



HAL
open science

**Capacités inférentielles en compréhension orale chez
l'enfant. Le langage non littéral au coeur de
l'expérimentation d'un protocole pédagogique à l'école
primaire**

Alexandrine Carra

► **To cite this version:**

Alexandrine Carra. Capacités inférentielles en compréhension orale chez l'enfant. Le langage non littéral au coeur de l'expérimentation d'un protocole pédagogique à l'école primaire. Psychologie. Université de Poitiers, 2019. Français. NNT : 2019POIT5010 . tel-03795275

HAL Id: tel-03795275

<https://theses.hal.science/tel-03795275>

Submitted on 4 Oct 2022

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.



DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE POITIERS

UFR : Sciences Humaines et Arts

École Doctorale : Cognition, Comportement, Langage(s) (CCL)

Mention : Psychologie Section CNU : 16

Présentée et soutenue par Alexandrine CARRA

Le 17 décembre 2019

Capacités inférentielles en compréhension orale chez l'enfant. Le langage non littéral au cœur de l'expérimentation d'un protocole pédagogique à l'école primaire

Directrice de Thèse : Virginie LAVAL

Jury

Maryse BIANCO	Maitre de conférences - HDR, Université Grenoble Alpes, Examinatrice
Nathalie BLANC	Professeure, Université Paul Valéry, Montpellier 3 (Rapporteure)
Agnès LACROIX	Professeure, Université Rennes 2 (Rapporteure)
Virginie LAVAL	Professeure, Université Poitiers (Directrice)
Jean-François ROUET	Directeur de recherche, CNRS, Université Poitiers, Examineur

Remerciements

Mes premiers remerciements vont à ma directrice de thèse, Virginie Laval, pour la confiance qu'elle m'a accordée en acceptant d'encadrer ce travail doctoral, pour son intérêt, sa disponibilité, son soutien et ses nombreux conseils tout au long de ce travail.

Mes remerciements sincères vont également aux membres de mon jury pour leur intérêt et le temps consacré à l'examen et à l'évaluation de ce travail. Je remercie Nathalie Blanc et Agnès Lacroix d'avoir accepté d'être les rapporteuses de la thèse et Maryse Bianco et Jean-François Rouet d'avoir accepté de faire partie du jury de soutenance.

Cette thèse est le résultat d'un travail collectif même si l'écriture est individuelle. Ainsi ce travail n'aurait pas vu le jour sans l'investissement de l'équipe de la circonscription de Saint-Quentin Nord ; je remercie chaleureusement Olivier Danoizel, enseignant référent aux usages du numérique pour le développement de l'application IMPLICIMAGE, Virginie Closset et Frédéric Séverin, conseillers pédagogiques et les enseignants du rased pour la mise en œuvre logistique. Un grand merci également aux enseignants de la circonscription qui ont participé à cette recherche, notamment les enseignants des écoles d'Etreillers et de la ville de Saint-Quentin, Buisson, Bachy, Aubryet, Lavisse ; avec un remerciement plus particulier à l'équipe d'expérimentatrices de la séquence pédagogique, Anne Maurice, Mélanie Deville, Laetitia Zaparatta, Valérie Duriez, Stéphanie Da Silva, Véronique Nantier pour leur investissement, leur disponibilité et leurs remarques toujours judicieuses. Mes remerciements vont également aux élèves qui se sont prêtés à cet exercice.

Je remercie également chaleureusement toutes les personnes qui m'ont aidée pendant l'élaboration de ma thèse, les membres de l'équipe du CeRCA et celle du CoaLA, et un merci tout particulier à Céline Ryckebusch pour son aide tout au long de la réalisation de ce travail.

Un grand merci à mes amis et à ma famille qui m'ont soutenue et aidée pour mener cette thèse à terme ; ma sœur, Cécile, pour son soutien et ses relectures constructives, mes parents, André et Marguerite, pour leur aide indéfectible de tous les jours, et mes amis, Philippe, Muriel, Mimi, Christian, Céline, Sylvie, Renée, Pierrot, Marie-Ange, Sylvia, Corinne et tous les autres, pour leurs encouragements renouvelés.

Capacités inférentielles en compréhension orale chez l'enfant. Le langage non littéral au cœur de l'expérimentation d'un protocole pédagogique à l'école primaire

Résumé

Cette thèse prend son origine dans la problématique nationale de lutte contre l'illettrisme. Elle vise plus précisément à tester et à proposer une démarche d'enseignement dont l'objectif serait de mettre en place une démarche de prévention précoce de l'illettrisme dans le cadre des apprentissages scolaires en considérant la compréhension orale comme un des prérequis fondamentaux à l'apprentissage de la lecture. Nous proposons une recherche qui s'inscrit dans le cadre de l'approche pragmatique du développement du langage et qui revêt un double objectif : recueillir des données expérimentales relatives aux capacités inférentielles des jeunes enfants et élaborer un dispositif de formation initiale et continue des enseignants du premier degré pour l'enseignement de la compréhension orale.

La problématique qui sous-tend ce travail de recherche questionne la faisabilité et l'efficacité d'un apprentissage explicite et contextualisé des procédures de compréhension du langage implicite à l'oral dès la maternelle. Pour y répondre, nous avons élaboré et testé dans le cadre de la classe, l'efficacité d'un protocole pédagogique visant l'enseignement de la compréhension orale à des élèves de Grande Section de Maternelle et à des élèves de Cours Préparatoire. Les compétences visées plus spécifiquement ici pour les élèves sont le processus inférentiel et l'autonomie cognitive dans la mise en œuvre de la procédure de compréhension. Le protocole pédagogique testé est composé d'un outil informatisé d'évaluation des capacités inférentielles en situation de communication (IMPLICIMAGE), d'un album contextualisant des énoncés non littéraux créé spécifiquement pour cette recherche et d'une séquence pédagogique composée de douze séances d'enseignement. La population est composée de 162 élèves.

L'analyse des résultats de cette expérience montre que la séquence pédagogique proposée aux élèves des groupes expérimentaux leur a permis de progresser significativement dans leurs capacités à réaliser des inférences logiques, sémantiques et pragmatiques. L'efficacité du protocole pédagogique permet d'aboutir à la proposition d'une plateforme numérique de formation des enseignants pour l'enseignement de la compréhension orale à l'école primaire : IMPLICIBOX.

Mots clés : Mots clés : Compréhension, Pragmatique, Pédagogie, Apprentissages, Formation, Inférence

Inferential capacities in oral comprehension in children. The non-literal language at the heart of the experimentation of an educational protocol in primary school

Abstract

This thesis has its origin in the national problem of the fight against illiteracy. It aims more specifically at testing and proposing a teaching approach whose objective would be to set up an approach to the early prevention of illiteracy in the context of school learning by considering oral comprehension as one of the fundamental prerequisites for learning. 'Learning to read. We propose research that is part of the pragmatic approach to language development and has a twofold objective: to collect experimental data on the inferential abilities of young children and to develop a system of initial and continuous training of teachers of first degree for teaching oral comprehension.

The problematic underlying this research question questions the feasibility and effectiveness of an explicit and contextualized learning of implicit language comprehension procedures in kindergarten. To answer this question, we have developed and tested within the class framework, the effectiveness of an educational protocol aimed at teaching oral comprehension to students of the Grande Section of Kindergarten and to students of Preparatory Course. The skills specifically targeted here for the students are the inferential process and cognitive autonomy in the implementation of the comprehension procedure. The pedagogical protocol tested consists of a computerized tool for evaluating inferential capacities in a communication situation (IMPLICIMAGE), an album contextualizing non-literal statements created specifically for this research and a teaching sequence composed of twelve sessions of 'education. The population is 162 students.

The analysis of the results of this experiment shows that the pedagogical sequence proposed to the students of the experimental groups allowed them to progress significantly in their capacities to make logical, semantic and pragmatic inferences. The effectiveness of the teaching protocol leads to the proposal of a digital platform for teacher training for the teaching of oral comprehension in primary school: IMPLICIBOX.

Key words: Comprehension, Pragmatic, Pedagogy, Apprenticeships, Training, Inference

Sommaire

Introduction générale.....	1
Partie Théorique : Fondements théoriques et empiriques de la thèse	11
Chapitre 1 : L'enseignement du langage oral à l'école primaire : une difficile évolution	12
1. De 1882 à 1970 : une absence d'enseignement du langage oral.....	13
1.1. Des choix de société qui évoluent en lien avec les apports des recherches.....	14
1.2. L'enseignement du langage : de nombreuses controverses.....	15
2. Des années 70 au début des années 2000 : une lente évolution	16
3. Depuis 2002, une place consolidée	17
3.1. Les compétences langagières, un facteur de réussite scolaire	18
3.1.1. Les programmes de 2002.....	18
3.1.2. Les programmes de 2008.....	19
3.1.3. Programmes de 2015.....	21
3.2. Les programmes 2015 : un appui possible pour notre recherche	22
3.2.1. Les compétences attendues en fin de maternelle.....	22
3.2.2. De quelle forme de langage oral est-il question en maternelle ?.....	24
3.2.3. Qu'en est-il au niveau des compétences du cycle 2 ?.....	25
4. Synthèse du chapitre	27
Chapitre 2 : L'approche pragmatique pour enseigner la compréhension du langage oral	29
1. Compréhension orale et écrite : des processus cognitifs similaires.....	29
1.1. Compréhension de l'écrit à l'école : un constat d'échec persistant.....	29
1.2. Comprendre, un objectif au-delà de la lecture.....	30
1.2.1. Deux ensembles de compétences nécessaires à l'acquisition de la lecture : le code et la compréhension.....	30
1.2.2. Similarité des processus de compréhension entre le langage oral et écrit.....	31

1.2.3. La compréhension orale précoce, prédictive de la compréhension écrite des années plus tard.....	32
2. Un enseignement contextualisé de la compréhension orale : l'approche pragmatique..	33
2.1. La pragmatique : théories et concepts	33
2.1.1. Genèse de l'approche pragmatique.....	33
2.1.2. Les actes de langage.....	35
2.1.2.1. Austin et l'usage du langage en situation.....	35
2.1.2.2. Constitution d'un acte de langage (Austin, 1962).....	36
2.1.2.3. Choix des assertifs et les directifs.....	36
2.2. Importance du contexte pour comprendre.....	38
3. Le langage non littéral comme support pédagogique.....	41
3.1. Le langage littéral et non littéral	41
3.2. L'inférence et le processus inférentiel	43
3.2.1. Compréhension du langage indirect : des règles conventionnelles et des conditions préparatoires.....	43
3.2.2. Le principe de coopération (Grice, 1975).....	43
3.3. La théorie de l'esprit.....	45
3.3.1. Définition.....	45
3.3.2. Pragmatique et théorie de l'esprit.....	45
3.3.3. Les concepts sous-jacents à la théorie de l'esprit.....	46
3.3.3.1. La notion de représentation et métareprésentation.....	46
3.3.3.2. Deux types de représentations mentales cognitives et affectives	46
3.3.3.3. Nature et complexité des représentations mentales impliquées dans la théorie de l'esprit.....	47
3.4. Modélisation de la procédure de compréhension	50
3.4.1. Vérifier les connaissances métalangagières.....	52
3.4.2. Apprendre à prendre en compte le contexte pour construire le sens.....	52
3.4.3. Connaître et repérer toutes les catégories d'indices.....	53
3.4.4. Croiser les indices contextuels et les connaissances antérieures pour construire le sens de l'implicite.....	53

3.4.5. Viser l'autonomie cognitive de l'élève.....	53
4. Synthèse du chapitre	54
Chapitre 3 : Fondements scientifiques du protocole pédagogique expérimenté	56
1. Le cognitivisme développemental	58
1.1. Favoriser les interactions entre l'enfant et son environnement physique	58
1.2. Interactions sociales et construction des connaissances	59
1.3. Étayage et format d'interaction au service des apprentissages	60
1.4. Le conflit sociocognitif vecteur d'apprentissage	63
2. Les principes fondateurs de la séquence pédagogique expérimentale	64
2.1. L'apprentissage explicite des procédures.....	65
2.2. L'implication de la mémoire dans les apprentissages.....	66
2.3. L'autonomie cognitive comme objectif permanent.....	68
2.4. Une approche interactionniste de la situation d'apprentissage	69
2.5. De la nécessité du réinvestissement et de l'entraînement.....	70
2.6. Un environnement sécurisé pour oser apprendre	71
3. L'évaluation des capacités inférentielles	72
3.1. Les critères de classifications des inférences.....	73
3.2. Catégories d'inférences évaluées	74
3.3. Deux composantes situationnelles : le but et le participant	76
3.4. Les items de l'outil d'évaluation	78
4. Synthèse du chapitre	86
Partie Expérimentale	88
Chapitre 4 : Création d'un outil de mesure de la capacité à inférer : IMPLICIMAGE.....	89
1. Présentation d'un outil de mesure : IMPLICIMAGE	89

1.1. Caractéristiques de l’outil IMPLICIMAGE et nature des inférences étudiées.....	90
1.2. Élaboration des scénarii.....	92
1.2.1. Les scénarii impliquant les énoncés avec des formes logiques.....	94
1.2.2. Les scénarii impliquant les énoncés avec demande indirect de type allusif.....	95
1.2.3. Les scénarii impliquant les expressions idiomatiques transparentes.....	96
1.2.4. Les scénarii impliquant les expressions idiomatiques opaques.....	98
1.3. Ergonomie de l’outil	102
1.3.1. Choix de l’outil.....	102
1.3.1.1. Description de l’outil	102
1.3.1.2. Choix d’une interface homme/machine.....	103
1.4. Codage des données.....	104
1.5. Utilisation de l’outil Implicimage (passation recueil et exploitation des données).....	105
1.5.1. Préparation du matériel et aspects logistiques.....	105
1.6. Prétest de l’outil IMPLICIMAGE	111
1.6.1. Présentation de la population.....	112
1.6.2. Résultats.....	113
1.6.3. Conclusion du prétest.....	115
 Chapitre 5 : Développer la compréhension du langage oral : construction d’une séquence pédagogique	 116
1. Principe général d’une séquence pédagogique	116
1.1. Principes d’élaboration de notre séquence pédagogique	117
1.2. La séquence pédagogique spécifique à la compréhension du langage implicite	118
1.2.1. Objectif général et compétences visées.....	119
1.2.2. La progression de la séquence.....	119
1.2.3. L’organisation interne des séances.....	124
1.3. Le matériel pédagogique	126
1.3.1. Création d’un album.....	126
1.3.2. Outils référents pour formaliser les procédures et les connaissances.....	131

1.3.3. Des activités pour réinvestir et systématiser.....	137
Chapitre 6. Impact du protocole pédagogique sur la capacité à inférer.....	147
1. Objectifs et hypothèses générales de l'étude.....	147
2. Méthode	147
2.1. Participants.....	147
2.2. Matériel.....	148
2.3. Procédure	149
2.4. Plan expérimental et codage des données	150
3. Résultats	152
3.1. Résultats des élèves de grande section (GS)	152
3.1.1. Contrôle des aspects syntaxiques et sémantiques avec le test E.CO.S.SE des groupes contrôle et expérimental aux 24 items d'IMPLICIMAGE.....	152
3.1.2. Score global de compréhension inférentielle des groupes contrôle et expérimental sur les 24 scénarii.....	153
3.1.3. Analyses sur le groupe expérimental.....	157
3.1.3.1. Score de compréhension inférentielle en fonction des types d'énoncés	157
3.1.3.2. Score de compréhension inférentielle en fonction des composantes de la situation de communication « but » et « participant »	159
3.1.3.3. Analyse des erreurs.....	161
3.1.4. Synthèse des résultats des élèves du groupe expérimental grande section.....	163
3.2. Résultats des élèves de cours préparatoire (CP)	165
3.2.1. Contrôle des aspects syntaxiques et sémantiques avec le test E.CO.S.SE.....	165
3.2.2. Score global de compréhension inférentielle sur les 24 scénarii	166
3.2.3. Analyses sur le groupe expérimental.....	169
3.2.3.1. Score de compréhension inférentielle en fonction des types d'énoncés	169
3.2.3.2. Score de compréhension inférentielle en fonction des composantes de la situation de communication « but » et « participant »	171
3.2.3.3. Analyse des erreurs.....	173
3.2.4. Synthèse des résultats des élèves du groupe expérimental de cours préparatoire	175

3.3. Qui progresse le plus ? Calcul de l'écart entre les élèves de GS et CP :.....	177
Chapitre 7 : Discussion Générale	179
1. Rappel des hypothèses	179
2. Originalités de la thèse	180
3. Les apports expérimentaux, résultats	181
3.1. Une amélioration des capacités à inférer dès la grande section.....	181
3.2. La progression des élèves dans la capacité à réaliser des inférences pour comprendre le langage implicite à l'oral dépend de l'âge et du type d'énoncé	182
4. Les apports en matière d'ingénierie pédagogique.....	191
5. Limites et perspectives de la thèse	195
Chapitre 8 : Exploitation pratique de la recherche	197
1. La plateforme IMPLICIBOX	198
1.1. Composante 1 : IMPLICIMAGE	198
1.2. Composante 2 : un album « Les aventures extraordinaires de Camille et ses amis »	199
1.3. Composante 3 : la séquence pédagogique	200
1.4. Composante 4 : un espace dédié à la formation des enseignants.....	200
1.5. Composante 5 : un espace forum	201
2. Diffusion et évolution de l'outil.....	201
2.1. Diffusion de l'outil.....	201
2.2. Evolution de l'outil	202
Conclusion	203
Références bibliographiques	206
Annexes	224

Table des figures

Figure 1. Illustration des niveaux cognitifs de la ToM « Revue de neuropsychologie » 2011/1 Volume 3 pages 41 à 51 (Duval et al, 2011, p. 43)	48
Figure 2. Exemples d'histoires fondées sur le paradigme de la fausse croyance « Revue de neuropsychologie » 2011/1 Volume 3 pages 41 à 51 (Duval et al, 2011, p. 45).....	49
Figure 3. Procédure de compréhension d'un énoncé non littéral en situation	51
Figure 4. Le modèle de traitement de l'information de Atkinson et Shiffrin modifié par Gagné (1974, cité par Gagné, 1985, p. 9).....	57
Figure 5. Stratégie d'autorégulation Cosnefroy, 2010, p. 24	69
Figure 6. Critères de classification des inférences.....	73
Figure 7. Organisation générale de l'outil d'évaluation IMPLICIMAGE	91
Figure 8. Exemple d'un énoncé avec une forme logique	94
Figure 9. Exemple d'énoncé avec demande indirecte.....	95
Figure 10. Exemple d'énoncé avec expression idiomatique transparente.....	97
Figure 11. Exemple d'énoncé avec expression idiomatique opaque.....	99
Figure 12. Scores moyens de compréhension inférentielle par niveau de classe. Les barres d'erreur indiquent les intervalles de confiance à 95 % (* p < .05 ; ***p < .001).....	114
Figure 13. Scores moyens de compréhension inférentielle en fonction des types d'énoncés	115
Figure 15. Couverture de l'album.....	127
Figure 16. Exemple d'histoire avec un énoncé non littéral.....	128
Figure 17. Illustrations qui sous-tendent le questionnement à propos de l'expression cible	128
Figure 18. Explication de la lecture autonome dans le tome 2 de l'album « Les aventures extraordinaires de Camille et ses amis ».....	129
Figure 19. Exemple d'histoire du tome 2 de l'album « Les aventures extraordinaires de Camille et ses amis ».....	130

Figure 20. Outil référent général.....	131
Figure 21. Personnages	132
Figure 22. Pictogramme de l'outil référent général « j'écoute bien ».....	133
Figure 23. Pictogrammes de l'outil référent général sur trois types d'indices « Où ? », « Quand ? », « Qui ? »	133
Figure 24. Exemple de mise en œuvre de l'utilisation des référents (où, quand, qui) par les enseignants.....	134
Figure 25. Référent sur la mobilisation des connaissances	134
Figure 26. Référent sur les indices paralinguistiques.....	135
Figure 27. Images référents représentant les quatre émotions de base	135
Figure 28. Exemple d'utilisation des référents « se sentir » et « pourquoi ? » lors d'une séance d'apprentissage	136
Figure 29. Référent « connaissances du personnage ».....	136
Figure 30. Référent « intention du personnage ».....	137
Figure 31. Les planches-images pour les jeux des erreurs.....	138
Figure 32. Exemples de modèles de figures géométriques empruntés au jeu «A vos chaudrons»	139
Figure 33. Exemple de matériel : règle du jeu Memory des émotions et cartes émotions	140
Figure 34. Exemple de matériel : règle du jeu du carton des émotions et « carton colère ».....	140
Figure 35. Matériel pédagogique cartes mines, cartes intonations et cartes émotions.....	141
Figure 36. Images séquentielles associées au scénario « Max et la tablette de chocolat »	142
Figure 37. Exploitation en classe du scénario "Max et la tablette de chocolat"	142
Figure 38. Images séquentielles associées au scénario « Max à la pêche ».	143
Figure 39. Scénarii Max et le vase cassé et Max à l'école	144
Figure 40. Scores moyens de bonnes réponses au test E.CO.S.SE des groupes contrôle et expérimental à l'évaluation initiale	153

Figure 41. Répartition des réponses des élèves de grande section des groupes contrôle et expérimental aux évaluations initiale et finale en fonction des types de réponses.	154
Figure 42. Scores inférentiels moyens aux évaluations initiale et finale des élèves de grande section des groupes contrôle et expérimental (** p < .001).	156
Figure 43. Répartition des réponses des élèves de grande section du groupe expérimental en fonction des types de réponse aux évaluations initiale et finale et par catégories d'énoncés.....	157
Figure 44. Scores moyens de compréhension inférentielle des élèves de GS aux quatre types d'énoncés aux évaluations initiale et finale (** p < .01 ; *** p < .001).	159
Figure 45. Répartition des réponses des élèves de grande section du groupes expérimental en fonction des types de réponses en fonction des composantes de la situation de communication but et participant.....	160
Figure 46. Scores moyens de compréhension inférentielle sur les composantes de la situation de communication but et participant (** p < .01 ; *** p < .001).	161
Figure 47. Score moyen global de réponses incorrectes du groupe expérimental grande section aux évaluations initiale et finale.	162
Figure 48. Score moyen de réponses incorrectes aux évaluations initiales et finales en fonction des types d'énoncés.	163
Figure 49. Scores moyens de bonnes réponses obtenus à l'évaluation initiale au test E.CO.S.SE pour les deux groupes.....	166
Figure 50. Répartition des réponses des élèves de cours préparatoire à l'évaluation initiale et finale aux vingt-quatre énoncés en fonction du groupe (contrôle et expérimental).	167
Figure 51. Score inférentiel moyen aux évaluations initiale et finale des élèves de cours préparatoire des groupes contrôle et expérimental (** p < .001).....	168
Figure 52. Répartition des élèves de cours préparatoire du groupe expérimental en fonction des types de réponses aux évaluations initiale et finale et par catégorie d'énoncé.....	170
Figure 53 scores moyens par type d'énoncé obtenus aux évaluations initiale et finale	171
Figure 54. Répartition des réponses des élèves de cours préparatoire en fonction des types de réponses et des composantes de la communication (groupe expérimental)	172

Figure 55. Score moyen de compréhension inférentielle sur les composantes de la situation de communication but et participant (***) $p < .001$	173
Figure 56. Score global moyen de réponses incorrectes aux évaluations initiale et finale	174
Figure 57. Score moyen de réponses incorrectes aux évaluations initiale et finale en fonction des types d'énoncés.	175
Figure 58. Scores moyens de compréhension inférentielle des groupes expérimentaux GS et CP	178
Figure 59. Structuration envisagée pour la plateforme IMPLICIBOX	198

Table des tableaux

Tableau 1. Typologie des compétences attendues en matière de langage en fin de cycle 1	23
Tableau 2. Compétences travaillées en matière de langage oral au cycle 2 réparties en fonction des domaines langagiers. Tableau réalisé à partir du Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.	26
Tableau 3. Les dimensions de l'acte illocutoire d'après Searle (1979).....	37
Tableau 4. Analyse des composantes de la situation de communication orale dans le modèle de Brown et Fraser (1979).....	40
Tableau 5. Classification des demandes sur la base des critères linguistiques inspiré du tableau de Bernicot (1992, p. 125)	80
Tableau 6. Modalités expérimentales et nature des inférences en jeu.....	92
Tableau 7. Distribution des 24 scénarii en fonction de la cible de l'inférence	93
Tableau 8. Analyse des types de réponses proposées par type d'énoncé.....	101
Tableau 9. Le déroulement de la séance de visionnage.....	106
Tableau 10. Récupération des résultats dans IMPLICIMAGE.....	109
Tableau 11. Description de la population test en fonction du niveau de classe.....	112
Tableau 12 Séquence pédagogique	122

Table des Annexes

Annexe 1. Liste des expressions idiomatiques opaque et transparente traduite de langues étrangères.....	225
Annexe 2. Les 24 énoncés de l'application IMPLICIMAGE	226
Annexe 3. Les 24 scénarii en images de l'application IMPLICIMAGE.....	234
Annexe 4. Procédure de mise en œuvre du matériel.....	258
Annexe 5. Exemples de deux séances pédagogiques.....	268
Annexe 6 : Prétest de l'outil IMPLICIMAGE.....	277
Annexe 7. Résultats des expériences élèves de grande section	278
Annexe 8. Résultats des expériences élèves cours préparatoire.....	282

Introduction générale

À un niveau général, notre travail s'inscrit dans la problématique nationale de lutte contre l'illettrisme. L'illettrisme concerne des personnes qui, bien qu'ayant été scolarisées en France, n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul, des compétences de base, leur permettant d'être autonomes dans les situations simples de la vie courante. Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons au domaine de l'apprentissage de la lecture. Du point de vue des apprentissages scolaires, depuis les années 80 deux ensembles de compétences, qui permettent l'acquisition de la lecture, ont été identifiés : la reconnaissance des mots écrits (décodage) et la compréhension (simple view of reading ; Gough & Tunmer, 1986 ; Hoover & Gough, 1990). Ce modèle simple de la lecture proposait de commencer par travailler le décodage et ensuite la compréhension. Actuellement, un consensus existe au niveau de la recherche précisant que ces deux blocs de compétences sont indispensables afin de lire mais surtout qu'un travail simultané doit être réalisé au niveau du décodage et de la compréhension (Ministère de l'éducation nationale [MEN], 1992 ; Programme incitatif de recherche en éducation et formation [PIREF], 2003 ; Conseil national d'évaluation du système scolaire [Cnesco] - Institut Français de l'éducation [IFE], Cnesco-IFE/ENS de Lyon, 2016). De ce fait, la lutte contre l'illettrisme recouvre, pour ce qui concerne la lecture, deux axes de travail incontournables : le travail sur le code et celui sur la compréhension. Cette préoccupation nationale autour de l'illettrisme est renforcée dans le contexte régional dans lequel nous avons réalisé nos travaux. En effet, en 2012 une étude réalisée par l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) et l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (ANLCI) montre que, comparativement aux résultats nationaux, la région Hauts de France représente à elle seule les deux plus forts taux d'illettrisme en France métropolitaine (12 % des individus âgés de 18 à 65 ans pour le Nord et le Pas de Calais et 13 % pour les départements de la Picardie, contre 7 % au niveau national). Il s'avère également que cette situation perdure depuis plusieurs années. Dans le département de l'Aisne où nous avons réalisé notre expérimentation, 17 % des individus âgés de 18 à 65 ans présentent des difficultés en matière de compréhension, soit cinq points de plus que le niveau national. Les résultats d'une enquête effectuée par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), parus en mai 2018 lors des Journées Défense et Citoyenneté (JDC) en 2017 viennent confirmer la problématique de l'illettrisme des jeunes. Ainsi, au niveau national plus d'un jeune sur dix est en difficulté de lecture soit 11,5 % des jeunes de 16 à 25 ans (note d'information-N°18.10, mai 2018). Ces difficultés en compréhension de lecture se caractérisent par des capacités très faibles, pour prélever une information dans un programme de cinéma et pour comprendre un texte narratif relativement

court. Le département de l'Aisne se situe juste après les départements d'Outre-mer, c'est-à-dire en sixième position et en première position en métropole avec 18,3 % des jeunes qui ont de très faibles capacités de lecture, voire des difficultés sévères dans le domaine de la compréhension.

Au niveau de l'école primaire, une enquête organisée par *l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) : Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS, 2016) et diffusée en décembre 2017 par la Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance (DEPP) montre qu'entre 2001 et 2016, les performances des élèves français de CM1 en compréhension de l'écrit ont baissé régulièrement et significativement de moins quatorze points en quinze ans. Le centre de l'échelle PIRLS se situe à 500 points, la France est juste au-dessus avec 511 points. Les élèves français se situent sous les moyennes européennes et celles de l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE), qui sont respectivement de 540 et 541 points. Les élèves français sont également surreprésentés dans le groupe d'élèves les plus faibles : ils sont 39 % au lieu de 25 % attendus. Inversement, les élèves français sont significativement moins nombreux à atteindre le niveau le plus élevé de l'échelle PIRLS comparativement à l'ensemble des élèves européens (12 % au lieu de 25 % attendus). En conclusion de cette étude longitudinale, il ressort qu'en matière de compréhension de l'écrit, les élèves français obtiennent des performances en baisse de huit points sur 15 ans dans les processus sous-jacents à la compréhension tels que « prélever » des informations et inférer des informations directes et ces mêmes élèves présentent aussi des difficultés pour les processus les plus complexes tels que « interpréter » et « apprécier » un texte, avec une baisse de 22 points entre 2001 et 2016.

L'ensemble de ces constats a contraint le ministère de l'Éducation nationale à proposer un cadrage sur cette problématique en termes de prévention et de lutte contre l'illettrisme en tant que priorité nationale de la maternelle au baccalauréat. En tant qu'inspectrice, je m'inscris dans ce cadrage concernant les actions de prévention de l'illettrisme pour les élèves de moins de 16 ans. Cet objectif se traduit au niveau de l'école primaire par le fait « *d'agir le plus précocement possible pour lutter contre les inégalités et de favoriser des apprentissages durables et plus solides* » (MEN, 2016).

En tant qu'inspectrice de l'éducation nationale en poste sur la ville de Saint-Quentin (Aisne) et ses environs, cette situation a suscité un réel questionnement quant aux solutions à apporter à cette problématique en termes d'actions pédagogiques et éducatives. Au regard des pratiques pédagogiques actuelles, il nous a semblé nécessaire, en complément du travail déjà fortement réalisé en classe autour des compétences en décodage, de mettre l'accent sur

la nécessité d'enseigner également les procédures de compréhension. En effet, le rapport de la DEPP à propos de l'enquête PIRLS rapporte que « *les enseignants français sont moins nombreux que leurs collègues européens à déclarer proposer à leurs élèves de manière hebdomadaire des activités susceptibles de développer leurs stratégies et leurs compétences en compréhension de l'écrit* » (PIRLS, 2017, p. 4). À travers nos objectifs et notre démarche de recherche, notre travail s'inscrit pleinement dans la perspective des préconisations énoncées par Maryse Bianco dans le rapport « Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf » : « *les mécanismes et procédures de la compréhension en lecture doivent être enseignés très tôt, dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité, parallèlement à l'enseignement de la lecture – identification* » (Cneseo-Ifé/Lyon 2016, p. 21). Nous voyons dans cette position, un moyen de mettre en œuvre très tôt, dès la maternelle, des actions de prévention à l'illettrisme.

Sur la base d'une analyse fine des recherches et modèles existants, Bianco (2015) identifie trois axes :

- Le premier axe réfère à l'existence de processus sous-jacents quasi-identiques concernant la compréhension du langage oral et la compréhension du langage écrit.
- Le second axe postule la continuité des apprentissages entre le langage oral et le langage écrit.
- Enfin le troisième axe tend à démontrer qu'un travail précoce sur les habiletés langagières à l'oral a un effet positif sur l'apprentissage ultérieur de la lecture.

Dans le cadre du principe de la recherche-action, l'objectif de cette thèse est double.

- Le premier se situe au niveau de la recherche et consiste à alimenter la réflexion scientifique à propos du développement des capacités inférentielles en compréhension du langage oral chez l'enfant.
- Le second se situe au niveau de l'ingénierie de la formation. Il s'agit d'expérimenter une démarche pédagogique visant à améliorer la formation des enseignants dans le domaine de l'enseignement contextualisé du langage oral, notamment de la compréhension.

Notre contribution se décline en quatre points.

- **À quel(s) niveau(x) de classe enseigner la procédure de compréhension orale ?**

Sur la base d'une analyse croisée des trois axes proposés par Bianco (2015) et des programmes scolaires en vigueur, nous faisons l'hypothèse générale de la faisabilité et de l'efficacité d'un enseignement précoce de la compréhension orale à l'école maternelle. De plus, Compte tenu de la continuité développementale et procédurale entre compréhension orale et compréhension écrite, il nous a semblé opportun de situer notre action de recherche à une période charnière dans le passage du langage oral au langage écrit. Ainsi, nous avons retenu, comme population expérimentale, des élèves tout-venant de grande section (fin de cycle 1) et des élèves tout-venant de cours préparatoire (début de cycle 2). La population d'élèves de grande section doit permettre de vérifier la faisabilité et l'efficacité d'un enseignement de la compréhension orale en amont et en tant que prérequis à l'apprentissage de la lecture. La population d'élèves de cours préparatoire doit permettre de vérifier la faisabilité et l'efficacité d'un enseignement de la compréhension orale en parallèle de l'apprentissage de la lecture. Ces deux populations d'élèves, représentant deux moments clés dans la scolarisation, nous permettent de considérer l'enseignement de la compréhension orale dans deux perspectives différentes. D'une part, il s'agit d'enseigner la compréhension orale en grande section en tant que prérequis à l'apprentissage de la lecture donc dans une démarche de prévention des difficultés. D'autre part, l'enseignement de la compréhension orale en cours préparatoire doit permettre, à terme, d'envisager des pistes d'adaptations et de remédiations pour les élèves identifiés comme étant en difficulté dès l'entrée dans l'apprentissage de la lecture.

- **Quelle procédure de compréhension orale enseigner aux élèves ?**

Une fois la population expérimentale identifiée, il nous fallait répondre à la question du type de compréhension à enseigner aux jeunes élèves. Dans cette perspective, nous posons l'hypothèse générale selon laquelle l'enseignement de la compréhension orale en grande section et en cours préparatoire sera d'autant plus efficace s'il vise l'acquisition de compétences en compréhension fine. En effet la compréhension fine met en œuvre des processus complexes de haut niveau nécessitant une formalisation procédurale favorisant le transfert des apprentissages. Nous avons donc fait le choix, dans notre démarche expérimentale, de faire acquérir aux jeunes élèves une procédure de compréhension du langage implicite à l'oral afin de poser d'emblée comme objectif d'apprentissage, un des processus de compréhension les plus complexes : l'inférence pragmatique. Ce type d'inférence

nécessite de la part de l'auditeur une analyse de la situation de communication, c'est-à-dire une prise en compte conjointe de l'énoncé et de son contexte de production, en lien avec ses connaissances antérieures (Bernicot, 2005). Il s'agit donc de faire acquérir aux élèves une procédure de compréhension combinant à la fois la prise d'indices linguistiques, extralinguistiques et paralinguistiques (Aguert, 2010) en les combinant avec les connaissances antérieures dans l'objectif de réaliser une inférence pour construire le sens. Ce choix de travailler d'emblée la compréhension du langage oral implicite nous permet donc d'amener, en parallèle, les élèves à développer des compétences en compréhension du langage oral explicite (procédure de prise d'indices). Par ailleurs, le choix de l'inférence pragmatique inscrit notre travail dans l'approche pragmatique du langage et nous amène à appréhender la compréhension du langage implicite à l'oral et son enseignement de façon contextualisée (Austin, 1962 ; Bernicot, 1992 ; Searle, 1972, 1982 ; Searle et Vanderveken, 1985). Cette approche contextualisée de la compréhension orale nous a amené à considérer, dans notre démarche expérimentale, les composantes de la situation de communication. Sur la base de l'analyse conjointe du modèle de situation proposé par Brown et Fraser (1979) et des données développementales relatives à l'identification et à la prise en compte des différentes composantes situationnelles (Astington & Edward, 2010 ; Bouchand, 2000 ; Lu, Su & Wang, 2008) par les enfants, nous nous sommes plus particulièrement intéressés à deux composantes : le but de l'activité en cours dans l'interaction et les caractéristiques psychologiques (intentions, croyances, émotions) des participants à l'interaction.

- **Quel(s) support(s) pédagogique(s) pour enseigner la procédure de compréhension orale ?**

Après avoir déterminé la procédure de compréhension orale à faire acquérir aux jeunes élèves, il nous fallait trouver le type de support pédagogique qui nous permettrait de leur faire acquérir le plus sûrement et le plus efficacement les compétences visées. Nous avons émis l'hypothèse générale selon laquelle le langage non littéral constitue un support pédagogique adéquat permettant de faire acquérir aux jeunes élèves la procédure de l'inférence pragmatique. Nous avons choisi d'utiliser le langage non littéral comme support pédagogique car cette forme langagière implique systématiquement un décalage entre ce qui est dit effectivement par le locuteur et ce que cela signifie en contexte (Searle, 1979). Ainsi, pour être compris, le langage non littéral implique nécessairement de réaliser une inférence. L'inférence permet alors à

l'auditeur de dépasser le contenu explicite de l'énoncé pour en déduire le sens implicite (Grice, 1975 ; Searle, 1979 ; Zufferey & Moshler, 2012). Sur la base de travaux réalisés en psychologie du développement nous avons choisi d'utiliser comme support pédagogique, trois formes de langage non littéral : les demandes indirectes, les expressions idiomatiques et l'ironie. Notre choix s'est porté sur ces trois types d'énoncés car leur compréhension a été évaluée comme en cours d'acquisition lors de la période développementale dans laquelle se situe notre population d'élèves de grande section et de cours préparatoire (Caillies & Butcher, 2007 ; Caillies & Le Sourn-Bissaoui, 2006, 2008 ; Chaminaud, Laval, & Bernicot, 2006 ; Laval & Chaminaud, 2005 ; Spekman & Roth, 1985). Le choix du langage non littéral comme support pédagogique constitue une quatrième originalité quant à notre travail de recherche. Ce choix résulte de la confrontation des données issues des recherches en pragmatique développementale sur le langage non littéral avec les contraintes et les exigences de l'ingénierie pédagogique en lien avec l'enseignement de la compréhension à l'école. Dans notre approche, le langage non littéral passe du statut d'objet d'étude au statut de support pédagogique au service des apprentissages en compréhension orale.

- **Quelle démarche pédagogique pour enseigner efficacement la procédure de compréhension orale ?**

Dans la perspective de faire acquérir aux élèves une procédure consciente et transférable de compréhension du langage non littéral à l'oral, nous avons fait le choix d'une démarche d'enseignement s'appuyant sur le courant cognitiviste et visant un apprentissage explicite des savoirs, savoir-faire et savoir-être. En effet, nous posons comme hypothèse générale qu'un apprentissage explicite des procédures par l'élève permettra une acquisition effective et durable des compétences du fait de leur transférabilité à d'autres contextes. Il ne s'agit pas ici de s'inscrire dans la perspective d'un enseignement explicite basé systématiquement sur une démarche modélisante de l'enseignant (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013). Notre objectif est de rendre les apprentissages explicites du point de vue de l'élève et de favoriser leur transfert en les faisant émerger en confrontant les élèves à des situations-problèmes et à plusieurs contextualisations des objets d'apprentissage (Tardif, 1999). En nous inspirant des principes définis par Tardif (1999) et Romainville (2008) relatifs au transfert des apprentissages, nous pensons que chaque savoir ou savoir-faire en tant qu'objectif d'apprentissage doit être enseigné en respectant le schéma suivant ; contextualisation-décontextualisation-recontextualisation (Tardif & Meirieu, 1996). Ces trois phases

doivent permettre l'acquisition, la généralisation et le transfert de la procédure de compréhension du langage non littéral à l'oral c'est-à-dire la procédure de l'inférence pragmatique. Cette approche constitue une dernière originalité de notre travail, nous faisons le choix de mettre l'accent sur la nécessité d'un apprentissage explicite des procédures du point de vue de l'élève. Cette perspective diffère de l'approche qui consiste à considérer la dimension explicite uniquement du point de vue de la démarche pédagogique de l'enseignant. En posant comme principe pédagogique l'apprentissage explicite du point de vue de l'élève, nous considérons que l'élève doit être conscient de la procédure de compréhension qu'il élabore et met en œuvre pour comprendre l'implicite. Cela implique, au niveau pédagogique, la construction et la formalisation progressive de la procédure de compréhension sous forme de « référent-procédure ». Un outil « référent-procédure » construit pour et avec l'élève. De ce fait, notre travail permet de construire explicitement avec et pour l'élève, l'intégralité de la procédure de compréhension comme un tout cohérent et finalisé. Ce qui n'est pas le cas dans les autres méthodes proposées aux enseignants pour apprendre à comprendre aux élèves. En effet ces méthodes tendent à présenter en réalité l'activité de compréhension comme une succession de modules (lexique, images mentales, traitement syntaxique, etc.) qui ne sont jamais présentés à l'élève dans le cadre d'une procédure unique de compréhension et donc qui ne constitue jamais pour l'élève un tout formalisé et cohérent vers la construction du sens.

Sur la base de ces quatre hypothèses qui ont guidé l'élaboration et la mise en œuvre de ce travail de recherche, la thèse défendue est qu'un apprentissage précoce explicite et contextualisé de la procédure de compréhension d'un énoncé non littéral à l'oral permettra aux élèves tout-venant de grande section et de cours préparatoire de progresser significativement au niveau de leurs capacités inférentielles. La première originalité de notre travail réside dans notre objectif d'ingénierie de la formation initiale et continue des enseignants et plus précisément ici des enseignants du premier degré. Notre recherche a pour vocation d'aboutir à la proposition d'un axe de formation des enseignants concernant l'enseignement de la compréhension. Il s'agit plus précisément ici de tester un protocole pédagogique expérimental. L'objectif final de ce travail est de proposer des éléments de formation relevant à la fois de la didactique professionnelle (compétences en lien avec l'élaboration et la mise œuvre d'une séquence pédagogique) et de la didactique des disciplines (compétences en enseignement de la langue française). Pour cela, le protocole pédagogique testé dans cette recherche sera proposé aux enseignants avec un accompagnement à visée de formation ceci, tant sur le plan des connaissances scientifiques relatives au développement et au fonctionnement

psychologiques de l'enfant en matière de compréhension que sur le plan des savoirs et des savoir-faire dans le domaine pédagogique. La seconde originalité tient au fait de l'instauration systématique dans les classes, dès la maternelle, de moments formalisés et réguliers dédiés à l'enseignement de la compréhension orale. La troisième originalité réside sans doute dans le fait de combiner l'approche pragmatique du développement du langage et l'enseignement des procédures de compréhension à l'école. L'enseignement de la compréhension du langage implicite en contexte doit permettre de faire acquérir aux jeunes élèves les compétences impliquées dans ce processus de haut niveau qu'est l'inférence pragmatique. Enfin, la quatrième originalité repose sur la création d'un outil d'évaluation des capacités inférentielles des élèves : IMPLICIMAGE. Cet outil constitue le support aux évaluations initiale et finale de notre protocole pédagogique expérimental.

Notre problématique questionne la faisabilité et l'efficacité d'un apprentissage explicite et contextualisé des procédures de compréhension du langage implicite à l'oral dès la maternelle. Afin de répondre à notre problématique, nous avons mis en œuvre une démarche d'expérimentation de protocole pédagogique. L'expérience s'est déroulée en trois temps :

- le prétest
- la mise en œuvre d'une séquence pédagogique
- le post-test.

Dans le cadre de cette démarche, toutes les étapes de l'expérimentation font partie intégrante du protocole pédagogique expérimental. Le prétest et le post-test correspondent respectivement au niveau pédagogique à l'évaluation initiale et à l'évaluation finale lors d'une séquence. La séquence pédagogique expérimentale a pour objectif de faire acquérir aux jeunes élèves de grande section et de cours préparatoire une procédure explicite de compréhension du langage non littéral en contexte. Pour élaborer la séquence pédagogique, nous avons tenté de respecter au maximum les conditions de travail au quotidien d'un professeur des écoles. Cela nous a amené à construire des supports et des outils pédagogiques libres de droits donc en accès libre pour les enseignants. Cela nous a également conduits à considérer systématiquement la faisabilité pédagogique des démarches et des activités proposées aux enseignants, par exemple est-ce que ce qui était proposé pouvait être mis en œuvre avec un groupe classe au complet et comment ? Par ailleurs, sur la base des principaux modèles pédagogiques nous avons défini six principes pédagogiques qui constituent, selon nous, le cadrage nécessaire à l'élaboration de toute séquence

pédagogique. Cette séquence pédagogique a été mise en place par des enseignantes sur la base du volontariat. Chaque enseignante recevait « clé en main » l'ensemble du matériel (fiche de préparation de séance, supports pédagogiques, etc.) une semaine avant la mise en œuvre lors d'un entretien permettant de faire systématiquement un bilan des séances menées et une explication pour accompagner la mise en œuvre des séances suivantes. La séquence pédagogique expérimentale était totalement « calibrée » et sa mise en œuvre devait totalement respecter le cadrage prévu dans les différentes fiches de préparation des séances.

Pour terminer, notre travail de recherche-action a pour objectif final de produire une démarche de formation et un protocole pédagogique (IMPLICIMAGE + séquence pédagogique) qui seront mis à disposition des enseignants dans le cadre de la formation initiale et/ou continue. Ce produit sera mis à disposition des enseignants, des enseignants chercheurs et des étudiants sous la forme d'une « mallette pédagogique » via internet sur le site « IMPLICIBOX ».

La thèse est organisée en deux parties principales : une partie théorique composée de trois chapitres et une partie expérimentale comportant cinq chapitres.

Les trois chapitres de la partie théorique permettent d'exposer les fondements théoriques et institutionnels sur lesquels s'appuie notre recherche. Le premier chapitre retrace la place du langage oral dans les programmes scolaires de l'école primaire en France depuis les années 1900, en lien avec les enjeux de société, et propose un état des lieux des compétences visées dans les apprentissages scolaires dans le cadre des programmes en vigueur en cycle 1 et cycle 2. Le second chapitre comporte une analyse de la continuité entre langage oral et langage écrit en ce qui concerne les processus sous-jacents à la compréhension. Il nous permet également d'étayer le choix du langage non littéral comme support pédagogique privilégié pour l'enseignement d'une procédure complexe et complète de compréhension du langage oral. Pour finir, ce chapitre propose une formalisation explicite de la procédure de compréhension d'un énoncé non littéral à l'oral. Le troisième chapitre, à partir d'une analyse des principaux concepts des courants cognitivistes en psychologie des apprentissages, expose les six principes pédagogiques élaborés dans le cadre de ce travail qui sous-tendent l'élaboration d'une séquence d'enseignement de la compréhension du langage implicite à l'oral.

Les chapitres de la partie expérimentale sont organisés de la façon suivante : le quatrième chapitre fait état de la construction de notre outil d'évaluation des capacités

inférentielles des élèves : IMPLIMAGE. Le cinquième chapitre expose la séquence pédagogique que nous avons élaborée afin d'enseigner la procédure de compréhension d'un énoncé non littéral aux élèves de grande section de maternelle et de cours préparatoire à l'école élémentaire. Il comporte tous les documents nécessaires à la mise en œuvre de la séquence pédagogique par les enseignants : les fiches de préparation des séances d'enseignement, un album et l'ensemble des supports pédagogiques créés pour cette recherche. Le sixième chapitre présente la méthodologie de la recherche adoptée dans le cadre de cette thèse. Il s'agit de l'expérimentation d'un protocole pédagogique ayant pour objectif, du point de vue de l'élève, d'apprendre de façon explicite, une procédure de compréhension du langage implicite à l'oral. Le sixième chapitre expose également les résultats obtenus par les élèves des différents groupes ayant participé à notre protocole expérimental.

À la suite de la partie expérimentale, le chapitre sept présente la discussion générale et permet de faire un bilan de l'impact de la séquence pédagogique sur les capacités inférentielles, sémantiques et syntaxiques des élèves et des performances des élèves en matière de compréhension du langage implicite à l'oral. Les hypothèses énoncées ci-dessus sont discutées à la lumière des résultats. Enfin, nous concluons ce travail par la présentation de l'exploitation pratique de la recherche qui s'inscrit dans la perspective de la formation des enseignants avec la création d'une plateforme nommée IMPLICIBOX qui permettra de mettre à disposition le matériel et les outils utilisés lors de cette expérimentation.

Partie Théorique : Fondements théoriques et empiriques de la thèse

Les trois chapitres qui composent la partie théorique présentent et analysent les éléments qui ont étayé la formulation de notre problématique. Les éléments abordés relèvent tant du domaine du fonctionnement du système scolaire français et des apprentissages langagiers que des cadres théoriques psychologiques et pédagogiques relatifs à l'approche pragmatique du développement du langage et de sa transposition sur le plan des enseignements et des apprentissages.

- **L'enseignement du langage oral à l'école primaire : une difficile évolution**
L'objectif de ce premier chapitre est, d'une part, de retracer l'évolution de la prise en compte des apprentissages langagiers à l'oral à l'école en France et, d'autre part, d'analyser la place et le traitement du langage oral et de son apprentissage dans les programmes scolaires en vigueur au moment de la réalisation de ce travail.

- **L'approche pragmatique pour enseigner la compréhension du langage oral**

Dans ce second chapitre il est question de croiser les concepts de la pragmatique développementale ainsi que ses objets d'étude, avec l'analyse procédurale de la compréhension du langage notamment à l'oral. Cette mise en perspective aboutit à la proposition d'un modèle procédural de fonctionnement de la compréhension implicite à l'oral. Ce chapitre permet également d'expliquer le choix du langage non littéral en tant que support pédagogique afin de faire acquérir la procédure de compréhension de l'implicite à l'oral aux jeunes élèves.

- **Élaboration du protocole pédagogique**

Ce troisième chapitre consiste à présenter certains concepts issus du cognitivisme développemental et sur la base desquels nous avons formulé six principes pédagogiques qui ont régi la construction de la séquence pédagogique expérimentale qui nous a permis d'enseigner de façon explicite la procédure de compréhension du langage implicite à l'oral à de jeunes élèves.

Chapitre 1 : L'enseignement du langage oral à l'école primaire : une difficile évolution

« Rappelant les avatars récents de la notion (cf. Inter-Actions, 1992), je qualifiais l'oral de serpent de mer pour ses grandes aptitudes en apnée et son aptitude à resurgir périodiquement de l'océan des préoccupations éducatives. L'oral, décidément, est un objet à récurrence obstinée ». (Halté, 2005, p. 11)

L'objectif de ce chapitre consiste à définir le cadre institutionnel actuel de l'enseignement du langage oral à l'école afin d'y inscrire notre démarche pédagogique expérimentale quant à l'enseignement de la compréhension. Pour répondre à cet objectif, nous analyserons l'évolution historique de la place de l'oral dans l'enseignement à l'école depuis 1882 jusque nos jours afin de mieux comprendre les enjeux de son enseignement. Puis, nous réaliserons une analyse sur la place et le statut du langage oral dans les enseignements à l'école primaire pour la période contemporaine qui s'étend de 2002 jusqu'aux derniers programmes de 2015. Une analyse plus approfondie sera réalisée sur les programmes en cours de 2015 dans la mesure où nous nous appuyons sur ceux-ci afin de réaliser notre recherche.

En tant qu'inspectrice de l'Éducation nationale, les programmes scolaires sont un de nos cadres de travail. Ceux-ci ont pour objectif de définir les contenus à enseigner, ils peuvent également proposer des méthodes pour les enseigner en fonction des objectifs définis dans les lois d'orientation. En nous appuyant sur plusieurs travaux de recherche (Grandaty, 2014 ; Dupont & Grandaty, 2016 ; Nonnon, 2011) nous pouvons identifier trois périodes permettant de situer la place de l'enseignement du langage oral dans les programmes scolaires.

- La première période va de la création de l'école publique jusqu'au début des années 1970 ; le langage oral est alors présent avec le langage écrit mais, mais il n'est pas considéré comme un objet d'enseignement. Le langage oral n'a qu'un seul objectif : la maîtrise du langage écrit.
- La seconde période s'étend des années 1970 aux années 2000, avec le plan Rouchette (1971) et les instructions officielles de 1972 qui fixent le rôle et les objectifs de l'école élémentaire. Pendant cette période, le langage oral est explicitement mentionné comme un objectif d'apprentissage bien distinct de celui du langage écrit.

- La troisième période commence avec les programmes de 2002 jusqu’aux programmes de 2015 où une place est réellement faite au langage oral et à son enseignement.

1. De 1882 à 1970 : une absence d’enseignement du langage oral

Nous utiliserons dans le texte les termes de programmes scolaires et d’instructions officielles de manière indifférenciée. Cette première période est caractérisée par une absence d’enseignement du langage oral. Cela peut s’expliquer par le fait que le langage oral est considéré comme une activité naturelle qui est acquise ou s’apprend très jeune et, au départ, dans l’environnement familial, de manière intuitive et spontanée (Bosredon, Collinot, & Mazière, 1999). Une autre explication est liée à la place de la langue parlée par rapport à la langue écrite qui est considérée comme un système dégradé de l’écrit donc qui n’est pas « digne » d’être enseigné (Dupont & Grandaty, 2016).

A cette période, dans les programmes scolaires, l’apprentissage du langage oral vise deux objectifs. Le premier est d’utiliser le langage oral comme un outil au service de la langue écrite. Il s’agit pour l’élève d’exprimer par la parole des reproductions de récits réalisés de vive voix ou des comptes rendus de lecture (Instructions Officielles [IO], 1923). Dans les Instructions Officielles de 1938, l’élocution est regroupée avec la rédaction assimilant ainsi les deux codes, parlé et écrit (Marchand, 1991) ; « *Apprendre à écrire, comme apprendre à parler, c’est apprendre à penser. La méthode par laquelle l’enfant apprend à exprimer sa pensée par écrit ne diffère pas de celle par laquelle il apprend à parler* » (IO, 1938). Le langage oral, comme le langage écrit, est un moyen de représentation de la pensée et n’a pas pour objectif de communiquer avec autrui (Dolz & Schneuwly, 1998). Le second objectif de l’enseignement du français à l’oral est d’enseigner un usage correct du langage ou « l’usage légitime » normatif, défini par les pouvoirs politiques pour l’enseignement scolaire (Gaussel, 2017). D’un point de vue politique, il s’agit de renforcer l’unité nationale face à la diversité linguistique des Français (patois de village, argot des quartiers, dialecte de la province, etc. (Bréal, 1887 ; Brunot, 1911). En effet, à cette époque, la langue maternelle des enfants d’origine populaire est remise en cause, stigmatisée voire méprisée comme n’étant pas la langue de l’école, la langue du milieu scolaire mais un français corrompu (Brunot, 1911). « *Les enfants ont appris de leurs mères, de leurs familles et de leurs camarades la langue maternelle ; ils ont acquis en parlant les habitudes linguistiques de leur milieu, ils parlent une langue mêlée de mots d’argot et de termes impropres, indifférente aux accords essentiels de genre et de nombre, ignorant la valeur des temps et des modes* » (IO, 1938).

De 1882 jusqu’en 1970, il y a une continuité dans les instructions officielles concernant les principes de l’école : « laïc, gratuit, public, obligatoire ». Les objectifs sont d’élever le niveau des travailleurs et de former les citoyens (Chobaux, 1967). Les instructions officielles sont semblables dans les programmes durant cette période de 1882 à 1970 avec des priorités d’enseignement sur « le lire, écrire, compter ». Force est de constater que cette première période ne donne aucune place à l’enseignement du langage oral. Ainsi, aucun objectif n’est inscrit dans les programmes scolaires au niveau du langage oral en termes de compétences à construire, à enseigner et à évaluer.

1.1. Des choix de société qui évoluent en lien avec les apports des recherches

À partir des années 1970, les avancées de la recherche dans des disciplines différentes (psychologie, linguistique structurale, pragmatique, sociologie, biologie, sciences du langage, didactique de l’oral) permettent de donner un cadre théorique au langage oral avec comme axe, pour certains chercheurs, l’aspect communicationnel.

Ainsi, Vygotski considère que le langage a une fonction de communication sociale et son apprentissage débute dès la naissance (Vygotski, 1985). Pour ce chercheur, l’enfant apprend une première fois à l’aide d’un interlocuteur plus compétent (dimension sociale) puis une seconde fois lorsqu’il le fait seul (dimension individuelle). L’enfant apprend dans l’interaction. (Deleau, 1990 ; Vygotski, 1985). Dans la continuité de Vygotski, pour Bruner, l’enfant apprend le langage en communiquant, c’est-à-dire en utilisant le langage avec ses pairs ou/ et des adultes. Selon Bruner, « *la seule manière d’apprendre l’usage du langage c’est de l’utiliser pour communiquer* » (Bruner, 1987, p. 110). L’usage du langage dans sa fonction de communication et d’intentionnalité se rapproche des théories concernant la pragmatique développementale qui nous intéresse dans notre travail de recherche, notamment les concepts de format d’interaction, de relation de tutelle et d’étayage (Bruner, 1987 ; Schneuwly & Bain, 1993 ; Vygotski, 1985) que nous développons au chapitre 2.

Des recherches en didactique de l’oral font également leur apparition avec la création d’une branche de la didactique du français concernant le langage oral. Toutefois, peu de recherches concernant le langage oral sont réalisées pendant cette période du fait d’une difficulté à évaluer l’oral, conséquence d’une absence « de trace » (Gadet, 1996). En outre, ces recherches restent descriptives, c’est-à-dire sans conceptualisation et proposition d’action afin de mener un enseignement, ce qui ne permet pas une réelle opérationnalisation en classe (Laparra, 2008).

1.2. L'enseignement du langage : de nombreuses controverses

À chaque période de tensions sociales ressurgissent des tensions au niveau scolaire où deux visions de l’éducation s’affrontent (Gausse, 2017). Concernant l’enseignement du français, une vision traditionaliste et une autre réformiste s’opposent. Pour les traditionalistes, seul un renforcement des apprentissages fondamentaux au niveau du français écrit, notamment des aspects syntaxiques (grammaire, vocabulaire, conjugaison) et une augmentation des horaires de français à l’école primaire permettront à tous les élèves d’arriver en sixième avec les connaissances nécessaires à leur poursuite d’étude au collège. La seconde vision est défendue par les réformistes sur le principe que la grande majorité des élèves n’a pas acquis le programme de français beaucoup trop complexe à leur âge. De ce fait, les réformistes demandent une simplification des programmes au niveau de la grammaire et un enseignement plus centré sur les aspects de la vie quotidienne de l’enfant, de ses préoccupations et de ses centres d’intérêts. Cette seconde perspective (réformiste) se traduira par le plan de rénovation du français appelé « *plan Rouchette* » qui sera repris en partie dans les programmes de 1972.

Ainsi, en 1972, les contenus d’enseignement ne sont plus uniquement basés sur l’enseignement de l’écrit en français au niveau structural (grammaire, vocabulaire, conjugaison). Nous observons que les instructions officielles de 1972 indiquent que « *l’enseignement du français est donné pour aider l’enfant à communiquer et à penser* » (IO, 1972, p. 3). Cet axe de communication est détaillé dans les programmes dans une partie spécifique concernant les « Échanges oraux et entraînement oral » ce qui n’était pas le cas dans les programmes précédents ou ce domaine n’apparaissait pas. Nous sommes bien dans une rupture avec les programmes précédents et une avancée sur l’importance d’enseigner le langage oral à l’école pour lutter contre les inégalités scolaires liées à l’origine sociale. Joseph Fontanet ministre de l’Éducation nationale rappelle dans la circulaire de 1972 l’importance d’enseigner le langage oral malgré les nombreuses controverses mettant en avant que ce n’est pas aux maîtres d’apprendre à parler à l’enfant puisque l’enfant arrive à l’école en sachant parler. Selon le ministre de l’Éducation nationale, cette valeur de la tâche d’enseigner le langage oral est « *radicalement niée quand on professe, par exemple, qu’il est absurde de prétendre enseigner le français à des enfants qui le savent puisque c’est leur langue maternelle et qu’ils usent librement de cette langue selon leurs besoins. Si l’école se laissait impressionner par de tels paradoxes, elle consacrerait les inégalités d’origine familiale. Les enfants n’appartenant pas à des familles instruites se verraient bientôt réduits, et souvent pour toujours, à un langage rudimentaire, propre seulement à des échanges restreints. Conduire à une expression plus juste, plus précise et plus aisée, c’est travailler à l’élimination des malentendus, des erreurs, des servitudes*

qui, dans les relations sociales, pèsent sur ceux qui ne savent pas s'exprimer » (IO, 1972, p. 4).

Cette circulaire de 1972 représente un tournant majeur dans l’enseignement du français, et notamment du langage oral à l’école élémentaire, car elle se substitue à l’ensemble des instructions officielles antérieures sur ce sujet et pour la première fois l’apprentissage du langage oral est vu en tant qu’objet d’enseignement.

2. Des années 70 au début des années 2000 : une lente évolution

De 1970 aux années 2000, le langage écrit est différencié du langage oral avec pour chacun d'entre eux des objectifs spécifiques. En 1972, les programmes scolaires séparent le langage oral en tant « qu’objet d’enseignement » malgré une faiblesse des contenus proposés dans les programmes et « outil » permettant de faire des acquisitions dans d’autres disciplines. Toutefois, le langage oral est travaillé pour lui-même (Blochet & Mairal, 1998). Il est d’ailleurs mentionné dans une partie spécifique sous l’intitulé « Activités de communication » puis, en sous-titre, « les échanges oraux et entraînement oral ».

S’ajoute aux contenus langagiers, un objectif de communication inscrit dans les programmes. En fait le langage oral s’apparente davantage à l’expression personnelle qu’à un véritable apprentissage langagier avec des compétences langagières orales « à *construire*, à *enseigner*, à *évaluer* » (Gadet, Le Cunff, & Turco, 1998, p. 4). Ainsi, le travail de groupe est valorisé car les échanges sont considérés comme nécessaires à la construction des compétences de langage, « *La clarté des propositions présentées, l’attention de tous à la parole de chacun, l’ordre et la concision des interventions successives, l’accord sur une décision sans ambiguïté, demander à chaque élève son avis sur telle question déterminée, si cette question est d’importance* » (IO, 1972, p. 8). Cela signifie que le maître n’est plus le seul à faire acquérir des compétences et qu’un apprentissage autre que magistral est possible. Au-delà des échanges entre pairs et des exercices d’élocution, d’autres types d’entraînement à l’oral sont préconisés. En premier lieu l’entretien, celui-ci est réalisé pendant des moments collectifs où l’enseignant converse avec un élève pendant un temps donné. Cela permet à l’enseignant d’apprécier le niveau de langage de l’enfant et aux enfants d’entendre un langage précis et bien articulé. Les programmes précisent que l’entraînement à l’oral doit pouvoir s’effectuer autour de situations concrètes connues de tous les élèves, ce qui va permettre à chacun de pouvoir collaborer, par exemple lors de l’organisation de la coopérative ou d’un

exposé oral. Cependant, l’enseignant reste toujours le modèle de référence du langage et son évaluation a pour seul objectif de corriger les erreurs des élèves lors des échanges.

Les programmes de 1977 sont dans la continuité des ceux de 1972, avec une réelle place accordée aux contenus langagiers à l’oral (objectifs définis, compétences à construire, évaluation). Les contenus des programmes réfèrent plus particulièrement à l’expression et aux échanges entre les élèves ainsi qu’à l’entretien avec le maître. Par ailleurs, l’évaluation de la compréhension orale est imprécise en termes d’indicateurs et de comportements observables. De ce fait, l’évaluation des contenus langagiers s’effectuent « *en fonction des réactions des autres élèves ou des actions induites par les messages* » ou « *au travers des comportements en classe en cours de jeux* » (MEN, programmes scolaires, 1977, p. 5). Ce manque de précision aussi bien concernant les contenus langagiers à construire, que son évaluation est un obstacle à son enseignement au sein d’une classe.

Les programmes de 1985 ne mentionnent pas de compétences en termes communicationnels. L’objectif de l’enseignant est d’enseigner le langage de l’école, c’est-à-dire un usage normatif. Le langage oral a pour objectif de permettre l’acquisition de la lecture et de l’écriture, quel que soit le niveau de classe. En effet le texte précise que « *L’enseignement de la langue française a pour objet, dans le prolongement de la maternelle, d’apprendre à maîtriser l’expression orale. Mais son caractère essentiel est de donner accès à l’écrit, premier degré de l’instruction* » (MEN, programmes pour l’école élémentaire, 1985, p. 7).

Pour conclure sur l’analyse des programmes scolaires concernant cette seconde période, une réelle avancée s’est opérée avec les programmes de 1972 et 1977 concernant la place du langage oral. Cependant les programmes de 1985 atténuent cette place avec à nouveau une prévalence de l’enseignement de l’écrit par rapport à la construction du langage oral. Cependant, même si le langage oral est inscrit dans les programmes, son enseignement reste encore peu précis au niveau de la définition des compétences à acquérir, de la mise en œuvre, des indicateurs de réussite (évaluation). En outre la norme du langage oral reste encore la référence à la norme de l’écrit (Grandaty, 2014).

3. Depuis 2002, une place consolidée

Les programmes scolaires de cette troisième période s’inscrivent dans la continuité des programmes précédents au niveau des objectifs de l’école : « lire écrire compter » ; s’ajoute toutefois à ces objectifs la notion de « parler ». Cette troisième période confirme ainsi le

tournant communicatif des années 1970 concernant la place du langage oral dans la maîtrise de la langue française mais surtout elle consolide cette place et la développe. Ce focus dans les programmes sur les compétences langagières, notamment sur le langage parlé, s’explique par le lien entre le langage parlé et la réussite scolaire. Certains chercheurs parlent même de « handicap sociolinguistique », non pas en termes de communication, mais en lien au langage de référence à l’école qui mettrait certains élèves en échec scolaire dès la maternelle (Guérin, 2013 ; Nonnon, 2011).

3.1. Les compétences langagières, un facteur de réussite scolaire

3.1.1. Les programmes de 2002

Dans les programmes de 2002, en continuité avec les programmes précédents, l’objectif prioritaire est de transmettre la langue nationale à tous les niveaux de l’école primaire. Les compétences attendues sont fixées à la fin de chaque cycle avec une progression annuelle. Il est indiqué dans ces programmes que l’enseignement du français est transversal à toutes les disciplines. Chaque enseignant doit intégrer dans chaque discipline un enseignement du français. Il est aussi précisé pour chaque contenu d’enseignement, de chaque discipline, les méthodes à utiliser pour faire acquérir ces compétences ainsi que l’organisation des activités à mettre en place. Ces programmes sont donc très prescriptifs.

Dans ces programmes de 2002 la place du langage oral est identifiée en tant qu’objet d’enseignement avec des contenus de savoirs oraux précis, des méthodes et des évaluations de cet enseignement. Le langage oral est également un outil, afin d’acquérir des compétences langagières liées aux contenus des autres disciplines. Nous pouvons donc voir que, dès 2002, le langage oral a une place et un statut en tant qu’objet à enseigner. En outre, ces programmes tiennent compte des recherches en didactique du français langue maternelle.

En 2002, à l’école primaire le langage est développé sous trois axes : le premier en tant qu’instrument de communication ; le second en tant que fonction de représentation du monde et le dernier en tant qu’objet d’observation et de manipulation.

Au niveau de l’école maternelle, les compétences de langage nommées « l’expression orale » sont définies comme la première priorité du cycle 1. Ces compétences devant être acquises en fin d’école maternelle se répartissent en trois catégories : compétences de communication ; compétences concernant le langage en situation et des compétences sur le langage d’évocation.

Les premières compétences sont les compétences relatives au langage pour communiquer, c'est-à-dire « les compétences de communication », « le parlé » pour reprendre une terminologie relevant de la didactique de l’oral. Il s’agit ici du produit de l’interaction entre deux personnes en face à face dans un contexte donné (Blanche-Benveniste, 1997). L’objectif au niveau de l’école maternelle est d’apprendre à gérer les interactions dans des formats d’échanges verbaux (dimensions sociales et pragmatiques des échanges). Ces formats d’échanges verbaux peuvent s’apparenter aux formats d’interactions de Bruner.

Le deuxième type de compétences est lié au langage en situation dit « d’accompagnement de l’action ». C’est un langage factuel en référence à une situation vécue par les protagonistes ; l’objectif est d’apprendre à élaborer un langage plus riche tant au niveau du vocabulaire que de la syntaxe, ceci grâce à un accompagnement dans une situation (activité conjointe de l’enfant et de l’adulte, etc.). Un lien peut être fait entre les programmes scolaires et les théories de Bruner et Vygotski (notion d’étayage, attention conjointe, accès à la culture).

Les dernières compétences à travailler à l’école maternelle font référence au langage d’évocation pour lequel la maîtrise du maniement du langage s’apparente au langage écrit. C’est un langage distancé de l’échange, par conséquent décontextualisé, avec une fonction de représentation du monde (pensé, perçu, imaginé). L’élève doit apprendre l’importance de trois variables pour être compris par un interlocuteur : l’énonciation des personnes (noms et pronoms), le temps (date) et l’espace (le lieu). Les types d’activités proposées aux élèves s’appuient souvent sur le rappel d’une sortie, d’un événement, d’une expérience, d’une correspondance scolaire. Ce dernier langage a pour objectif l’utilisation du langage oral parlé vers l’oral scolaire afin de construire le langage écrit.

3.1.2. Les programmes de 2008

Le Haut conseil de l’évaluation présente en 2007 différents constats sur l’école notamment la non acquisition de la langue de l’école. De ce fait, la langue de référence qui est la base de la construction des savoirs, est à nouveau au centre des préoccupations en particulier pour les jeunes issus de l’immigration ou les jeunes de banlieues qui sont fortement touchés par les inégalités scolaires et les sorties sans qualifications. En effet, l’oral est un marqueur social qui joue un rôle majeur dans le déterminisme scolaire (Plane, 2015, 2019). Ainsi, dès la maternelle, des chercheurs montrent un écart entre les enfants selon leur origine sociale aussi bien au niveau du vocabulaire que de la connaissance des règles d’usage lors des interactions (usages sociaux) (Laparra & Margolinas, 2012).

Suite à ces constats d'échec scolaire et d'inégalités scolaires liées à l'origine sociale toujours présentes, le ministre de l'Éducation nationale, François Fillon, inscrit dans la loi d'orientation de 2005, l'objectif d'acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences. Le socle commun est défini comme un ensemble de compétences que l'élève doit acquérir afin de poursuivre sa scolarité et sa formation personnelle et professionnelle. (*Article L122-1.1, Code de l'éducation*). Les programmes scolaires de 2008 (Bulletin Officiel du 19 juin 2008, N°3) sont construits afin de faire acquérir aux élèves les compétences du socle commun de connaissances et de compétences. Ces programmes pour ce qui concerne le langage, instaurent un renforcement de l'importance accordée aux aspects structuraux du langage (grammaire, conjugaison, lexique, calcul, etc.) avec des méthodes d'apprentissage se basant sur la répétition des notions.

Quelques années plus tard, les résultats des études internationales ne montrent pas d'améliorations des résultats des élèves français au niveau de la compréhension de l'écrit des élèves de CM1 (PIRLS, 2016). Nous nous situons toujours en deçà de la moyenne des autres pays européens (France 520 ; Europe ; 534). L'enquête PISA auprès des élèves de 15 ans montre au contraire une augmentation de l'inégalité scolaire avec une augmentation du nombre d'élèves dans le groupe des moins performants (PISA, 2012). De plus deux rapports de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale de 2011 et de 2013 montrent des constats similaires au rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN) de 1999. Ainsi, il est fait état d'une faiblesse persistante de la pédagogie de l'oral dans la mesure où il y a peu de réelles situations d'apprentissage. En outre, les apprentissages ne s'appuient pas sur la didactique du langage oral, ceux-ci ne sont ni structurés (absence de contenu), ni évalués. Selon ces rapports, les situations de langage oral proposées prennent souvent la forme d'interactions construites sur le mode question-réponse à l'initiative de l'enseignant à propos d'un support concernant un texte lu. Les difficultés de ces situations sont, d'une part, des temps d'expression courts et, d'autre part, des élèves ne prenant pas la parole. *« Or, de manière trop fréquente, pour ce qui est de l'oral, l'enseignement du langage n'est ni programmé, ni organisé : les « progressions » affichées ne font souvent que reprendre l'annexe au programme de 2008 relative aux repères de progressivité pour l'école maternelle sans explicitation ni aménagements adaptés à la classe et l'emploi du temps ne comporte aucune séance véritablement dédiée au travail du langage »* (Rapport IGEN, 2011, p. 126).

Les programmes de 2008 insistent également sur la compréhension de l'oral, dans la mesure où, pour des élèves de maternelle, cela représente une activité invisible puisque mentale. Dans le rapport de 2011, les inspecteurs généraux viennent compléter ces constats concernant les apprentissages fondamentaux (cycle 2). Le titre proposé dans le rapport de cette partie parle de lui-même : *« L'oral : un continent délaissé, mais une activité plébiscitée :*

la récitation. » Rapport IGEN, 2011, p. 13). Ce titre est évocateur de l’absence ou le peu de travail réalisé sur le langage oral en tant que compétence de communication ou objet d’enseignement. En outre, comme au niveau de l’école maternelle, l’enseignement de l’oral en cycle 2 n’est pas inscrit dans l’emploi du temps de la semaine. Lorsque celui-ci est inscrit dans l’emploi du temps, selon ce rapport, l’enseignant n’élabore ni progression, ni évaluation de cet objet d’enseignement ; le mode d’activité privilégié reste le dialogue didactique sous la forme d’un questionnement fermé induit par l’enseignant. Pour le cycle des approfondissements (cycle 3), le constat est le même, les pratiques sur l’oral sont rares et prennent la forme d’exposés oraux, de questions en lien avec l’écrit et parfois des situations de débat.

Plusieurs explications sont évoquées d’après ces rapports de l’inspection en ce qui concerne ce manque d’enseignement du langage oral. Ainsi, les raisons avancées par les enseignants sont le manque de temps, le nombre d’élèves au sein d’une classe, la gestion de la discipline mais également les problèmes d’attention des élèves et le manque d’intérêt pour le discours des autres. Certains chercheurs parlent de normes et de contraintes inconciliables face à la communication en classe entre gestion de la situation pédagogique et gestion de la parole, de la discipline ou du temps (Perrenoud, 1994 ; Tardif & Lessard, 2004 ; Nonnon, 2002, 2011).

3.1.3. Programmes de 2015

La Loi d’orientation et de programmation pour la refondation de l’École de la République du 8 juillet 2013 à l’Article 2 section 1 présente les principes de l’éducation de la loi d’orientation tels que la lutte contre l’illettrisme et l’innumérisme. Ceux-ci constituent une priorité nationale. Le socle commun de connaissances et de compétences est modifié et complété. De cette loi découlent les programmes scolaires en vigueur aujourd’hui : 2015 pour l’école maternelle et 2015 (entrée en vigueur en 2016) pour l’école élémentaire. Ces nouveaux programmes en référence à l’élaboration des programmes des autres pays européens ont été créés dans une logique de curricula s’opposant aux programmes antérieurs basés sur l’acquisition de connaissances disciplinaires à acquérir de manière annuelle (programmes 2008). Ainsi les programmes 2015 ne sont pas rédigés par niveau de classe mais par cycle de la maternelle au collège, permettant ainsi à chaque élève d’avoir davantage de temps pour acquérir les compétences.

3.2. Les programmes 2015 : un appui possible pour notre recherche

Les programmes de 2015 se rapprochent sur certains points de ceux de 2002 notamment sur les processus d’élaboration (consultation et apports des universitaires, etc.) et sur certains contenus (apports théoriques et exemples d’activités proposées). Ainsi, nous retrouvons la notion d’acquisition des compétences en fin de cycle et la notion d’horaires hebdomadaires à l’école élémentaire pour travailler l’oral, la lecture et l’écriture en prenant appui sur d’autres disciplines. Ce qui rappelle dans une certaine mesure la notion de transversalité dans l’apprentissage du français. Les programmes scolaires de l’école élémentaire sont organisés pour faire acquérir le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Nous sommes passés dans les programmes de 2015 de l’acquisition de connaissances (listes de verbes à connaître, programmes 2008) à la construction de compétences, en travaillant davantage sur le sens des apprentissages (comprendre un verbe par exemple). Le programme précise par ailleurs les connaissances et compétences associées à chaque compétence travaillée.

Pour notre recherche, nous allons pouvoir nous inscrire dans ces programmes dans la mesure où le langage oral est défini en tant qu’objet d’enseignement avec des compétences à enseigner, à construire et à évaluer.

3.2.1. Les compétences attendues en fin de maternelle

Les programmes de l’école maternelle (Petite, Moyenne et Grande sections) (Bulletin officiel [BO] n°2 du 26 mars 2015) sont organisés en cinq domaines d’apprentissage : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ; agir, s’exprimer, comprendre à travers l’activité physique ; agir, s’exprimer, comprendre à travers les activités artistiques ; construire les premiers outils pour structurer sa pensée ; explorer le monde. Ces programmes réaffirment la place centrale du langage oral et écrit à l’école maternelle avec deux entrées : « la stimulation et la structuration du langage oral » et « l’entrée progressive dans la culture de l’écrit ». En outre, il est précisé que les apprentissages langagiers sont à travailler dans les cinq grands domaines d’apprentissages.

Dans ce document, les attendus institutionnels (en termes d’objectifs visés et de compétences attendues) relatifs à l’apprentissage du langage à la maternelle se déclinent en neuf objectifs de fin de cycle 1. Quatre de ces objectifs concernent le langage oral et cinq le langage écrit. Ces objectifs sont opérationnalisés en treize compétences attendues en fin de cycle 1. Elles sont représentées dans le tableau 1 et se répartissent comme suit : sept

compétences sont attendues à l’oral et six à l’écrit. Nous les avons redistribués après une analyse sur leur fonction en trois groupes : oral ; écrit et, le dernier, l’oral pour l’écrit.

Tableau 1. Typologie des compétences attendues en matière de langage en fin de cycle 1

Programme maternelle septembre 2015			Distribution des compétences après analyse		
Compétences attendues en fin de cycle 1	Oral	Ecrit	Oral	Ecrit	L’oral pour l’écrit
Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.	X		X		
S’exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.	X		X		
Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.	X		X		
Dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines et poésies.	X		X		
Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.		X			X
Manifester de la curiosité par rapport à l’écrit. Pouvoir redire les mots d’une phrase écrite après sa lecture par l’adulte, les mots du titre connu d’un livre ou d’un texte.		X		X	
Participer verbalement à la production d’un écrit. Savoir qu’on n’écrit pas comme on parle.		X		X	
Repérer des régularités dans la langue à l’oral en français (éventuellement dans une autre langue).	X		X		
Manipuler des syllabes.	X				X
Discriminer des sons (syllabes, sons-voyelles ; quelques sons-consonnes hors des consonnes occlusives).	X				X
Reconnaître les lettres de l’alphabet et connaître les correspondances entre les trois manières de les écrire : cursive, script, capitales d’imprimerie. Copier à l’aide d’un clavier.		X		X	
Écrire son prénom en écriture cursive, sans modèle.		X		X	
Écrire seul un mot en utilisant des lettres ou groupes de lettres empruntés aux mots connus.		X		X	

Malgré un équilibre apparent entre les compétences attendues de fin de cycle 1 en matière de langage oral et de langage écrit, l’analyse plus fine de ces dernières montre que les programmes de cycle 1 accorde davantage d’importance au langage écrit qu’au langage oral. En effet, l’analyse montre en réalité que cinq compétences portent sur le langage oral et huit sur le langage écrit (dont trois visent à travailler le langage écrit à l’oral). Toutefois, le langage oral est inscrit dans les programmes d’enseignement en tant qu’objet à enseigner avec des compétences claires, des méthodes sont proposées ainsi que des pistes d’activités. Une analyse approfondie des cinq compétences relatives au langage oral montre à nouveau

une disproportion quant aux activités de compréhension et de production langagière. Une seule compétence traite des deux activités : « Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre », alors que trois compétences visent exclusivement l’activité de production langagière (S’exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis ; Reformuler pour se faire mieux comprendre ; Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire ; évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue ; Dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines et poésies). Nous pouvons noter qu’une compétence est dédiée à l’activité métalinguistique : Repérer des régularités dans la langue à l’oral en français (éventuellement dans une autre langue).

Pour résumé, les préconisations concernent donc majoritairement des compétences en production de langage oral pour l’écrit; cependant, le cadre rend possible un travail spécifique en compréhension en s’appuyant sur un travail métalangagier que nous allons réaliser dans notre recherche.

3.2.2. De quelle forme de langage oral est-il question en maternelle ?

Nous avons pu voir avec les programmes de 2002 qu’il existait plusieurs types de langage : langage d’évocation, oral scriptural, langage d’accompagnement, langage pour communiquer. L’analyse des programmes de 2015 révèle plusieurs éléments et en particulier un focus important sur la notion de langage oral scriptural. Il s’agit d’une forme d’oral qui présente les caractéristiques de l’écrit dans sa structure syntaxique. Ce positionnement ne laisse pas de place à un travail spécifique du langage oral en situation. Bernicot et Bert-Erboul en 2014 mentionnaient l’insistance de l’école à travailler les aspects structuraux (phonologie, grammaire, sémantique) du langage concernant la fonction de représentation du monde au détriment des compétences pragmatiques nécessaires à la fonction de communication, c’est-à-dire signifier pour autrui. Nous ne retrouvons pas non plus dans ces documents d’approches modélisantes, c’est-à-dire une démarche sous tendue par des processus proposant un modèle du fonctionnement de la compréhension orale et de son développement. Les seuls éléments faisant l’objet d’une approche métalangagière sont phonologiques, lexicaux et syntaxiques. Les connaissances pragmatiques et métapragmatiques ne sont pas abordées en tant que telles ni dans les programmes ni dans les documents ressources. Par ailleurs, la mise en avant exclusive de la forme scripturale du langage oral comme outil d’apprentissage et en vue d’une insertion sociale effective minore l’importance du rôle du langage oral en situation quant à

l'insertion sociale. Or, cette importance se voit accrue par exemple, pour les élèves en grande difficulté d'apprentissage qui présentent des conditions d'accès difficiles à l'écrit. De plus, un réel travail des compétences langagières en situation s'avère crucial pour l'insertion sociale des élèves en grande difficulté d'apprentissage issus de milieux dans lesquels le langage oral produit est très éloigné des attendus scolaires.

3.2.3. Qu'en est-il au niveau des compétences du cycle 2 ?

Nous observons le même décalage dans les programmes du cycle 2, à savoir une part plus importante accordée au langage écrit que celle accordée au langage oral en tant qu'objet d'enseignement. Cependant, par rapport au programme de 2008, nous notons que cette fois-ci, une réelle place est accordée aux compétences orales même si elle reste moindre que celle accordée aux compétences écrites du fait de la priorité accordée à la lecture.

Les attendus pour les élèves en fin de cycle 2 en langage oral sont présentés ci-dessous.

- *Conserver une attention soutenue lors de situations d'écoute ou d'interactions et manifester, si besoin et à bon escient, son incompréhension.*
- *Dans les différentes situations de communication, produire des énoncés clairs en tenant compte de l'objet du propos et des interlocuteurs.*
- *Pratiquer avec efficacité les formes de discours attendues - notamment raconter, décrire, expliquer - dans des situations où les attentes sont explicites ; en particulier raconter seul un récit étudié en classe.*
- *Participer avec pertinence à un échange (questionner, répondre à une interpellation, exprimer un accord ou un désaccord, apporter un complément...).*

Ces attendus de fin de cycle 2 sont déclinés en termes de compétences travaillées en fonction des cinq domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de la culture : les langages pour penser et communiquer ; les méthodes et outils pour apprendre ; la formation de la personne et du citoyen ; les systèmes naturels et les systèmes techniques ; les représentations du monde et l'activité humaine. Le tableau 2 indique la répartition de compétences travaillées à l'oral en fonction des domaines langagiers (réception, production, métalangage).

Tableau 2. Compétences travaillées en matière de langage oral au cycle 2 réparties en fonction des domaines langagiers. Tableau réalisé à partir du Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

Compétences	Domaines		
	Réception	Production	Métalangage
Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte	X		
Dire pour être entendu et compris		X	
Participer à des échanges dans des situations diversifiées	X	X	
Adopter une distance critique par rapport au langage produit			X

Il apparaît donc que pour l'ensemble du cycle 2 une seule compétence réfère spécifiquement à la réception du langage oral : *Écouter pour comprendre des messages oraux (adressés par un adulte ou par des pairs) ou des textes lus par un adulte (lien avec la lecture)*.

Une lecture plus fine des programmes nous permet d'approfondir cette compétence spécifique en réception qui est précisée dans les textes en termes de « connaissances et compétences associées » : Maintien d'une attention orientée en fonction du but ; Repérage et mémorisation des informations importantes ; Enchaînement mental de ces informations ; Mobilisation des références culturelles nécessaires pour comprendre le message ou le texte ; Attention portée au vocabulaire et mémorisation ; Repérage d'éventuelles difficultés de compréhension.

Nous constatons également que parmi les compétences travaillées à l'oral, l'une d'entre elle réfère à la fois à la production et à la réception de langage oral : Participer à des échanges dans des situations diversifiées (Séances d'apprentissage, régulation de la vie de la classe). Cette compétence est déclinée en termes de « connaissances et compétences associées » de la façon suivante : Respect des règles régulant les échanges ; Conscience et prise en compte des enjeux ; Organisation du propos ; Moyens de l'expression (vocabulaire, organisation syntaxique, enchaînements...).

La compétence métalangagière pourrait également se prêter à un travail sur l'activité de compréhension mais telle qu'elle est déclinée dans le programme, elle réfère uniquement à des aspects de gestion formelle de l'échange et d'autogestion de ses propres productions orales par l'élève. La présentation de cette compétence nécessiterait un travail d'explicitation et d'enrichissement pour pouvoir déboucher sur un réel travail métalangagier au niveau de la compréhension du langage oral.

Les différents éléments d'analyse mettent en évidence que, quel que soit le cycle, les compétences visées en langage écrit sont plus nombreuses que celles concernant le langage oral. Cet état de fait nous interpelle dans la mesure où, d'un point de vue développemental, le cycle 1 devrait être le lieu d'un travail spécifique qui viserait à conforter, enrichir et perfectionner les compétences orales des jeunes enfants. Par ailleurs, nous pouvons constater que les éléments proposés en lien avec l'apprentissage du langage oral sont beaucoup plus précis et riches dans le cadre du programme de cycle 2 que dans celui du cycle 1. En effet, pour chaque attendu de fin de cycle en langage oral, des connaissances et des compétences sont associées afin de faciliter la mise en œuvre pédagogique. Comme mentionné dans le paragraphe précédent, ce décalage en défaveur du cycle 1 pose question d'un point de vue développemental.

En ce qui concerne la réception du langage oral, c'est seulement en cycle 2 qu'apparaît une compétence spécifique visant exclusivement la compréhension orale. Cependant, les connaissances et compétences associées à cette compétence spécifique sont présentées sous la forme d'un listing non exhaustif selon nous et qui ne permet pas d'approcher la compréhension en termes de processus psychologiques sous-jacents dans le cadre de la mise en œuvre d'une réelle stratégie de compréhension. De plus, les connaissances et compétences associées ne font référence qu'à des éléments linguistiques et, à la marge, à des éléments paralinguistiques (« *mobilisation des techniques qui font qu'on est écouté : articulation, débit, volume de la voix, intonation, posture, regard, gestualité...* » (MEN programmes de cycle 2, p. 6). En revanche, nous n'avons pas identifié de référence aux éléments extralinguistiques à traiter dans le cadre de la communication en situation.

Au niveau des compétences en communication orale, celles-ci sont bien mentionnées dans les programmes de cycle 1 et de cycle 2. Même si elles sont davantage développées dans les programmes de cycle 2, il n'en reste pas moins que la plupart des compétences réfèrent au versant de la production du langage oral. Cependant, dans les programmes de 2015, les conditions institutionnelles sont réunies pour la mise en œuvre pédagogique d'un apprentissage de l'usage du langage oral.

4. Synthèse du chapitre

Ce chapitre nous a permis de mesurer que l'enseignement en France du langage oral est relativement récent à l'école primaire. Les recherches et les études internationales nous ont permis de montrer également l'importance du langage oral en tant que facteur de réussite scolaire à l'école, cela dès l'entrée en maternelle. C'est pourquoi l'enseignement du langage

oral, est un enjeu fort qui apparaît de manière importante dans les derniers programmes scolaires, aussi bien en maternelle qu’en élémentaire. Compte tenu de l’enjeu fort en termes de réussite scolaire, il nous semble fondamental de mettre en œuvre un apprentissage scolaire spécifique des compétences pragmatiques à l’oral en compréhension. Des compétences que les élèves pourront utiliser afin de comprendre le langage oral en situation. Dans le cadre de mes missions d’inspectrice de l’Éducation nationale, ces différents constats m’incitent à effectuer une recherche action afin de mettre en lien les actions et démarches pédagogiques et les résultats des recherches fondamentales en compréhension de l’oral. Une recherche action au plus près du terrain et surtout au service des élèves et des enseignants.

Dans le chapitre 2, nous exposerons les éléments relatifs aux caractéristiques développementales de la compréhension du langage en analysant les liens de continuité entre le langage oral et l’écrit. Nous présenterons également le cadre théorique de notre approche concernant la compréhension orale.

Chapitre 2 : L’approche pragmatique pour enseigner la compréhension du langage oral

Dans ce chapitre, nous commencerons par étayer notre position selon laquelle il est nécessaire et possible de procéder à un apprentissage précoce de la compréhension orale dès l’école maternelle. Ensuite, nous préciserons comment l’acquisition du langage et de la compréhension en contexte d’utilisation s’appuient sur des concepts provenant des « théories pragmatiques, des théories interactionnistes du développement et des théories de l’esprit » (Bernicot & Bert-Erboul, 2014). Puis, nous montrerons pourquoi le langage non littéral constitue un support pédagogique adapté. Pour terminer, nous développerons une formalisation de la procédure de compréhension du langage non littéral à l’oral et en situation.

1. Compréhension orale et écrite : des processus cognitifs similaires

1.1. Compréhension de l’écrit à l’école : un constat d’échec persistant

Plusieurs études internationales et nationales décrivent les performances des élèves français en compréhension de l’écrit en baisse ou en stagnation depuis plusieurs années avec une augmentation conséquente de la proportion des élèves en difficulté. L’enquête internationale *Program for International Student Assessment* (PISA, 2015) concernant les élèves de 15 ans, supervisée par l’OCDE, indique des performances se situant juste au-dessus de la moyenne de l’OCDE, en compréhension de l’écrit pour les élèves français (moyenne OCDE 490 ; France 499 points). Toutefois, 40.5 % de ces élèves de 15 ans ne maîtrisent pas la lecture. Ces résultats restent stables entre 2000 (505 points) et 2015 (495 points) dans la mesure où la baisse constatée n’est pas significative. Un autre élément de cette étude révèle cependant un constat inquiétant, la hausse significative de la proportion des élèves en difficulté qui passe de 12.5 % en 2000 à 21.5 % en 2015. Cela signifie que pratiquement un quart des élèves de 15 ans sont en difficulté de compréhension de l’écrit. Une seconde étude internationale «*Progress in International Reading Literacy Study* » (PIRLS) montre qu’entre 2001 et 2016, les performances des élèves français de CM1 en compréhension de l’écrit ont baissé régulièrement et significativement de moins quatorze points en quinze ans. Les résultats de cette étude PIRLS indiquent qu’en quinze ans, la maîtrise des processus (Interpréter et Apprécier) baissent davantage (- 21 points) que les

processus (Prélever et Inférer), (- 8 points). En se basant sur cette étude, les résultats des élèves français situent la France comme étant le pays européen et de l'OCDE où les élèves de CM1 sont les plus en difficulté en compréhension de l'écrit. Ces résultats font également de la France le pays le plus inégalitaire en fonction des catégories socioprofessionnelles des parents.

Les constats d'échecs relevés par les évaluations nationales françaises sont concordants avec les évaluations internationales. Ainsi l'évaluation relative aux Cycles des Évaluations Disciplinaires Réalisées sur Échantillon (CEDRE) auprès des élèves de CM2 confirme les difficultés en maîtrise de la langue chez les élèves français. Pour exemple, une note d'information de la Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance (DEPP) de juillet 2016, indique qu'en 2003 comme en 2015, 40 % des élèves de CM2 n'ont pas une maîtrise suffisante des compétences attendues en fin de scolarité primaire en compréhension de l'écrit et en étude de la langue au regard des programmes scolaires et des compétences attendues en fin d'école primaire (DEPP, note d'information N°20-juillet 2016). Les résultats obtenus par les jeunes de 16 à 25 ans lors des Journées Défense Citoyenneté (JDC) indiquent que plus d'un jeune sur dix est en difficulté de lecture soit 11.5 % des jeunes de 16 à 25 ans (DEPP, note d'information-N°19.20 juin 2019). Les constats d'échecs persistants concernant la maîtrise de la langue et plus particulièrement la compréhension de l'écrit, nous amènent à nous interroger sur la nécessité d'un enseignement précoce d'une procédure explicite de compréhension du langage oral avant l'apprentissage de la lecture afin de la transférer ultérieurement lors de la compréhension de texte.

1.2. Comprendre, un objectif au-delà de la lecture

1.2.1. Deux ensembles de compétences nécessaires à l'acquisition de la lecture : le code et la compréhension

« Il ne suffit donc pas de savoir lire un texte pour le comprendre car la compréhension en lecture ne découle pas systématiquement de la capacité à identifier les mots écrits » (Bianco, 2015. p. 7). Ces propos vont dans le sens d'une évolution nécessaire des pratiques pédagogiques quant à l'enseignement de la lecture et font écho au point de vue de Rouet *« Le modèle simple de la lecture a contribué à réduire son enseignement à celui du décodage, déplaçant les autres aspects de la lecture experte dans la sphère plus vaste de la maîtrise du langage (avec un accent très fort mis sur la notion de pratique culturelle), voire les confiant aux bons soins de l'enseignement des disciplines »* (Rouet, 2012, p.4). Suite à plusieurs conférences de consensus concernant la lecture, il en ressort que l'objectif de la lecture est la

compréhension. Cela implique de travailler deux ensembles de compétences, le premier ensemble correspond à l'identification des mots écrits (code), le second permet la compréhension de phrases et de textes (compréhension), (MEN, 1992 ; PIREF, 2003 ; Cnesco-IFE/ENS de Lyon, 2016).

Ces deux ensembles de compétences peuvent s'acquérir de manière distincte dans la mesure où les connaissances impliquées ne sont pas du même type, bien que celles-ci interagissent entre elles dans le processus de lecture, donc de compréhension (Bianco, Coda, & Gourgue, 2002 ; Oakhill, Cain, & Elbro, 2015 ; De la Haye, Le Bohec, Noël, & Quaireau, 2012 ; Gorzegno, Legrand, Virely, & Gallet, 2010 ; Kendeou, Lynch, van den Broek, Espin, White, & Kremer, 2005 ; Kendeou, van den Broek, White, & Lynch, 2009 ; Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson, 2004 ; Savage, 2006). Nous nous inscrivons dans cette perspective, c'est-à-dire que l'acquisition des habilités langagières de base (code) sollicite des compétences de bas niveau telle que l'automatisation de la tâche que nous pouvons travailler indépendamment des compétences liées à la compréhension qui demande des compétences de haut niveau (Ecalte & Magnan, 2010). Par exemple, la mise en œuvre de processus inférentiels ou encore des compétences métacognitives (Blanc, 2009). Dans notre recherche, nous nous intéressons plus particulièrement à une aptitude particulière dans le domaine de la compréhension : le développement des capacités inférentielles.

1.2.2. Similarité des processus de compréhension entre le langage oral et écrit

Pour réaliser ce travail, nous nous appuyons sur les résultats des études longitudinales de Kendeou et ses collègues qui montrent la similarité des processus cognitifs sous-jacents à la compréhension quel que soit le support utilisé (oral, écrit, imagé) (Kendeou et al., 2005 ; Kendeou, van den Broek, White, & Lynch, 2007 ; Kendeou et al., 2009). Ainsi, Kendeou et al. ont réalisé une recherche auprès de 232 enfants âgés de 4 ans pour 116 d'entre eux et de 6 ans pour les 116 autres. Ces deux cohortes d'enfants ont été évaluées à deux moments, à l'âge de 4 ans et 6 ans, puis deux ans, plus tard, à l'âge de 6 et 8 ans. Lors de la première évaluation (temps 1), deux récits ont été présentés aux élèves de 4 et 6 ans. Les enfants ne sachant pas lire, ces récits ont été proposés à partir d'une bande sonore pour le premier texte. Puis, ce conte sonore a été suivi à la fin de l'audition de huit images liées à l'histoire. Le second texte était visionné sur un téléviseur (son et image). Deux ans plus tard, (temps 2), deux récits différents ont été présentés aux élèves selon les mêmes modalités (sonore et audiovisuelle), un troisième texte écrit (lecture) a été ajouté aux deux modalités précédentes afin d'évaluer les élèves de 8 ans sur ce type de support. A la fin de chaque histoire, des questions de compréhension ont été posées aux enfants dans chaque type de modalité orale, imagée et

écrite. Les résultats obtenus montrent que quel que soit le type de support utilisé, le niveau de compréhension est similaire. Ces résultats concernent les enfants, mais d’autres recherches réalisées auprès d’étudiants permettent de penser que les processus cognitifs généraux sous-jacents à la compréhension sont semblables (Baddeley, Logie, Nimmo-Smith, & Brereton, 1985 ; Daneman & Carpenter, 1980 ; Jackson & McClelland, 1979 ; Gernsbacher, 1990, 1997 ; Palmer, MacLeod, Hunt, & Davidson, 1985). Cela signifie que nous pouvons diversifier les supports utilisés pour travailler la compréhension et ainsi s’adapter à des publics plus jeunes et non lecteurs, ce qui correspond au public de notre recherche.

1.2.3. La compréhension orale précoce, prédictive de la compréhension écrite des années plus tard

Kendeou et al. (2005, 2007, 2009) en évaluant les mêmes enfants deux ans plus tard à l’âge de 6 et 8 ans sur d’autres textes (dont un récit écrit) constatent que « *les compétences de compréhension développées à un âge précoce dans des contextes autres que la lecture favorisent la compréhension ultérieure de la lecture* » (Kendeou, Lynch, van den Broek, Espin, White, & Kremer, 2005, p. 97). D’autres chercheurs Cain, Oakhill et Bryant (2004) montrent également qu’un travail précoce sur la compréhension, quel que soit le support, a un impact positif significatif sur la compréhension en lecture des années plus tard. La génération d’inférences nécessaires à la compréhension apparaît ainsi comme un bon prédicteur de la réussite de la compréhension écrite ultérieurement (Hirsch, 2003 ; Hoff, 2013 ; Kendeou & al., 2005 ; Cain, Oakhill, & Bryant, 2004 ; Paris & Paris 2003 ; Van den Broek, Kendeou, Lousberg, & Visser, 2011). Cela conforte notre hypothèse concernant la pertinence et l’efficacité de la continuité d’un travail de compréhension orale qui permettra ensuite de transférer cette procédure en compréhension d’un texte écrit. Cela montre également la nécessité de réaliser un travail de prévention auprès des élèves ayant des scores inférentiels faibles en compréhension orale afin qu’ils ne soient pas en difficulté en cours préparatoire lors de l’apprentissage de la lecture. Pour réaliser ce travail, nous nous appuyons sur le langage non littéral en tant que support pédagogique ; nous inscrivons par conséquent notre recherche dans la théorie pragmatique développementale.

En résumé, le développement précoce des habiletés langagières à l’oral s’inscrit dans une continuité avec le développement des habiletés langagières à l’écrit en contribuant par exemple, à l’acquisition de la lecture non seulement dans l’intégration des mécanismes d’identification des mots écrits et d’une façon plus générale du code mais également dans la compréhension d’un texte complexe. Ces résultats croisés avec les faibles performances évaluées récemment chez les élèves de fin de cycle 3 en matière de compréhension (PIRLS,

2016), nous amènent à préconiser et à proposer une mise en œuvre pédagogique d'un enseignement spécifique de la compréhension du langage oral implicite. Cet enseignement doit porter spécifiquement sur les habiletés langagières de haut niveau, et en particulier pour ce qui nous concerne, sur le processus inférentiel, c'est-à-dire la génération d'inférences. Au vu des résultats de recherches présentées *supra*, nous pensons également que cet apprentissage doit débiter de manière précoce et avant l'entrée dans l'apprentissage de la lecture par conséquent dès la maternelle. Par ailleurs, cet enseignement semble devoir être d'autant plus efficace qu'il s'inscrit dans une perspective pragmatique, c'est-à-dire sur la base d'un langage oral contextualisé.

2. Un enseignement contextualisé de la compréhension orale : l'approche pragmatique

Nous allons étudier dans cette partie comment l'approche pragmatique a permis de réorienter l'étude des capacités langagières d'une façon générale et plus particulièrement l'étude du développement des capacités de l'individu à utiliser le langage pour communiquer efficacement en situation. Puis, nous verrons en quoi le langage non littéral peut-être un bon support pour travailler la génération d'inférences nécessaires à la compréhension.

2.1. La pragmatique : théories et concepts

2.1.1. Genèse de l'approche pragmatique

La pragmatique est un courant qui trouve son origine au début du 19^{ème} siècle avec la parution dans une revue philosophique, de deux articles d'un philosophe américain nommé Charles Sanders Peirce (1839-1914). Ces deux articles s'intitulent « *Comment se fixe la croyance* » et « *Comment rendre nos idées plus claires* ». En 1907, W. James, philosophe et psychologue à Harvard, écrit sur la pragmatique dans une brochure dont le titre est « *Le pragmatisme* ». En 1946, un tournant s'opère avec Charles W. Morris, philosophe sémioticien, en intégrant dans la définition de la pragmatique l'interprète de « *l'usage des signes* ». Ainsi, pour ce chercheur, « *La pragmatique est cette partie de la sémiotique qui traite du rapport entre les signes et les usagers des signes* » (Morris, 1946, p. 30). De ce fait, en intégrant la notion d'usager au langage, nous passons d'une vision dyadique (signifiant/signifié) de Saussure (1857-1913) à une vision triadique en ajoutant « *l'étude de la relation entre le signe et les interprètes* » (signifiant/signifié/interprète) (Bernicot & Bert-Erboul, 2014, p. 80). « *Nous considérons maintenant les signes non du point de vue de leur interprétation mais en termes de*

relation avec le comportement intentionnel (purposive) qui gouverne leur production et leur usage » (Morris, 1946, p. 92). Selon Morris, il y a trois dimensions de la signification : l'analyse logique ou l'investigation syntaxique, l'investigation sémantique et l'investigation pragmatique (Normand, 1992). Dans ses écrits, Morris, pose les jalons de la pragmatique contemporaine en élaborant des notions telles que l'usager, l'intention, l'usage qui présagent de ce que sera la pragmatique contemporaine.

Ce bref historique donne à voir la pragmatique comme une des composantes du langage (O'Grady & Archibald, 2004). En outre, l'usager a une importance non seulement au niveau de l'interprétation des signes mais également au niveau de son comportement intentionnel lors de l'énonciation du discours c'est-à-dire de son usage (Morris, 1946). Aujourd'hui de nombreux chercheurs prônent le point de vue selon lequel la pragmatique est une des compétences nécessaires à la communication, exactement de la même façon que la maîtrise des aspects formels du langage (Hattouti, Gil, & Laval, 2016 ; Laval, Aguert, & Gil, 2012 ; Laval & Ryckebusch, 2010). Pour ces chercheurs, le langage se caractérise par des aspects structuraux, c'est-à-dire les règles qui le régissent (la phonologie, la syntaxe, la sémantique) et par des aspects pragmatiques (extralinguistique et paralinguistique) tels que les formes de politesse, le tour de parole, la compréhension des actes de langage ou bien encore celle du langage non littéral, pour ne donner que quelques exemples (Bernicot & Bert-Erboul, 2014).

Ainsi, l'objet d'étude des chercheurs en pragmatique consiste à comprendre l'intention du locuteur ou encore l'acte social qu'il a voulu réaliser en parlant dans un contexte donné. Le postulat de l'approche pragmatique est par conséquent, qu'un auditeur doit prendre en considération tous les indices de la situation de communication : les aspects linguistiques (syntaxe, phonologie, sémantique), les aspects pragmatiques, c'est-à-dire les indices extralinguistiques (contexte spatio-temporel, relationnel) et les indices paralinguistiques (intonation, prosodie, mimique) (Aguert, 2010, Aguert, Laval, Lacroix, Gil, & Le Bigot, 2013 ; Gil, Aguert, Le Bigot, Lacroix, & Laval, 2014 ; Lacroix, 2016) afin de communiquer.

Dans notre recherche, nous nous intéressons aux compétences pragmatiques qui vont permettre à un élève de comprendre autrui en situation de communication verbale (usage du langage), c'est-à-dire en contexte social (Bernicot & Bert-Erboul, 2014). Notre recherche s'inscrit donc dans le cadre de la pragmatique développementale. Notre intérêt est centré sur l'acquisition des usages du langage chez l'enfant en situation de communication d'un point de vue cognitif, social et culturel (Bernicot & Bert-Erboul, 2014 ; Ervin Tripp, 1976). Notre travail s'appuie sur les concepts théoriques issues de la théorie des actes de langage (Austin, 1962 ; Searle, 1969) et la théorie des maximes conversationnelles de Grice (1979).

2.1.2. Les actes de langage

Lors d'une allocution en 1955, devant les philosophes du langage, John Langshaw Austin refuse ce qu'il nomme « l'illusion descriptive ». Cette thèse est soutenue dans les années 1920-1940 par le courant des philosophes descriptivistes par exemple Dewey et Wittgenstein. Elle consiste à réduire la fonction du langage, à une description de l'état de choses, une description de l'ordinaire. « *Les philosophes ont trop longtemps supposé que le rôle d'un énoncé [statement] ne pouvait être que de décrire un état de choses, ce qu'elle ne saurait faire sans être vraie ou fausse* » (Austin, 1970, p. 37).

2.1.2.1. Austin et l'usage du langage en situation

Un ouvrage posthume de 1962, « *Quand dire, c'est faire* » traduit en 1970 et publié sous le titre « *How to do Things with Words* » que l'on pourrait également traduire par « *Comment faire avec des mots* », transcrit les douze conférences que John Austin a données à Harvard en 1955. Lors de ces conférences, Austin présente la théorie des actes de langage (speech acts, 1969). Sa théorie s'inscrit dans une problématique de la situation de communication, donc de l'acte social et de la relation établie au moyen de l'énonciation entre un locuteur et un interlocuteur (Laugier, 2005).

L'objectif de John Austin est de comprendre le fonctionnement du langage avec comme point de départ son usage en situation. Celui-ci considère le langage comme un acte social « *En énonçant sérieusement une phrase dans une situation de communication, un locuteur accomplit, selon Austin, un certain type d'acte social, défini par la relation qui s'établit, au moyen de l'énonciation, entre le locuteur et l'auditeur* » (Laugier, 2005, p. 6). Nous pouvons constater qu'il ne s'intéresse pas à l'énoncé mais à l'énonciation donc au fait que parler c'est agir sur quelqu'un ou quelque chose. Ainsi, les actes de langage sont une théorie de l'action, la fonction du langage selon Austin est d'agir sur la réalité. Austin va de ce fait différencier les actes constatifs qui ont pour objet de décrire la réalité par exemple « *Le poisson nage dans le bassin* », énonciation qui est soit vraie soit fausse et les actes performatifs qui ont pour but d'agir sur la réalité du fait même de l'énonciation, comme par exemple, « *Je te promets que je ne ferai plus de bêtises* » (convention humaine) ou bien encore lorsqu'un président de séance dit « *Je déclare la séance ouverte* » (convention institutionnelle) (Bracops, 2010). Sachant que tout énoncé performatif est réussi seulement s'il s'adresse à quelqu'un et que le récepteur le comprend.

2.1.2.2. Constitution d'un acte de langage (Austin, 1962)

Selon Austin, dans tout énoncé il y a trois actes simultanés. Le premier est l'acte locutoire ce qui est dit, c'est-à-dire la production de mots (énonciation), cela concerne les aspects structuraux du langage (e.g. Chomsky, 1965). Le second, l'acte illocutoire, ce que l'on accomplit intentionnellement en disant quelque chose à au moins une personne, c'est-à-dire l'acte social. Dans le cadre du courant pragmatique, les recherches portent sur l'acte illocutoire « *c'est-à-dire sur les actions réalisées au moyen des énoncés* » (Zufferey & Moeschler, 2012, p. 100) telles que la promesse, la requête, l'affirmation. Ce sont en fait des énoncés performatifs. Cette notion d'acte illocutoire est au cœur de notre travail. Le troisième acte est l'acte perlocutoire, c'est-à-dire l'acte que l'on accomplit par le fait de dire quelque chose, il s'agit en fait de l'effet produit de l'acte illocutoire.

2.1.2.3. Choix des assertifs et les directifs

La classification des actes illocutoires comprend trois dimensions. La première est le propos du type d'acte c'est-à-dire son but illocutoire, **son intention** ; la seconde dimension est la **différence de direction d'ajustement** entre les mots (leur contenu propositionnel) et leur rapport au monde. La direction d'ajustement étant une conséquence du but illocutoire. Chacun de ces buts à une direction possible en fonction d'un ajustement des mots aux choses ou des choses aux mots voire une double direction du type de mot aux choses ou des choses aux mots. La troisième dimension est **la différence d'état psychologique** exprimé tels que le désir, la croyance, le regret, l'intention etc. (cf. condition de sincérité). Les actes de langage sont également marqués par leur degré de puissance, par exemple « j'affirme » est plus fort que « je dis ».

Pour revenir à la taxonomie des buts illocutoires, celle-ci comprend cinq types de buts : assertifs, engageants, directifs, déclarations et expressifs (Searle, 1979) (cf. tableau 3).

Tableau 3. Les dimensions de l’acte illocutoire d’après Searle (1979)

Les dimensions de l’acte illocutoire				
	But illocutoire Intention du locuteur	Etat psychologique ou condition de sincérité	Evaluation	Exemples
Les assertifs	Engager la responsabilité du locuteur sur l’existence d’un état des choses	Croyance de l’existence d’un état des choses	Vrai ou faux	J’affirme que le chat est sur le paillason. (assertion fortement marquée) Je dis que le chat est sur le paillason (assertion moins marquée)
Les directifs	Faire faire quelque chose par l’auditeur	Vouloir, souhaiter, désirer que la personne fasse moins de bruit. Volonté que la chose soit réalisé	Réussite ou échec	Demander, ordonner, commander, inviter, prier Je vous invite à faire moins de bruit
Les engagements (promissifs)	Obliger le locuteur à adopter une certaine conduite future	Intention, de réaliser, attitude	Réussite ou échec	Je te promets que je ferai mes devoirs
Les expressifs	Exprimer l’état psychologique vis-à-vis d’un état de choses spécifié dans la condition de sincérité	Content que la personne ait gagné la course		Je vous félicite d’avoir gagné le marathon
Les déclarations	Modifier un état de chose en accomplissement un acte d’énonciation	Croyance et désir.	Réussite ou échec	Je vous recrute au poste d’animateur sportif. Lorsque un directeur d’un club sportif dit « je vous recrute » par le seul fait de cet énonciation vous êtes recrutés ainsi l’état de chose est modifiée

Nous allons examiner plus en détail les deux types d’actes illocutoires qui nous intéressent pour notre recherche : les actes illocutoires assertifs et directifs.

Les assertifs ont pour but illocutoire d’engager la responsabilité du locuteur sur l’existence d’un état des choses c’est-à-dire sur la vérité de la proposition. Le locuteur pense et croit (état psychologique) que son contenu propositionnel est vrai (condition préparatoire). Ainsi, le locuteur décrit à autrui comment sont les choses dans le monde. La conséquence du but illocutoire est d’effectuer un contenu propositionnel avec des mots et de le rendre conforme au monde. La direction d’ajustement est donc des mots au monde, les mots correspondent à ce que le locuteur veut décrire. La condition de sincérité ou l’état psychologique exprimé est la croyance (Searle, 1970).

Au niveau **des directifs** le but illocutoire est d'engager l'auditeur à accomplir une action future. La conséquence du but illocutoire est que l'auditeur exécute l'action demandée. La direction d'ajustement est de rendre le monde conforme aux mots c'est-à-dire que l'auditeur réalise la demande du locuteur. La condition de sincérité ou l'état psychologique exprimé est que locuteur pense que l'auditeur peut et va réaliser la demande énoncée (Searle, 1970).

Nous avons sélectionné les actes de langage directifs et assertifs pour notre travail dans la mesure où il s'agit d'actes de langage souvent utilisés en situation de communication, notamment les directifs dans le cadre des demandes (Bernicot, 1992). En outre, lors d'une conversation, les actes de langage de type directif telles que les demandes se combinent plus particulièrement avec un autre type d'acte de langage notamment les assertifs (Bernicot, 1992). Par ailleurs, ces deux types d'actes de langage ont donné lieu à de nombreuses recherches et apportent des résultats extrêmement riches (Bernicot, 1992 ; Bernicot & Legros, 1987 ; Dardier, 2004 ; Searle & Vanderveken, 1985).

Pour conclure, nous considérons que dans les situations de communication ordinaires, impliquant des sujets réels, le langage est la plupart du temps non transparent, c'est-à-dire qu'il n'existe pas de relation bi-univoque entre ce que dit le locuteur et ce qu'il signifie. C'est pourquoi, pour comprendre l'intention du locuteur, l'auditeur doit être en mesure d'accéder à la signification illocutoire de l'énoncé (ce que le locuteur signifie). En fait, la théorie des actes de langage est une théorie essentiellement liée à l'activité illocutoire (le but du locuteur envers un auditeur). L'acte illocutoire ne prend sens que dans sa relation avec le contexte. Ainsi, l'étude de la compréhension du langage dans sa relation étroite avec le contexte donne à la question de la signification illocutoire une place centrale. De ce fait, lorsqu'un locuteur énonce : « j'ai mal à la tête » pour demander à son interlocuteur de baisser le volume de la télévision. En l'absence de contexte, c'est-à-dire avec seulement l'énonciation « j'ai mal à la tête », Il va être difficile de comprendre que le locuteur a pour intention (demande indirecte) de faire baisser le volume de la télévision à son interlocuteur. C'est pourquoi dans la théorie pragmatique le contexte d'énonciation constitue une donnée incontournable.

2.2. Importance du contexte pour comprendre

Les philosophes du langage tels que Austin (1962), Searle (1970), et Grice (1975) ont mis en évidence le rôle du contexte situationnel dans la compréhension en situation de communication. Pour ces philosophes, les éléments linguistiques sont nécessaires mais ne suffi-

sent pas à comprendre un discours notamment dans le cadre du langage non littéral. Le contexte situationnel (contexte d'énonciation), participe pleinement à la compréhension d'un énoncé.

Bernicot (1992) distingue deux dimensions contextuelles : le contexte linguiste et le contexte situationnel. Le contexte linguiste fait référence à la psycholinguistique structurale, c'est-à-dire à l'environnement verbal ou écrit de l'unité d'analyse considérée (unité phonique, mot ou séquence de mots) au sein d'un énoncé. Dans cette perspective, le contexte situationnel est « *ce qui entoure les sujets parlants, le moment et le lieu comme les raisons qu'ils ont de communiquer ainsi ; on inclut ici l'histoire et les caractéristiques des interlocuteurs* » (Bernicot, 1992, p. 34).

Sperber, Wilson et Gernsbacher (1989) et Sperber et Wilson (1995) considèrent que le contexte est une composante incontournable du processus d'interprétation (Moeschler, 1995). Leur modèle théorique de la pertinence (Sperber & Wilson, 1995) vise à interpréter les énoncés en fonction de la pertinence du contexte dans la mesure où il permet la mise en œuvre d'un processus inférentiel de moindre coût cognitif pour l'auditeur. Pour ces chercheurs, le contexte se construit et évolue en fonction des types de situations de communication. Le contexte est donc une notion évolutive sur la base du déroulement de la communication entre les interlocuteurs.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous appuyons sur le modèle de situation de communication proposé par Brown et Fraser (1979). Brown et Fraser partent de la situation de communication afin de dégager les paramètres qui la conditionnent aussi bien au niveau linguistique que paralinguistique et extralinguistique. Le tableau 4 présente les composantes de la situation de communication telles qu'elles ont été définies par Brown et Fraser. Ce modèle décline deux principales composantes de la situation. Tout d'abord le contexte situationnel « la scène » constituée du « *but* » c'est-à-dire les activités du participant (but de la tâche : acte de langage, etc.) et du « *cadre physique* » (composante spatiotemporelle : environnement physique : ton de la voix, lieu de l'échange, temps durée de l'échange) et ensuite les « *participants* » comprenant « *les caractéristiques du locuteur* » (en tant qu'individu personnalité, apparence physique, humeur, émotions) ou en tant que membre d'un groupe (classe sociale, sexe, âge) et « *les relations entre les participants* » au niveau interpersonnel (sympathie, antipathie, degré de familiarité) et au niveau intergroupe (pouvoir, dépendance, hiérarchie).

Tableau 4. Analyse des composantes de la situation de communication orale dans le modèle de Brown et Fraser (1979)

LA SCENE					LES PARTICIPANTS			
BUT		CADRE PHYSIQUE			PARTICIPANTS INDIVIDUELS		RELATIONS ENTRE LES PARTICIPANTS	
Type d'activité	Thème	Observateurs	Lieu	Temps	Individu en tant qu'individu	Individu membre de catégorie sociale	Relations interpersonnelles	Relations intercatégorielles
Buts Rôles Activités	Tâche Matière	Présence d'observateurs ou non Types d'observateurs	Marqueurs de lieu	Marqueurs de temps	Traits stables (Personnalité, Apparence physique) Traits variables (Humeur, Emotions, Attitudes)	Sexe Classe Ethnie	Savoir Préférence	Pouvoir social Statut social Ingroup/Outgroup

Pour ces auteurs la situation de communication est le contexte de l'échange. Ils prennent en compte plusieurs paramètres tels que le cadre (église, mairie, école, cadre de vie), la nature des participants ou leurs relations (enfants, adultes, amis, voisin etc.) et le but. Ce dernier élément est le plus important. En effet, le but est la plupart du temps lié au type d'activité ou de tâche. Le but et le cadre physique composent la scène. La scène étant un élément de la situation. Si nous prenons comme exemple un stade de foot comme cadre et jouer au ballon comme but nous arrivons à déterminer facilement la scène, c'est-à-dire les participants, la nature de leur relation, la durée de jeu, etc.

En conclusion, l'approche pragmatique amène à considérer l'énoncé comme la réalisation d'un acte de langage dont la signification dépend d'une part de l'intention posée par le locuteur et d'autre part de la prise en compte de l'ensemble des indices contextuels (linguistiques, extralinguistiques et paralinguistiques) par l'auditeur. De ce point de vue, le langage non littéral constitue un lieu idéal pour opérationnaliser la différence entre ce qui est dit et ce que cela veut dire.

3. Le langage non littéral comme support pédagogique

3.1. Le langage littéral et non littéral

Dans le cadre d'une communication littérale, il n'y a pas de décalage entre ce qui est dit et le sens conventionnel des mots. De ce fait, l'acte locutoire correspond à l'acte illocutoire (acte de langage direct). Par conséquent, l'usage littéral a un seul sens, le sens littéral (Reboul & Moeschler, 1998). Dans la théorie de Searle, le locuteur qui parle littéralement accomplit trois actes intentionnels. Le premier a pour objectif d'accomplir l'acte illocutoire correspondant à l'énoncé utilisé (contenu propositionnel). Le second point, le locuteur pense que son interlocuteur va comprendre son intention de communication. Le dernier point, le locuteur croit que cette compréhension se fera sur l'aspect sémantique, c'est-à-dire la signification des mots dans le contenu propositionnel (Vanderveken, 2001). Ce sont les actes de langage directs de Searle ou les performatifs explicites d'Austin. Ce type de langage pose, en général moins de difficultés de compréhension pour un élève, certainement parce qu'il ne nécessite pas de mettre en œuvre un processus inférentiel. À l'inverse, le langage non littéral présente un décalage entre ce qui est dit et ce que cela veut dire, il correspond à toutes les situations dans lesquelles « *le locuteur ne dit pas ce qu'il veut dire* » (Searle, 1979, p. 9). En d'autres termes, l'acte locutoire est différent de l'acte illocutoire. Dans ce cas, l'information nécessaire à la compréhension n'est pas donnée dans l'énoncé, il faut aller la chercher au-delà de ce qui est dit dans le discours. Il y a donc un écart entre ce qui est dit de façon explicite par le locuteur

au niveau de l'énoncé et le niveau implicite ou sous-entendu (Grice, 1975), c'est-à-dire l'intention de communication du locuteur en produisant cet énoncé. Ainsi, les énoncés non littéraux ont deux sens possibles : d'une part leur sens littéral, d'autre part leur sens non littéral ou figuré (Reboul & Moeschler, 1998). Ce type d'énoncé (allusions, expressions idiomatiques, ironie, etc.) nécessite de la part du locuteur et de l'interlocuteur de mettre en œuvre des stratégies particulières que l'on appellera processus inférentiel, ceci afin de comprendre l'implicite ou « le non-dit » de l'énoncé.

Dans notre recherche, le langage non littéral nous intéresse tout particulièrement pour deux raisons principales. La première raison est liée aux faibles résultats des élèves français de CM1 obtenus en compréhension de l'écrit, lors de la dernière étude internationale PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) de décembre 2017 (Note d'information n°17.24, décembre 2017). Deux éléments importants découlent des résultats de cette étude : d'une part la baisse continue et significative des résultats sur quinze ans de ces deux blocs de compétences « Prélever et Inférer » et « Interpréter et Apprécier », et d'autre part, les résultats de la France (511) qui sont en dessous des moyennes des 24 pays européens (540) et des 28 pays de l'OCDE (541). En outre, la France et les Pays Bas sont les deux seuls pays dont les blocs de compétences baissent respectivement de -11 points (France) et de -9 points (Pays Bas). En effet, onze pays européens augmentent de 13 points leur moyenne dans cet intervalle de 15 ans et sept pays ont des résultats comparables entre 2001 et 2016. Nous pouvons également nous inquiéter de deux autres résultats de cette étude. Le premier, la surreprésentation des élèves français dans le groupe le plus faible, 39 %, au lieu des 25 % attendus. Le second montre que seulement 12 % des élèves français font partie du quart européen le plus performant, au lieu des 25 % attendus. La seconde raison pour laquelle nous nous intéressons au langage non littéral est la possibilité de pouvoir utiliser ce type de langage en tant que matériel ou support pédagogique. Notre objectif est de développer les capacités inférentielles des élèves et améliorer leur compréhension orale, puis, ultérieurement par transfert de procédure, améliorer leurs performances en compréhension écrite (Cain, Oakhill, & Bryant, 2003 ; Hirsch, 2003 ; Hoff, 2013 ; Kendeou & al., 2005 ; Paris & Paris 2003 ; Van den Broeck et al., 2011). En effet, les capacités inférentielles sont nécessaires afin de suivre une conversation dans la mesure où en moyenne un mot sur sept est utilisé de manière figurée (Steen, Dorst, Hermann, Krennmayr, & Pasma, 2010). De plus, du point de vue des mécanismes d'apprentissage, la compréhension du langage implicite nécessite d'avoir construit une procédure de compréhension explicite s'appuyant sur la prise d'indices et impliquant le processus inférentiel. Pour finir, du point de vue pédagogique, seul le caractère conscient et explicite de la procédure acquise par les élèves (travail métacognitif) leur

permettra de la transférer et de la réactiver dans toutes les situations dans lesquelles ils en auront besoin pour comprendre (Flavel, 1976 ; Romainville, 2007 ; Tardif, 1999).

3.2. L'inférence et le processus inférentiel

3.2.1. Compréhension du langage indirect : des règles conventionnelles et des conditions préparatoires

Pour comprendre le langage non littéral, Searle (1979) a ajouté aux systèmes de règles conventionnelles d'autres conditions préparatoires concernant le langage indirect, telles que les compétences linguistiques et non linguistiques des interlocuteurs (leur connaissance mutuelle des faits de l'arrière-plan conversationnel), les capacités générales de rationalité et les capacités inférentielles (Searle, 1972).

Dans son ouvrage « *Expression and meaning* » (1979), Searle expose une stratégie inférentielle en dix étapes afin de comprendre l'intention du locuteur lorsque celle-ci n'est pas littérale. Bernicot (1992) les regroupent sous trois axes : l'auditeur doit interpréter l'énoncé de façon littérale puis il doit déterminer la non pertinence de son interprétation dans le contexte d'énonciation, et pour finir l'auditeur peut alors faire une interprétation en adéquation avec le contexte.

3.2.2. Le principe de coopération (Grice, 1975)

Grice (1975), avec sa théorie de la communication verbale, va révolutionner la pragmatique en donnant un cadre à la conversation. Ainsi, Paul Grice, philosophe, lors de sa conférence en 1967, à Harvard, introduit deux notions qui vont jouer un rôle majeur dans l'évolution de l'approche pragmatique **l'intention du locuteur** et **l'inférence** dans un acte de communication. Dans un article de 1975 intitulé « *Logic and Conversation* », Grice mentionne qu'une conversation ne peut avoir lieu que si tous les intervenants ont l'intention de poursuivre un objectif commun ou une direction acceptée de tous. Il dégage ainsi deux points importants dans l'acte de communiquer : d'une part l'intentionnalité des interlocuteurs et d'autre part, la capacité du locuteur à émettre des hypothèses sur l'état d'esprit de son interlocuteur (état mental). Grice (1975, 1979) pose ainsi « le principe de coopération » ou les efforts coopératifs nécessaires à toute conversation. Ce principe repose sur le respect de quatre « maximes conversationnelles » : « Soyez clair » (maxime de Modalité ou Manière) ; soyez bref (maxime de

Quantité) ; « Parlez à propos » (maxime de Relation ou de Pertinence) et « Que votre contribution soit véridique » (maxime de Qualité ou de Véridicité). Selon Grice (1975, 1979), la compréhension de la conversation, lorsque celle-ci n'est pas littérale, est réalisée sur la base d'un raisonnement déductif et non déductif de type abductif (poser une hypothèse). Ainsi, dans la théorie gricéenne, pour comprendre l'implicite dans une conversation, deux types d'inférences peuvent être effectuées par l'auditeur, la première est déductive et la seconde non déductive. Par ailleurs, il y a également plusieurs types d'implicatures : les implicatures non conventionnelles (conversationnelles particulières et généralisées) et les implicatures conventionnelles ou lexicales. Il est à noter que Grice (1975, 1979) a nommé implicature les informations déduites par inférence. **En situation de déduction, l'inférence est le processus mis en œuvre** et l'implicature le résultat. Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons plus particulièrement aux implicatures non conventionnelles particulières.

Pour revenir à l'inférence déductive, elle a pour « *propriété que la vérité des prémisses garantit la vérité des conclusions* » (Zufferey & Moshler, 2012, p. 105). Ce sont des implicatures lexicales ou conventionnelles. Ainsi, l'implicature conventionnelle ou lexicale est le résultat d'une inférence sur la structure de l'énoncé. Nous sommes ici uniquement sur l'aspect sémantique du langage (aspects structuraux). Cela concerne les actes de langage directs dans la perspective de Searle (ce qui est dit correspond à ce qui est communiqué). Les implicatures conversationnelles non conventionnelles généralisées sont également indépendantes du contexte et correspondent aux actes de langages indirects conventionnels de Searle (exemple : peux-tu fermer la porte ?). Pour notre recherche, nous nous intéressons aux implicatures non conventionnelles particulières, l'auditeur doit effectuer une inférence non déductive ou abductive. Ainsi, la vérité des prémisses ne garantit pas la vérité des conditions mais la rend probable. Les implicatures non conventionnelles particulières, sont pragmatiques, les inférences sont effectuées sur la base du contexte, de la situation de communication et des connaissances du monde. Les implicatures non conventionnelles particulières correspondent aux actes de langage indirects non conventionnels par exemple « il y a des courants d'air » qui sont fortement tributaire du contexte pour leur signification.

En résumé, Grice (1975) dans le cadre de sa théorie conversationnelle, pose le raisonnement par inférence de type déductif et abductif en tant que processus de compréhension en situation de communication. Par conséquent, le processus inférentiel répond à la violation d'une maxime conversationnelle et de là l'auditeur est contraint d'effectuer une émission d'hypothèses qui seront validées ou invalidées par le locuteur afin de déduire le sens de l'énoncé et ainsi poursuivre la conversation. Un des points forts de la théorie de Grice (1975) est de raisonner de façon inférentielle afin de comprendre l'intention et les états mentaux du locuteur dans le processus de communication, ce qui nous amène dans la partie suivante à approfondir

les notions d'inférence, d'intention et d'état psychologique dans le cadre de la théorie de l'esprit.

3.3. La théorie de l'esprit

3.3.1. Définition

En 1978, suite à une recherche sur le chimpanzé, Premack et Woodruff, publient un article dont le titre est « *Le chimpanzé a-t-il une théorie de l'esprit ?* » Toutefois d'autres chercheurs ont montré que cette capacité est spécifiquement liée à la cognition humaine plus précisément à la cognition sociale et qu'elle désigne une aptitude (Duval, Piolino, Bejanin, Laisney, Eustache, & Desgranges, 2011). Nous pouvons définir ce concept de Théorie de l'esprit (Theory of Mind en anglais [ToM]) comme la capacité mentale pour un individu d'attribuer ou d'inférer non seulement à soi-même mais également à autrui des états mentaux (croyances, désirs, connaissances, sentiments) dans l'objectif de comprendre, d'interpréter ou de prédire les comportements afin de réguler les interactions sociales (Duval et al., 2011). Par ailleurs, ces états mentaux (états affectifs ou cognitifs) n'étant pas observables l'individu effectue un raisonnement inférentiel sur la base des expressions émotionnelles mais également des attitudes ou des connaissances supposées de la réalité de la part de l'interlocuteur. (Astington, Harris, & Olson, 1988).

3.3.2. Pragmatique et théorie de l'esprit

La théorie de l'esprit est importante en pragmatique dans la mesure où dans une situation de communication, pour comprendre autrui ou se faire comprendre d'autrui, chacun doit avoir une théorie de l'esprit de l'autre, c'est-à-dire pouvoir lui attribuer des intentions ou émettre des hypothèses sur ses éventuelles intentions afin de mener à bien une conversation. Certains chercheurs (Astington & Edward, 2010 ; Moeschler & Zufferey, 2012 ; Veneziano, 2015) considèrent que la théorie de l'esprit est un prérequis à toute forme d'interaction sociale. La question que nous pouvons alors nous poser en tant que professionnel de l'éducation est la suivante : « pouvons-nous développer chez l'élève cette aptitude cognitive qui semble si centrale dans toute communication ? ».

Certains chercheurs (Astington & Edward, 2010) indiquent qu'il est possible de favoriser le développement de la théorie de l'esprit chez l'enfant en réalisant des jeux de simulation (Youngblade & Dunn, 1995), en parlant avec eux des sentiments et des intentions (Ruffman,

Slade & Crowe, 2002) mais également en leur faisant écouter des histoires avec des surprises pour en discuter ensuite (de Rosnay & Hughes, 2006). D'autres chercheurs préconisent de développer le vocabulaire sur les états mentaux et insistent également sur l'importance des pratiques conversationnelles (Peterson & Siegal, 1995 ; Lu, Su, & Wang, 2008). Des chercheurs montrent qu'un enfant qui maîtriserait bien la théorie de l'esprit réussirait mieux socialement et scolairement et serait un bon communicateur (Astington & Edward, 2010 ; Astington, & Jenkins, 1995 ; Bartsch & Wellman, 1995 ; Bouchand, 2000 ; Bouchand & Caron, 1999 ; Papafragou, Cassidy, & Gleitman, 2007). Compte tenu de ces résultats et dans la perspective de l'enseignement de la compréhension du langage oral implicite, nous avons fait le choix de travailler spécifiquement avec les élèves la capacité à inférer des états mentaux chez autrui afin d'outiller ces derniers dans la construction du sens d'un discours.

3.3.3. Les concepts sous-jacents à la théorie de l'esprit

Comme nous nous situons dans la perspective de la mise en œuvre pédagogique de l'enseignement des capacités en théorie de l'esprit, nous n'aborderons pas ici les différents modèles théoriques en théorie de l'esprit, mais nous identifierons et définirons des concepts sous-jacents à la théorie de l'esprit dont l'acquisition par l'élève deviendra notre objectif. Il s'agit des concepts suivants : la notion de représentation, de fausse croyance de premier ordre et de deuxième ordre.

3.3.3.1. La notion de représentation et métareprésentation

En psychologie cognitive, la représentation désigne une image mentale, une croyance, une connaissance, une information etc. d'un individu suite à la perception d'un objet, d'une situation ou d'un événement dans notre environnement (Meunier, 2015). La théorie de l'esprit implique la capacité à élaborer une représentation de la représentation d'une autre personne que l'on appelle métareprésentation. Par conséquent, il est question ici d'un processus métacognitif dans la mesure où l'individu réalise d'abord une activité mentale sur ses propres processus ou connaissances (Flavell, Miller, & Miller, 1993) dans l'optique de pouvoir déduire les états mentaux d'autrui.

3.3.3.2. Deux types de représentations mentales cognitives et affectives

Pour un certain nombre de chercheurs (Brother & Ring, 1992 ; Coricelli, 2005), il existe deux types de représentations mentales : les représentations cognitives (froide, les pensées)

et les représentations affectives (chaude, les émotions). Les données issues de l'imagerie cérébrale semblent montrer qu'il y a une relative indépendance entre ces deux types de représentations mentales (Duval et al., 2011). Les représentations mentales cognitives concerneraient les capacités à se représenter les états épistémiques des autres personnes c'est-à-dire les connaissances qu'elles posséderaient sur le monde (comprendre, inférer, raisonner sur les états de pensées des autres, sur leurs intentions, leurs croyances, leurs connaissances). Les représentations affectives concerneraient la capacité à se représenter les états affectifs d'autrui dans un contexte social (déduire, comprendre, interpréter les émotions des autres) (Duval et al., 2011).

3.3.3.3. Nature et complexité des représentations mentales impliquées dans la théorie de l'esprit

Dans notre recherche, nous nous intéressons à la théorie de l'esprit de premier ordre (Fausse croyance de premier ordre) et de deuxième ordre (Fausse croyance de deuxième ordre) (Wimmer & Perner, 1983). D'un point de vue développemental, les enfants réussissent les activités de premier ordre entre 4 et 6 ans (Astington & Edward 2010 ; Fillon, 2008 ; Leslie, 1987 ; Poirier, 1998 ;) alors que les activités de deuxième ordre sont plutôt réussies en moyenne vers l'âge de 6 ans (Baron-Cohen, 1989 ; Nader-Grosbois, 2011). La croyance est communément définie comme ce que le sujet tient pour vrai et la fausse croyance comme ce que le sujet croit à tort.

Les représentations mentales de premier ordre font référence à la capacité d'un individu A, de différencier ses propres connaissances d'une situation (vraie) de la croyance (fausse ou « périmée ») d'une autre personne B concernant cette même situation. Ainsi l'individu A, adopte la perspective d'un autre individu B, tout en gardant simultanément sa propre représentation de la situation (Thommen, 2007, 2010). Cela nécessite que l'individu A, construise la représentation d'une autre personne B, et soit capable d'en inférer son comportement. Cela signifie pour un enfant de concevoir qu'un autre individu agit en fonction de sa représentation du monde et que, par conséquent, il peut y avoir une pluralité de points de vue sur une situation donnée (Veneziano, 2011). De plus les représentations de chaque individu sont le produit de son élaboration mentale (Lachal, Ouss-Ryngaert, & Moro 2003).

Le niveau cognitif de deuxième ordre ajoute un niveau supplémentaire de complexité dans la mesure où l'individu A, doit avoir une représentation à propos de la représentation de l'individu B (métareprésentation). La figure 1 représente les différents niveaux de traitement d'après Duval et al. (2011).

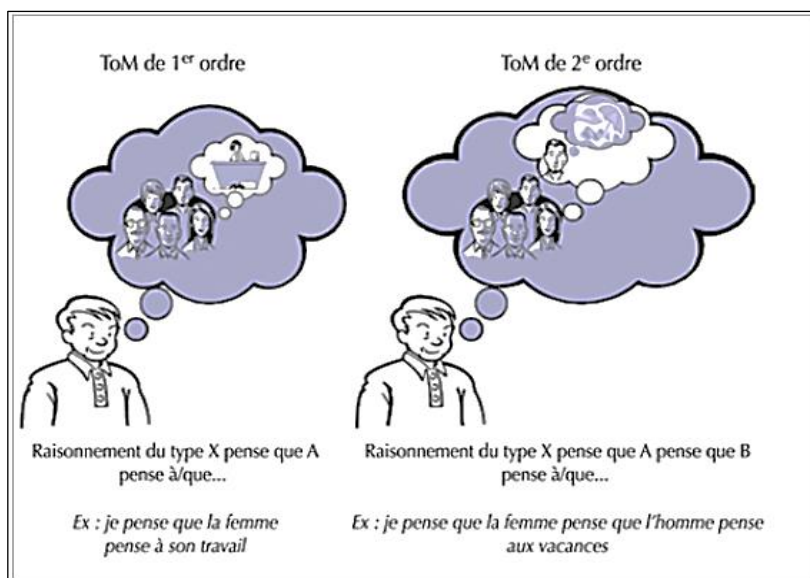


Figure 1. Illustration des niveaux cognitifs de la ToM « Revue de neuropsychologie » 2011/1 Volume 3| pages 41 à 51 (Duval et al, 2011, p. 43)

Dans notre recherche nous travaillons sur l'enseignement des représentations mentales de premier ordre et de deuxième ordre. Les supports pédagogiques que nous utilisons s'appuient sur les principes généraux des scénarii utilisés classiquement dans les recherches dans le domaine du développement de la théorie de l'esprit (cf. figure 2).

A. Exemple de fausse croyance de 1^{er} ordre

Maxime range son chocolat dans le placard vert avant d'aller jouer dehors

Quand Maxime est sorti, sa mère déplace le chocolat et le range dans le placard bleu

Maxime rentre à la maison pour goûter

Condition expérimentale	Condition contrôle
Maxime va-t-il aller chercher son chocolat ?	Où se trouve le chocolat de Maxime ?
- dans le placard bleu - dans le placard vert	- dans le placard bleu - dans le placard vert

B. Exemple de fausse croyance de 2^e ordre

La maman prévient son fils qu'elle part pour le travail et qu'il ne doit pas prendre de bonbons pendant son absence

Après être sortie, la maman voit son fils par la fenêtre

Lorsque la maman revient, le fils a caché les bonbons dans sa poche.

Condition expérimentale	Condition contrôle
Si on demande au fils si sa mère sait qu'il a pris des bonbons, que va-t-il répondre ?	Le fils a-t-il été obéissant ?
- oui - non	- oui - non

Figure 2. Exemples d'histoires fondées sur le paradigme de la fausse croyance « Revue de neuropsychologie » 2011/1 Volume 3 | pages 41 à 51 (Duval et al, 2011, p. 45)

Dans la fausse croyance de premier ordre, l'enfant doit déterminer la représentation mentale d'une personne. Dans la fausse croyance de deuxième ordre, l'enfant doit inférer les représentations qu'un individu élabore à propos des pensées d'un autre personnage.

Notre objectif est de faire travailler les élèves sur une décentration de leur état mental afin d'adopter la perspective de l'autre personne et de là, inférer son intention et donc de prédire son comportement. Cela implique d'une part, que l'enfant soit en capacité de différencier son état mental de celui des autres individus et d'autre part de reconnaître que les autres ont une conscience propre. En outre, ces différents niveaux de traitement cognitif permettent de comprendre que les autres agissent en fonction de leurs représentations du monde qui ne correspondent pas forcément à la réalité. Dans une perspective pragmatique, l'élève doit raisonner en prenant des indices tels que la prosodie, les expressions faciales du locuteur, les

connaissances du monde, le contexte dans la mesure où les histoires sont lues pour pouvoir interpréter les représentations d'autrui. Certains auteurs ayant déjà étudié et montré l'impact de ces différents types d'indices sur la capacité des enfants à inférer des états émotionnels en lien avec le personnage d'une histoire racontée par l'adulte, lue par l'enfant ou encore vue en dessin animé (Blanc, 2014 ; Blanc & Navarro, 2012 ; Blanc & Quenette, 2017 ; Vendeville, Brechet, & Blanc, 2015).

3.4. Modélisation de la procédure de compréhension

Plusieurs éléments clés émergent de ce que nous avons traité précédemment dans ce chapitre. Tout d'abord, en accord avec l'approche pragmatique, nous en retirons l'idée que l'apprentissage de la compréhension du langage oral à l'école doit faire l'objet d'un enseignement contextualisé et dans une perspective de communication, ceci afin de permettre aux élèves d'acquérir des compétences dans l'utilisation du langage oral en situation. Nous retenons également l'idée que, la compréhension du langage oral implicite nécessite la mise en œuvre d'une procédure de compréhension complexe sous-tendue par la capacité à élaborer et à mettre en œuvre un processus inférentiel. De ce fait, dans une perspective d'enseignement contextualisé de ces procédures complexes à l'école, le langage non littéral constitue un support pédagogique adapté étant donné que sa compréhension nécessite systématiquement la mise en œuvre du processus inférentiel.

Dans une perspective d'ingénierie de la formation, les éléments présentés ci-dessus nous permettent de proposer une formalisation de la procédure de compréhension d'un énoncé non littéral à l'oral. Cette formalisation procédurale constitue la première étape dans l'élaboration d'un protocole pédagogique d'enseignement de la compréhension de ce type d'énoncé en contexte. En effet, pour construire une séquence pédagogique visant ce type d'apprentissage langagier, l'enseignant doit lui-même posséder une solide connaissance de la procédure qu'il veut faire acquérir aux élèves. C'est ce qui lui permettra d'identifier trois éléments centraux dans cette construction :

- Les connaissances à faire acquérir aux élèves
- Les éléments procéduraux à installer chez les élèves
- Les étapes de mise en œuvre de la procédure

Chacun de ces trois types d'éléments est nécessaire à la structuration et à l'organisation temporelle de la séquence pédagogique.

La figure 3 représente la formalisation de la procédure de compréhension d'un énoncé non littéral à l'oral.

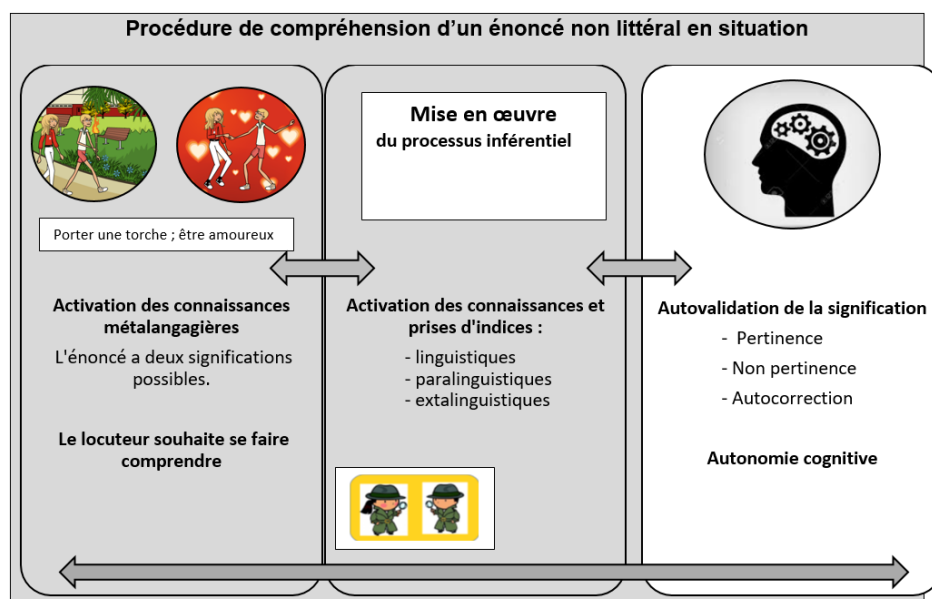


Figure 3. Procédure de compréhension d'un énoncé non littéral en situation

Cette modalisation sera appliquée dans l'élaboration de notre protocole pédagogique visant l'enseignement de la compréhension du langage implicite à l'oral. Ce modèle, qui considère le langage non littéral comme support pédagogique, nous permet de mettre en avant les composants à enseigner aux élèves pour leur permettre d'acquérir une procédure explicite de compréhension du langage implicite à l'oral. Ces composants nous permettent de déterminer l'organisation des pratiques enseignantes à deux niveaux :

- Celui de la gestion pédagogique de la mise en œuvre des activités dans les séances d'apprentissage
- Celui de l'organisation temporelle de ces mêmes séances d'apprentissage.

Même si la modélisation proposée est présentée de façon linéaire il convient de préciser que l'autonomie cognitive des élèves qui apparaît en « phase 3 » est déjà à prendre en compte de façon constante dans les deux premières phases. Par ailleurs, la linéarité du modèle ne peut se retrouver strictement au niveau pédagogique dans la mise en œuvre d'un enseignement de la compréhension du langage implicite à l'oral. En effet, dans la mise en œuvre pédagogique, les trois phases sont interdépendantes et il convient davantage de mettre en place un enseignement curriculaire dans lequel les notions s'entrecroisent, s'étayent les unes les autres et sont reprises et réinvesties régulièrement. Cette démarche entre pleinement

dans le cadre des attendus institutionnels puisque la logique curriculaire des enseignements est préconisée dans les programmes de l'éducation nationale du cycle 1 au cycle 4. Cet enseignement curriculaire ou encore spiralaire nous permet d'identifier les éléments à prendre en compte au niveau pédagogique. Ainsi en croisant la modélisation de la compréhension d'un énoncé non littéral à l'oral et les principes pédagogiques d'un enseignement curriculaire, nous pouvons formuler cinq conditions nécessaires à l'élaboration de notre protocole pédagogique.

3.4.1. Vérifier les connaissances métalangagières

Il faut commencer par vérifier les connaissances métalangagières préalables ou, le cas échéant, faire acquérir aux élèves les connaissances métalangagières nécessaires à la mise en œuvre de la procédure de compréhension du langage implicite. Dans notre protocole nous avons déterminé deux types de connaissances métalangagières.

- Le fait que selon le contexte de sa production, un même énoncé peut être interprété différemment et par conséquent avoir des significations différentes. C'est pourquoi, les énoncés non littéraux seront utilisés comme matériel pédagogique pour amener les élèves à prendre conscience de l'existence possible de plusieurs significations pour un même énoncé. Nous prenons ici le parti de travailler ces connaissances systématiquement avec tous les élèves.
- La seconde connaissance métalangagière visée est le postulat selon lequel comprendre nécessite parfois de faire des efforts. La personne avec qui nous communiquons, par principe, veut être comprise, et pour cela elle fait non seulement tout ce qu'elle peut pour être comprise mais elle souhaite également que son interlocuteur fasse tout ce qu'il peut pour la comprendre. Cet objectif d'enseignement s'inscrit dans la perspective du principe de coopération.

3.4.2. Apprendre à prendre en compte le contexte pour construire le sens

Les premiers enseignements relatifs aux connaissances métalangagières doivent servir de cadre de sensibilisation des élèves au fait que ce qui permet de déterminer le sens d'un énoncé ou d'un discours c'est très souvent, son contexte de production. Du point de vue pédagogique, il s'agit ici de commencer à apprendre aux élèves à prélever des indices dans le contexte pour comprendre et plus spécifiquement pour choisir la bonne signification lorsque plusieurs sont possibles.

3.4.3. Connaître et repérer toutes les catégories d'indices

Une fois la prise de conscience par l'élève de la nécessité de la prise d'indices situationnels pour comprendre il convient d'orienter l'enseignement vers la catégorisation mentale des différents types d'indices qui peuvent être prélevés dans la situation. Il s'agit ici de mettre en œuvre un enseignement permettant à l'élève d'élaborer des catégories mentales correspondant aux trois grands types d'indices potentiellement sous-jacents à la compréhension du langage implicite à l'oral :

- Les indices linguistiques : le lexique, la syntaxe.
- Les indices paralinguistiques : la posture, les mimiques et l'intonation du locuteur.
- Les indices extralinguistiques : les éléments relatifs au contexte tels que par exemple : le lieu, le moment, les personnes présentes, l'activité en cours.

3.4.4. Croiser les indices contextuels et les connaissances antérieures pour construire le sens de l'implicite

Sur la base des trois premières conditions et de leur réalisation pédagogique, l'enseignant doit amener l'élève à prendre conscience que dans certains cas, les indices pris dans la situation de communication qu'ils soient linguistiques, paralinguistiques ou extralinguistiques, ne suffisent pas pour comprendre et c'est notamment le cas lorsque le langage est implicite. Il faut alors apprendre à l'élève à mobiliser ses connaissances préalables, à les confronter avec les indices prélevés dans la situation pour déduire et construire le sens du discours entendu. Ici, l'objectif est d'étayer l'élaboration et la mise en œuvre du processus inférentiel chez l'élève.

3.4.5. Viser l'autonomie cognitive de l'élève

Tout au long de la réalisation pédagogique des quatre premières conditions, l'objectif permanent de l'enseignant doit être l'autonomie cognitive de l'élève. Il s'agit d'une dimension transversale à l'ensemble des étapes d'acquisition de la procédure. Pour atteindre cet objectif d'autonomie cognitive de l'élève, l'enseignant doit veiller à ce que les connaissances et les procédures soient acquises de façon explicite par l'élève. Cela signifie que l'élève doit en permanence avoir pleinement conscience de ce qu'il apprend, comment il l'apprend et pourquoi il l'apprend. Du point de vue de la procédure de compréhension du langage implicite à l'oral, celle-ci doit être formalisée pour et avec l'élève. Très concrètement, cette formalisation

passer par une mise en forme schématisée, symbolisée et structurée de la procédure dans sa globalité. De la même façon, l'enseignant doit étayer la catégorisation explicite et progressive des connaissances acquises par l'élève pour qu'il les mémorise de façon efficiente afin d'être performant ultérieurement dans leur récupération en mémoire à long terme. De plus, en matière de mise en œuvre du processus de compréhension visé par le protocole pédagogique, l'enseignant doit apprendre aux élèves à s'autogérer dans le cadre de l'activité de compréhension.

C'est l'ensemble de ces conditions qui constitue les fondations de la construction d'un protocole pédagogique qui prend la forme d'une séquence d'enseignement et dont l'objectif est de faire acquérir à l'élève, de façon explicite et efficiente, une procédure de compréhension du langage implicite à l'oral.

4. Synthèse du chapitre

Nous retenons trois éléments principaux de ce chapitre.

Premièrement, l'existence d'une continuité procédurale entre compréhension orale et compréhension écrite, d'une part rend possible un travail précoce de la compréhension dès la maternelle et d'autre part renforce la nécessité de ce travail anticipé avant l'entrée dans l'apprentissage de la lecture. Il paraît alors pertinent et nécessaire « d'outiller » précocement les jeunes élèves en matière de procédure de compréhension langagière.

Deuxièmement, l'approche pragmatique du développement du langage nous amène à considérer le rôle central du contexte de la compréhension du discours. Ainsi, dans la perspective de l'enseignement de la procédure de compréhension à l'école, le langage non littéral, du fait de ses caractéristiques intrinsèques, apparaît comme un support pédagogique parfaitement adapté. Ce type d'énoncé nécessite la prise en compte du contexte d'énonciation pour être compris. Nous avons également vu dans ce chapitre que l'ensemble des composantes situationnelles pouvaient être impliquées dans la compréhension d'un énoncé non littéral. Enfin, les énoncés non littéraux constituent des formes langagières implicites nécessitant la mise en œuvre de l'inférence pour pouvoir en construire le sens.

Troisièmement, l'ensemble des apports théoriques mobilisés dans ce chapitre nous ont permis de formaliser les savoirs, savoir-être et savoir-faire à faire acquérir aux jeunes élèves afin qu'ils construisent une procédure de compréhension du langage implicite à l'oral :

- Acquérir des connaissances à propos du fonctionnement du langage en contexte (un même énoncé peut avoir plusieurs significations selon les contextes, lorsqu'un locuteur s'exprime il souhaite que l'auditeur le comprenne).
- Être capable de mettre en œuvre un processus inférentiel : prendre des indices dans la situation (linguistiques, paralinguistiques et extralinguistiques) et les confronter aux connaissances antérieures.
- Être autonome dans l'activité de compréhension (construire de façon consciente et explicite la procédure, à chaque étape vérifier ce que l'on a fait, vérifier les prises d'indices, vérifier les déductions effectuées et vérifier le sens construit). Viser l'autonomie cognitive.

L'ensemble de ces éléments nous a permis de définir des objectifs d'apprentissage pour les élèves en matière de procédure de compréhension du langage implicite à l'oral. Il reste à identifier et préciser les éléments permettant d'élaborer une démarche pédagogique appropriée pour atteindre ces objectifs.

Le chapitre suivant, va nous permettre sur la base de données issues de la psychologie du développement, des sciences cognitives, des neurosciences et des sciences de l'éducation, de préciser les principes théoriques et pédagogiques qui ont sous-tendu l'élaboration du protocole pédagogique expérimenté dans le cadre de la présente recherche.

Chapitre 3 : Fondements scientifiques du protocole pédagogique expérimenté

Dans ce chapitre, nous expliquons comment nous nous sommes appuyés sur certaines théories psychologiques des apprentissages pour élaborer le protocole pédagogique expérimental que nous avons testé dans notre recherche. Nous présentons aussi l'ancrage théorique de la conception de notre protocole pédagogique expérimental. Ce protocole comporte un outil d'évaluation des capacités inférentielles des jeunes élèves et une séquence pédagogique, dont l'objectif est de faire réaliser aux élèves un apprentissage explicite de la procédure de compréhension du langage à l'oral.

L'apprentissage présente des caractéristiques spécifiques : « *si l'être humain acquiert continuellement de nouvelles connaissances, de manière formelle ou informelle, ce qui s'apprend à l'école est instruit volontairement* » (Morandi & La Borderie, 2013, p. 80). En psychologie, l'apprentissage à l'école est souvent défini en termes de processus enseignement-apprentissage (Viennau, 2017). Nous nous intéressons aussi bien aux activités d'enseignement (démarche d'enseignement) qu'aux activités de l'élève (démarche d'apprentissage). En fait, les deux processus sont liés afin d'aboutir aux apprentissages scolaires. Nous avons voulu élaborer une démarche pédagogique qui tient compte de ce double niveau de processus : d'une part la démarche de l'enseignant pour faire apprendre, et d'autre part, le fonctionnement nécessaire du point de vue de l'élève pour rendre l'apprentissage effectif. Ce chapitre n'a pas vocation à faire une présentation exhaustive de l'ensemble des modèles relatifs à l'apprentissage, mais, a pour objectif de préciser l'école de pensée sur laquelle nous nous appuyons principalement pour notre recherche : le cognitivisme. Nous analyserons ensuite quelques concepts clés relatifs à ce courant pour étayer les fondements de notre propre démarche pédagogique.

La psychologie cognitive

La psychologie cognitive a pour objectif d'étudier les activités mentales, les processus de la connaissance et le traitement de l'information par l'esprit humain. Les concepts de mémoire, de représentation et traitement de l'information sont centraux dans cette théorie (Meunier, 2015). Ce courant cognitiviste apparaît dans les années 1950, avec l'invention de l'ordinateur et les recherches en sciences de l'ingénierie, notamment sur la théorie de l'information. En 1960, la création du *Center for Cognitive Studies* à Harvard par Jérôme

Bruner et Georges A. Miller a permis l'essor du cognitivisme. Pour Bruner, l'objectif de cette révolution cognitive était de mettre la signification ou les opérations mentales au centre de la psychologie : « *il doit être bien clair que nous n'entendions pas réformer le béhaviorisme : nous voulions le remplacer* » (Bruner, 1991, pp. 18-22). La création du centre de recherche sur la cognition avait pour but d'unir les efforts des psychologues mais aussi des linguistes, des informaticiens, des philosophes, des anthropologues etc. pour travailler au départ sur l'esprit et la signification. Ensuite un déplacement s'est opéré vers l'ordinateur et l'information (Bruner, 1983). L'analogie entre le fonctionnement du cerveau humain et celui de l'ordinateur a donné naissance au modèle de traitement de l'information (information processing) d'Atkinson et Shiffrin (1968). En réalité, ces chercheurs ont fourni un cadre théorique général du fonctionnement de la mémoire en utilisant comme modèle l'ordinateur. Le modèle du traitement de l'information est devenu un modèle global explicatif du fonctionnement du système cognitif. Dans notre recherche le modèle de traitement de l'information qui nous intéresse concerne l'apprentissage renvoyant aux théories cognitivistes en éducation. C'est pourquoi nous avons fait le choix de décrire et d'expliquer le modèle de traitement de l'information de Atkinson et Shiffrin modifié par Gagné (1974) illustré dans la figure 4.

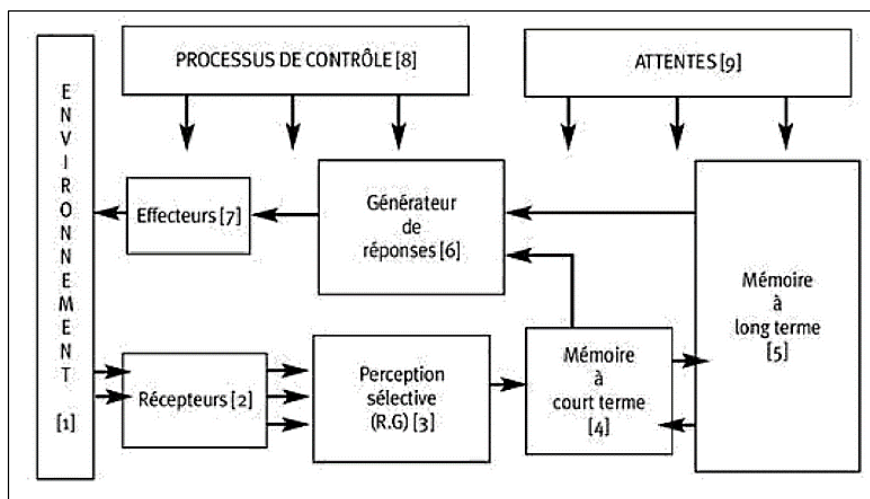


Figure 4. Le modèle de traitement de l'information de Atkinson et Shiffrin modifié par Gagné (1974, cité par Gagné, 1985, p. 9)

Les stimuli de l'environnement (1) sont reçus par les récepteurs sensoriels (2) ou mémoire sensorielle c'est-à-dire les organes des cinq sens (ouïe, vue, odorat, toucher, goût). Ensuite, le registre sensoriel ou perception sélective (3) enregistre et filtre les stimuli pertinents en fonction du contexte du fait de l'activation de mécanismes d'attention et de perception sélective. Par exemple, lorsque nous suivons une conversation, nous n'avons pas besoin

d'avoir une attention des stimuli des bruits de fond des personnes qui parlent dans le couloir mais plutôt une attention sélective des stimuli de notre conversation. Puis, la mémoire à court terme (MCT) (4), nommée mémoire de travail par Case en 1978, va permettre d'effectuer un traitement de l'information, de codage pour envoyer l'information et l'entreposer en mémoire à long terme mais également de retrait et de réorganisation des connaissances ou encore si les informations ne sont pas pertinentes d'oubli de celles-ci. La mémoire à long terme (MLT) (5) permet alors de stocker nos connaissances (mémoire sémantique et procédurale) et nos souvenirs (mémoire épisodique). Le générateur de réponse (6), dernière étape active du traitement de l'information, va puiser les éléments nécessaires à la réponse dans la MCT et dans la MLT puis les effecteurs ou organes (7) (la voix, geste, moteur...) qui permettent l'émission de la réponse la transmette. Le contrôle exécutif (8) ou métacognition va permettre de réguler l'ensemble de ce modèle de traitement de l'information. Une autre composante, celle-ci affective, intervient également à chaque étape du processus de traitement de l'information : ce sont les attentes (9) telles que la motivation ou le désir d'apprendre. Ces deux composantes « contrôle exécutif » et « attentes », bien que se situant en périphérie du système de traitement de l'information, interviennent cependant tout au long de ce processus.

Pour l'élaboration de notre démarche pédagogique, nous retenons de ce courant l'importance de la mémoire et de la métacognition à tous les niveaux du processus de traitement de l'information. Nous retenons également l'idée de l'importance de certains facteurs affectifs à tous les niveaux du processus.

1. Le cognitivisme développemental

Nous allons nous intéresser maintenant aux fondements théoriques du courant cognitiviste développemental dans les années 1930-1940 à travers deux modèles : l'approche piagétienne et l'approche Vygotskienne.

1.1. Favoriser les interactions entre l'enfant et son environnement physique

Piaget travaille sur le développement des structures de l'intelligence à différents stades de développement de l'individu. Pour Piaget, le développement permet l'apprentissage. L'individu construit ses connaissances en interagissant avec son environnement physique selon un double processus complémentaire « d'assimilation » et « d'accommodation », ceci, afin d'arriver à un nouvel équilibre des « schèmes » nommé « équilibration ». Les schèmes

correspondent à des schémas mentaux des actions. Prenons, par exemple, le schème de préhension chez un jeune enfant qui avait développé un schème de préhension des objets petits ou légers en utilisant une seule main (une balle de tennis de table par exemple). A chaque fois qu'il peut attraper un objet en utilisant son schème tel qu'il existe à ce moment-là, on peut dire qu'il assimile ces nouveaux objets à son schème de préhension. Par contre lorsque ce même enfant se trouve confronté à un nouvel objet plus volumineux et/ou plus lourd (un ballon de handball par exemple), il ne peut alors pas l'assimiler à son schème de préhension actuel. L'enfant sera obligé de modifier son schème de préhension (accommodation) pour pouvoir assimiler cet objet présentant des caractéristiques nouvelles. L'accommodation du schème consistera par exemple à attraper les objets plus volumineux et/ou plus lourds en utilisant cette fois-ci les deux mains. Dans ce cas, l'enfant a utilisé ses connaissances à propos de la préhension d'une balle de tennis de table, les a transférées et généralisées en utilisant pour ce nouvel objet, ballon de handball, ses deux mains afin de pouvoir le saisir. Désormais l'objet « ballon de handball » et tous les objets plus volumineux et/ou plus lourds peuvent être « assimilés » au schème de préhension avec sa nouvelle structure. L'enfant a transformé ses propres connaissances afin de s'adapter au milieu, en l'occurrence la taille et le poids du ballon ; cette accommodation lui permettra, après un déséquilibre cognitif, d'atteindre un nouvel équilibre, c'est-à-dire une nouvelle organisation du schème de préhension. On parlera alors d'équilibration. Selon Piaget, la théorie de la connaissance est principalement une théorie de l'adaptation de la pensée à la réalité (Piaget, 1970). Nous retiendrons de ce point de vue piagétien l'importance de favoriser les interactions entre l'enfant et son environnement physique, en confrontant l'élève à l'école à des situations-problèmes qui l'amèneront à dépasser un déséquilibre temporaire pour aller vers un nouvel équilibre grâce à une réorganisation de ses structures mentales. L'élève pourra ainsi de nouveau assimiler son environnement. Cependant, ces principes ne seront réellement opérationnels au niveau pédagogique que s'ils sont enrichis d'une approche interactionniste qui allie, en situation d'apprentissage, l'activité de l'élève et l'accompagnement de l'enseignant lors de la résolution du problème. Nous trouvons cette dimension interactionniste dans l'approche proposée par Vygotski.

1.2. Interactions sociales et construction des connaissances

A la même époque que Jean Piaget en Suisse, en Russie, un psychologue russe Lev Semionovitch Vygotski travaille également sur l'apprentissage et le développement de l'enfant. Il s'intéresse plus particulièrement aux fonctions psychiques supérieures. Vygotski (1997) considère que l'apprentissage sous-tend le développement de l'enfant et défend l'idée que

c'est dans l'interaction sociale, dans une société avec une histoire et une culture donnée, que l'individu construit ses connaissances. Ainsi, deux concepts clés se dégagent de sa théorie : « la zone proximale de développement » et « la médiation ». La « zone proximale de développement » ou la zone prochaine de développement d'un apprenant se situe entre le niveau actuel de développement de l'enfant, c'est-à-dire ce qu'il sait faire de manière autonome, et le niveau qu'il atteint lorsqu'il collabore avec quelqu'un (Vygotski, 1997). La notion de collaboration que l'on nommera ici « médiation » correspond au fait d'aider l'apprenant en lui montrant comment faire mais également en lui posant des questions pour le guider, voire en lui donnant le début de la solution (Vygotski, 1997). Pour Vygotski « *ce que l'enfant sait faire en collaboration, il saura le faire tout seul demain* » (Vygotski, 1997, p. 355). Des éléments proposés par Vygotski, nous retirons sur le plan pédagogique, la dimension interactionniste de l'apprentissage. Par ailleurs, nous accordons une grande importance aux deux phases constitutives de tout apprentissage qui émane de la perspective théorique de Vygotski : la phase interpersonnelle et la phase intrapersonnelle. En effet, la phase interpersonnelle renvoie à l'idée que tout apprentissage débute dans une phase interactive c'est à dire dans l'échange avec l'autre, qu'il s'agisse d'un adulte ou d'un autre enfant. Nous transposons ce principe à la situation pédagogique en adoptant la démarche selon laquelle les phases de découverte de l'objet d'apprentissage doivent se dérouler nécessairement dans des situations d'échanges entre élèves ou entre l'élève et l'enseignant. Nous précisons également que lors de ces phases d'échanges, tous les interlocuteurs sont actifs, il ne s'agit en aucun cas de phase d'imitation d'un modèle ou encore de modélisation. Nous retenons également l'importance de la phase intrapersonnelle qui correspond à une nécessaire phase d'assimilation ou encore d'intériorisation de la connaissance acquise. Sur la base de ce principe, cela signifie, notamment en pédagogie, qu'il faut laisser du temps à l'élève, après les phases de découverte, pour qu'il puisse assimiler ce qu'on a voulu lui faire acquérir. Par exemple, laisser du temps avant le réinvestissement, avant l'entraînement, avant l'évaluation etc.

1.3. Étayage et format d'interaction au service des apprentissages

Bruner se situe dans la continuité des travaux de Vygotski en donnant encore davantage d'importance à l'environnement culturel. Dans la perspective de Bruner, l'apprentissage est une construction de la signification qui renvoie à un processus à la fois personnel (sens de sa propre existence) et social (sens du monde qui l'entoure) (Vienneau, 2017). Bruner a proposé ou inspiré de nombreux concepts qui sont devenus centraux en pédagogie et parmi lesquels

certaines constituent le fondement de notre propre démarche pédagogique : la relation de tutelle et l'étayage, le format d'interaction et le conflit sociocognitif.

Relation de tutelle et étayage - La notion d'étayage réfère aux interventions de l'adulte au cours de l'apprentissage chez l'enfant. Cet étayage est intrinsèquement lié au concept de "zone proximale de développement" défini par Vygotski. Ainsi, un étayage peut-être fourni à l'enfant par un adulte « dans le contexte d'interaction sociale pour qu'il puisse accomplir des tâches lorsque sa capacité ne lui permet pas de les accomplir tout seul » (Bruner, 1983, p.290). D'une façon plus générale l'étayage correspond, dans une situation d'apprentissage, à l'aide apportée par un « expert » à un « novice » (Wood, Bruner, & Ross, 1976 ; Bruner, 1983). Dans ce contexte, l'expertise est évaluée sur la base de compétences spécifiques au regard de l'objet d'apprentissage. Aujourd'hui, il est établi que ce n'est pas l'âge ou encore le niveau d'étude qui crée nécessairement l'expertise. En effet, un enfant peut être l'expert dans un domaine particulier pour un enfant du même âge que lui, qui n'aurait pas acquis le même niveau de compétences dans le domaine. Par ailleurs, nous pourrions envisager qu'un enfant de 9 ans puisse être expert dans un domaine tel que les usages du numérique et ainsi devienne le tuteur de ses grands-parents dans ce domaine spécifique.

En pédagogie, l'étayage est mis en œuvre dans le cadre d'une relation de tutelle. Dans cette relation le tuteur est « l'expert » et le tuteur est le « novice ». Bruner identifiait six fonctions de l'étayage (Wood, Bruner, & Ross, 1976. pp. 277-278).

- « L'enrôlement », dont l'objectif est d'intéresser l'apprenant à la tâche à réaliser.
- « La réduction des degrés de liberté » ou simplification de la tâche.
- « Le maintien de l'orientation » qui signifie que le tuteur doit garder l'objectif et la motivation de l'enfant.
- « La signalisation des caractéristiques déterminantes » : le tuteur doit alors préciser les caractéristiques de la tâche à l'apprenant afin que celui-ci puisse la résoudre.
- « Le contrôle de la frustration », c'est-à-dire éviter les sentiments d'échecs de l'apprenant.
- « La démonstration » : le tuteur montre un début de solution à l'enfant afin que celui-ci l'imité et finalise la solution.

Tout au long de la construction de notre séquence pédagogique nous nous sommes appuyés sur les concepts d'étayage et de relation de tutelle. Dans le cadre de notre expérimentation, nous avons retenu uniquement l'étayage et la tutelle de l'adulte/enseignant vis à vis de l'élève. La relation de tutelle entre élèves n'a pas été exploitée au niveau

pédagogique dans notre séquence. Cette non exploitation ne reflète aucunement un manque d'adhésion à cette pratique mais tout simplement le fait que sa mise en œuvre ne nous semblait pas la plus adaptée dans le cadre de l'apprentissage initial de la procédure de compréhension. Nous pensons en effet que la tutelle entre élèves sera davantage efficace une fois que l'apprentissage premier de la procédure aura été réalisé et que des différences apparaîtront entre les élèves en termes d'expertise dans le domaine.

Dans la conception de notre séquence pédagogique, l'étayage de l'enseignant respecte les principes définis par Bruner. Nous l'avons vu plus haut et nous le reverrons plus loin dans ce chapitre, la modalité d'étayage de l'enseignant que nous avons choisie de mettre en œuvre dans notre séquence doit toujours avoir comme objectif à moyen et/ou long terme l'autonomie cognitive de l'élève dans l'activité. Nous nous sommes donc appuyés sur les principes d'une « démarche pédagogique métacognitive » qui vise à la fois la clarté cognitive et la régulation métacognitive du point de vue de l'élève.

Le format d'interaction - Bruner a proposé le concept de « format d'interaction » appelé encore « routines interactives » ou « scénarii ». Le « format d'interaction » est utilisé par Bruner pour définir les interactions sociales entre l'enfant et l'adulte lors de la période prélinguistique : *« L'acquisition du langage commence avant que l'enfant n'émette son premier discours lexico-grammatical. Elle commence quand la mère et l'enfant créent un format d'interaction prédictible qui peut servir de microcosme pour la communication et la constitution d'une réalité partagée. Les transactions qui se produisent dans de tels formats constituent "l'input" à partir duquel l'enfant peut alors maîtriser la grammaire, comment référer et signifier, et comment réaliser ses intentions en communiquant »* (Bruner, 1998, p. 129). Les formats sont procurés à l'enfant par son entourage social pendant les activités routinières de soins ou de jeux. Le format d'interaction a pour fonction principale la socialisation des intentions de communication. Ceci se met en place à travers l'apprentissage par l'enfant, des règles de l'usage du langage et de la gestion de l'interaction. Avant toute chose, ce que l'enfant apprend dans les formats d'interaction c'est la gestion de l'interaction de façon conventionnelle. Le format d'interaction est donc un cadre structurant des échanges de base entre un enfant et un adulte au cours d'activités routinières.

Du point de vue pédagogique, nous retenons, pour notre démarche, l'idée de situations pédagogiques qui correspondraient à des « formats pédagogiques » qui seraient construits sur la base du respect de trois des caractéristiques des formats d'interaction : la fréquence, la répétition et la contextualisation. Tout d'abord la fréquence renvoie au fait que le format se reproduit très régulièrement à l'école dans le quotidien de l'élève. Bruner avait même qualifié

les formats de « routines interactives ». La notion de routines fait référence à la fréquence régulière croisée avec la répétition de structure. Les « formats pédagogiques » seraient, selon nous, des activités qui se reproduisent régulièrement à l'école et qui présentent la même structure de base. Ces activités se déroulent toujours de la même façon, avec les mêmes étapes, les mêmes échanges, la même activité... Tout cela permet de contextualiser efficacement les apprentissages aux yeux de l'élève. Ainsi l'élève pourra s'appuyer sur des indices contextuels pour récupérer des informations pertinentes en mémoire à long terme ou bien encore pour transférer des apprentissages. Par ailleurs, le caractère répétitif du « format pédagogique » permet à l'élève d'être plus performant en situation d'apprentissage et ceci à la fois sur le plan affectif et sur le plan cognitif. Au niveau affectif, la répétition permet de développer des repères stables dans la situation. L'être humain fonctionne de telle sorte qu'il a besoin de régularité et de stabilité pour se sentir sécurisé et ainsi, oser prendre des risques. Or, la situation d'apprentissage à l'école implique de prendre le risque de se trouver au moins momentanément, en difficulté d'apprentissage. En effet, quand l'enseignant veut faire apprendre quelque chose à un élève, il vise des compétences qui se situent un cran au-dessus du niveau actuel de l'élève. Donc au-delà de sa « zone de confort » ce qui fait que l'élève peut se retrouver, à certains moments en difficulté. Sur le plan cognitif, la stabilité et la régularité rendent possible l'anticipation de ce qui va se produire aux étapes suivantes. Cette capacité à anticiper sous-tend et permet la capacité à planifier les actions en situation d'apprentissage, pour la réalisation des activités et la résolution des problèmes. Ainsi, le « format pédagogique » permet de rassurer l'élève et l'aide à structurer et contrôler ses actions. Tout comme le « format d'interaction » dans le cadre de l'apprentissage langagier, le « format pédagogique » favorise dans un premier temps le renforcement des compétences acquises. Puis, une fois que l'élève est sécurisé et est capable de structurer son activité, dans le cadre du « format », l'enseignant peut se permettre de déstabiliser un peu l'élève, de le mettre au défi, en introduisant de la nouveauté dans le « format pédagogique », en visant de nouvelles compétences. Tout cela sera effectivement source de progrès si les nouvelles compétences visées se situent dans la « zone Proximale de Développement » de l'élève. Dans notre séquence pédagogique, nous avons pris soin d'installer des « formats pédagogiques » dans lesquels nous avons introduit au fur et à mesure de la nouveauté. Ces « formats pédagogiques » concernent d'une part le déroulement des séances d'apprentissage et d'autre part le déroulement de certaines activités centrales et récurrentes tout au long de la séquence pédagogique.

1.4. Le conflit sociocognitif vecteur d'apprentissage

Nous nous sommes également intéressés aux concepts issus des recherches menées par des chercheurs néo-piagétien qui ont conjugué les apports de la perspective de Piaget quant au développement de l'intelligence et la prise en compte des effets possibles des interactions sociales entre pairs sur les apprentissages. Dans ce contexte théorique, Doise et Mugny (1997) proposent le concept de « conflit sociocognitif » qu'ils ont élaboré sur la base d'expérimentations à propos de l'apprentissage de la conservation des longueurs. Ainsi, ils mettent en évidence que « l'interaction interpersonnelle se révèle un lieu privilégié de développement cognitif » (Doise & Mugny, 1997, p. 120) à partir du moment où il y a d'une part une confrontation entre des solutions divergentes et d'autre part opposition d'enfants de niveaux cognitifs différents mais proches de leur zone prochaine de développement. Dans une revue de littérature, Buchs et al. (2008) font la synthèse des travaux menés à propos des effets des conflits sociocognitifs lors d'une interaction sociale. Ils en concluent que les démarches pédagogiques s'appuyant sur l'apprentissage coopératif peuvent constituer un contexte favorable à la confrontation de points de vue différents voire antagonistes. En effet, la condition incontournable pour que le conflit sociocognitif soit générateur de progrès pour les uns et les autres est qu'aucun des élèves ne doit être remis en cause dans sa compétence. Une telle remise en cause générerait la mise en œuvre de mécanisme de défense de type auto-centration et autorégulation qui feraient obstacle à tout apprentissage chez les participants. Ainsi, nous retenons de ces éléments qu'en matière de pédagogie, « *coopération et conflits pourraient faire bon ménage dans la classe* » (Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny, & Butera, 2008, p. 120). Du point de vue de l'opérationnalisation pédagogique, cela signifie que dans notre séquence, nous avons pris soins d'abord d'installer un climat de coopération avant de mettre en œuvre des situations générant du conflit sociocognitif.

Après avoir exposé les origines et les fondements théoriques de la démarche pédagogique que nous expérimentons dans notre recherche, nous allons maintenant énoncer les principes qui constituent les fondations de notre séquence pédagogique d'enseignement de la procédure de compréhension d'un énoncé non littéral à l'oral et en contexte.

2. Les principes fondateurs de la séquence pédagogique expérimentale

Nous avons bâti notre séquence pédagogique sur la base de six principes fondateurs. Ces principes définissent les propriétés nécessaires de l'étayage de l'enseignant dans la perspective de faire acquérir à l'élève une procédure explicite qu'il pourra réutiliser de façon autonome dans d'autres situations. Ces principes touchent à la fois les sphères cognitives, sociales et affectives. Ils nous ont permis de définir un cadre théorique et structurel pour

l'élaboration de notre séquence pédagogique en plaçant systématiquement l'enseignant du point de vue de l'élève en situation d'apprentissage.

2.1. L'apprentissage explicite des procédures

Principe n°1 : Un apprentissage explicite des procédures de compréhension s'appuyant sur une formalisation progressive des procédures à acquérir en l'occurrence ici la procédure de compréhension du langage non littéral à l'oral. L'objectif final étant le transfert des connaissances et des procédures à d'autres situations.

Dans la perspective de faire acquérir aux élèves une procédure consciente et transférable de compréhension du langage non littéral à l'oral, nous avons fait le choix d'une démarche d'enseignement s'appuyant sur le courant cognitiviste et visant un apprentissage explicite des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il ne s'agit pas ici de s'inscrire dans la perspective d'un enseignement explicite basé systématiquement sur une démarche modélisante de l'enseignant, c'est-à-dire une démonstration par l'enseignant du savoir ou du savoir-faire à acquérir (Gauthier, Bissonnette, & Richard, 2013). Notre objectif étant de rendre les apprentissages explicites du point de vue de l'élève nous avons choisi, de favoriser le transfert en les faisant émerger en confrontant les élèves à des situations-problèmes et à de multiples contextualisations des objets d'apprentissage (Tardif, 1999). Les principes définis par Tardif (1999) et Romainville (2007) pour rendre effectif le transfert des apprentissages ont été transposés au cadre de la séquence d'enseignement selon le modèle proposé par Romainville (2007). Ainsi, nous avons posé comme principe que chaque savoir ou savoir-faire en tant qu'objectif d'apprentissage serait enseigné selon le schéma suivant « contextualisation-décontextualisation-recontextualisation ».

Dans notre protocole pédagogique, ces trois phases doivent permettre l'acquisition, la généralisation et le transfert de la procédure de compréhension du langage non littéral à l'oral. Il ne s'agit pas d'un modèle linéaire mais curriculaire dans lequel les deux premières phases interagissent et s'entrecroisent pour, au final, rendre possible la troisième. Pour chaque savoir ou savoir-faire constitutifs de la procédure enseignée, nous avons procédé à plusieurs contextualisations. Par exemple, pour faire acquérir aux élèves la connaissance métalangagière relative au fait qu'un même énoncé puisse avoir des significations différentes selon le contexte, nous avons confronté les élèves à plusieurs situations-problèmes. Dans chacune de ces situations, les élèves étaient amenés à prendre conscience, d'une part que la signification de l'énoncé dépendait de son contexte de production et d'autre part que seule la

mise en œuvre d'une procédure rigoureuse de prise d'indices dans le contexte leur permettrait de choisir quelle signification il fallait activer. Chacune des contextualisations de l'apprentissage a donné lieu à une mise en évidence des connaissances et des procédures mobilisées ou à construire par les élèves. Cette mise en évidence étayée par l'enseignant a permis d'aboutir à une formalisation généralisée et transférable des savoirs et des savoir-faire : il s'agit de la phase de décontextualisation. Cette phase consiste en effet en une généralisation des connaissances et des procédures acquises en montrant explicitement à l'élève en quoi dans des situations différentes il peut ou doit utiliser des connaissances ou procédures identiques en se basant sur des indices situationnels communs. L'objectif ultime est ici de rendre les connaissances ou les procédures indépendantes des contextes d'acquisition dans l'objectif de permettre à l'élève de les transférer à toute autre situation présentant des caractéristiques similaires. La dernière partie de notre protocole pédagogique a permis de réaliser la troisième phase du transfert c'est-à-dire la recontextualisation. Il s'agit ici d'amener l'élève à réinvestir la connaissance et ou la procédure dans une nouvelle situation-problème présentant les mêmes caractéristiques structurelles que les situations dans lesquelles leur apprentissage avait été contextualisé lors de la première phase, c'est-à-dire la contextualisation des apprentissages.

2.2. L'implication de la mémoire dans les apprentissages

Principe n°2 : Une démarche pédagogique qui s'appuie sur l'ensemble des composantes de la mémoire aussi bien à court terme qu'à long terme.

Dans l'élaboration du protocole pédagogique nous avons tenu compte des implications des sciences cognitives dans les situations d'apprentissage et notamment des enjeux en termes de sollicitations et de mise en œuvre des processus mnésiques (Cordier & Gaonac'h, 2007 ; Delannoy & Lorant-Royer, 2007 ; Lieury, 2012). Ainsi, nous nous sommes appliqués à tenir compte systématiquement des implications et des enjeux de l'ensemble des composantes mnésiques dans les différentes situations d'apprentissage. S'agissant de situations d'apprentissage s'appuyant sur la compréhension d'histoires lues par l'enseignant, la première composante sollicitée est la mémoire à court terme et notamment la mémoire de travail. En effet, les élèves doivent mémoriser les éléments de l'histoire au fur et mesure de la lecture afin d'en construire le sens. Afin d'alléger et de guider le travail mnésique des élèves à court terme, chacune des activités de lecture respecte certains principes : en premier lieu l'histoire est lue par l'enseignant dans son intégralité sans montrer les illustrations qui elles ne

sont présentées que lors de la seconde lecture. Par ailleurs avant chacune des lectures, l'enseignant précise aux élèves quelles sont les catégories d'informations à repérer et ces dernières sont représentées par des pictogrammes affichés au tableau en préalable à la lecture. Par exemple lors de la première séance, l'enseignant donne aux élèves la consigne suivante avant la première lecture de l'histoire : « Je vais vous lire le premier chapitre de l'album, écoutez bien car après je vous demanderai : où se déroule l'action ? Quand elle a lieu ? Qui sont les personnages ? ». Au fur et à mesure l'enseignant affiche les trois pictogrammes associés à « où ? », « quand ? » et « qui ? » au tableau. Au-delà de l'étayage du fonctionnement de la mémoire de travail, l'utilisation de pictogrammes du type de ceux mentionnés dans l'exemple précédent permet de soutenir également la mise en mémoire à long terme et la récupération des connaissances acquises lors des séances successives. En effet de tels supports, s'ils ont pour vocation première de fournir aux élèves une représentation pouvant être une symbolisation des informations, ont également comme finalité dans le cadre de notre protocole pédagogique de soutenir la catégorisation mentale des connaissances. Ce processus de catégorisation progressive et dynamique des connaissances acquises est indispensable à leur bonne récupération en mémoire à long terme. En effet la catégorisation permet de structurer les informations en mémoire déclarative et en mémoire procédurale ; ainsi lorsque l'élève doit les récupérer pour les utiliser dans un autre contexte ou dans un autre temps, le chemin d'accès à ces informations est plus aisé. Plus les informations en mémoire sont organisées plus leur rappel est facilité. Afin d'améliorer la compréhension et la mise en mémoire des connaissances nous nous sommes également appuyés sur la mémoire épisodique. L'opérationnalisation de l'implication de la mémoire épisodique dans les apprentissages peut revêtir deux modalités : la contextualisation des apprentissages et l'appui sur des épisodes déjà vécus par l'élève. Nous avons exploité ces deux modalités dans la mise en œuvre des situations d'apprentissage. En effet, d'une part les histoires qui sont lues aux élèves et dans lesquelles sont contextualisés des énoncés non littéraux s'inspirent du vécu des élèves de grande section de maternelle et de cours préparatoire et d'autre part, dans les séances donnant lieu à la découverte d'un nouvel énoncé non littéral, l'enseignant contextualise l'expression en prenant des exemples issus de la vie quotidienne des élèves à l'école.

Pour finir, l'objectif ultime de l'apprentissage explicite d'une procédure de compréhension du langage non littéral à l'oral est la mise en œuvre quasi automatisée de la procédure en situation. À cette fin, une fois la procédure installée chez les élèves, les dernières séances de notre protocole pédagogique visaient à nous assurer du transfert de la procédure mais également à systématiser sa mise en œuvre par les élèves.

2.3. L'autonomie cognitive comme objectif permanent

Principe n°3 : L'autonomie cognitive au cœur des apprentissages : acquisition de compétences en régulation métacognitive.

Tout au long des douze séances qui composent le protocole pédagogique nous avons eu le souci de viser à terme l'autonomie des élèves dans l'activation et la mise en œuvre de la procédure acquise. L'autonomie cognitive constitue pour chacune des séances à la fois un objectif transversal explicite : « Développer l'autonomie cognitive » et un principe sous-jacent à la mise en œuvre pédagogique des situations d'apprentissage. Ce second point est opérationnalisé dans les séances à plusieurs niveaux.

- Chaque séance commence par un rappel des savoirs et des savoir-faire acquis dans les séances précédentes, il s'agit de réactiver les éléments déjà acquis pour que l'élève puisse s'appuyer dessus pour pouvoir réaliser le plus efficacement possible la tâche proposée.
- Pour ce qui concerne plus spécifiquement la procédure de compréhension visée, les enseignants ont veillé à ce que les élèves apprennent à bien vérifier de façon autonome leurs réponses sur la base d'indices objectifs avant de les donner et de les valider. Ce cheminement s'appuie tout d'abord sur un travail collectif à l'oral pour évoluer vers une individualisation.
- Pour un certain nombre de séances, le groupe classe a été scindé en deux sous-groupes. La séance était divisée en deux temps : dans un premier temps un des deux sous-groupes travaillait en modalité « découverte d'un nouveau texte et de nouveaux énoncés non littéraux » avec l'enseignant et l'autre sous-groupe travaillait en autonomie avec comme objectif le renforcement, voire l'automatisation des savoirs et savoir-faire acquis dans les séances précédentes. Dans le sous-groupe en autonomie les élèves devaient s'autogérer dans les tâches qui leur étaient proposées. Il n'y avait aucune validation de leurs résultats par l'enseignant ; soit les élèves avaient à leur disposition des supports (par exemple des feuilles de corrections) qui leur permettaient de s'autocorriger, soit l'autovalidation était rendue possible par la structure même de l'activité (par exemple la reproduction d'une figure géométrique en communication référentielle - l'un voit le modèle et donne des consignes à celui qui ne le voit pas pour qu'il puisse le dessiner- la validation se fait ici par le produit fini : le dessin réalisé par l'élève qui ne voit pas le modèle en comparaison avec le modèle existant).

D'une façon générale nous avons tenté de prendre en compte spécifiquement l'objectif d'apprentissage de l'autorégulation. Pour cela nous nous sommes inspirés des travaux dans le domaine de l'étude des liens entre autorégulation et apprentissages (Bandura, 2008 ; Zimmerman, 2000, 2008). Nous inscrivons notre action pédagogique dans la perspective de la prise en compte de l'idée de l'autorégulation comme étant soumise à une dynamique conflictuelle sous-tendue par des stratégies d'autorégulation pour certaines favorables aux apprentissages et pour d'autres défavorables aux apprentissages. La figure 5 représente les dynamiques stratégiques conditionnant l'autorégulation chez un apprenant (Cosnefroy, 2010, p. 24).

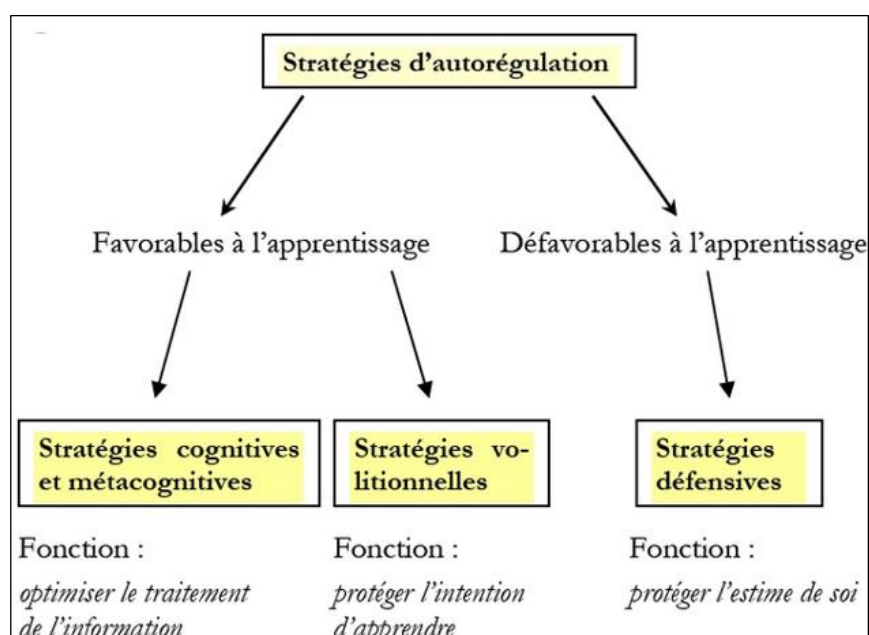


Figure 5. Stratégie d'autorégulation Cosnefroy, 2010, p. 24

Conformément à cette approche nous avons tenté de favoriser chez les élèves la mise en œuvre de stratégies cognitives et métacognitives d'une part et d'autre part de minimiser les effets d'éventuelles stratégies défensives (ce dernier point sera expliqué dans le cadre de notre sixième principe pédagogique).

2.4. Une approche interactionniste de la situation d'apprentissage

Principe n°4: Des situations d'apprentissage non modélisantes (étayage, guidage de l'enseignant), basées sur des interactions enseignants-élèves et entre pairs (conflit sociocognitif).

Comme nous l'avons déjà précisé nous nous inscrivons dans la perspective d'un apprentissage explicite des savoirs et des savoir-faire par l'élève. Nous nous détachons du modèle pédagogique de l'enseignement explicite en ce sens où nous ne considérons pas que l'enseignant doit se poser comme modèle de fonctionnement cognitif pour l'élève. Nous privilégions une approche interactionniste de l'enseignement et de l'apprentissage. Ainsi la mise en œuvre pédagogique que nous privilégions s'appuie sur les principes généraux de l'approche socioconstructiviste de l'enseignement et de l'apprentissage. En effet, dans notre protocole pédagogique, l'enseignant étaye les apprentissages en interagissant avec les élèves, en amenant les élèves à interagir entre eux et en s'appuyant notamment sur les notions de coopération et de conflit sociocognitif (Doise & Mugny, 1997). Afin d'opérationnaliser la mise en œuvre pédagogique de ces principes théoriques nous nous sommes appuyés sur la confrontation des élèves à de véritables situations-problèmes. La situation-problème se prête à un réel travail méthodologique socioconstructiviste avec les élèves dans le sens où dans la situation pédagogique proposée, il manque quelque chose à l'élève pour résoudre le problème. Sur la base de ces situations d'apprentissage spécifiques l'enseignant et/ou le groupe de pairs apportera l'étayage nécessaire aux apprentissages pour chacun des élèves. Le rôle de l'enseignant est envisagé ici comme un gestionnaire et un modérateur des échanges entre les élèves afin de les amener à structurer leurs démarches et à les faire évoluer vers une procédure experte et consciente. Dans chacune des séances d'apprentissage l'enseignant a pour consigne de recueillir les différents points de vue des élèves, de les formaliser au tableau et de guider les élèves dans les échanges qui leur permettront de déterminer les points de vue qui sont recevables ou non. L'enseignant doit veiller à ce que les élèves développent une démarche d'émission et de validation ou d'invalidation d'hypothèses sur la base d'indices fiables. Compte tenu de la dimension égocentrique de la pensée des enfants de la tranche d'âge concernée par cette recherche le rôle de « guide-médiateur » de l'enseignant lors des situations d'apprentissage est fondamental et incontournable. En effet il est très difficile pour un enfant, lors de cette période de développement, de se décentrer de son point de vue pour entendre et accepter un autre point de vue que le sien.

2.5. De la nécessité du réinvestissement et de l'entraînement

Principe n°5 : Systématiser les connaissances et les procédures acquises et entraîner les élèves.

Il s'agit ici, après l'acquisition d'une nouvelle notion, de veiller à mettre les élèves en situation de réutilisation de cette notion d'une part pour permettre à l'enseignant d'en évaluer le degré de maîtrise et d'autre part pour permettre aux élèves d'exercer leur nouveau savoir ou savoir-faire dans le cadre d'une autre situation. Ces phases d'entraînement ont pour objectif de renforcer la maîtrise des notions acquises, d'en faciliter la mémorisation tant au niveau de l'encodage que de la récupération et d'en généraliser l'utilisation. Certains épisodes d'entraînement ont pour vocation la systématisation, voire l'autonomisation des procédures. L'entraînement joue donc un rôle important du point de vue de l'enseignant et du point de vue de l'élève. De plus l'entraînement peut permettre aux élèves de s'autoévaluer dans la maîtrise des savoirs et des savoir-faire. Dans le cadre de notre protocole pédagogique, les phases d'entraînement sont prévues selon deux modalités différentes. D'une part de l'entraînement dans le cadre d'activités en présence de l'enseignante donc avec l'étayage de l'enseignante qui de son côté peut alors également évaluer le niveau des élèves. D'autre part des épisodes d'entraînement dans le cadre d'activités dont la réalisation se fait en totale autonomie sans aucune intervention de l'enseignante et qui au-delà de l'effet d'entraînement et de systématisation des connaissances vont également permettre aux élèves de s'auto-positionner en termes d'acquisition des compétences.

2.6. Un environnement sécurisé pour oser apprendre

Principe n°6 : Une démarche pédagogique qui dans sa structure vise à procurer aux élèves les conditions d'un environnement affectif favorable aux apprentissages.

Quelle que soit l'étape du développement à laquelle il se situe, l'individu, pour bien se développer et bien « fonctionner », a besoin nécessairement d'évoluer dans un cadre rassurant et sécurisant. Ceci est tout particulièrement vrai en ce qui concerne l'enfant. Pour être dans les conditions de développement les plus favorables possibles, l'enfant dès le plus jeune âge, a besoin de développer des repères stables dans toutes les dimensions, de son environnement, physique, affective, sociale et cognitive. La « théorie de l'attachement » de Bowlby (1969) postule le besoin primaire de stabilité affective chez le très jeune enfant. Il s'agit en réalité d'un besoin de sécurité comblé par la stabilité de la présence et des réactions des figures d'attachement. Dans notre protocole pédagogique nous postulons, de la même façon,

que pour des élèves de grande section de maternelle et de cours préparatoire il est nécessaire que l'enseignant procure aux élèves une réelle base de sécurité de par la stabilité et la prévisibilité de son comportement et de ses pratiques pédagogiques. Dans les séances fournies aux enseignants qui ont participé à cette recherche, les pratiques pédagogiques et les consignes présentent des régularités visant à installer rapidement des habitudes de travail chez les élèves. Ces habitudes de travail ont parfois même vocation à devenir des routines. Stabilité et prévisibilité permettent à l'enfant de construire des repères fiables dans le déroulement des activités et donc de se sentir en sécurité et par conséquent d'oser prendre des risques pour oser apprendre. En effet, apprendre c'est oser prendre le risque de se tromper, oser se mettre potentiellement en difficulté. Il faut également que l'enfant soit valorisé pour avoir suffisamment confiance en lui-même et oser participer aux échanges, donner son point de vue, accepter de le confronter à celui des autres, discuter, négocier pour au final se mettre d'accord et parfois abandonner son point de vue sur la situation quand il n'est pas valide.

Nous avons construit notre protocole pédagogique expérimental en tenant compte de ces six principes pédagogiques. Dans le cadre de ce protocole pédagogique, nous avons spécifiquement créé, pour les besoins de la recherche, un outil permettant d'évaluer le niveau de compétence des élèves dans la réalisation d'inférence : IMPLICIMAGE. La partie suivante traite spécifiquement de la compréhension inférentielle et des principes qui ont sous-tendu la construction du matériel d'évaluation.

3. L'évaluation des capacités inférentielles

Nous définissons la compréhension inférentielle comme un processus cognitif qui permet de réaliser un raisonnement déductif (du général au particulier), inductif (du particulier au général) et abductif (émission d'hypothèses), en mettant en œuvre différents types d'inférences à partir des informations contenues dans un énoncé et/ou dans une situation de communication. L'outil d'évaluation créé dans le cadre de notre séquence pédagogique, IMPLICIMAGE, a pour objectif d'évaluer les capacités inférentielles des élèves. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, le processus inférentiel a pour objectif de permettre à l'auditeur de comprendre un locuteur dès lors qu'il existe un décalage entre ce qui est dit et ce que le locuteur veut signifier. De ce fait, l'auditeur effectue soit une inférence sur les informations contenues dans l'énoncé (inférence sémantique et inférence logique en lien avec le contexte linguistique), soit une inférence sur la structure du langage en lien avec les caractéristiques de la situation de communication (inférence pragmatique en lien avec le contexte situationnel). L'inférence a pour but, pour l'auditeur, de construire une information nouvelle qui permettra de comprendre l'intention du locuteur afin de poursuivre la communication.

3.1. Les critères de classifications des inférences

Il n'existe pas à notre connaissance de modèle de classification des inférences s'appliquant strictement à l'oral. À l'écrit, ces modèles de classification existent (Frederiksen, 1979 ; Graesser, Singer, & Trabasso, 1994 ; Johnson & Johnson, 1986 ; McGinnis, Goss, Tessmer, & Zelinski, 2008).

Les travaux de Lefebvre, Bruneau et Desmarais (2012), dans le cadre d'une revue de littérature, proposent une analyse des modèles théoriques en lien avec la compréhension en lecture ou en situation de lecture oralisée d'albums. Ils proposent une classification des inférences selon plusieurs critères (cf. figure 6), ayant pour objectif de proposer un cadre théorique opérationnel pour la mise en œuvre de situations d'apprentissage des capacités inférentielles à l'oral chez des enfants d'âge préscolaire. La synthèse de l'ensemble des données existantes les amènent à proposer trois types de critères de classification des inférences. La figure 6 synthétise ces différents éléments de classification.

Critères de classification des inférences

(Lefebvre, Bruneau et Desmarais, 2012)

1) La source d'information de l'inférence peut être de deux types :

- Soit l'information est fournie antérieurement
- Soit l'information est à rechercher dans les connaissances personnelles.

2) La contribution des inférences à la compréhension peut être de deux ordres :

- Soit l'inférence permet d'assurer la cohérence (on parle alors d'inférence obligatoire)
- Soit elle permet d'enrichir le contenu (on parle ici d'inférence facultative ou optionnelle).

3) La direction de l'inférence peut se réaliser selon trois orientations (van den Broek (1994) :

- Rétrograde (des informations permettant l'inférence sont fournies antérieurement dans le texte)
- Antérograde (l'interlocuteur prédit la suite des événements ou anticipe les conséquences d'un événement)
- Orthogonale (l'interlocuteur ajoutent des détails à un événement).

Figure 6. Critères de classification des inférences

Dans la perspective de créer un outil d'évaluation des capacités inférentielles des jeunes enfants « tout venant » de grande section et de cours préparatoire, nous avons fait le choix de nous focaliser uniquement sur la première dimension proposée, c'est-à-dire « la source d'information » de l'inférence. Cette dimension constitue, selon nous, le niveau procédural initial de la mise en œuvre de l'inférence. En effet, afin de devenir capable de mettre en œuvre des inférences l'enfant doit apprendre à localiser la source d'information qui lui permettra d'opérationnaliser l'inférence. Cependant, nous ne retenons pas la dichotomie proposée par les auteurs, c'est-à-dire « l'information est fournie antérieurement » versus « l'information est à rechercher dans les connaissances personnelles ». Pour la construction d'IMPLICIMAGE, et pour l'identification des différents types d'inférences évalués par l'outil, nous avons retenu deux sources d'informations possibles : L'énoncé et le contexte situationnel. En croisant ces deux sources d'information avec la procédure de prise d'indices qui sous-tend la réalisation de l'inférence, nous envisageons deux opérationnalisations de la procédure de prise d'indices. Dans le premier cas de figure, l'énoncé est la source de l'information. Dans ce cas, le repérage d'indices linguistiques dans le discours ainsi que leur traitement permettent de réaliser l'inférence et de déduire le sens (inférence logique et inférence sémantique). Dans le second cas de figure, c'est le contexte situationnel dans sa globalité qui constitue la source d'information. La réalisation de l'inférence nécessite alors d'identifier et de combiner le traitement de trois types d'indices : les indices linguistiques, les indices paralinguistiques et les indices extralinguistiques (cf. chapitre 2). Ces trois types d'indices n'ont pas toujours le même poids dans la réalisation de l'inférence selon les situations. La spécificité réside dans le fait que les indices linguistiques seuls ne suffisent pas toujours et qu'ils doivent être combinés avec les indices paralinguistiques ou les indices extralinguistiques. Dans certaines situations habituelles voire routinières, l'auditeur peut n'utiliser que les indices paralinguistiques ou les indices extralinguistiques sans passer par le traitement des indices linguistiques, par exemple lorsqu'une personne lors du repas montre le sel signifiant implicitement « Peux-tu me passer le sel ? ».

Nous ne considérons pas les connaissances antérieures comme critère discriminant de la source d'information de l'inférence car elles sont toujours mobilisées quel que soit le type d'inférence. Ainsi, dans les deux cas de figure retenus dans IMPLICIMAGE, l'élève doit solliciter ses connaissances antérieures, que ce soit au niveau lexical, sémantique, syntaxique ou encore social.

3.2. Catégories d'inférences évaluées

Sur la base des deux sources d'information retenues, trois types d'inférences sont sollicités lors de l'évaluation de la compréhension inférentielle dans le cadre de l'outil IMPLICI-MAGE : l'inférence logique, l'inférence sémantique et l'inférence pragmatique.

L'inférence logique

L'inférence logique est sous-tendue par la procédure de déduction. Ce type d'inférence peut être réussi dès l'âge de quatre ou cinq ans pour certains enfants (Hudson & Slackman, 1990). Les inférences logiques comportent une part d'implicite, toutefois, le raisonnement nécessaire à l'auditeur afin de comprendre le non-dit se rapporte à la signification des items lexicaux et ne dépend ni du contexte situationnel, ni du locuteur (Ackerman, 1978). En effet, un raisonnement logique adéquat sur la base des éléments linguistiques, voire de certains éléments lexicaux uniquement, permet à l'auditeur, à partir des propositions ou prémisses linguistiques, de déduire un résultat certain et univoque (Bianco & Coda, 2002 ; Duchêne May-Carle, 2008). Il s'agit en fait d'une opération logique de déduction. On peut également appeler cette inférence, inférence déductive (Reboul & Moeschler, 1998).

L'inférence sémantique

L'inférence sémantique s'appuie sur le principe de compositionnalité (Zufferey & Moeschler, 2012). Ce principe pose que la valeur sémantique d'une phrase ou d'une expression complexe résulte de la valeur sémantique des éléments qui la composent. La compréhension nécessite ici le traitement de la globalité de l'énoncé, le traitement isolé de certains éléments lexicaux ne permettant pas de réaliser l'inférence. Par ailleurs le principe de compositionnalité implique de combiner les indices linguistiques issus d'une part, de la dimension sémantique et, d'autre part, de la dimension syntaxique. La réalisation de l'inférence sémantique ne nécessite pas la prise en compte des indices paralinguistiques et extralinguistiques.

L'inférence pragmatique

Les inférences pragmatiques sont basées sur le lien entre l'énoncé et les caractéristiques sociales de la situation de communication (Bernicot, 2005). Selon nous, dans le cadre de l'inférence pragmatique l'inférence est réalisée sur la base du traitement croisé des indices linguistiques fournis par le discours, avec, selon les cas, les indices paralinguistiques et/ou les indices extralinguistiques et/ou les connaissances antérieures. Dans certaines situations habituelles, voire routinières, l'auditeur peut n'utiliser que les indices paralinguistiques et ou les indices extralinguistiques. Notre choix de l'évaluation de la capacité à réaliser des inférences

pragmatiques en grande section de maternelle et en cours préparatoire s'appuie sur les résultats des travaux menés sur la compréhension des inférences par Chaminaud, Laval et Bernicot (2006). Cette étude nous donne des indications développementales nous permettant d'établir un ordre d'acquisition de la compréhension de différents types de langage non littéral, donc de la capacité à réaliser une inférence pragmatique. De ce fait, il s'avérerait que les enfants de 6 ans à 10 ans « tout venant », en fonction de leur âge de développement et de la forme de langage non littéral, comprennent mieux les énoncés avec rupture sémantique à 6 ans (exemple 1), puis les demandes indirectes à 8 ans (exemple 2), ensuite à 10 ans les expressions idiomatiques en contexte (exemple 3) et, pour finir, les implicatures avec inférence ironique après 10 ans (exemple 4).

Exemples d'énoncés :

Énoncé avec rupture sémantique (exemple 1)

Locuteur A : Est-ce que tu veux une tasse de thé ?

Locuteur B : Je veux pouvoir dormir tôt.

Énoncé avec demande indirecte (exemple 2)

Locuteur A : Il fait chaud !

Locuteur B : Je vais ouvrir la fenêtre.

Énoncé avec expression idiomatique en contexte (exemple 3)

Locuteur A : J'ai un chat dans la gorge (la personne est enrouée, elle tousse).

Locuteur B : Tu es fort malade !

Énoncé avec inférence ironique (exemple 4)

Locuteur A : Est-ce que tu veux encore du gâteau ?

Locuteur B : Oui, tout ce sucre va m'aider à maigrir !

Pour conclure, IMPLICIMAGE, permet d'évaluer la capacité des élèves à mettre en œuvre des inférences logiques, des inférences sémantiques et des inférences pragmatiques. Notre objectif étant d'évaluer les capacités inférentielles des élèves en compréhension du langage implicite à l'oral, il nous paraît nécessaire de nous intéresser également au rôle des différentes composantes de la situation de communication dans la compréhension.

3.3. Deux composantes situationnelles : le but et le participant

S'agissant d'étudier la compréhension du langage implicite en situation de communication, il nous semble pertinent de combiner les éléments de procédure précédemment exposés avec des éléments théoriques issus de la modélisation des composantes de la situation de communication. Nous retenons ici le modèle situationnel de Brown et Fraser (1979). Ce modèle décline deux principales composantes de la situation :

- Le contexte situationnel : « la scène » constituée du « *but* » et du « *cadre physique* »
- Les « participants » comprenant les caractéristiques du participant (en tant qu'individu ou en tant que membre d'un groupe) et les relations entre les participants (au niveau interpersonnel et institutionnel).

Bien que plusieurs composantes situationnelles puissent être en jeu en même temps dans le cadre de l'inférence, dans une perspective d'évaluation nous avons choisi de mesurer la capacité des enfants à mobiliser spécifiquement les connaissances relatives à deux composantes situationnelles en contrôlant systématiquement l'influence de celles qui ne sont pas en jeu dans l'évaluation. Dans le cadre d'IMPLICIMAGE, les inférences logiques, sémantiques et pragmatiques évaluées porteront successivement sur deux composantes situationnelles cibles de l'inférence : le but et le participant.

La composante situationnelle portant sur le but constitue un enjeu fort au niveau métacognitif. En effet, pour réaliser une inférence sur le but de l'activité, il faut que l'enfant soit capable d'identifier l'objectif à atteindre par le ou les participants pour ensuite identifier et s'appuyer sur la planification des actions à mettre en œuvre pour atteindre l'objectif. L'objectif à atteindre dans la situation et la planification procédurale sont les éléments sur lesquels sera fondée l'inférence sur le but. Par ailleurs, l'étude de Desmarais, Archambault, Filiatrault-Veilleux et Tarte (2012) a montré que, dès l'âge de quatre ans, les inférences relatives au but du personnage et la réponse interne de ce dernier sont maîtrisées.

La seconde composante, le participant, présente un intérêt majeur du fait de l'importance de la prise en compte d'autrui et de ses états psychologiques dans la communication. Dans le modèle proposé par Brown et Fraser (1979), la composante « participant » renvoie à deux dimensions : « l'individu en tant qu'individu » et « l'individu en tant que membre d'un groupe ». Nous avons choisi d'étudier la première dimension : « l'individu en tant qu'individu ». Cette dimension réfère à deux sous-composantes « les traits stables » (composés de la personnalité et de l'apparence physique) et les « traits variables » (composés de l'humeur, des émotions et

des attitudes). Nous nous sommes focalisés sur les « traits variables ». La réalisation de l'inférence sur le participant dépend alors de la capacité de l'enfant à attribuer un état psychologique à autrui (ici le personnage). La réalisation de ce type d'inférence sollicite donc la capacité de décentration cognitive des enfants. Par conséquent la réalisation d'inférences pragmatiques portant sur le participant dépend fortement des compétences en théorie de l'esprit (cf. chapitre 2).

IMPLICIMAGE permet donc d'évaluer les capacités des élèves de maternelle et de primaire à réaliser des inférences logiques, des inférences sémantiques et des inférences pragmatiques dont la cible est soit le but de l'activité, soit le participant. Il reste à expliciter comment l'ensemble de ces éléments théoriques ont été opérationnalisés dans l'élaboration des items qui composent l'outil d'évaluation IMPLICIMAGE. C'est l'objectif de la partie suivante.

3.4. Les items de l'outil d'évaluation

IMPLICIMAGE est composé de quatre blocs d'items correspondant au traitement de quatre formes langagières différentes.

Bloc 1 : les formes logiques

Les énoncés logiques ont une construction linguistique qui fait que la conséquence logique de l'énoncé est déduite des propositions en amont. Ce sont ainsi les prémisses qui permettent de faire ces inférences logiques. Trois éléments sont à retenir pour ce type d'énoncé et en conséquence le type d'inférence.

- Le premier est la source d'information, ce sont les éléments contenus uniquement dans l'énoncé qui vont permettre de réaliser l'inférence logique.
- Le second point est le raisonnement qui est de type déductif, la validité du raisonnement est liée à la validité de la forme logique (langage formel) (Zufferey & Moeschler, 2012).
- Le dernier élément est la valeur de vérité associée aux propositions, ainsi si les prémisses sont vraies, la conséquence est également vraie. Par exemple, Samia est plus

âgée que Rachelle implique, logiquement, que Rachelle est plus jeune que Samia (Bert-Erboul, 1979).

Au niveau développemental, peu d'études ont été réalisées sur les enfants d'école maternelle, toutefois certains chercheurs montrent que ce type d'inférence est réussi dès six ans (Galotti, Komatsu, & Voelz, 1997) ; par ailleurs d'autres études indiquent que des enfants de quatre ans comprennent des relations causales dans un énoncé complexe (Hudson & Slackman, 1990 ; Trabasso & Nickels, 1992). Dans notre recherche nous avons fait le choix d'utiliser des énoncés logiques obligeant l'enfant à faire des inférences logiques c'est-à-dire d'effectuer un raisonnement logique allant du général au particulier. L'objectif pour l'enfant est bien d'élaborer une information nouvelle déduite des informations de l'énoncé sans faire d'inférence sur le contexte. Par conséquent, dans la perspective de contrôler les conditions d'évaluation et l'objectivité de la mesure, les énoncés seront produits ici dans un contexte non informatif.

Bloc 2 : les demandes indirectes

Ce second bloc d'items vise à évaluer les capacités inférentielles sur la base d'énoncés comportant des demandes de type allusion. Le choix de l'allusion s'inscrit dans le cadre théorique général de la théorie des actes de langage (Austin, 1962 ; Searle, 1972, 1982 ; Searle & Vanderveken, 1985). Dans cette perspective, la demande correspond aux actes de langage directifs. Un acte de langage est un acte social posé intentionnellement par le locuteur qui ne peut être compris et ne fait sens pour l'auditeur que dans un contexte donné. Afin de définir la demande, nous nous appuyons sur la définition de Searle (1979) qui fait consensus dans la communauté scientifique. Selon Searle, les actes de langages directifs sont des tentatives de la part du locuteur de faire faire quelque chose dans le futur à l'auditeur.

Les catégories de demandes - Dans le cadre de la psychologie du développement et de l'approche pragmatique développementale du langage, la compréhension de la demande a fait l'objet de nombreuses recherches dans la mesure où sa compréhension est facilement « mesurable » et que son développement se déroule sur une période longue (Ackerman, 1983 ; Bernicot, 1992 ; Bernicot & Legros, 1987 ; Elrod, 1983 ; Ervin-Tripp, 1976). Des catégorisations des demandes ont été réalisées en référence à la théorie des actes de langage c'est-à-dire en prenant en compte les aspects linguistiques de l'énoncé et les caractéristiques de la situation de communication (Bernicot, 1992). Une première classification historique des

demandes a été réalisée par Ervin-Tripp (1976) à partir d'une étude portant sur un groupe d'adultes (cf. tableau 5).

Tableau 5. Classification des demandes sur la base des critères linguistiques inspiré du tableau de Bernicot (1992, p. 125)

Caractère direct ou indirect	Catégorie	Exemples	Composante locutoire	Composante illocutoire
Demande directe	Ordre direct	Donne-moi l'arrosoir !	Ordre de donner l'arrosoir	Demande de l'arrosoir
Demande indirecte	Ordre emboité	Peux-tu me donner l'arrosoir ?	Question sur la possibilité de l'auditeur de donner l'arrosoir	
Demande indirecte	Demande de permission	Est-ce que je peux avoir l'arrosoir ?	Question sur la possibilité d'avoir l'arrosoir.	
Demande indirecte	Expression de désir	Je veux l'arrosoir.	Expression du désir d'avoir l'arrosoir	
Demande indirecte	Question directive	As-tu l'arrosoir ?	Question sur la possession de l'arrosoir par l'auditeur	
Demande indirecte	Allusion	Tous les arrosoirs sont pleins.	Expression d'un état	

Les demandes directes correspondent à un acte de langage direct pour lequel le contenu propositionnel est identique à l'acte social du type « Donne-moi l'arrosoir ! » (cf. figure 5). Autrement dit, il n'y a pas de différence entre ce que le locuteur dit et ce qu'il veut signifier. Ainsi, cet énoncé explicite est compréhensible sur la base du traitement de sa structure linguistique et des caractéristiques sémantiques qui font clairement apparaître l'intention du locuteur (Bernicot, 1992). En revanche, comme nous l'avons déjà vu dans le chapitre 2, il arrive qu'un même énoncé puisse avoir plusieurs significations lorsqu'un locuteur produit un acte de langage. C'est le cas pour l'acte de langage indirect. En effet, dans ce cas l'acte locutoire ne correspond pas à l'acte illocutoire, c'est-à-dire que ce que dit le locuteur ne correspond pas explicitement à son intention. C'est pourquoi afin de comprendre la demande du locuteur, l'auditeur devra s'appuyer sur d'autres informations que celles qui sont fournies

au niveau linguistique. Il devra recueillir et traiter d'autres informations prélevées dans la situation de communication : les indices extralinguistiques et/ou paralinguistiques.

Bernicot (1992) propose d'affiner cette classification en ajoutant le caractère conventionnel ou non conventionnel et enfin le caractère poli ou impoli. Le caractère conventionnel ou non conventionnel des demandes indirectes dépend du degré de leur lien avec le contexte pour l'interprétation. Les demandes indirectes conventionnelles correspondent à des énoncés qui, quel que soit le contexte, seront toujours interprétés comme des demandes (par exemple, « Peux-tu me passer le sel ? »). Les demandes indirectes non conventionnelles correspondent à des énoncés qui ne seront interprétés comme une demande que dans un contexte particulier (par exemple, « Tes gâteaux sentent bon »). Les demandes indirectes non conventionnelles nécessitent de ce fait de réaliser davantage d'inférences qu'une demande indirecte conventionnelle afin d'être comprises (Gibbs, 1981).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons sélectionné pour l'évaluation la demande indirecte non conventionnelle, c'est-à-dire l'allusion.

Les données développementales - Un grand nombre d'études ont été réalisées dans le cadre de la compréhension des demandes par les enfants (Bates, 1976 ; Bernicot, 1992, 2000 ; Dardier, Delaye, & Laurent-Vannier, 2003 ; Ervin-Tripp & Mitchell-Kernan, 1977 ; Ervin-Tripp, Strage, Lampert, & Bell, 1987 ; Ninio et Snow, 1996 ; Ryckebusch et Marcos, 2004 ; Tomasello, 2000). Les résultats montrent que la compréhension des demandes directes et indirectes chez l'enfant dépend de plusieurs facteurs : l'âge, la transparence du contexte, la forme linguistique de l'énoncé, le contenu de la demande (action à réaliser ou intention du locuteur). Le développement de la compréhension des demandes est continu et se déroule rapidement entre 3 et 8 ans avec une période de transition vers 5-6 ans. Ainsi à partir de 6-7 ans les enfants se basent aussi bien sur l'aspect textuel que contextuel. Toutefois, lorsque le contexte est ambigu, les enfants, pour comprendre l'énoncé, s'appuient davantage sur les indices linguistiques que contextuels. De la même manière ils s'appuieront davantage sur le contexte lorsque les caractéristiques de l'énoncé sont peu informatives (Elrod, 1983 ; Olson & Hildyard, 1981). D'une manière générale les différents types de demandes sont compris vers l'âge de 6 ans par la quasi-totalité des enfants (Carrell, 1981 ; Laval & Chaminaud, 2005 ; Rappaport Liebing, 1988). Toutefois les allusions semblent donner des résultats moins élevés au niveau de la compréhension (Spekman & Roth, 1985).

Blocs 3 et 4 : les expressions idiomatiques

Pourquoi les expressions idiomatiques ? Les troisième et quatrième catégories d'items visant à évaluer les capacités des élèves à réaliser des inférences sémantiques et pragmatiques s'appuient sur une autre forme particulière de langage non littéral : les expressions idiomatiques. Notre choix s'est porté sur les expressions idiomatiques dans la mesure où, un auditeur utilisera essentiellement des inférences sémantiques et des inférences pragmatiques afin de déduire le sens figuré de ces expressions (Moeschler, 2013). Par ailleurs, ces locutions stéréotypées sont nombreuses dans la langue française. En effet, il existe environ 40 000 expressions figées (Gross, 1982, 1988) dont 3200 expressions idiomatiques dans la langue française (Duneton & Claval, 1990). Pour Danlos (1981) ignorer ces constructions reviendrait à ignorer une grande partie du langage. Enfin, les recherches développementales montrent que la compréhension des expressions idiomatiques couvre une période de développement relativement longue qui s'étend de 5 ans à l'âge adulte.

Définition des expressions idiomatiques. Une expression idiomatique est une expression qui présente un certain degré de figement aux niveaux syntaxique et sémantique dont la signification est conventionnelle c'est-à-dire qu'elle ne fait sens que dans une culture et une communauté données (Baker, 1992 ; Robins, 1968). Ce type de structure plus ou moins figée est composée d'un regroupement de deux mots au moins, sémantiquement liés les uns aux autres, par exemple « Prendre ombrage » (Martinet, 1986 ; Robins, 1968, 1970). Certaines expressions idiomatiques sont qualifiées d'ambigües, c'est-à-dire qu'elles présentent deux interprétations réalistes possibles : l'interprétation littérale ou conventionnelle et l'interprétation idiomatique ou figurée (Bonin, Meot, & Bugaiska, 2013 ; Cacciari & Tabossi, 1993 ; Citron, Cacciari, Kucharski, Beck, Conrad, & Jacobs, 2016). On peut donner l'exemple de l'expression « *Passer l'éponge* » dont le sens littéral signifie « nettoyer » et l'interprétation idiomatique signifie « passer outre » ou encore « oublier ». D'autres expressions sont dépourvues d'interprétation littérale plausible ou réaliste et ne sont pas ambigües dans la mesure où elles n'ont qu'une signification idiomatique recevable. Par exemple « être sur son trente et un » n'a qu'une signification plausible « mettre ses plus beaux vêtements » (Pulido, Iralde, & Weil-Barais, 2007). Trois dimensions dans le processus inférentiel sont en jeu pour comprendre une expression idiomatique : la familiarité, la transparence, et le contexte (Hattouti et al., 2016).

- **Le degré de familiarité.** La familiarité dépend de la fréquence d'exposition de la locution stéréotypée dans une langue donnée. D'après certains chercheurs, un lien existerait entre la familiarité de l'expression idiomatique et la connaissance de sa signification (Giora & Fein, 1999 ; Nippold & Taylor, 1995 ; Schweiger, 1986). Cependant, d'autres

études semblent montrer que le fait de rencontrer une expression idiomatique dans une conversation ou un texte ne signifie pas pour autant la connaissance de son sens figuré (Bonin et al., 2013 ; Caillies, 2009). Si l'on se réfère à l'étude de Caillies (2009) sur une échelle de 1 à 6 allant d'une expression pas du tout familière (1) à très familière (6), nous avons en France des expressions familières telle que « Amuser la galerie » (5,37/6), qui signifie faire rire les autres, et non familières « Amuser le tapis » (1.32/6) c'est-à-dire parler beaucoup de quelque chose sans en arriver au fait.

Il est très difficile d'opérationnaliser le degré de familiarité dans une perspective expérimentale et d'évaluation pour une population de jeunes enfants. En effet, les jeunes enfants, de par leur vécu, peuvent présenter une hétérogénéité importante quant à la connaissance de certaines expressions. Pour la construction des histoires qui composent l'outil IMPLICIMAGE, l'objectif n'est pas d'évaluer la connaissance préalable du sens conventionnel de l'expression. IMPLICIMAGE a été conçu pour évaluer des capacités procédurales au niveau de l'inférence. Il nous fallait donc trouver un moyen de nous assurer au maximum de la non connaissance par l'enfant de l'expression idiomatique utilisée. Cela afin d'éviter une possible récupération en mémoire à long terme de sa signification idiomatique, ce qui entraînerait un biais méthodologique. Par conséquent, pour éviter une possible connaissance préalable par l'enfant de l'expression, nous avons sélectionné des expressions idiomatiques étrangères qui ont été traduites en langue française (Cain, Oakhill, & Lemmon 2005 ; Cain, Towse, & Knight, 2009). De ce fait, les expressions sélectionnées proviennent d'une étude préliminaire réalisée par Toillon (2013) à partir de cinquante expressions étrangères (Annexe 1). Chacune des expressions idiomatiques est ambiguë, c'est-à-dire qu'elles ont toutes au moins un sens littéral et un sens figuré.

- **Le degré de transparence.** Les expressions idiomatiques sont dites transparentes lorsqu'un individu peut déduire le sens figuré de la locution à partir du sens littéral de certains mots qui la composent. Ainsi, le niveau de transparence et d'opacité dépendent du degré de décomposabilité de l'expression idiomatique. Une expression idiomatique décomposable est qualifiée de transparente alors qu'une expression non décomposable est qualifiée d'opaque. Caillies (2009) a travaillé sur le classement de 300 expressions idiomatiques auprès de 370 adultes en les classant sur une échelle de 1 à 6 allant d'une expression pas du tout décomposable (1) à très décomposable (6). Si nous prenons l'exemple « Donner de la bande », celui-ci est peu décomposable (moyenne 1.30/6), sa signification est : « pencher » (pour un bateau). En revanche, « aller son chemin » est très décomposable (moyenne 5.6/6) car les mots « aller » et

« chemin » contribuent au sens figuré, en l'occurrence, poursuivre son chemin sans se laisser distraire. Par conséquent, il est plus facile de déduire du sens littéral le sens idiomatique. Certaines recherches ont montré que la décomposabilité a un impact sur le traitement du sens des expressions idiomatiques. Les enfants de 5 - 6 ans sont capables de comprendre en contexte une expression idiomatique décomposable alors qu'il faut attendre 8 ans pour qu'ils comprennent une expression idiomatique non décomposable (Caillies & Butcher, 2007 ; Caillies & Le Sourn-Bissaoui, 2006 ; 2008, 2013 ; Gibbs, 1987, 1991 ; Levorato & Cacciari, 1999). Les expressions idiomatiques transparentes sont considérées comme sémantiquement décomposables. La décomposabilité sémantique signifie qu'un individu, qui n'a pas connaissance du sens figuré de l'expression peut s'appuyer sur le sens d'un ou de plusieurs mots qui la composent afin d'accéder à sa signification idiomatique, ceci en réalisant des inférences sémantiques (Gibbs, 1992, 1993 ; Gibbs, Nayak, & Cutting, 1989 ; Titone & Connine, 1994). Les expressions idiomatiques transparentes étrangères utilisées dans IMPLICIMAGE bénéficient d'une traduction en français qui ne modifie pas les contenus lexicaux des idiomes. Par conséquent, les expressions idiomatiques transparentes que nous avons utilisées restent très décomposables. Leur degré de transparence se situe entre 3,65 et 4,35 sur 5 (Hattouti et al., 2016 ; Toillon, 2013). Dans IMPLICIMAGE, nous avons fait le choix de produire les expressions idiomatiques transparentes dans un contexte non informatif afin d'amener les élèves à réaliser des inférences sémantiques basées sur les seuls indices linguistiques pour accéder au sens idiomatique. Ce choix répond à une volonté d'apporter aux enseignants qui utiliseront IMPLICIMAGE des éléments qualitatifs fins à propos des capacités des élèves à réaliser des inférences sémantiques en plus des éléments relatifs aux inférences logiques et pragmatiques.

Les expressions idiomatiques opaques ne sont pas décomposables. Il est alors extrêmement difficile, voire impossible, de les interpréter hors contexte. Ainsi, leur compréhension sera évaluée dans IMPLICIMAGE dans le cadre d'un contexte informatif. La compréhension des expressions idiomatiques opaques nécessite de réaliser des inférences pragmatiques en combinant des indices linguistiques avec des indices extralinguistiques et paralinguistiques prélevés dans la situation de communication afin d'accéder au sens figuré de l'expression (Bernicot, 2010 ; Laval, Aguert, & Gil, 2012). Les expressions idiomatiques opaques étrangères utilisées dans IMPLICIMAGE bénéficient d'une traduction en français qui ne modifie pas les contenus lexicaux des idiomes. Par conséquent, les expressions idiomatiques opaques utilisées restent non décomposables. Leur degré de transparence se situe entre 1,14 et 1,5 sur

5 (Toillon, 2013). Dans ce quatrième bloc d'items de l'outil IMPLICIMAGE, notre objectif est d'amener les élèves à réaliser des inférences pragmatiques sur la base du contexte situationnel afin de comprendre l'idiome. Par conséquent au niveau de l'application IMPLICIMAGE les expressions idiomatiques opaques devraient être mieux comprises que les expressions idiomatiques transparentes compte tenu de l'âge de la population étudiée (5 à 11 ans), ceci dans la mesure où les expressions idiomatiques commencent à être comprises entre 5 et 6 ans en contexte informatif.

- **Le contexte.** La dernière dimension qui nous intéresse pour la compréhension d'une expression idiomatique est le contexte. Ainsi, les dernières données montrent que le contexte joue un rôle important dans la compréhension des expressions idiomatiques (Ackerman, 1982 ; Levorato & Cacciari, 1992 ; Nippold & Martin, 1989 ; Qualls, O'Brien, Blood, & Hammer, 2003), cela dès l'âge de 6-7 ans (Ackerman, 1982 ; Cacciari & Levorato, 1989 ; Gibbs, 1987, 1991 ; Levorato & Cacciari, 1992, 1995, 1999). Ainsi, les expressions idiomatiques sont comprises plus facilement lorsqu'elles sont placées dans un contexte narratif que si elles sont isolées (Cacciari & Levorato, 1989 ; Gibbs, 1987, 1991 ; Levorato & Cacciari, 1995 ; Nippold & Martin, 1989 ; Cain et al., 2005, 2009 ; Hattouti, Gil, Almecija, & Laval, 2019). Par ailleurs le rôle du contexte est davantage important dans le cadre de la compréhension des idiomes non familiers et opaques.

Il n'existe pas actuellement de modèle consensuel concernant le développement de la compréhension des expressions idiomatiques chez l'enfant. Cette absence de consensus résulte sans doute de l'hétérogénéité des méthodologies utilisées dans les travaux de recherches réalisés (par exemple : contrôle ou non de la familiarité des expressions étudiées). Toutefois, quelques tendances se dégagent, notamment le fait que les expressions idiomatiques peuvent être comprises dès 5-6 ans en contexte de situation de communication. Cette compréhension s'améliore pendant l'adolescence et se poursuit à l'âge adulte. En outre, le rôle du contexte semble prépondérant et facilitateur pour comprendre une expression idiomatique (Cain et al., 2005, 2009).

Pour résumer cette partie, notre démarche pédagogique s'inscrit dans les principes des courants cognitivistes mis en perspective avec les théories des apprentissages. La séquence pédagogique expérimentée dans le cadre de cette recherche vise ainsi l'apprentissage explicite d'une procédure de compréhension par les jeunes élèves de grande section et de cours préparatoire. Cet apprentissage explicite prend appui sur une démarche pédagogique

qui tient compte du fonctionnement cognitif de l'élève et de ses besoins en étayage (autonomie cognitive, mémorisation, confrontation des points de vue, processus de transfert, etc.). Dans notre séquence pédagogique, l'enseignant inscrit sa démarche dans la perspective d'un apprentissage explicite des procédures en tenant compte des besoins développementaux des élèves tant au niveau cognitif qu'au niveau du fonctionnement social et affectif. Cette démarche d'enseignement est cadrée par les six principes pédagogiques définis dans ce chapitre. Dans une perspective d'ingénierie de la formation ces principes pédagogiques ont vocation à être enseignés et expliqués aux enseignants que ce soit en formation initiale ou continue.

Afin d'être en mesure de faire un état des lieux initial et final des compétences inférentielles des élèves de grande section et de cours préparatoire, nous avons réfléchi aux possibilités et aux modalités d'opérationnalisation de l'évaluation de ces mêmes compétences. Nous avons donc défini dans ce chapitre les dimensions à évaluer : le type d'inférence (logique, sémantique et pragmatique) et la composante situationnelle en jeu dans l'inférence (but de l'interaction et le participant). L'ensemble de ces éléments nous a menés à la création d'un outil d'évaluation des capacités inférentielles des élèves : IMPLICIMAGE qui est l'objet de notre chapitre 4.

4. Synthèse du chapitre

L'ensemble des éléments présentés dans ce chapitre nous ont permis de définir les principes théoriques sous-jacents à l'élaboration de notre protocole pédagogique expérimental composé d'un outil d'évaluation des capacités inférentielles des jeunes élèves et d'une séquence pédagogique.

Tout d'abord, sur la base de concepts issus de la psychologie cognitive et du cognitivisme développemental, nous avons énoncé six principes régissant la construction de notre séquence pédagogique : viser un objectif d'apprentissage explicite des procédures, prendre en compte l'implication de la mémoire dans les apprentissages, viser l'autonomie cognitive de l'élève comme objectif permanent, développer une approche interactionniste de la situation d'apprentissage, tenir compte de la nécessité du réinvestissement et de l'entraînement, créer un environnement sécurisé pour que l'élève ose apprendre.

Ensuite, ce chapitre nous a permis d'identifier les éléments constitutifs de l'évaluation des capacités inférentielles des jeunes élèves. Nous avons défini et sélectionné d'une part les différentes catégories d'inférences que nous évaluons dans le cadre du protocole et d'autre part les types d'énoncés qui servent de supports à cette évaluation. Notre outil permet

d'évaluer trois types d'inférences : logique, sémantique et pragmatique. La capacité à réaliser ces trois types d'inférences est évaluée sur la base de quatre types d'énoncés : les énoncés logiques, les demandes indirectes (allusions), les expressions idiomatiques transparentes, les expressions idiomatiques opaques.

Pour finir, les capacités inférentielles des élèves sont évaluées en tenant compte de la composante situationnelle en jeu dans l'inférence. Sur la base des différents éléments analysés dans ce chapitre, nous avons choisi d'évaluer l'impact de deux types de composantes situationnelles sur la capacité à réaliser une inférence : le but de l'activité en cours (implication des capacités métacognitives) et l'état psychologique des participants (implication de la décentration cognitive et de la théorie de l'esprit).

La seconde partie de la thèse est consacrée à la présentation de la démarche expérimentale. Nous présenterons tout d'abord, sur la base de l'ensemble des éléments apportés dans la partie théorique, le protocole pédagogique expérimental qui a été construit pour cette recherche : l'outil d'évaluation IMPLICIMAGE ainsi que la séquence pédagogique. Ensuite, nous exposerons la méthodologie appliquée dans cette recherche, puis, les résultats obtenus sur la base de la mise en œuvre expérimentale du protocole pédagogique. Les résultats seront discutés au regard de la problématique et des hypothèses et en lien avec des éléments à la fois théoriques et institutionnels. Pour finir, nous présenterons les caractéristiques et les modalités de mise en œuvre de l'exploitation pratique des données issues de notre recherche : IMPLICIBOX, une plateforme de formation des enseignants du premier degré pour l'enseignement de la compréhension.

Partie Expérimentale

Chapitre 4 : Création d'un outil de mesure de la capacité à inférer : IMPLICIMAGE

Pour répondre à la problématique, nous avons élaboré et testé un protocole pédagogique. La conception de ce protocole implique, d'une part, de proposer une séquence pédagogique permettant d'atteindre les objectifs d'apprentissage visés par les programmes scolaires en matière de compréhension du langage implicite à l'oral et, d'autre part, d'évaluer les capacités inférentielles initiales (avant la séquence pédagogique) et finales (après la séquence pédagogique) des élèves.

L'objectif de ce chapitre est de présenter le contenu de l'outil d'évaluation IMPLICIMAGE, conçu spécifiquement pour notre recherche et l'ingénierie de l'application.

1. Présentation d'un outil de mesure : IMPLICIMAGE

L'objectif de cet outil numérique est d'évaluer les capacités inférentielles des élèves en compréhension orale, plus précisément la capacité des élèves à mettre en œuvre un processus inférentiel pour comprendre l'intention communicative du locuteur dans une situation de communication. Cette application est conçue pour des élèves d'école primaire de 5 à 10 ans. Le choix d'évaluer les capacités inférentielles des élèves et de proposer une séquence d'enseignement, s'inscrit pleinement dans les besoins révélés par une note d'information de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (D.E.P.) de novembre 2016. Ce document indique que 30 % des élèves français sont en échec au niveau de la compréhension de l'implicite.

Il s'agit aussi, dans une perspective d'ingénierie pédagogique, de construire un outil permettant aux enseignants de faire une évaluation initiale et/ou finale des capacités inférentielles des élèves. Cette évaluation doit permettre de définir à la fois quantitativement et qualitativement le niveau des élèves en compréhension de l'implicite. L'objectif ici est de permettre à l'enseignant de dégager des axes de travail pour les élèves, afin d'améliorer la compréhension du langage oral en s'appuyant sur la séquence pédagogique proposée (cf. chapitre 5). À cette fin, IMPLICIMAGE permet d'évaluer les capacités des élèves à comprendre le langage implicite sur la base d'une situation de communication. Cette situation de communication est définie comme un énoncé intégré dans un contexte d'énonciation. Ainsi, pour comprendre le langage non littéral, les élèves ont la possibilité de s'appuyer sur plusieurs indices de la situation de communication : des indices linguistiques (l'énoncé), des indices

extralinguistiques (le contexte) et des indices paralinguistiques (voix, regard, etc.). Les indices extralinguistiques, ont donné lieu à des recherches en pragmatique (Bernicot, Laval, & Chaminaud, 2007 ; Chaminaud et al., 2006 ; Marcos, Ryckebusch & Rabain-Jamin, 2003 ; Ryckebusch & Marcos, 2000, 2004 ; Veneziano, 2015). Ces indices correspondent au contexte situationnel, c'est-à-dire ce qui est propre aux caractéristiques physiques d'une situation de communication précise (la disposition spatio-temporelle des locuteurs, ou encore l'activité engagée au moment de l'interaction) (Brown et Fraser, 1979). Les indices linguistiques sont, quant à eux, principalement travaillés lors de la scolarité de l'élève (Bernicot & Bert-Erboul, 2014). Les indices paralinguistiques ont donné lieu à quelques recherches en pragmatiques (Aguert, Laval, Bernicot, 2010 ; Aguert & Martel, 2016 ; Gil, Aguert, Le Bigot, Lacroix, & Laval, 2014 ; Martel & Aguert, 2016). Bien que nous reconnaissons l'implication réelle et le rôle joué par les indices paralinguistiques dans la compréhension du langage implicite à l'oral, nous avons fait le choix dans notre recherche de ne pas les intégrer dans l'application. En effet, la catégorie des indices paralinguistiques recouvre un large éventail d'éléments relevant du paralangage. On y trouve l'ensemble des moyens de communication naturels non linguistiques qui accompagnent ou renforcent la parole. Il s'agit par exemple des expressions faciales, des gestes ou encore de la prosodie. Il serait très complexe de contrôler et de faire varier systématiquement l'ensemble de ces composants dans un outil d'évaluation des capacités inférentielles des élèves tel qu'IMPLICIMAGE. Nous verrons dans les chapitres suivants que les indices paralinguistiques ont cependant été pris en compte et travaillés avec les élèves dans notre séquence pédagogique.

1.1. Caractéristiques de l'outil IMPLICIMAGE et nature des inférences étudiées

L'application IMPLICIMAGE est structurée en trois parties. Tout d'abord, la présentation du contexte avec un contexte informatif vs non informatif, ainsi les formes logiques et les expressions idiomatiques transparentes sont sémantiquement associées à un contexte non informatif. Les demandes indirectes de type allusions et les expressions idiomatiques opaques sont systématiquement associées à un contexte informatif. Dans la seconde partie, nous avons la production de l'énoncé avec quatre formes langagières implicites qui ont été retenues : les formes logiques, les demandes indirectes (allusions), les expressions idiomatiques transparentes et les expressions idiomatiques opaques. Chacun de ces énoncés comporte deux sous catégories en fonction de la composante de la situation correspondant à la cible de l'inférence : le but et le participant (cf. figure7). La dernière partie présente, la fin de l'histoire

avec trois propositions de réponses qui sont proposées de manière aléatoire : réponse incorrecte, thématique et non littérale. Ces trois types de réponses correspondent à trois niveaux de traitement différents mis en œuvre par l'élève afin de comprendre la situation de communication. La production d'une « réponse incorrecte » est révélatrice de l'absence de mise en œuvre de la procédure de prise d'indices de quelque nature que ce soit. Ce type de réponse ne tient pas compte de la situation de communication et d'une confrontation avec les connaissances antérieures. Cela témoigne de la non acquisition du processus inférentiel. Une « réponse thématique » résulte bien de la mise en œuvre d'une procédure de prises d'indices mais cette dernière n'est que partielle. En effet, les indices relevés et traités sont uniquement linguistiques. De plus, ces indices ne sont pas confrontés aux connaissances antérieures. La réponse donnée est donc bien en corrélation avec le thème général du scénario mais ne correspond pas à la réponse attendue. Le processus inférentiel est en cours d'acquisition et sa mise en œuvre n'est que partiellement maîtrisée. Une « réponse non littérale » correspond à la réponse attendue. Elle révèle la maîtrise du processus inférentiel. Les indices linguistiques et extralinguistiques nécessaires au traitement du sens sont bien prélevés dans la situation et ils sont confrontés aux connaissances antérieures afin de réaliser l'inférence et de construire le sens effectif de l'énoncé.

Des exemples de réponses sont donnés dans la partie 1.2. « Élaboration des scénarii » de ce chapitre et les caractéristiques de ces trois types de réponses en lien avec les différents types d'énoncés sont synthétisées dans le tableau 8. La figure 7 présente l'organisation générale de l'outil d'évaluation IMPLICIMAGE.

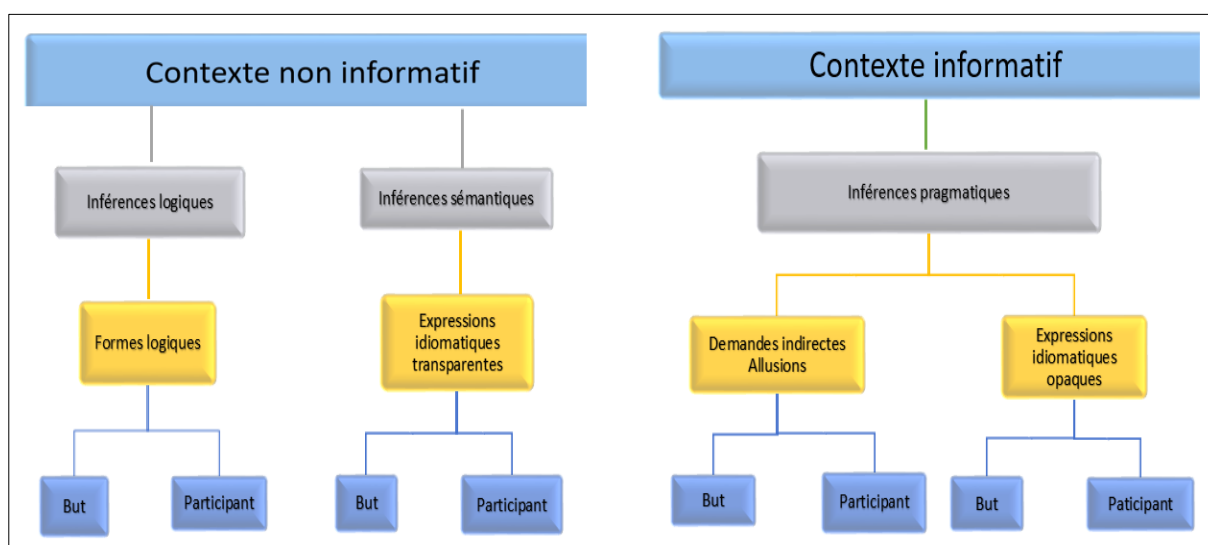


Figure 7. Organisation générale de l'outil d'évaluation IMPLICIMAGE

Ainsi conçu, l'application permet de cibler précisément les inférences en jeu dans la compréhension en fonction de la situation de communication. Le tableau 6 indique, pour chaque modalité expérimentale, la nature des inférences en jeu

Tableau 6. Modalités expérimentales et nature des inférences en jeu

Type d'énoncé	Composante But	Composante Participant	Contexte	inférence
Logique	L'inférence porte sur l'action à venir de l'interlocuteur sur la base d'informations relatives à une action antérieure.	L'inférence porte sur l'intention du locuteur sur la base d'informations à propos de ses appétences.	Absence de contexte informatif	Inférence logique
Expression idiomatique transparente	L'inférence porte sur une action réalisée par un autre personnage que le locuteur ou bien sur l'impossibilité de réaliser une action.	L'inférence porte sur l'intention du locuteur ou sur son état d'esprit ou bien sur ce qu'il pense.	Absence de contexte informatif	Inférence sémantique
Demande indirecte	L'inférence porte sur l'action attendue de la part de l'auditeur en réponse au discours du locuteur en lien avec l'action.	L'inférence porte sur l'action attendue de la part de l'auditeur sur la base de l'expression d'un état psychologique par le locuteur.	Contexte informatif	Inférence pragmatique Contextuelle
Expression idiomatique opaque	L'inférence porte sur la signification de l'action réalisée par l'interlocuteur.	L'inférence porte sur l'état psychologique ou physique de l'un des personnages.	Contexte informatif	Inférence pragmatique Contextuelle

1.2. Élaboration des scénarii

Vingt-quatre histoires ont été construites pour l'application IMPLICIMAGE. Ces histoires ont été élaborées en faisant varier quatre types d'énoncés (logique, demande indirecte non conventionnelle, expression idiomatique transparente et opaque) et deux composantes de la situation de communication (le participant et le but) (cf. annexe 2). Ainsi, l'outil d'évaluation IMPLICIMAGE est composé de quatre blocs principaux de six items (bloc formes logiques, bloc allusions ou demande indirecte, bloc expressions idiomatiques transparentes et bloc expressions idiomatiques opaques). Chaque bloc comporte pour moitié des items dont la cible de l'inférence est le but et, pour l'autre moitié des items, dont la cible de l'inférence est le

participant (tableau 7). Pour rappel, selon les blocs d'items, le contexte est informatif ou non informatif en fonction de la modalité expérimentale : les formes logiques et les expressions idiomatiques transparentes sont sémantiquement associées à un contexte non informatif. Les demandes indirectes de type allusif et les expressions idiomatiques opaques sont systématiquement associées à un contexte informatif.

Tableau 7. Distribution des 24 scénarii en fonction de la cible de l'inférence

Les composantes de la situation	Inférences But	Inférences Participant
24 énoncés Cible de l'inférence		
Six énoncés logiques	3 scénarios	3 scénarios
Six énoncés avec des expressions idiomatiques transparentes	3 scénarios	3 scénarios
Six énoncés avec des demandes indirectes (Allusions)	3 scénarios	3 scénarios
Six énoncés avec des expressions idiomatiques opaques	3 scénarios	3 scénarios

La construction des énoncés a été réalisée en respectant quatre principes généraux :

- Les énoncés-cibles sont tous sous la forme linguistique déclarative
- La question posée à l'enfant est toujours la même, en fonction du type d'histoire
- Pour tous les scénarii, il ne doit pas y avoir de continuité visuelle entre les images-récits et les images-réponses.
- Pour tous les scénarii, il ne doit pas y avoir de continuité lexicale entre les énoncés présentant la situation de communication et les énoncés réponses.

Nous précisons dans la partie suivante pour chaque bloc la façon dont nous avons conçu les scénarii et donnons un exemple.

1.2.1. Les scénarii impliquant les énoncés avec des formes logiques

Dans un énoncé avec une forme logique le résultat de l'inférence est la conséquence logique des propositions données dans l'énoncé. Ainsi, les processus impliqués dans le traitement de l'inférence logique sont limités aux processus linguistiques ou codiques. De ce fait, dans ce bloc, le contexte est non informatif, il ne fournit pas d'information en lien avec la réponse attendue. La figure 8 donne un exemple de scénario utilisé dans IMPLICIMAGE.






Exemple de récit Enoncé logique sur le participant		
Images 1 et 2 Situation de communication		
Image 1 : présentation du contexte. Contexte non informatif		Emma et sa maman sont au zoo.
Image 2 : production de l'énoncé.		Emma dit : « j'aime les singes ». A ton avis que va faire Emma ?
Fin de l'histoire : les enfants doivent choisir entre l'image 3 ou 4 ou 5		
Image 3 Réponse incorrecte		Emma va manger une glace.
Image 4 Réponse thématique		Emma va aller voir les lions.
Image 5 Réponse non littérale		Emma va aller voir les gorilles.

Figure 8. Exemple d'un énoncé avec une forme logique

Situation de communication - La première image montre une entrée d'un zoo. La deuxième image correspond à l'énoncé produit « j'aime les singes » qui contient les prémisses permettant de réaliser une déduction logique. La question posée à l'enfant est « A ton avis que va faire Emma ? ». Le contexte est non informatif, dans la mesure où il n'indique pas qu'Emma veut aller voir les gorilles.

Fin de l'histoire : types de réponses - La première réponse, « Emma va manger une glace », correspond à l'absence de mise en œuvre du processus inférentiel du fait que l'enfant ne traite pas les indices pertinents fournis par la situation de communication. Ici, les indices linguistiques pertinents renvoient à la thématique des animaux et donc ne devraient pas

orienter vers le fait de manger une glace. La deuxième réponse, « Emma va aller voir les lions », témoigne d'une mise en œuvre partielle du processus inférentiel attendu. L'enfant traite les indices pertinents au niveau linguistique mais, si le contexte du zoo est bien traité, la notion de singe qui devrait être appréhendée comme un champ lexical spécifique (les singes) est dans le cas présent, interprétée comme un élément d'un champ lexical plus général : les animaux. La troisième réponse, « Emma va aller voir les gorilles », correspond à la mise en œuvre effective du processus inférentiel et par conséquent à la réponse non littérale attendue. Le traitement des indices linguistiques confrontés aux connaissances antérieures de l'élève lui permet de déduire le champ lexical approprié : les singes. De ce fait, les gorilles correspondent à la réponse attendue car les gorilles sont une espèce de grands singes.

1.2.2. Les scénarii impliquant les énoncés avec demande indirect de type allusif

Le second bloc d'items comporte des énoncés de type demandes indirectes non conventionnelles en l'occurrence les allusions. Le contexte est systématiquement informatif. La figure 9 donne un exemple de scénario utilisé dans IMPLICIMAGE.






Exemple de récit : Énoncé sur les demandes indirectes de type allusif sur le but		
Images 1 et 2 Situation de communication		
Image 1 : présentation du contexte. Contexte informatif		Adèle et sa maman sont dans le jardin. La maman d'adèle construit une cabane pour les oiseaux. Adèle regarde sa maman sans rien faire.
Image 2 : production de l'énoncé.		Sa maman dit à Adèle : «il faudrait être au moins deux pour faire ça». A ton avis que va faire Adèle?
Fin de l'histoire : les enfants doivent choisir entre l'image 3 ou 4 ou 5		
Image 3 Réponse incorrecte		Adèle va aller jouer avec ses copains.
Image 4 Réponse thématique		Adèle va construire un abri pour les écureuils.
Image 5 Réponse non littérale		Adèle va aider sa maman.

Figure 9. Exemple d'énoncé avec demande indirecte

Situation de communication - La première image correspond à la présentation du contexte informatif : « Adèle et sa maman sont dans le jardin. La maman d'adèle construit une cabane pour les oiseaux. Adèle regarde sa maman sans rien faire ». La seconde image correspond à la production de l'énoncé cible : « Sa maman dit à Adèle : il faudrait être au moins deux pour faire ça ». La question posée ensuite à l'enfant est « A ton avis que va faire Adèle ? ». Sans un contexte informatif (Adèle regarde sa mère sans rien faire), l'enfant pourrait interpréter l'énoncé cible comme une assertion, un constat. Les éléments fournis par le contexte informatif permettent d'amener à une inférence pragmatique et à la compréhension de l'allusion, c'est-à-dire de la demande d'aide. L'enfant devrait donc être en mesure d'appréhender la valeur illocutoire de l'énoncé et d'inférer l'intention du locuteur.

Fin de l'histoire : types de réponses - Les réponses proposées dans l'application pour cet énoncé sont de trois ordres. La première réponse « Adèle va aller jouer avec ses copains », dénote la non prise en compte des indices pertinents dans la situation de communication. L'élève ne prend pas en compte ni les indices linguistiques ni les indices extralinguistiques. Par conséquent le choix de cette première réponse témoigne de l'absence de mise en œuvre du processus inférentiel. L'élève n'accède ni au champ lexical pertinent ni à la valeur illocutoire de l'énoncé en contexte (acte social posé intentionnellement par le locuteur, ici une demande). La seconde réponse « Adèle va construire un abri pour les écureuils » atteste de la mise en œuvre partielle du processus inférentiel. Les indices linguistiques sont traités de façon pertinente l'élève identifie le champ lexical pertinent : « abri » pour « cabane » en lien avec les animaux. Les indices extralinguistiques ne sont pas traités de façon pertinente en lien avec les connaissances antérieures, de ce fait l'élève n'interprète pas la valeur illocutoire directive de l'énoncé en contexte. La dernière réponse, « Adèle va aider sa maman », témoigne de la mise en œuvre effective du processus inférentiel. L'élève identifie et traite les indices linguistiques et extralinguistiques pertinents en lien avec ses connaissances antérieures. De ce fait, l'élève est en mesure d'interpréter la valeur illocutoire directive de l'énoncé c'est-à-dire la demande d'aide. La mise en œuvre du processus inférentiel permet à l'élève de déduire le sens non littéral de l'énoncé en contexte.

1.2.3. Les scénarii impliquant les expressions idiomatiques transparentes

Le troisième bloc comporte des histoires avec expressions idiomatiques transparentes. Nous avons fait le choix pour les expressions idiomatiques transparentes de ne pas fournir de contexte informatif. Pour rappel une expression idiomatique est dite « transparente » lorsqu'on

peut déduire le sens figuré de la locution à partir du sens littéral de certains mots qui la composent. Pour comprendre, les enfants devront réaliser une analyse sémantique sur les constituants de l'expression faisant intervenir le principe de compositionnalité, c'est-à-dire, le fait que la valeur sémantique d'une phrase est fonction de la valeur sémantique des mots qui la constituent (Zufferey & Mosechler, 2012). Par conséquent des inférences sémantiques devront être réalisées sur la locution stéréotypée afin de déduire le sens idiomatique à partir du sens littéral. La figure 10 donne un exemple de scénario utilisé dans IMPLICIMAGE.

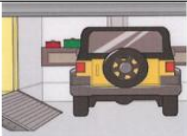




Exemple de récit Énoncé avec expression idiomatique transparente sur le but		
Images 1 et 2 Situation de communication		
Image 1 : présentation du contexte. Contexte non informatif		Lucie et Samia vont dans le garage.
Image 2 : production de l'énoncé.		Lucie dit à sa Samia : « tu as les mains pleines de pouces ! » A ton avis que veut dire Lucie ?
Fin de l'histoire : les enfants doivent choisir entre l'image 3 ou 4 ou 5		
Image 3 Réponse incorrecte		Samia est partie faire du vélo.
Image 4 Réponse littérale		Samia a les mains bizarres.
Image 5 Réponse non littérale		Samia est maladroite, elle a renversé la boîte de clous.

Figure 10. Exemple d'énoncé avec expression idiomatique transparente

Situation de communication : La première image montre un garage. La deuxième image correspond à l'énoncé produit « Tu as les mains pleines de pouces ! ». La question posée à l'enfant est « A ton avis que veut dire Lucie ? ». Le contexte est non informatif, dans la mesure où il ne donne aucun indice permettant d'orienter l'interprétation vers l'une ou l'autre des deux significations : littérale ou idiomatique.

Fin de l'histoire : types de réponses - Trois catégories de réponses sont proposées pour ce type d'énoncé. La première réponse, « Samia est partie faire du vélo », dénote l'absence de mise en œuvre du processus inférentiel. L'élève ne traite pas les indices pertinents fournis par la situation de communication. En effet, il ne prend pas en compte les indices linguistiques et donc ne les confrontent pas à ses connaissances antérieures. De ce fait la réponse ne correspond ni à l'interprétation littérale de l'énoncé ni à son interprétation idiomatique. La seconde réponse, « Samia a les mains bizarres », dénote de la mise en œuvre partielle du processus inférentiel. L'élève prend en compte partiellement les indices fournis par la situation de communication. En l'occurrence il prend en compte uniquement les indices linguistiques mais ne les confronte pas à ses connaissances antérieures. En conséquence l'élève accède au sens littéral des mots proposés dans l'expression sans réussir à en dégager le sens figuré. Dans les scénarii proposés dans IMPLICIMAGE, la réponse basée sur le sens littéral est plausible mais non réaliste. Dans l'exemple traité ici, il est plausible d'avoir des mains bizarres mais il n'est pas réaliste d'avoir cinq pouces à chaque main. La troisième réponse, « Samia est maladroite, elle a renversé la boîte de clous », témoigne de la mise en œuvre effective du processus inférentiel. La confrontation des connaissances antérieures de l'élève avec les indices linguistiques pertinents fournis par la situation lui permet de déduire le sens non littéral c'est-à-dire idiomatique de l'énoncé.

1.2.4. Les scénarii impliquant les expressions idiomatiques opaques

Les histoires comportent des énoncés avec expressions idiomatiques opaques. Les énoncés sont produits dans un contexte informatif permettant ainsi d'effectuer des inférences pragmatiques sur le contexte. La figure 11 donne un exemple de scénario utilisé dans IMPLICIMAGE.






Exemple de récit Énoncé avec expression idiomatique opaque sur le but		
Images 1 et 2 Situation de communication		
Image 1 : présentation du contexte.		Théo et Lilou sont au parc. Théo offre une fleur à Lilou et lui fait un bisou. La maman de Théo, assise sur un banc, regarde les enfants.
Image 2 : production de l'énoncé.		La maman de Théo dit « Théo porte une torche à Lilou ». A-ton avis que veut dire la maman de Théo ?
Fin de l'histoire : les enfants doivent choisir entre l'image 3 ou 4 ou 5		
Image 3 Réponse incorrecte		Théo aime les oiseaux
Image 4 Réponse littérale		Théo tient un flambeau.
Image 5 Réponse non littérale		Théo est amoureux de Lilou.

Figure 11. Exemple d'énoncé avec expression idiomatique opaque

Situation de communication - La première image correspond à la présentation du contexte informatif : « Théo et Lilou sont au parc. Théo offre une fleur à Lilou et lui fait un bisou. La maman de Théo, assise sur un banc, regarde les enfants ». La seconde image correspond à la production de l'énoncé cible : « La maman de Théo dit : -Théo porte une torche à Lilou- ». La question posée ensuite à l'enfant est « A ton avis que veut dire la maman de Théo ? ». Sans un contexte informatif (Théo offre une fleur à Lilou et lui fait un bisou), l'enfant pourrait interpréter l'énoncé cible dans son sens littéral. Les éléments fournis par le contexte informatif permettent d'amener à une inférence pragmatique et à la construction du sens idiomatique de l'expression.

Fin de l'histoire : types de réponses - Pour ce type d'énoncé, trois catégories de réponses sont proposées également. La première réponse, « Théo aime les oiseaux », atteste de l'absence de mise en œuvre du processus inférentiel. L'élève ne prend en compte ni les indices linguistiques ni les indices extralinguistiques. Il ne peut donc pas les confronter à ses connaissances antérieures. L'élève est dans l'incapacité de déduire le sens littéral ou le sens

non littéral c'est-à-dire ici le sens idiomatique de l'énoncé. La seconde réponse, « Théo tient un flambeau » témoigne de la mise en œuvre partielle du processus inférentiel. L'élève ne prend en considération que partiellement des indices pertinents fournis dans la situation de communication. En effet l'élève ne traite que les indices linguistiques qui le conduisent à restreindre la déduction à l'analyse des composantes lexicales et syntaxiques de l'énoncé (signification de mots, interprétation littérale). De ce fait, l'élève met en œuvre une inférence sémantique qui, dans le cas des expressions idiomatiques opaques, ne peut aboutir qu'au sens littéral de l'expression. La réponse basée sur le sens littéral est plausible mais inadéquate dans ce contexte. La troisième réponse, « Théo est amoureux de Lilou », atteste de la mise œuvre effective du processus inférentiel. L'élève identifie les indices pertinents fournis par la situation de communication. La confrontation des indices linguistiques et extralinguistiques avec les connaissances antérieures de l'élève lui permet de déduire le sens non littéral de l'énoncé donc le sens idiomatique de l'expression. Il s'agit donc de la réponse non littérale attendue

Le tableau 8 synthétise la signification de chaque type de réponse en fonction du type d'énoncé

Tableau 8. Analyse des types de réponses proposées par type d'énoncé

Type d'énoncé	Type d'inférence	Réponse incorrecte	Réponse Thématique et littérale	Réponse non littérale
Énoncé logique	Inférence logique	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de prise d'indices linguistiques dans la situation de communication - Pas de confrontation aux connaissances antérieures 	<ul style="list-style-type: none"> - Prise d'indices linguistiques - Pas de confrontation aux connaissances antérieures 	<ul style="list-style-type: none"> - Prise d'indices linguistiques - Confrontation aux connaissances antérieures
Demande Indirecte (Allusion)	Inférence pragmatique	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de prise d'indices linguistiques et extralinguistiques dans la situation de communication. - Pas de confrontation aux connaissances antérieures 	<ul style="list-style-type: none"> - Prise d'indices linguistiques - Pas de confrontation aux connaissances antérieures 	<ul style="list-style-type: none"> - Prise d'indices linguistiques - Prise d'indices extralinguistiques - Confrontation aux connaissances antérieures
Expression idiomatique transparente	Inférence sémantique	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de prise d'indices linguistiques dans la situation de communication - Pas de confrontation aux connaissances antérieures 	<ul style="list-style-type: none"> - Prise d'indices linguistiques (signification des mots, interprétation littérale) - Pas de confrontation aux connaissances antérieures 	<ul style="list-style-type: none"> - Prise d'indices linguistiques - Confrontation aux connaissances antérieures
Expression idiomatique opaque	Inférence pragmatique	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de prise d'indices linguistiques et extralinguistiques dans la situation de communication. - Pas de confrontation aux connaissances antérieures 	<ul style="list-style-type: none"> - Prise d'indices linguistiques (signification des mots, interprétation littérale) - Pas de confrontation aux connaissances antérieures 	<ul style="list-style-type: none"> - Prise d'indices linguistiques - Prise d'indices extralinguistiques - Confrontation aux connaissances antérieures

1.3. Ergonomie de l'outil

1.3.1. Choix de l'outil

Nous pouvons définir l'ergonomie comme l'adéquation entre les caractéristiques humaines et les caractéristiques de la machine. Si nous nous référons à Bastien et Scapin (1993) une interface informatique doit correspondre à deux critères, le premier est son utilité auprès du public cible, et le deuxième, son utilisabilité (sa facilité d'utilisation, d'apprentissage, son efficacité, son utilisation sans erreur et la satisfaction des utilisateurs). Au niveau de son utilité auprès du public cible, elle est pédagogique, puisque l'objectif est d'évaluer les capacités inférentielles des élèves afin de pouvoir ensuite travailler sur une séquence pédagogique permettant de les développer mais également de les consolider. Au niveau de son utilisabilité, notre choix s'est porté sur une utilisation sur tablette pour différentes raisons ; la première étant que c'est un outil attractif et ludique et la seconde raison est que les élèves connaissent bien cet outil dans la mesure où la ville impliquée dans l'expérience en a doté chaque école du Réseau d'Éducation Prioritaire. Ainsi, chaque école du réseau dispose de deux valises de 20 tablettes « Samsung Galaxy Tab » avec un écran de 10,1 pouces. Ces valises de tablettes sont aisément transportables et rechargeables avec une seule prise secteur. En outre, nous avons également une valise comprenant une douzaine de « I.Pad » de 9,7 pouces à disposition de l'inspection de circonscription. Ce qui nous intéresse aussi dans cet outil, c'est sa facilité de configuration, la possibilité de paramétrer à l'avance les tablettes, de bloquer l'affichage en mode paysage par exemple, ou de régler le son des casques. Deux autres critères sont aussi importants, la durée d'autonomie d'environ 10 heures et la possibilité de se connecter au réseau wifi de l'école. La facilité d'utilisation a également été un élément déterminant dans la mesure où nous nous adressons à des enfants relativement jeunes, en l'occurrence à partir de 5 ans. Ainsi, une tablette possède un seul bouton marche et arrêt, et surtout une tablette est un outil muni d'un dispositif multitouch ou multitactile, ce qui le rend intuitif mais également permet de faire des « glisser/déposer » à l'aide de plusieurs doigts, ce qui permettra à l'enfant de déposer l'image réponse dans le cadre prévu à cet effet.

1.3.1.1. Description de l'outil

Notre recherche étant ancrée dans une approche théorique pragmatique du développement langagier, il nous fallait trouver un moyen d'évaluer la compréhension orale en la contextualisant dans des situations de communication. De ce fait, notre objectif en construisant cette application est de respecter à la fois les caractéristiques d'une situation de communication en se rapprochant le plus possible d'un contexte naturel (interaction entre les

personnages) et les contraintes méthodologiques d'une démarche expérimentale (randomisation de l'ordre des histoires et des réponses possibles, etc.). Ainsi, la série des 24 scénarii est présentée à chaque élève dans un ordre aléatoire, cela à chaque utilisation afin d'éviter d'éventuels effets d'apprentissage au niveau des types d'énoncés. Par ailleurs, afin d'éviter un quelconque effet d'ordre au niveau des séries d'images réponses, nous les avons proposées également dans un ordre aléatoire. À cette fin, nous avons utilisé la fonction « Alea() » dans l'application Excel.

Comme indiqué plus haut, le matériel est composé de 24 scénarii racontant des aventures de personnages fictifs dans des situations de la vie quotidienne des enfants. Le logiciel de bandes dessinées Pixton, nous a permis de réaliser la création des images en respectant les critères de non continuité visuelle entre les éléments sur les images proposées dans le récit et dans les réponses. Nous avons par ailleurs construit les énoncés en respectant la contrainte de non continuité lexicale entre le contenu de l'énoncé et les réponses proposées. Cela signifie que les mots utilisés dans le récit sont différents de ceux utilisés dans les propositions de réponses.

Le principe général de l'activité est celui du complètement d'histoire. Un personnage virtuel apparaît à l'écran et raconte une histoire à l'enfant qui passe le test. Au fur et à mesure du récit des images apparaissent à l'écran pour illustrer l'histoire. Une question est ensuite posée à l'enfant qui passe le test. Cette interaction a pour objectif de lui permettre de prendre part à l'histoire en se mettant à la place du personnage afin de trouver la réponse représentant pour lui la meilleure fin possible de l'histoire en fonction de l'énoncé et du contexte informatif ou non informatif.

Ce choix du complètement d'histoire afin d'évaluer le résultat du processus inférentiel, c'est-à-dire la compréhension, est préconisé par un certain nombre de chercheurs (Bernicot & Legros, 1987 ; Chaminaud et al., 2006 ; Dardier, Delaye, & Laurent-Vannier, 2003 ; Elrod, 1983 ; Laval & Bernicot, 1999 ; Laval & Bert-Erboul, 2005). En effet, cela permet d'étudier plus facilement le langage en contexte tout en arrivant à une meilleure standardisation des passations et des situations réelles (Bernicot & Bert-Erboul, 2014).

1.3.1.2. Choix d'une interface homme/machine

Au niveau du choix d'un avatar en interface pour raconter les histoires, de nombreuses études ont été réalisées dans les années 2000 en ce qui concerne les effets de la personnification de l'interface hommes/machine. Les résultats semblent relativement mitigés dans la mesure où ils sont peu consensuels (Bates, 1994 ; Blumberg, 1994 ; Elliott, 1994 ;

Lashkari, Metral, & Maes, 1994 ; Sheth, 1994 ; Laurel, 1990 ; Rickel & Johnson, 1996 ; Thórisson, 2002 ; Vilhjálmsson & Cassell, 1998 ; Webber, Phillips, & Badler, 1993).

Notre objectif en créant notre avatar dont le visage est animé est d'essayer tout d'abord de reproduire une interaction sociale puis de rassurer des enfants relativement jeunes. Par ailleurs, un autre effet possible est l'identification de l'élève à ce personnage. Certaines études ont conforté la pertinence de notre choix. Ainsi, nous nous sommes appuyés sur certaines recherches considérant qu'une interface personnifiée permettrait de rendre l'interaction plus satisfaisante dans la mesure où elle est jugée plus « naturelle » et plus « émotionnelle » (Blumberg, 1994 ; Maes, 1995; Shneiderman, 1995 ; Thórisson, 1996). D'autres études montrent également que l'ordinateur avec une interface personnifiée est rendu d'une part plus « humain » et d'autre part plus « engageant » et « motivant » (Elliott, Rickel, & Lester, 1997 ; Oren, Salomon, Kreitman, & Don, 1990 ; Takeuchi & Naito, 1995). Toutefois, ces études ont été réalisées sur de faibles effectifs. C'est pourquoi nous nous sommes intéressées à l'étude de Dubois et Tajariol (2003) concernant une population plus importante de 120 étudiants. Cette recherche montre des effets spécifiques positifs sur le temps de persévérance au niveau des tâches complexes lorsqu'il y a une interface personnifiée ; en outre un avatar comportant de nombreux attributs humains réalistes proche de l'utilisateur impliquera davantage celui-ci. D'autres études corroborent ces résultats (Koda & Maes, 1996 ; Oren et al., 1990 ; Takeuchi & Naito, 1995 ; Walker, Sproull & Subramani, 1994). De plus, cette même étude montre qu'une interface animée telle que l'avatar utilisé dans notre recherche apporte un sentiment de soutien social aux étudiants évalués (Dubois & Tajariol, 2003). Le processus de comparaison sociale se renforcerait, de surcroît lorsque le personnage personnifié adopte les traits du visage « jeune » ou plus « âgé » permettant davantage d'identification de l'utilisateur.

1.4. Codage des données

Dans l'application IMPLICIMAGE, pour chaque scénario, trois images qui correspondent chacune à un énoncé réponse sont proposées au participant. Celui-ci doit faire un choix entre les trois images-fin proposées. Ces trois images correspondent à des qualités et des niveaux de réponse différents. Le recueil de ces informations qualitatives doit permettre à l'enseignant de dégager des pistes d'intervention au niveau pédagogique. L'enseignant peut aussi prendre en compte les réponses littérales ou thématiques qui, bien que ne correspondant pas à la réponse attendue (réponse non littérale) témoignent toutefois d'une prise en compte d'indices liés à la situation de communication et de la mise en œuvre d'inférences pragmatiques ou bien d'une analyse linguistique amenant une inférence sémantique.

Le codage des réponses est le suivant : la « réponse non littérale » attendue est codée 1 point, la « réponse incorrecte » correspondant à une non mise en œuvre du processus inférentiel est codée -1 et la « réponse thématique » démontrant une mise en œuvre partielle du processus inférentiel est codée 0 point.

1.5. Utilisation de l'outil Implicimage (passation recueil et exploitation des données)

1.5.1. Préparation du matériel et aspects logistiques

Nous avons réalisé des fiches de procédures afin de sécuriser la préparation du matériel et les aspects logistiques au niveau de la passation d'IMPLICIMAGE. Ainsi, les conseillers pédagogiques de circonscription étaient responsables du matériel et de la passation. En outre, deux fiches de procédures (cf. annexe 4) permettaient de garantir une mise en œuvre identique pour toutes les passations à réaliser.

Passation

Nous avons prévu systématiquement une salle de passation avec un accès wifi autre que la salle de classe des élèves. Cela nous permettait de préparer le matériel et de l'essayer avant la venue des enfants. Douze élèves effectuaient les passations en même temps. La durée de passation pour douze élèves se situait entre trente et quarante minutes, ce qui était un maximum pour les élèves de GS et CP. Une classe de vingt-quatre élèves pouvait ainsi passer en une heure et trente minutes environ le test en prenant en compte le temps de préparation de la salle. La préparation de la salle a consisté à mettre à disposition une tablette et un casque par élève déposés sur chaque table. Les conseillers pédagogiques avaient déjà entré tous les codes des élèves afin d'arriver directement à la page d'accueil d'IMPLICIMAGE. En effet, afin d'identifier les élèves et les classes, des identifiants de connexion et des mots de passe avaient été créés en amont pour chaque élève afin de comptabiliser les résultats dans l'application IMPLICIMAGE.

Une fois les élèves installés, un conseiller pédagogique vidéoprojette l'écran d'une tablette sur un tableau blanc via l'Apple TV. Deux phases s'ensuivent, la première a pour but de présenter l'interface du logiciel et son fonctionnement (exemple, cliquer sur l'oreille pour réentendre l'histoire). La deuxième phase permet de présenter l'objectif du travail à effectuer, en l'occurrence écouter et comprendre chaque histoire pour trouver la réponse qui correspond à la fin de l'histoire. Une histoire de démonstration a été réalisée à cet effet ; celle-ci a servi de

support aux explications des conseillers pédagogiques et à la familiarisation de l'élève avec l'outil. Par ailleurs, nous avons rédigé une fiche de procédure afin de normaliser cette présentation (cf. annexe 4). Il est à noter que la passation d'IMPLICIMAGE débute systématiquement par cette démonstration pour laquelle la réponse de l'enfant n'est pas prise en compte dans l'analyse des résultats.


Consigne de passation




« Un personnage va raconter plusieurs histoires. À la fin de chaque histoire le personnage va te poser une question sur l'histoire. La question commence toujours par « A ton avis ». Pour répondre, tu vas devoir choisir une image qui correspond à la réponse à la question posée par le personnage. Si tu veux, tu peux réécouter l'histoire plusieurs fois. »

Présentation des scénarii lors de la passation

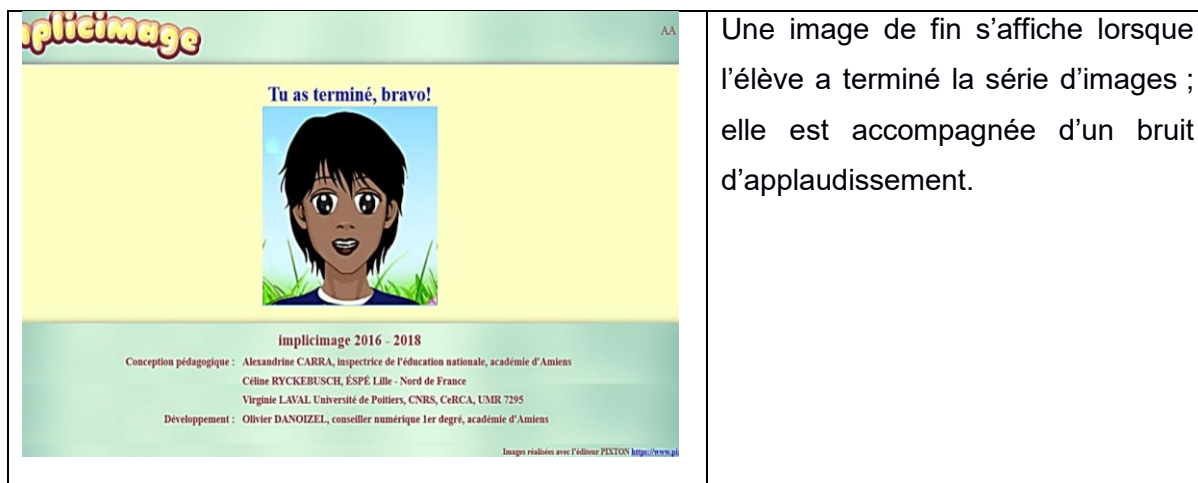
Nous avons réalisé des copies d'écran de l'application IMPLICIMAGE permettant de visualiser ce que voit l'enfant sur l'écran de la tablette lors de l'énonciation d'une histoire (cf. tableau 9). Un lien hypertexte permet également de visualiser la démonstration sur l'application.

Tableau 9. Le déroulement de la séance de visionnage

	<p>Écran d'accueil d'IMPLICIMAGE</p> <p>Scénario de démonstration présenté aux élèves.</p> <p>Le lien hypertexte ci-dessous permet d'accéder à la démonstration.</p> <p>http://dsden02.ac-amiens.fr/ien-st-quentin-nord/implicimage/demo.php</p> <p>L'élève doit cliquer sur le pictogramme vert représentant une oreille pour écouter l'histoire.</p>
---	---

 <p>implicimage 2016 - 2019 Conception pédagogique : Alexandrine CARRA, inspectrice de l'éducation nationale, académie d'Amiens Céline RYCKEBUSCH, ESPÉ Lille - Nord de France Virginie LAVAL Université de Poitiers, CNRS, CeRCA, UMR 7295 Développement : Olivier DANOZZEL, conseiller numérique 1er degré, académie d'Amiens</p>	<p>Apparition de la première image du scénario dans IMPLICIMAGE</p>
 <p>implicimage 2016 - 2019 Conception pédagogique : Alexandrine CARRA, inspectrice de l'éducation nationale, académie d'Amiens Céline RYCKEBUSCH, ESPÉ Lille - Nord de France Virginie LAVAL Université de Poitiers, CNRS, CeRCA, UMR 7295 Développement : Olivier DANOZZEL, conseiller numérique 1er degré, académie d'Amiens</p>	<p>Apparition de la deuxième image du scénario dans IMPLICIMAGE</p>
 <p>implicimage 2016 - 2019 Conception pédagogique : Alexandrine CARRA, inspectrice de l'éducation nationale, académie d'Amiens Céline RYCKEBUSCH, ESPÉ Lille - Nord de France Virginie LAVAL Université de Poitiers, CNRS, CeRCA, UMR 7295 Développement : Olivier DANOZZEL, conseiller numérique 1er degré, académie d'Amiens</p>	<p>Apparition des trois "images réponses" dans IMPLICIMAGE :</p>

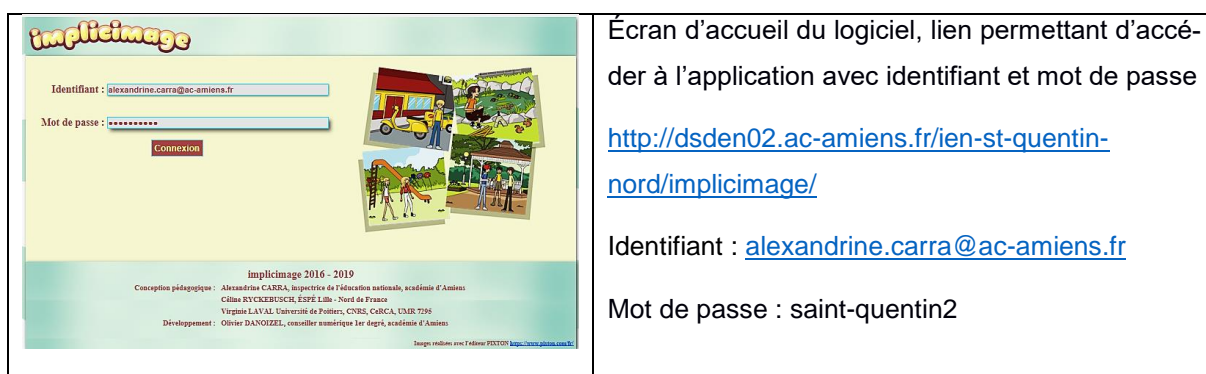
<p>implicimage 2016 - 2019 Conception pédagogique : Alexandrine CARRA, inspectrice de l'éducation nationale, académie d'Amiens Céline RYCKEBUSCH, ESPÉ Lille - Nord de France Virginie LAVAL Université de Poitiers, CNRS, CeReCA, UMR 7395 Développement : Olivier DANOZZEL, conseiller numérique 1er degré, académie d'Amiens</p>	<p>Pour répondre, l'enfant doit faire glisser « l'image fin » qui correspond à sa réponse à l'endroit matérialisé par un cadre avec un point d'interrogation. Puis, celui-ci doit cliquer sur la balle bleue pour valider sa réponse.</p>
<p>implicimage 2016 - 2019 Conception pédagogique : Alexandrine CARRA, inspectrice de l'éducation nationale, académie d'Amiens Céline RYCKEBUSCH, ESPÉ Lille - Nord de France Virginie LAVAL Université de Poitiers, CNRS, CeReCA, UMR 7395 Développement : Olivier DANOZZEL, conseiller numérique 1er degré, académie d'Amiens</p>	<p>Deux boutons apparaissent alors à l'écran indiquant à l'élève deux possibilités. La première possibilité mentionne que si l'élève n'est pas sûr de son choix il peut appuyer sur la balle bleue pour réécouter l'histoire. À l'inverse si l'élève est sûr de son choix l'avatar lui indique d'appuyer sur la balle rouge. L'histoire est alors validée.</p>
<p>implicimage 2016 - 2019 Conception pédagogique : Alexandrine CARRA, inspectrice de l'éducation nationale, académie d'Amiens Céline RYCKEBUSCH, ESPÉ Lille - Nord de France Virginie LAVAL Université de Poitiers, CNRS, CeReCA, UMR 7395 Développement : Olivier DANOZZEL, conseiller numérique 1er degré, académie d'Amiens</p>	<p>L'écran d'accueil apparaît à nouveau. L'élève doit cliquer sur l'oreille entourée de vert afin d'écouter l'histoire suivante. La flèche de couleur jaune située à côté de l'icône « oreille » indique la progression de l'enfant dans l'avancée des 24 histoires. Celle-ci se colore et se remplira progressivement en bleu clair à chaque fois que l'enfant valide une histoire.</p>



Enregistrement des réponses

Les réponses des enfants sont enregistrées automatiquement dans un fichier de données au fur et à mesure de l'avancée des histoires et en tenant compte du type de réponse choisi. Les fichiers peuvent être ensuite récupérés par l'enseignant. Un premier traitement statistique automatisé est réalisé sur l'application en fonction du score global de l'élève, des types d'énoncés et des composantes de la situation. Ceux-ci peuvent être obtenus sous formes de pourcentages ou en fonction du nombre de réponses données dans un fichier que l'enseignant peut exporter dans un tableau de type EXCEL. Le tableau présente la récupération des résultats dans IMPLICIMAGE.

Tableau 10. Récupération des résultats dans IMPLICIMAGE

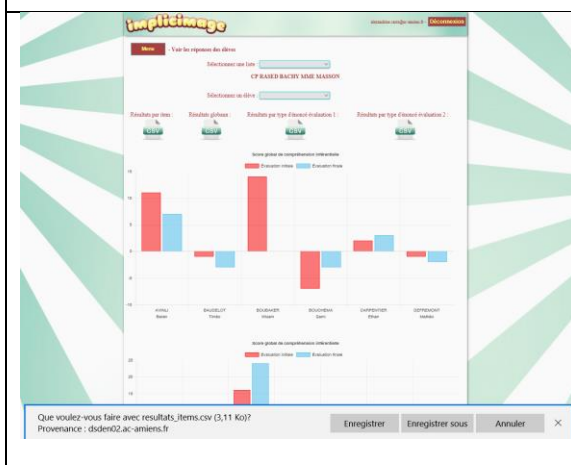




Écran d'accueil du logiciel. Afin de récupérer les résultats des élèves il faut cliquer sur le troisième bouton, en passant avec la souris un titre s'affiche : « voir les réponses des élèves »



Un écran s'affiche, la personne doit sélectionner la liste d'élèves. Ensuite trois possibilités sont affichées.

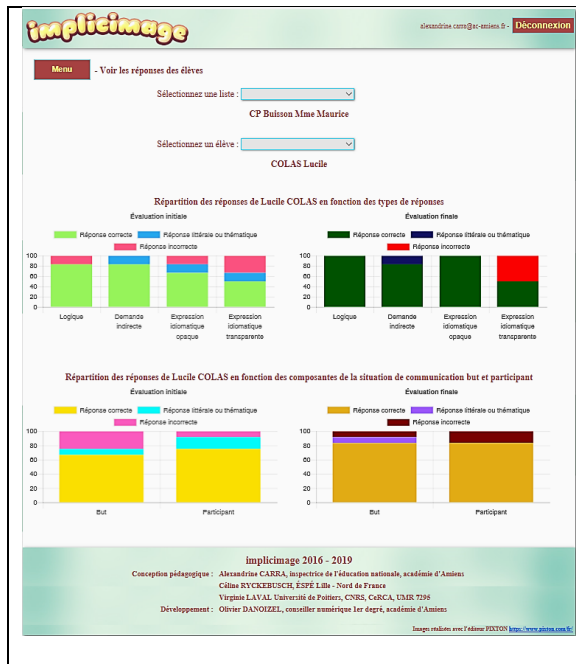


La première récupérer le fichier des résultats sous format CSV et les enregistrer sur un ordinateur



La seconde possibilité est de visionner en ligne les résultats de sa classe en fonction de trois critères :

- Score inférentiel global
- En fonction des quatre types d'énoncés (logique, demande indirecte, expression idiomatique opaque et transparente)
- En fonction de la composante de la situation de communication (but et intention)



En cliquant sur l'onglet élèves, l'enseignant pourra accéder aux résultats de chaque élève en fonction des trois critères :

- Score inférentiel global
- En fonction des quatre types d'énoncés (logique, demande indirecte, expression idiomatique opaque et transparente)
- En fonction de la composante de la situation de communication (but et intention)

Le logiciel IMPLICIMAGE a fait l'objet d'un test auprès d'une population d'élèves d'une école rurale du département de l'Aisne, avant d'effectuer notre expérimentation sur notre population cible. Nous présentons ce test dans la partie suivante.

1.6. Prétest de l'outil IMPLICIMAGE

Il est à noter qu'avant ce prétest, nous avons effectué, pendant plusieurs mois, de nombreux essais auprès des élèves de grande section et de cours préparatoire de zone urbaine afin de finaliser la construction de l'application. Cela nous a permis de modifier parfois le lexique de certains énoncés devant la non connaissance des mots utilisés, mais également de modifier certaines images qui semblaient ambiguës pour les enfants ou bien encore de faire évoluer l'ergonomie du logiciel. Ainsi, la flèche indiquant l'avancée du travail en fonction du nombre d'histoires validées a été ajoutée suite à des remarques des enfants. Les couleurs des boules pour valider et réécouter les histoires ont été modifiées également passant de la couleur verte à la couleur rouge pour la validation des histoires.

L'objectif de ce pré-test était de s'assurer de la pertinence de l'outil et de la qualité des items proposés pour les élèves de niveau grande section et cours préparatoire et de vérifier la faisabilité de son utilisation avec des élèves plus âgés en termes d'intérêt et de motivation. En effet, nous envisageons, à plus long terme, d'étendre l'utilisation d'IMPLICIMAGE à la fin du cycle 2 et au cycle 3 mais cette fois-ci en tant qu'outil de remédiation pour des élèves présentant des difficultés graves et persistantes en compréhension.

Compte tenu de la littérature, nous nous attendions à ce que les énoncés soient mieux compris en fonction du niveau de classe. Tout en sachant que, d'un point de vue développemental, un ordre de réussite était également attendu en fonction du type d'énoncé et du contexte informatif ou non informatif. Ainsi, les énoncés logiques avec un contexte non informatif ou neutre devraient être mieux compris et plus tôt que les allusions en contexte informatif. Les demandes indirectes non conventionnelles avec contexte informatif devraient être mieux comprises que les énoncés comportant une expression idiomatique opaque avec contexte informatif qui eux-mêmes devraient être mieux réussis que les énoncés comprenant une expression idiomatique transparente en contexte non informatif.

1.6.1. Présentation de la population

La population testée s'étend de la classe de GS à la classe de CM2, elle est composée à l'origine de cent-soixante-six élèves, seize élèves en avance ou redoublants ont été retirés de l'échantillon. Les effectifs comprenaient cent-cinquante élèves : soixante-quatorze garçons et soixante-seize filles répartis en six niveaux de classe (GS, $N_{\text{garçons}} = 15$ et $N_{\text{filles}} = 13$; CP, $N_{\text{garçons}} = 12$ et $N_{\text{filles}} = 11$; CE1, $N_{\text{garçons}} = 17$ et $N_{\text{filles}} = 17$; CE2, $N_{\text{garçons}} = 7$ et $N_{\text{filles}} = 16$; CM1, $N_{\text{garçons}} = 12$ et $N_{\text{filles}} = 9$; CM2, $N_{\text{garçons}} = 11$ et $N_{\text{filles}} = 10$). La moyenne d'âge des enfants de GS était de 5 ans et 7 mois, celle des enfants de CP de 6 ans 6 mois, pour les élèves de CE1, 7 ans 8 mois, au niveau des élèves de CE2 nous étions à 8 ans et 7 mois, pour les élèves de CM1 9 ans et 8 mois, quant aux élèves de CM2, la moyenne était de 10 ans et 6 mois (cf. tableau 11).

Tableau 11. Description de la population test en fonction du niveau de classe.

	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
<i>Effectif</i>	28	23	34	23	21	21
<i>Dont</i>						
<i>Garçons</i>	15 (54%)	12 (52%)	17 (50%)	7 (30%)	12 (57%)	11 (52%)
<i>Filles</i>	13 (47%)	11 (48%)	17 (50%)	16 (70%)	9 (43%)	10 (48%)
<i>Age Moyen</i>	5 ans 7 mois	6 ans 6 mois	7 ans 8 mois	8 ans 7 mois	9 ans 8 mois	10 ans 6 mois
<i>Ecart Type</i>	4 mois	4 mois	3 mois	3 mois	3 mois	4 mois
<i>Minimum</i>	5 ans 2 mois	6 ans 2 mois	7 ans 3 mois	8 ans 2 mois	9 ans 3 mois	10 ans 2 mois
<i>Maximum</i>	6 ans 1 mois	7 ans 2 mois	8 ans 1 mois	9 ans 1 mois	10 ans 1 mois	11 ans 2 mois

1.6.2. Résultats

Une analyse de la variance a été calculée sur les scores inférentiels moyens globaux calculés sur la base des réponses aux vingt-quatre énoncés par niveau de classe et par type d'énoncé (cf. annexe 6, tableaux a et b). Les analyses statistiques sont réalisées avec la version 8.4 du logiciel JASP pour les analyses statistiques descriptives et inférentielles et XLstat pour certains graphiques. Notre variable dépendante (VD) est la mesure de la capacité de l'élève à réaliser une inférence. Cette capacité est caractérisée par les réponses données par les élèves pour chaque type d'énoncé. Cette mesure sera nommée « score inférentiel ». Nous avons également trois variables indépendantes (VI), la première est le niveau de classe qui est une variable intersujets à six modalités (« GS », « CP » ; « CE1 » ; « CE2 », « CM1 », « CM2 ») ; la seconde variable est le « type d'énoncé cible de l'inférence » qui est une variable intrasujet qui comporte quatre modalités (énoncé logique, énoncé avec expression idiomatique transparente, énoncé avec les demandes, énoncé avec expression idiomatique opaque) ; la troisième variable est la composante de la situation de communication qui est une variable intrasujet à deux modalités « le but » et « le participant ».

Analyse inférentielle des scores de compréhension inférentielle moyens globaux (24 items) en fonction des niveaux de classe

Une analyse de variance simple à groupes indépendants a été utilisée avec comme variable indépendante le niveau de classe comprenant six modalités (GS, CP, CE1, CE2, CM1, CM2). Des comparaisons par paires ont été réalisées et un ajustement de Holm a été appliqué. L'analyse statistique montrait un effet principal du niveau de classe ($F(5,144) = 42,42; p < .001$, $\eta^2p = 0.596$), (cf. annexe 6, tableau a). Un post hoc d'après la méthode Holm confirmait les différences des scores de compréhension inférentielle moyens globaux obtenus en fonction des niveaux de classe. En effet, nous avons constaté une différence significative des scores inférentiels moyens globaux entre les élèves de GS par rapport à tous les autres niveaux de classe : CP, CE1, CE2, CM1, CM2 au seuil $p < .001$. De même, les scores de compréhension inférentielle moyens globaux obtenus par les élèves CP sont significativement différents au seuil $p < .001$ avec les niveaux de classe GS, CE2, CM1, CM2 et au seuil de $p = .024$ pour les scores obtenus par élèves de CE1 (cf. figure 12).

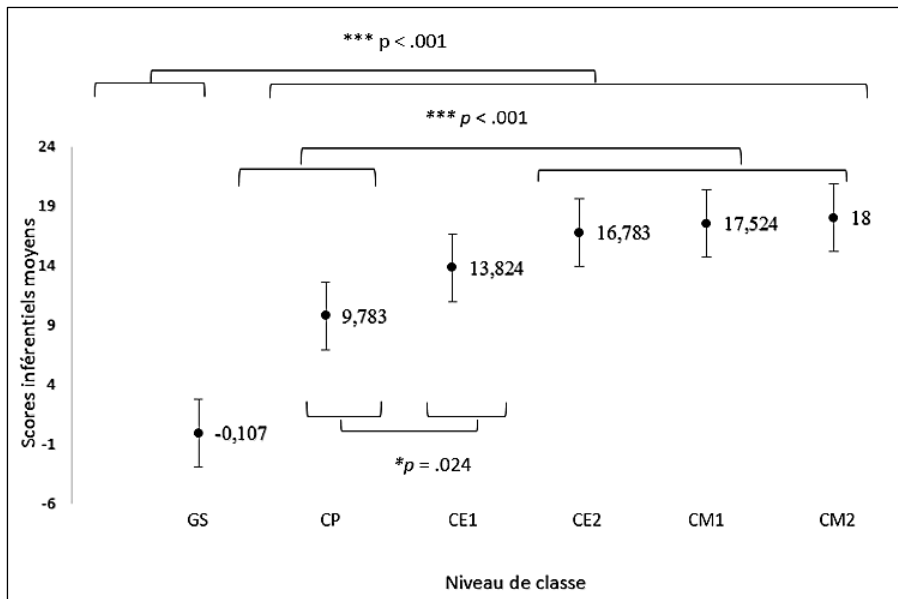


Figure 12. Scores moyens de compréhension inférentielle par niveau de classe. Les barres d'erreur indiquent les intervalles de confiance à 95 % (* $p < .05$; *** $p < .001$).

Analyse inférentielle des scores de compréhension in moyens en fonction des types d'énoncés

Une analyse de variance à mesures répétées sur des échantillons indépendants et appariés a été réalisée sur les scores inférentiels obtenus pour chaque type d'énoncé avec la variable niveau de classe en intersujets et la variable type d'énoncé en intrasujets (mesures répétées). L'analyse statistique indiquait un effet principal pour les types d'énoncé ($F(3, 432)=33.392$; $p < .001$, $n^2p = .191$) et le niveau de classe ($F(5, 144) = 42.42$; $p < .001$, $n^2p = .596$). L'analyse n'a pas révélé d'interaction significative entre les types d'énoncés et les niveaux de classe ($F(15,432) = 1.627$; $p = .063$).

Un post hoc d'après la méthode Holm confirmait les différences des scores de compréhension inférentielle moyens obtenues entre les types d'énoncés. Les élèves réussissent mieux les énoncés logiques, $m = 3.673$ (contexte non informatif) et les demandes indirectes $m = 3.627$ (contexte informatif) suivis par les expressions idiomatiques opaques $m = 2.853$ (contexte informatif) et transparentes $m = 2.007$ (contexte non informatif).

Les analyses post hoc indiquaient une différence significative au seuil de $p < .001$ entre les moyennes des expressions idiomatiques opaques et celles des demandes indirectes et

des énoncés logiques De même, les scores moyens des énoncés avec expressions idiomatiques transparentes différaient significativement des trois autres types d'énoncés au seuil de $p < .001$ (cf. figure 13).

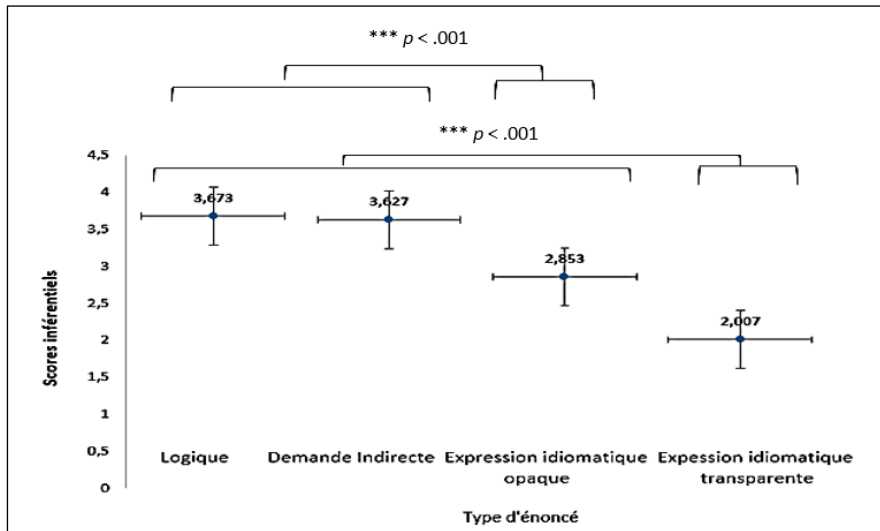


Figure 13. Scores moyens de compréhension inférentielle en fonction des types d'énoncés

1.6.3. Conclusion du prétest

Ce pré-test nous a permis de vérifier qu'IMPLICIMAGE est effectivement un outil discriminant pour les deux niveaux de classe qui nous intéressent dans notre recherche, à savoir la grande section de maternelle et le cours préparatoire. Par ailleurs, même si nous avons constaté un effet plafond pour les scores inférentiels obtenus par les élèves de cycle 3, le test nous a permis de constater que l'outil suscitait malgré tout de l'intérêt et de la motivation chez ce public plus âgé.

Dans le chapitre suivant, nous présentons la séquence pédagogique que nous avons élaborée et utilisée dans le cadre de notre protocole expérimental visant à faire acquérir aux élèves de grande section et de cours préparatoire une procédure explicite de compréhension du langage implicite en situation de communication orale

Chapitre 5 : Développer la compréhension du langage oral : construction d'une séquence pédagogique

Dans ce chapitre nous présenterons l'ensemble des éléments relatifs à l'élaboration et à la mise en œuvre en classe de la séquence pédagogique. Nous avons posé comme règle de respecter pas à pas les étapes par lesquelles pourrait passer l'enseignant pour concevoir une séquence pédagogique. Nous nous sommes également imposé de tenir compte systématiquement des réalités quotidiennes de fonctionnement de l'enseignant tant au niveau de la gestion d'un groupe classe complet (gérer des moments de travail en autonomie de jeunes élèves pendant que l'enseignant travaille avec le reste de la classe, etc.) qu'au niveau des contraintes matérielles (difficultés pour acheter du matériel, utiliser au maximum des supports réutilisables, plastifier les supports, adapter les supports au travail collectif avec un groupe d'élèves, etc.)

Nous commencerons par rappeler les six principes pédagogiques (chapitre 3) qui sous-tendent le choix de notre démarche pédagogique visant l'apprentissage explicite d'une procédure par l'élève. Ensuite nous préciserons les objectifs de la séquence en termes de compétences visées pour les élèves en lien avec les programmes scolaires. Nous expliquons également, sur la base de la formalisation de la procédure de compréhension à faire acquérir aux élèves (chapitre 2) comment s'est construite la progression de la séquence pédagogique. Dans le cadre de la préparation et de la mise en œuvre de la séquence dans la classe, nous présenterons les éléments relatifs aux choix opérés dans la structuration des douze séances d'enseignement qui composent la séquence pédagogique. Pour terminer nous présenterons les supports pédagogiques utilisés et les activités proposées aux élèves au cours de l'ensemble des séances.

1. Principe général d'une séquence pédagogique

Nous avons présenté dans les chapitres précédents les ancrages théoriques et pédagogiques de notre séquence pédagogique expérimentale (cf. chapitres 2 et 3). L'objectif de cette séquence pédagogique consiste à faire acquérir à l'élève une procédure explicite de compréhension du langage implicite à l'oral. Pour rappel, nous considérons ici le langage oral dans une perspective théorique pragmatique qui vise l'acquisition de compétences dans l'utilisation du langage oral en situation pour communiquer. Il s'agit plus particulièrement de faire acquérir à l'élève des compétences en compréhension à l'oral en situation de communication. En ce

qui concerne notre approche pédagogique, les principes fondateurs de notre protocole pédagogique ont été exposés dans le chapitre 3. L'encadré ci-dessous en fait la synthèse.

1.1. Principes d'élaboration de notre séquence pédagogique

Principe n°1

Un apprentissage explicite des procédures de compréhension s'appuyant sur une formalisation progressive des procédures à acquérir en l'occurrence ici la procédure de compréhension du langage non littéral à l'oral. L'objectif final étant le transfert des connaissances et des procédures à d'autres situations.

Principe n°2

Une démarche pédagogique qui s'appuie sur l'ensemble des composantes de la mémoire aussi bien à court terme qu'à long terme.

Principe n°3

L'autonomie cognitive au cœur des apprentissages : acquisition de compétences en régulation métacognitive

Principe n°4

Des situations d'apprentissage non modélisantes, basées sur des interactions enseignants/élèves et entre pairs.

Principe n°5

Systématiser les connaissances et les procédures acquises et entraîner les élèves.

Principe n°6

Une démarche pédagogique qui, dans sa structure, vise à procurer aux élèves les conditions d'un environnement affectif favorable aux apprentissages.

Un de nos objectifs principaux consiste à inscrire ce travail dans une perspective d'ingénierie de la formation au bénéfice de la formation initiale et continue des enseignants. Cet objectif nous a amenés à travailler selon deux axes.

Le premier axe consiste à formaliser une démarche de recherche quant à la compréhension et les mécanismes qui la sous-tendent. Les chapitres 1 à 3 opérationnalisent cette démarche et aboutissent à une formalisation de la procédure de compréhension d'un énoncé non littéral à l'oral en situation de communication. Cette étape est fondamentale dans une perspective d'opérationnalisation pédagogique des données issues de la recherche. En effet, c'est sur la base de cette formalisation de la procédure qu'un enseignant peut identifier les savoirs et savoir-faire à objectiver dans le contexte de la séquence, en d'autres termes, c'est ce qui permet à l'enseignant d'identifier les compétences visées par la séquence pédagogique. C'est ce qui va également permettre à l'enseignant de structurer les apprentissages tout au long de la séquence, que ce soit en termes de hiérarchisation ou bien de temporalité. Ces trois

premiers chapitres nous ont également permis de mettre en avant les enjeux d'un travail précoce et explicite des compétences en compréhension orale dans une perspective de lutte contre l'illettrisme, difficulté majeure et persistante de l'académie dans laquelle a été réalisé ce travail.

Le second axe de travail en ingénierie de la formation a trait à l'accompagnement plus spécifique des enseignants dans l'élaboration de séquences pédagogiques dont l'objectif est l'enseignement de la compréhension orale en visant, du point de vue de l'élève, l'acquisition d'une procédure explicite de compréhension à l'oral qui aura vocation à être transférée à l'écrit dès que possible. Dans un souci de respect de la réalité de l'école, de l'enseignant et des élèves, nous nous sommes placés du point de vue de la pratique pédagogique attendue d'un enseignant du premier degré en tenant compte de son contexte d'exercice. Ceci nous a amenée à construire une séquence pédagogique intégrant à la fois les grands principes fondateurs de notre positionnement théorique en pédagogie et les contraintes des enseignants en matière de gestion d'un groupe d'élèves.

L'ensemble de ces éléments nous a conduits à élaborer une séquence pédagogique composée de douze séances de 45 minutes chacune dont le but est de travailler la compréhension du langage oral. Avant de présenter le contenu et la mise en œuvre de cette séquence pédagogique, nous allons faire un point à propos d'éléments de définition relatifs aux notions de « séquence pédagogique » et de « séance d'apprentissage ».

Définition de la séquence pédagogique - Selon l'Arrêté du 27 août 1992 relatif à la « Terminologie de l'Éducation », et paru dans le BOEN n°35 du 17 septembre 1992, une séquence pédagogique est un « ensemble continu ou discontinu de séances, articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre des objectifs fixés par les programmes d'enseignement ». Un des premiers constats qui émerge de cette définition est que, étant donné qu'une séquence pédagogique est constituée d'un ensemble de séances, la séquence pédagogique nécessite de concevoir sa démarche pédagogique, non pas séance par séance, mais à plus ou moins long terme, de la situation initiale à l'évaluation finale. Nous allons présenter maintenant la construction de notre séquence pédagogique.

1.2. La séquence pédagogique spécifique à la compréhension du langage implicite

1.2.1. Objectif général et compétences visées

L'objectif général de la séquence pédagogique est de faire acquérir une procédure explicite de compréhension à l'oral à l'élève afin qu'il puisse la généraliser et la transférer à d'autres contextes et plus tard vers l'écrit.

Nous avons aussi déterminé les objectifs spécifiques visés en termes de compétences scolaires, en regard de notre objectif général et des programmes scolaires en vigueur. Les compétences visées sont issues des programmes de cycle 1 (2015) pour les élèves de grande section et des programmes de cycle 2 (2016) pour les élèves de CP. Par ailleurs nous avons fixé, tout au long des séances, une compétence transversale en lien avec le fonctionnement cognitif à atteindre pour les élèves. L'ensemble des compétences identifiées ici doivent permettre à l'élève d'acquérir la procédure visée, la généraliser et la transférer. Les encadrés ci-dessous présentent les compétences ciblées tout au long de la séquence.

Compétences visées/programmes cycle 1 (2015)

1. Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage en se faisant comprendre.
2. Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue
3. Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français (éventuellement dans une autre langue).

Compétences visées/programmes cycle 2 (2016)

1. Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte.
2. Participer à des échanges dans des situations diversifiées.
3. Adopter une distance critique par rapport au langage produit.

Compétence transversale

Développer l'autonomie cognitive

1.2.2. La progression de la séquence

En pédagogie, la notion de progression renvoie à l'enchaînement des apprentissages en étapes successives en fonction des acquis successifs. La progression doit tenir compte, au fur et à mesure, des progrès des élèves. Ce sont donc les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être acquis ou en cours d'acquisition qui sous-tendent l'élaboration de la programmation.

Dans notre cas, l'élément déterminant de la construction de la programmation est la formalisation de la procédure de compréhension d'un énoncé non littéral. Dans le chapitre 2 nous avons analysé les modèles relatifs à la compréhension et nous les avons mis en lien

avec l'approche pragmatique développementale du développement du langage oral. Cette démarche nous a permis d'aboutir à une modélisation de la procédure de compréhension d'un énoncé non littéral à l'oral. Nous reprenons dans la figure 14 ce modèle présenté initialement et exposé dans le chapitre 2. Cette modélisation nous a servi de guide pour définir la progression de notre séquence. En effet pour élaborer une progression de séquence il faut identifier, organiser et hiérarchiser les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être visés afin de structurer la séquence en sous-objectifs cohérents.

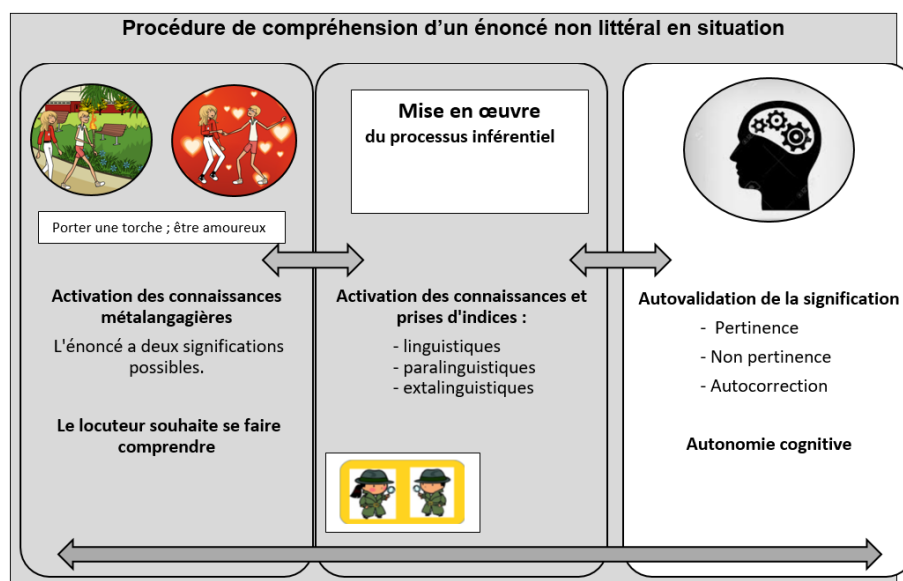


Figure 14. Procédure de compréhension d'un énoncé non littéral en situation

Sur la base de cette proposition de modélisation, notre séquence comporte deux grandes phases. La première a pour objectif de faire acquérir à l'élève des connaissances métalangagières. La seconde vise à faire acquérir à l'élève une procédure de mise en œuvre de l'inférence. La troisième composante du modèle présenté ci-dessus est en réalité traitée de façon transversale et permanente au niveau pédagogique et correspond à la compétence « Développer l'autonomie cognitive » présentée plus haut dans ce chapitre.

Les deux phases de la séquence pédagogique ont été opérationnalisées sur le plan pédagogique par l'identification de sous-objectifs cohérents avec l'objectif général de la séquence pédagogique et visant l'atteinte de cet objectif. L'ensemble de ces sous-objectifs a guidé l'élaboration et l'enchaînement des douze séances qui composent la séquence. L'encadré suivant présente l'ensemble des sous-objectifs pour les deux phases de la séquence pédagogique.

Sous-objectifs spécifiques

Phase 1

1. Faire comprendre à l'élève qu'un même énoncé peut avoir plusieurs significations (les expressions idiomatiques, allusions, ironie)
2. Faire émerger et renforcer la démarche de prise d'indices contextuels en compréhension orale
3. Faire émerger la démarche de prise d'indices paralinguistiques (intonation, gestes, mimiques)
4. Identification et prise en compte des états psychologiques d'autrui et des comportements qu'ils induisent
5. Faire émerger et renforcer la notion de situation, de contexte
6. Développer les compétences en communication référentielle : savoir utiliser les bons indices pour transmettre efficacement une consigne.

Phase 2

1. Faire émerger et renforcer la procédure de compréhension dans sa globalité
2. Différencier ses états mentaux de ceux des autres ou des personnages
3. Comprendre qu'un personnage a des intentions propres différentes des siennes
4. Différencier ses connaissances de celle des autres personnages
5. Renforcer la procédure d'interprétation des énoncés à double signification
6. Renforcer l'identification et la prise en compte des états psychologiques d'autrui et les comportements qu'ils induisent
7. Renforcer la démarche de prise d'indices paralinguistiques (intonation, gestes, mimiques)
8. Renforcer la démarche de prise d'indices contextuels
9. Renforcer la notion de situation, de contexte.

Comme nous l'avons précisé précédemment, l'objectif général de la séquence est de faire acquérir à l'élève une procédure explicite de compréhension à l'oral afin qu'il puisse la généraliser et la transférer à d'autres contextes et, plus tard, vers l'écrit. Dans la perspective d'un apprentissage explicite de cette procédure par les élèves, durant la première phase de la séquence nous avons amené progressivement à l'élaboration d'un outil référent spécifique. Cet outil référent formalise, du point de vue de l'élève, la procédure de compréhension de l'implicite à l'oral. Comme les élèves les plus jeunes sont de niveau scolaire maternelle grande section et donc non-lecteurs et que même parmi les élèves de cours préparatoire certains sont très faibles lecteurs, nous avons adapté le référent pour qu'il puisse être utilisé à la fois par des élèves lecteurs mais aussi non lecteurs. Cela nous a amenés à utiliser la forme écrite associée à des pictogrammes.

Une séquence pédagogique de douze séances a été réalisée pour l'apprentissage des stratégies de compréhension orale à l'école sur la compréhension implicite pour des élèves de niveau GS et de CP (cf. annexe 7). Ainsi, nous avons élaboré entièrement la séquence pédagogique, c'est-à-dire aussi bien au niveau de la construction des 12 séances pédagogiques que du matériel pédagogique nécessaire à la réalisation des séances (fiche de préparation, référents, fiche de procédure, construction d'un album support).

Chaque début de semaine, nous avons remis aux enseignants les fiches de préparation des deux séances de la semaine suivante et l'ensemble des supports pédagogiques nécessaires (référents, album, vignettes, jeux...). Les séances étaient expliquées aux enseignants en entretien collectif tous les mardis à 16h30. Cet entretien était l'occasion également de faire le point sur le déroulement des séances de la semaine précédente, de répondre aux questions des enseignants et de recueillir leurs remarques afin de procéder à d'éventuels ajustements pour les séances suivantes. Par ailleurs, chaque enseignant faisait un retour par mail sur les séances réalisées au niveau des points positifs et à retravailler du point de vue des élèves et de l'enseignant avant la réunion suivante. Cela permettait d'ajuster si nécessaire les séances suivantes. Le tableau 12 présente la séquence pédagogique de douze séances avec les objectifs visés pour chacune des séances.

Tableau 12. Séquence pédagogique

Séquence de 12 séances	Objectif général : Faire acquérir une procédure explicite de compréhension à l'oral à l'élève afin de pouvoir la généraliser et la transférer à d'autres contextes et, à terme, vers l'écrit.
Séance 1	Objectifs chapitre 1 : La rentrée des classes Acquisition de la première partie du référent (où/quand/qui) - Faire émerger la démarche de prise d'indices sur la situation de communication (indices linguistiques et extralinguistiques) Faire comprendre à l'élève l'importance de la prise d'indices, de la posture d'écoute, et de la vérification
Séance 2	Objectifs Chapitre 2 : La nouvelle, Manon Acquisition de la deuxième partie du référent - Faire émerger la démarche de prise d'indices sur la situation de communication (les indices paralinguistiques : intonation, gestes, mimiques) - Renforcement de la première partie du référent Faire comprendre à l'élève qu'un même énoncé peut avoir plusieurs significations (support : les expressions idiomatiques)
Séance 3	Objectifs Chapitre 3 : La sortie à Poissonland Réinvestissement du référent dans sa globalité - Réinvestir la démarche de prise d'indices sur la situation de communication (indices linguistiques, extralinguistiques et paralinguistiques) Faire comprendre à l'élève qu'un même énoncé peut avoir plusieurs significations (Support : ironie et réinvestissement sur les expressions idiomatiques)
Séance 4	Objectifs Chapitre 4 Le trajet en bus Réinvestissement du référent dans sa globalité - Renforcement de la démarche de prise d'indices sur la situation de communication Faire comprendre à l'élève qu'un même énoncé peut avoir plusieurs significations (support : ironie)
Séance 5	Objectifs Chapitre : Ajout textes émotion Acquisition de la première partie du référent sur les personnages Qui ? - Connaissance des deux émotions primaires : joie et tristesse (émotions/expressions/gestuelles) - Relier l'émotion aux états physiologique et psychologique (se sentir etc.) - Faire le lien entre la cause de l'émotion et sa conséquence (pourquoi ?) - Renforcement de la démarche de prise d'indices sur la situation de communication Faire comprendre que chaque personne a des émotions identifiables (expressions du visage, intonations, etc.)

	<p>Faire comprendre qu'une émotion a des intensités différentes. Faire comprendre que l'émotion est consécutive à une situation.</p>
Séance 6	<p>Objectifs Chapitre : Ajout textes émotion Acquisition de la première partie du référent sur les personnages Qui ? - Connaissance des deux émotions primaires : colère et peur (émotions/expressions/gestuelles) - Relier l'émotion aux états physiologique et psychologique (se sentir etc.) - Faire le lien entre la cause de l'émotion et sa conséquence (pourquoi ?) - Renforcement de la démarche de prise d'indices sur la situation de communication Faire comprendre que chaque personne a des émotions identifiables (expressions du visage, intonations etc.) Faire comprendre qu'une émotion à des intensités différentes. Faire comprendre que l'émotion est consécutive à une situation.</p>
Séance 7	<p>Objectifs Chapitre : Chez la grand-mère de Nora Réinvestissement de la première partie du référent sur le personnage (qui ?) - Réinvestir : la connaissance des quatre émotions primaires (émotions/expressions/gestuelles) - Réinvestir : relier l'émotion aux états physiologique et psychologique (se sentir etc.) - Réinvestir : faire le lien entre la cause de l'émotion et sa conséquence (pourquoi ?) - Renforcement de la démarche de prise d'indices sur la situation de communication Processus : Identification et prise en compte des états psychologiques d'autrui et les comportements qu'ils induisent</p>
Séance 8	<p>Objectifs texte Tombe la pluie ; Max et le vase cassé ; Max et la barre de chocolat Acquisition de la deuxième partie du référent sur le personnage (qui ?) : intentions du personnage et connaissances du personnage Différencier ses états mentaux de celui des personnages Faire comprendre qu'un personnage à des intentions propres différentes des siennes Différencier ses connaissances de celle des personnages Réinvestir : la connaissance des quatre émotions primaire (émotions/expressions/gestuelles) - Réinvestir : relier l'émotion aux états physiologique et psychologique (se sentir etc.) - Réinvestir : faire le lien entre la cause de l'émotion et sa conséquence (pourquoi ?) - Renforcement de la démarche de prise d'indices sur la situation de communication Identification et prise en compte des états psychologiques d'autrui et les comportements ce qu'ils induisent</p>
Séance 9	<p>Objectifs chapitre La chasse au trésor : Tombe la neige, Max à l'école Acquisition de la deuxième partie du référent sur le personnage (qui ?) : intentions du personnage et connaissances du personnage Différencier ses états mentaux de celui des personnages Faire comprendre qu'un personnage à des intentions propres différentes des siennes Différencier ses connaissances de celle des personnages Réinvestir : la connaissance des quatre émotions primaire (émotions/expressions/gestuelles) - Réinvestir : relier l'émotion aux états physiologique et psychologique (se sentir etc.) - Réinvestir : faire le lien entre la cause de l'émotion et sa conséquence (pourquoi ?) - Renforcement de la démarche de prise d'indices sur la situation de communication Identification et prise en compte des états psychologiques d'autrui et les comportements qu'ils induisent</p>
Séance 10	<p>Objectifs chapitre : Tout est prêt Réinvestissement du référent « émotion dans sa globalité » Réinvestir Différencier ses états mentaux de celui des autres personnages Réinvestir Faire comprendre qu'un personnage à des intentions propres différentes des siennes Réinvestir Différencier ses connaissances de celle des autres personnages</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Renforcer : la connaissance des quatre émotions primaire (émotions/expres-sions/gestuelles) - Renforcer : relier l'émotion aux états physiologique et psychologique (se sentir etc.) - Renforcer : faire le lien entre la cause de l'émotion et sa conséquence (pourquoi ?) - Renforcement de la démarche de prise d'indices sur la situation de communication
Séance 11	<p>Objectifs Chapitre : Rouge, jaune, vert Comparaison des différents types de langage non littéral référent Renforcement des deux référents Faire acquérir une procédure explicite de compréhension à l'oral à l'élève afin de pouvoir la généraliser et la transférer à d'autres contextes</p>
Séance 12	<p>Objectifs chapitre : Tout est prêt Renforcement des deux référents Faire acquérir une procédure explicite de compréhension à l'oral à l'élève afin de pouvoir la généraliser et la transférer à d'autres contextes</p>

1.2.3. L'organisation interne des séances

Dans la mise en œuvre d'une séquence pédagogique, les séances apportent la dimension temporelle et déterminent le déroulement de la séquence pédagogique sur une période donnée. Dans le souci de permettre aux élèves de développer des repères dans le déroulement des activités pédagogiques, les séances ont été conçues sur la base de trames stables. En fonction des objectifs visés, plusieurs types de structures de séances ont été élaborés avec malgré tout, des invariants qui seront explicités plus en avant dans le texte. Certaines séances se sont déroulées en groupe classe dans leur intégralité et d'autres séances comportaient une phase de travail en demi-groupe classe. Pendant cette phase, un demi-groupe était avec l'enseignant et l'autre en autonomie puis, au bout d'un laps de temps prédéterminé les demi-groupes étaient échangés, celui qui était en autonomie passait avec l'enseignant et inversement.

Nous avons déterminé deux invariants dans la construction de chacune des douze séances d'apprentissage. Tout d'abord la première étape était toujours « une phase de lancement de séance » qui durait cinq minutes, se déroulait toujours en groupe classe et pendant laquelle l'enseignant exposait de façon explicite aux élèves l'objectif de la séance afin qu'ils puissent se projeter dans son déroulement et donner du sens aux activités ainsi qu'aux apprentissages réalisés. Par exemple, l'enseignant disait aux élèves « *Je vais vous présenter un album avec lequel nous allons travailler pendant plusieurs semaines. La lecture de cet album a pour objectif de vous aider à apprendre comment bien comprendre des histoires* », ou encore, « *Nous allons continuer à apprendre à comprendre une histoire qu'on nous raconte. Aujourd'hui nous allons voir qu'un même énoncé, une même expression peut vouloir dire deux choses différentes dans des situations différentes* ». Ensuite, la dernière étape de la séance était toujours « une phase de formalisation » qui durait entre cinq et dix minutes selon les séances et qui se déroulait toujours en groupe classe. Cette phase avait comme objectif de

formaliser les apprentissages réalisés c'est-à-dire de les rendre explicites du point de vue des élèves. Lors de cette phase l'enseignant avait comme consigne de faire verbaliser les élèves à propos des connaissances acquises ou des procédures utilisées. Pour susciter les verbalisations, il posait une question aux élèves, par exemple : « *Qu'avons-nous appris dans cette séance ?* » ou bien encore « *Comment avons nous fait pour bien comprendre l'histoire ?* ». Entre ces deux phases de lancement et de formalisation quatre autres types de phases ont été mises en place avec une organisation variable en fonction de l'objectif général et des sous-objectifs de la séance.

Le premier type était « la phase de découverte ». Cette phase avait pour objectif de faire découvrir aux élèves une nouvelle connaissance, une nouvelle procédure ou bien une nouvelle composante de la procédure à acquérir. L'enseignant guidait les élèves lors de cette phase de découverte. Il disait par exemple aux élèves « *Je vais vous lire le premier chapitre de l'album, écoutez bien car après je vous demanderai : où se déroule l'action ? Quand elle a lieu ? Qui sont les personnages ?* » ou bien « *Écoutez bien l'histoire que je vais vous raconter pour trouver et vous souvenir comment les personnages se sentent ? Et pourquoi ils se sentent comme ça ?* ».

Le second type était « la phase de résolution de problème » qui consistait à confronter les élèves à un problème et à les amener à trouver la ou les solutions. Cette phase pouvait se dérouler, selon les séances, soit en groupe classe soit en demi-groupe classe mais toujours avec l'enseignant. Pendant cette phase l'enseignant guidait les élèves tout au long de la résolution du problème. Voici des exemples de guidage par l'adulte: « *Maintenant vous allez jouer au **petit détective**, vous allez chercher des **indices** qui permettent de vérifier vos réponses* » ; « *Je vais vous relire l'histoire et vous allez bien écouter car **vous allez entendre une expression particulière...** Essayez de la repérer quand je vais lire...et de comprendre ce que ça veut dire* » ; « *Je vais vous relire l'histoire et vous lèverez la main dès que vous entendrez **un indice** qui permet à coup sûr de dire où et quand se déroule l'histoire et qui sont les personnages. C'est ce qui nous permettra de **vérifier vos réponses*** ». Les phases de résolution de problèmes menées ainsi en situation collective à l'oral permettaient de susciter des épisodes de conflits sociocognitifs qui permettaient aux enfants d'exposer leur point de vue, d'entendre d'autres points de vue que le leur et de devenir capables de se décentrer pour être en mesure de confronter les différents points de vue afin de les valider ou de les invalider.

Le troisième type était « la phase de réinvestissement ». Cette phase permettait de réutiliser une connaissance ou une procédure dans un nouveau contexte. Ce sont ces contextualisations successives qui permettaient à l'enseignant de guider l'élève dans l'élaboration explicite d'une procédure de compréhension de l'implicite. Le réinvestissement dans différents contextes d'utilisation devait contribuer à la généralisation de la procédure. Dans le même temps,

l'enseignant devait guider l'élève dans la prise d'indices situationnels qui lui permettraient de choisir la bonne procédure et donc préparer ainsi son transfert ultérieur et autonome dans de nouvelles situations de communication orale.

Le quatrième type correspondait à « la phase d'entraînement ». Dans le cadre de notre séquence d'enseignement, les phases d'entraînement ont été réalisées en demi-groupe classe et en autonomie totale pour les élèves. Il s'agissait d'activités ludiques autonomes individuelles ou en groupe qui devaient permettre aux élèves de systématiser les procédures acquises et de renforcer les connaissances. Ces phases se déroulant en autonomie par demi-groupe classe il était nécessaire, dans un premier temps, de définir des règles de fonctionnement en autonomie. Avant chacune de ces phases l'enseignant précisait aux élèves : « *Pour les élèves qui vont jouer en autonomie, je vous rappelle qu'il faut faire attention au bruit pour ne pas déranger les autres élèves donc ne pas parler trop fort, se respecter et s'écouter à l'intérieur du groupe, demander de l'aide aux autres élèves en cas de difficulté, se concentrer sur le jeu et les règles du jeu de son groupe, on peut échanger ses jeux quand on veut mais seulement si les deux groupes de joueurs sont d'accord* ». L'enseignant présentait également aux élèves les jeux qu'ils pouvaient utiliser en autonomie.

1.3. Le matériel pédagogique

1.3.1. Création d'un album

Nous avons fait le choix de travailler, en classe, la compréhension du langage implicite à l'oral sur la base d'histoires lues par l'enseignant. Après avoir fait des recherches à propos de la littérature de jeunesse en lien avec le langage non littéral, nous n'avons pas trouvé de support nous permettant de réaliser pleinement ce travail sur la base d'un album unique. Nous avons donc décidé de créer entièrement un album aussi bien les textes que les images. Cet album regroupe toutes les histoires lues aux élèves par les enseignants au cours de notre séquence pédagogique. Celui-ci s'intitule « Les aventures extraordinaires de Camille et ses amis » (cf. figure 25). Les histoires s'appuient sur des thématiques que nous avons choisies comme étant proches du vécu quotidien des élèves de niveau de grande section de maternelle et de cours préparatoire. Nous avons réalisé les illustrations de l'album à partir d'un logiciel gratuit dans le cadre d'un usage pédagogique, il s'agit du logiciel PIXTON. La figure 15 présente la couverture et le sommaire de cet album.

		Tome 1	Tome 2		
		La rentrée des classes	P4	Le carnet d'indices du petit détective	P48
		La nouvelle, Manon	P6	Chez la grand-mère de Nora	P50
		La sortie à Poissonland	P10	La chasse au trésor	P52
		Le trajet en bus	P16	Rouge, jaune, vert	P56
		La barre chocolatée	P20	Tout est prêt!	P58
		Les pique-niques	P24		
		Le spectacle des dauphins	P28		
		L'animal en question	P32		
		Le pull de Max	P36		
		Le père de Max	P38		
		Promenade en forêt	P42		

Figure 15. Couverture de l'album

L'album est construit en lien direct avec la séquence pédagogique ; il comporte deux tomes. Le premier tome est composé d'histoires qui permettent de faire acquérir aux élèves des connaissances métalangagières spécifiques au langage non littéral et, de faire émerger et formaliser la procédure de compréhension du langage implicite à l'oral. Les figures 16 et 17 correspondent à un exemple d'histoire issu du tome 1 de l'album. La première figure présente l'histoire comportant un énoncé non littéral et la seconde présente le questionnement et les illustrations qui sous-tendent le questionnement.




<p>La nouvelle, Manon</p> <p>En entrant en classe, au coin regroupement, Camille aperçoit un nouveau visage. Elle se retourne vers son amie Nora et lui dit :</p> <p>-Elle a l'air sympa la nouvelle! Tu ne trouves pas?</p> <p>-Bof! Je n'aime pas sa robe et ses cheveux sont trop longs! répond Nora.</p> <p>En fait, Nora est un peu jalouse car elle veut rester la seule meilleure amie de Camille. Mais, Manon la nouvelle élève a tout entendu, énervée, elle regarde Nora et lui dit:</p> <p>-Toi! Arrête de me chercher des poux dans la tête !</p> <p>A ton avis que veut dire Manon ?</p>  <p style="text-align: center;">6</p>	  <p style="text-align: center;">7</p>
--	---

Figure 16. Exemple d'histoire avec un énoncé non littéral




<p>Que veut dire Manon lorsqu'elle dit à Nora:</p> <p>-Toi! Arrête de me chercher des poux dans la tête !</p> <p>Manon, veut que Nora arrête de lui chercher des petites bêtes dans les cheveux.</p>   <p style="text-align: center;">8</p>	<p>Manon veut que Nora arrête de lui chercher des problèmes pour rien.</p>  <p style="text-align: center;">9</p>
--	--

Figure 17. Illustrations qui sous-tendent le questionnement à propos de l'expression cible

Le second tome comporte des histoires qui sont conçues pour permettre le réinvestissement des procédures et des connaissances acquises. Même si l'utilisation pédagogique est prévue, dans le cadre de notre protocole, sous le guidage de l'enseignante, ce tome 2 a été

conçu pour être utilisé en lecture autonome par des enfants capables de déchiffrer. Cette exploitation autonome du tome 2 de l'album pourrait être envisagée en classe avec des élèves plus âgés (cycle 3). Comme le montre la figure 18, au début de ce deuxième tome il est précisé au lecteur autonome comment lire l'album et quelle procédure il doit utiliser pour comprendre par le biais de l'outil référent relatif à la compréhension de l'implicite.



Figure 18. Explication de la lecture autonome dans le tome 2 de l'album « Les aventures extraordinaires de Camille et ses amis »

Les histoires qui composent le tome 2 comportent chacune plusieurs énoncés non littéraires et des questions dont l'objectif est de guider la compréhension de l'élève. La figure 19 montre un exemple d'histoire du tome 2.




<p>Rouge, jaune, vert</p> <p>Camille, Nora, Akim et Max vont se laver les mains. En traversant le couloir, Camille dit :</p> <p>-Chut! Il ne faut pas faire de bruit car les petits font la sieste.</p> <p>En revenant, ils s'installent autour de la grande table. Chacun prend un ustensile posé sur la nappe. Au milieu de la table, il y a un grand panier avec plein de choses de toutes les formes et de toutes les couleurs, c'est très joli! Les enfants restent un long moment en admiration devant ce magnifique panier. Alors madame Rose leur dit :</p> <p>- Et bien les enfants! Cela ne va pas sortir tout seul du panier!</p> <p>-D'accord! Alors moi, je prends le plus gros! Car il ressemble à un petit ballon! Il est rond, il ne brille pas, il est vert et il sent très très bon, répond Nora.</p> <p>Les enfants s'en lèchent déjà les babines. Une fois coupé, c'est drôle à l'intérieur, c'est tout orange! Et au milieu, il y a plein de pépins!</p> <p>-Regardez! Moi j'ai trouvé des boucles d'oreilles! C'est joli elles sont accrochées par deux, elles sont rondes et rouge brillant. On dirait des grosses billes! Dit Camille.</p> <p>-Et toi Akim? Demande la maîtresse.</p> <p>Akim répond:</p> <p>-Ben! Moi je prends celui qui est tout jaune, qui est long, et un peu courbé.</p> <p>Akim le met devant sa bouche comme pour faire un grand sourire ! C'est rigolo !</p> <p>Max en prend une de petite taille, tout orange et quand il la frotte contre sa joue ça fait tout doux! Quand on l'ouvre il y a un gros noyau marron à l'intérieur.</p> <p>Maintenant tout est découpé en petits morceaux et mis dans un grand saladier. Madame Rose ajoute du sucre et mélange l'ensemble.</p> <p>-Ça y est c'est prêt! Tout le monde va pouvoir manger après tant de travail! Dit la maîtresse.</p> <p>Les enfants ont tous de grands sourires et dévoient des yeux le grand saladier.</p> <p></p> <p>A ton avis où sont les enfants ? Qu'est-ce que les enfants ont préparé ? A quel moment de la journée cela s'est-il passé ? Les enfants sont-ils contents ?</p> <p>56</p>	  <p>57</p>
---	--

Figure 19. Exemple d'histoire du tome 2 de l'album « Les aventures extraordinaires de Camille et ses amis »

L'album « Les aventures extraordinaires de Camille et ses amis » constitue le support pédagogique central de la séquence pédagogique. Comme nous l'avons vu ci-dessus, il a été entièrement conçu en lien avec l'objectif général et les sous-objectifs d'apprentissages visés. Dans le cadre de cette recherche, son utilisation était envisagée exclusivement sous le guidage de l'adulte. Toutes les histoires n'ont pas été exploitées lors de l'expérimentation mais les albums ont été offerts aux classes ayant participé et les élèves ont ainsi pu continuer à les utiliser en classe et notamment lire les histoires non exploitées. Dans la perspective de la mise en œuvre de la séquence pédagogique, d'autres supports pédagogiques ont été construits et utilisés en complément de l'album. Ces supports pédagogiques ont été utilisés dans les différentes phases des séances et en visant des objectifs différents.

1.3.2. Outils référents pour formaliser les procédures et les connaissances

Outil référent général

Nous avons construit un outil référent qui est le support à l'acquisition des connaissances et des procédures nécessaires à la compréhension du langage non littéral (cf. figure 20). Ce référent a guidé l'élaboration des séances.



Figure 20. Outil référent général

Nous pouvons définir l'outil référent comme un outil collectif construit avec l'élève pour l'aider à mener de manière pertinente l'activité de compréhension du langage implicite. Cet outil référent général formalise sous forme de pictogrammes les notions et les procédures étudiées au fur et à mesure des séances. Ce référent est un aide-mémoire tant que la procédure et les notions sous-jacentes sont en cours d'acquisition.

Nous précisons tout d'abord que l'ensemble des outils référents présentés ici et utilisés dans le cadre de la mise en œuvre de la séquence pédagogique ont été fournis à chaque

enseignant afin d'en faciliter l'utilisation. La fiche de préparation de chaque séance comportait des indications relatives à l'exploitation pédagogique de ces référents.

Nous avons déjà présenté dans les parties précédentes l'outil référent général formalisant la procédure globale de compréhension du langage implicite à l'oral. Ce référent n'a pas été donné d'emblée aux élèves, les premières séances d'apprentissage avaient pour objectif de construire progressivement l'outil et donc la procédure avec les élèves. La première étape consistait à expliquer aux élèves l'objectif de la séquence et donc ce qu'ils allaient apprendre. À chaque phase de résolution de problème c'est-à-dire à chaque fois que les élèves devaient comprendre du langage implicite, ceux-ci étaient amenés à émettre des hypothèses et l'enseignant précisait « *Maintenant vous allez jouer au petit détective, vous allez chercher des indices qui permettent de vérifier vos réponses* ». Le pictogramme des petits détectives était alors introduit et constituait un véritable « fil rouge » tout au long de la séquence. Il a été affiché à chaque fois que l'enseignant débutait une séance sur la compréhension du langage implicite.

Une fois les objectifs explicités aux élèves les enseignants disposaient des principaux personnages de l'album. Tout au long des douze séances, lorsqu'un nouveau personnage central apparaissait dans l'histoire un dessin plastifié représentant ce nouveau personnage était fourni à l'enseignant. La figure 21 montre quelques exemples de « personnages plastifiés ».

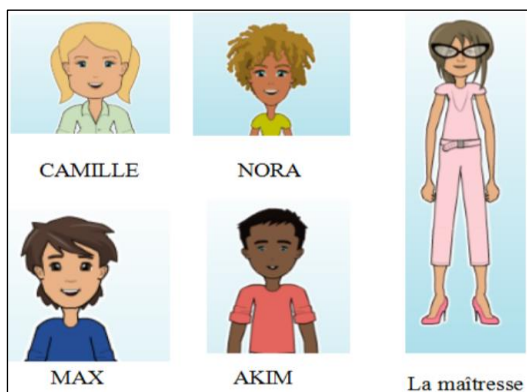


Figure 21. Personnages

Dans la première séance, les enseignantes travaillaient tout d'abord avec les élèves la prise d'indices explicites qu'ils soient linguistiques ou extralinguistiques. Il s'agissait d'amener les élèves à catégoriser les différents indices qu'ils pouvaient recueillir dans le discours (linguistiques) et dans le contexte (extralinguistiques). Cette prise d'indices s'effectuait ici dans le récit. Dans un premier temps, les enseignants faisaient prendre conscience aux élèves que

pour comprendre à l'oral, une des premières conditions est de bien écouter ce qui est dit. S'agissant de jeunes élèves, les enseignants pouvaient s'appuyer également, dans un second temps, sur la lecture des images qui accompagnaient le récit. Pour cela les enseignants ont introduit le pictogramme représenté sur la figure 22.



Figure 22. Pictogramme de l'outil référent général « j'écoute bien ».

La première séance permettait d'identifier et de formaliser trois types d'indices linguistiques ou extralinguistiques symbolisées par trois questions, qui ont pris la forme des trois pictogrammes (cf. figure 23).

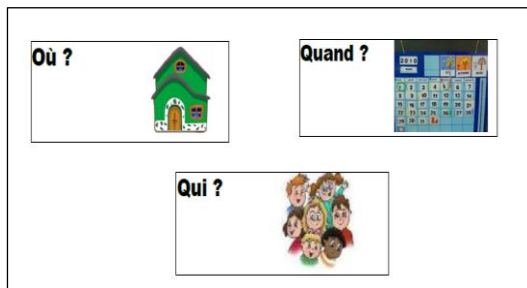


Figure 23. Pictogrammes de l'outil référent général sur trois types d'indices « Où ? », « Quand ? », « Qui ? »

Une fois les trois types d'indices linguistiques ou extralinguistiques identifiés, l'objectif devenait de systématiser la démarche du point de vue des élèves en développant des habitudes de fonctionnement. Ainsi, à chaque fois que la situation s'y prêtait les enseignants utilisaient les pictogrammes. La figure 24 montre un exemple de mise en œuvre de l'utilisation de ces référents par les enseignants.

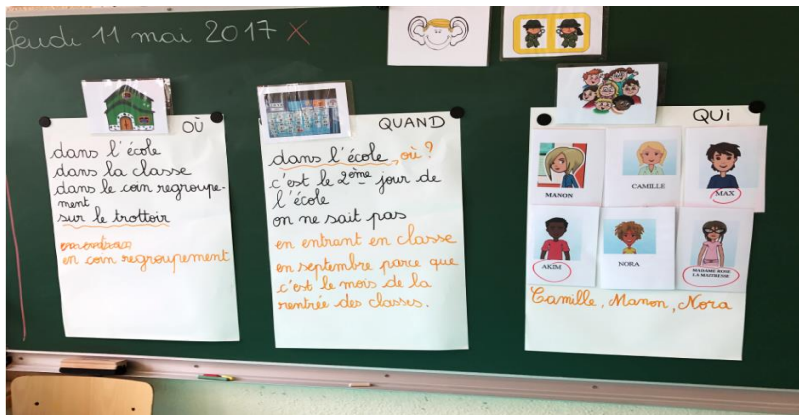


Figure 24. Exemple de mise en œuvre de l'utilisation des référents (où, quand, qui) par les enseignants

En parallèle des apprentissages présentés ci-dessus en termes de procédure de compréhension du langage implicite les enseignants faisaient prendre conscience aux élèves que parfois les informations explicites recueillies dans le discours ne suffisent pas pour construire le sens. Ils introduisaient alors le travail relatif au processus inférentiel qui consiste à croiser les informations fournies avec les connaissances antérieures de l'élève. Ainsi un nouveau pictogramme de l'outil référent général relatif à la mobilisation de ses connaissances par l'élève a été introduit (cf. figure 25).

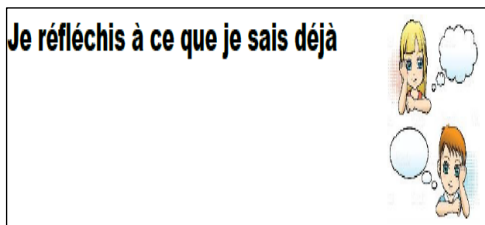


Figure 25. Référent sur la mobilisation des connaissances

Au cours de la séance deux, les enseignants abordaient avec les élèves une nouvelle catégorie d'indices : les indices paralinguistiques. Il s'agissait d'apprendre aux élèves à regarder l'interlocuteur pour bien comprendre. Ici, apprendre à bien regarder l'enseignant lorsqu'elle raconte l'histoire pour pouvoir prélever des indices relatifs à la posture, les mimiques et l'intonation. Les enseignants introduisaient alors les pictogrammes de l'outil référent général (cf. figure 26).

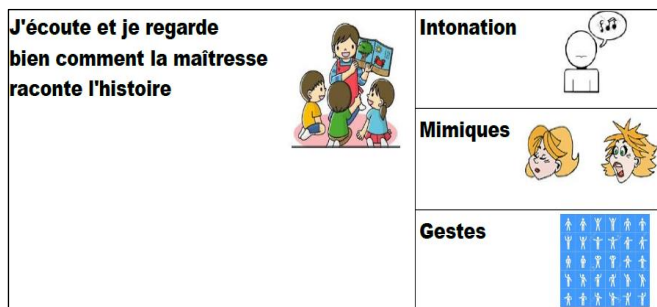


Figure 26. Référent sur les indices paralinguistiques

À partir du moment où les différentes composantes de la procédure étaient installées chez les élèves, l'enseignant utilisait le référent général pour travailler avec les élèves. On y retrouvait les différentes composantes de la procédure : la prise d'indices linguistiques, extralinguistiques et paralinguistiques ; la mobilisation des connaissances antérieures ; le croisement des différentes informations pour faire une déduction ; la nécessité de vérifier les indices pour être sûr de la réponse.

Dans le cadre de l'apprentissage du traitement des indices extralinguistiques relatifs aux personnages représentés par le pictogramme « Qui » nous avons fait le choix de travailler spécifiquement avec les élèves les capacités en théorie de l'esprit et la reconnaissance des émotions. Pour cela nous avons créé des outils référents sur les émotions.

Pour le travail spécifique en lien avec les émotions, nous avons élaboré des documents qui visent à étayer le travail de l'enseignant et par conséquent la réflexion et les apprentissages des élèves. Nous avons sélectionné des images afin de représenter quatre émotions de base, la joie, la colère, la tristesse et la peur. La figure 27 montre les quatre images « référents » utilisés par les enseignants pour travailler la reconnaissance des émotions. Les images sont issues du jeu E-Motion.

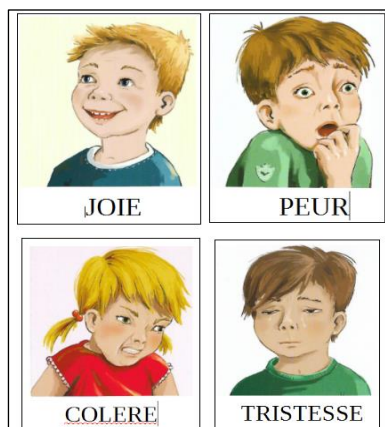


Figure 27. Images référents représentant les quatre émotions de base

Les enseignants avaient comme objectif de travailler la reconnaissance des émotions mais également les facteurs des émotions. Le travail pédagogique était formalisé ici par une démarche associant systématiquement le ressenti à son ou ses origines possibles. Nous avons donc donné aux enseignants deux autres référents relatifs à ces aspects : « Se sentir » et « Pourquoi ? ». La figure 28 indique un exemple d'utilisation de ces référents lors d'une séance d'apprentissage.

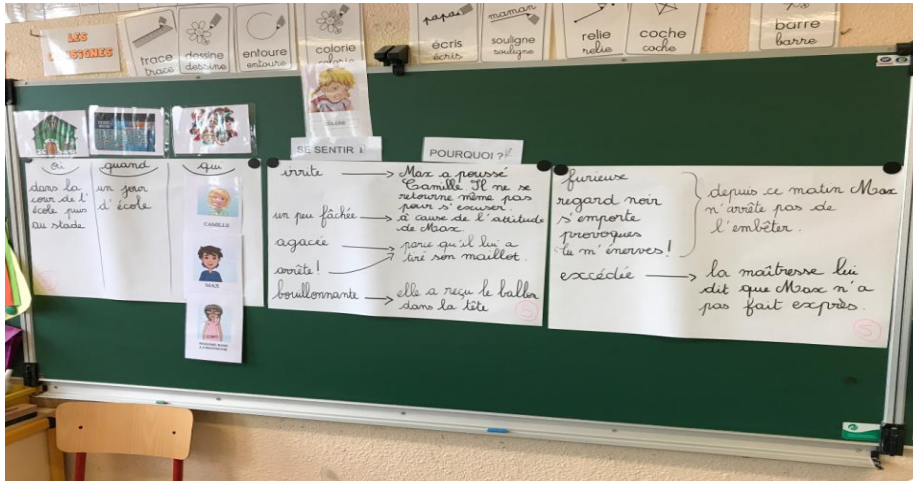


Figure 28. Exemple d'utilisation des référents « se sentir » et « pourquoi ? » lors d'une séance d'apprentissage

En ce qui concerne le travail relatif aux capacités des élèves en théorie de l'esprit nous avons choisi de les faire travailler sur la base de situations impliquant la décentration et la prise en compte du point de vue d'autrui. A cette fin une démarche d'analyse des situations a été mise en œuvre par les enseignantes, cette démarche est formalisée dans les référents (cf. figures 29 et 30).


 CONNAISSANCES DU PERSONNAGE	CE QUE JE SAIS	CE QUE LE PERSONNAGE SAIT OU CROIT SAVOIR

Figure 29. Référent « connaissances du personnage »


 <p>INTENTIONS DU PERSONNAGE</p>	QUEL EST L'OBJECTIF DE CHAQUE PERSONNAGE ?	POURQUOI ? RAISONS D'AGIR

Figure 30. Référent « intention du personnage »

1.3.3. Des activités pour réinvestir et systématiser

En complément des supports pédagogiques présentés ci-dessus, nous avons conçu des activités qui avaient pour objectif de permettre aux enseignants d'amener les élèves à réinvestir, entrainer voire systématiser les connaissances et les procédures acquises au fil des séances. Ces activités pouvaient être utilisées soit avec l'étayage de l'enseignant soit en autonomie. Tout d'abord pour systématiser la démarche de prise d'indices, nous avons utilisé deux types d'activités. L'une de ces activités consistait à amener l'élève à repérer des indices dans une image, en l'occurrence ici des erreurs. Cette activité s'appuyait sur des supports imagés en accès libre sur le site de l'éditeur « La cigale ». Le principe consistait à retrouver un nombre d'erreurs prédéfinis dans une image. Dans le cadre de notre séquence, cette activité a été réalisée en autonomie par les élèves qui s'autogéaient en se référant à des supports de correction et qui pouvaient changer de support autant qu'ils voulaient. L'objectif visé ici n'était pas que l'élève retrouve tous les indices, c'est-à-dire toutes les erreurs, mais bien qu'il s'entraîne à les repérer. L'enseignante ne vérifiait donc pas les réponses des élèves. La figure 31 montre les planches images mises à disposition des élèves avec le nombre d'erreurs à trouver par image.

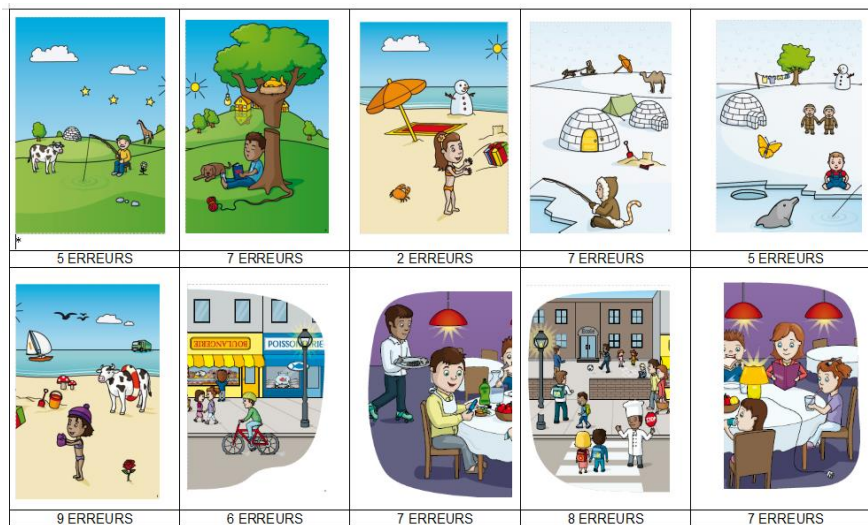


Figure 31. Les planches-images pour les jeux des erreurs

Afin de réinvestir la démarche de prise d'indices nous avons utilisé également une activité de communication référentielle dans laquelle un élève avait en sa possession une carte représentant une figure géométrique qu'il devait faire reproduire par un autre élève uniquement sur la base de la communication verbale. Les élèves avaient comme consigne de ne pas utiliser les gestes. Cette activité avait pour objectif de faire prendre conscience aux élèves de l'importance des indices dans la compréhension. Nous les mettions ici en situation de sélection d'indices les plus pertinents afin de transmettre au mieux les informations en d'autres termes de se faire comprendre d'autrui. L'hypothèse sous-jacente est que, par la suite, l'élève serait davantage sensibilisé à la nécessité d'identifier les indices pertinents à la compréhension. Cette activité a été réalisée en autonomie, les élèves s'autogéraient et s'auto-évaluaient en confrontant le modèle de départ et le dessin produit. Les élèves pouvaient changer de modèle quand ils voulaient. L'enseignant ne vérifiait pas les résultats obtenus. La figure 32 représente des exemples de modèles de figures géométriques empruntés au jeu « A vos chaudrons ».

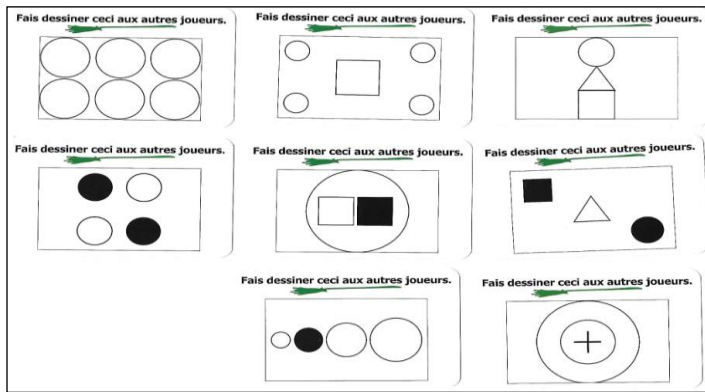


Figure 32. Exemples de modèles de figures géométriques empruntés au jeu «A vos chaudrons»

Afin de réinvestir et d'entraîner la reconnaissance des émotions par les élèves, nous avons élaboré plusieurs activités ludiques. Ces activités ont, dans un premier temps, été utilisées avec l'étayage de l'enseignant puis, par la suite, en autonomie. Nous allons présenter successivement les différents jeux en lien avec les émotions utilisés dans le cadre de la séquence.

Le premier jeu était le « Mémoire des émotions » ; l'objectif était d'automatiser la reconnaissance des différentes émotions en amenant les élèves à faire des appariements systématiques sur la base d'indices visuels. La figure 33 présente la règle du jeu et le matériel utilisé. Les images sont empruntées au jeu E-Motion.

Règle du jeu de Memory des émotions	
<p>But du jeu : le but du jeu de Memory est de collecter les paires correspondantes (c'est-à-dire les deux mêmes images).</p> <p>Nombre de joueurs : De 2 à 4 joueurs</p> <p>S'installer : Les joueurs s'installent autour de la table.</p> <p>Le matériel : 16 cartes (8 paires)</p> <p>Comment jouer : Mélanger les cartes et les disposer en formant 4 lignes de 4 cartes en formant un grand carré sur la table. Les cartes sont placées de manière à ne pas voir les images (les images sont cachées, face blanche visible)). Assurez-vous que les cartes ne soient pas en contact entre elles. Elles doivent pouvoir être retournées sans déranger les cartes autour.</p> <p>Décider qui va commencer Le premier joueur choisit une carte la retourne sur la table et la regarde attentivement, les autres joueurs regardent la carte également. Le joueur sélectionne alors une autre carte et la retourne. Si les deux cartes sont les mêmes alors le joueur prend les deux cartes et les pose devant lui sur la table. C'est son tas, il gagne les cartes. Le joueur rejoue et retourne deux autres cartes. Si les cartes retournées ne sont pas les mêmes, elles sont remises sur la table, au même endroit face cachée et c'est maintenant au joueur suivant de jouer.</p> <p>Attention : le but du jeu est de se souvenir où sont placées les différentes images pour pouvoir retourner les deux mêmes et gagner le plus de paires.</p> <p>Le joueur suivant choisit sa première carte et la retourne. Si elle est identique à l'une des cartes que le joueur précédent a retourné alors il essaie de se rappeler où était cette carte correspondante pour former une paire. S'il réussit à faire une paire, il place les cartes devant lui et choisit une autre carte.</p> <p>Si la première carte retournée n'a pas de correspondance avec une carte précédemment tournée par un autre joueur, il sélectionne une autre carte au hasard pour essayer de former une paire.</p> <p>S'il ne fait pas de paire, il retourne les cartes face cachée et le jeu de memory passe au joueur suivant.</p> <p>Qui gagne la partie ? : Le gagnant est celui qui a trouvé le plus de paires</p>	<p>Le matériel : 16 cartes</p>

Figure 33. Exemple de matériel : règle du jeu Memory des émotions et cartes émotions

Le second jeu était le « Loto des émotions » dont l'objectif était d'entraîner les élèves à la reconnaissance des émotions et de leurs contextes d'apparition. Chaque élève avait un « carton émotion » correspondant à une des quatre émotions travaillées en séance et il devait reconnaître les situations associées à cette émotion. Les cartes étaient issues également du jeu E-Motion. Nous avons sélectionné les images dans le jeu qui nous semblait les plus pertinentes pour réaliser ce loto. La figure 34 montre la règle du jeu que nous avons créée et le matériel.

Règle du jeu du loto des émotions	
<p>But du jeu : le but du jeu du loto est de retrouver les quatre cartes correspondantes aux causes des émotions afin de remplir son carton.</p> <p>Nombre de joueurs : De 2 à 4 joueurs</p> <p>S'installer : Les joueurs s'installent autour de la table.</p> <p>Le matériel : 4 cartons émotion et 16 cartes images</p> <p>Comment jouer : les 16 cartes images sont mélangées. Les cartes sont placées de manière à ne pas voir les images (les images sont cachées, face blanche visible). Les cartes forment un paquet elles sont donc les unes sur les autres. Chaque joueur tire au hasard un carton émotion. Ensuite, il doit nommer l'émotion de son carton. Lorsque tout le monde est d'accord le jeu peut commencer.</p> <p>Décider qui va commencer Le premier joueur tire une carte sur la table, la regarde et la montre aux autres joueurs. Celui-ci doit décrire la carte et dire si elle correspond à l'émotion de son carton et pourquoi.</p> <p>Si elle correspond à son émotion et que les autres joueurs sont d'accord car l'explication est correcte, alors il peut la poser la carte dans une case de son carton.</p> <p>Si elle ne correspond pas à son émotion, les autres joueurs peuvent dire si elle correspond à leur émotion et pourquoi. Le joueur qui explique pourquoi la carte correspond à son émotion et qui obtient l'accord de tous les joueurs peut récupérer la carte et la poser sur sa carton.</p> <p>C'est ensuite au second joueur de tirer une carte et ainsi</p> <p>Qui gagne la partie ? : Le gagnant est celui qui a rempli le premier son carton émotion.</p>	<p>Matériel exemple « carton colère »</p>

Figure 34. Exemple de matériel : règle du jeu du carton des émotions et « carton colère »

Le troisième jeu « Mime et intonation » dont l'objectif était, cette fois-ci, d'entraîner les élèves à exprimer les émotions, soit en les mimant, soit en associant une intonation à l'émotion. Nous avons sélectionné des images dans le jeu E-Motion et sur internet afin de réaliser ce jeu (cf. figure 35).




Règle du jeu mime et intonation	Matériel: «4 cartes mime» «4 cartes intonation» «8 cartes émotions»
But du jeu : Mimer des émotions et dire une phrase avec l'intonation correspondant à l'émotion.	
Nombre de joueurs: De 2 à 4 joueurs	
S'installer: Les joueurs s'installent autour de la table.	
Le matériel: 8 cartes «émotions», 4 cartes «mime» et 4 cartes «intonation»	
Comment jouer: Mélanger les cartes «émotions» et les poser en premier tas, face cachée sur la table. Mélanger les cartes «mime» et «intonation» et les poser en deuxième tas, face cachée sur la table.	
Décider qui va commencer	
Le premier joueur pioche une carte «émotion» la retourne sur la table et dit de quelle émotion il s'agit, il pioche ensuite une carte «mime» ou «intonation».	
- S'il pioche une carte «mime» il doit mimer l'émotion correspondant à la carte piochée. Les autres joueurs disent s'il a bien mimé ou non.	
- S'il pioche une carte «intonation», il doit dire la phrase écrite en bas de la carte avec l'intonation correspondant à l'émotion de la carte piochée. Les autres joueurs disent s'il a mis la bonne intonation. Pour les joueurs de grande section il faut toujours dire la phrase «j'aime le chocolat».	
Qui gagne la partie? Il n'y a pas de gagnant il s'agit de bien aider tous les joueurs à mimer les émotions et à mettre la bonne intonation	

Figure 35. Matériel pédagogique cartes mines, cartes intonations et cartes émotions

Nous avons également conçu des activités visant à renforcer les capacités de décentration des élèves. La conception de ces activités perçues comme ludiques par les élèves s'inspire des matériels utilisés dans les recherches dans le domaine de la théorie de l'esprit. Les activités proposées dans notre protocole pédagogique devaient permettre de développer et de renforcer les capacités en théorie de l'esprit dans toutes leurs dimensions.

Le premier jeu était inspiré du scénario élaboré par Wimmer et Perner (1983) : « Max et le chocolat ». Le principe de notre activité était identique à celui du scénario original, l'enseignant racontait une histoire aux élèves en leur montrant des images au fur et à mesure. Ensuite, les élèves devaient déduire la fin de l'histoire en attribuant ou non une fausse croyance au personnage cible de l'histoire : Max. La figure 36 indique le scénario raconté aux élèves et les images séquentielles associées au scénario et un exemple d'exploitation des supports en situation d'apprentissage (cf. figure 37).

Scénario
Max et la tablette de chocolat

Max rentre des courses. Il a acheté une tablette de chocolat. Dans la cuisine, Max range la tablette de chocolat dans le placard jaune. Ensuite Max sort jouer dans le jardin. Pendant que Max joue dehors, sa maman prend la tablette de chocolat et en mange un morceau. Après elle range la tablette de chocolat dans le placard bleu. A l'heure du goûter, Max rentre et vient dans la cuisine pour manger du chocolat. A votre avis dans quel placard Max va-t-il aller chercher la tablette de chocolat? Dans le placard jaune ou bien dans le placard bleu?

Images séquentielles
Scénario Max et la tablette de chocolat

Figure 36. Images séquentielles associées au scénario « Max et la tablette de chocolat »

Figure 37. Exploitation en classe du scénario "Max et la tablette de chocolat"

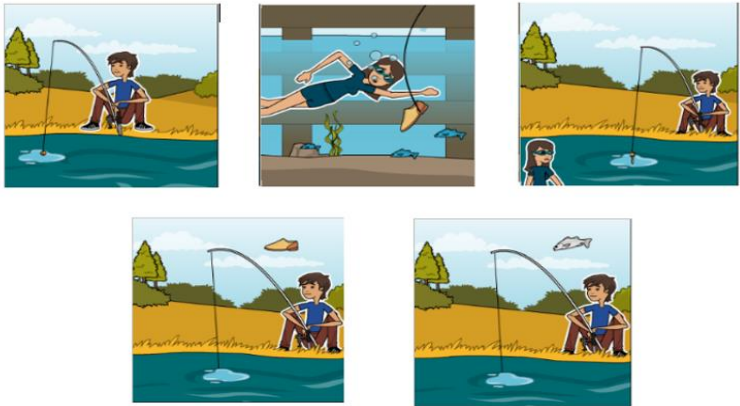
La seconde activité élaborée dans la perspective de développer et de renforcer les compétences en théorie de l'esprit des élèves était d'un niveau de complexité supérieur à la première, car elle sollicitait un niveau de raisonnement supérieur (cf. chapitre 2). Le principe général était le même que pour la précédente activité, on racontait une histoire aux élèves en leur montrant des images séquentielles au fur et à mesure du récit. L'objectif pour l'élève était

de déduire la fin sur la base des connaissances et croyances attribuées au personnage cible de l'histoire : la figure 38 présente la plongeuse, le scénario raconté aux élèves et les images séquentielles associées au scénario.

Max à la pêche

Max est assis au bord de l'eau, il pêche. Tout à coup il sent qu'il a attrapé quelque chose au bout de sa ligne. Pendant ce temps, sous l'eau, une plongeuse voit qu'une chaussure s'est accrochée à la ligne de Max. Max remonte sa ligne sous les yeux de la plongeuse. À votre avis, si on demande à la plongeuse ce que Max pense avoir attrapé, que va-t-elle répondre ? Une chaussure ou un poisson ?

Images séquentielles
Scénario « Max à la pêche »



The figure contains five sequential illustrations arranged in two rows. The top row has three images: 1. A boy sitting on a bank fishing with a rod. 2. A diver underwater holding a fishing line with a shoe attached. 3. The boy on the bank pulling the fishing line up. The bottom row has two images: 4. The boy on the bank holding the fishing rod. 5. The boy on the bank holding the fishing rod, with a fish jumping out of the water.

Figure 38. Images séquentielles associées au scénario « Max à la pêche ».

La troisième activité utilisée dans la séquence pour travailler des compétences en théorie de l'esprit était de même niveau que la précédente. Elle sollicitait des compétences de plus haut niveau que la première activité (Max et la tablette de chocolat). Si le principe général était le même que celui des deux activités précédentes, le matériel était différent. Il s'agissait toujours de raconter un scénario aux élèves qui devaient déduire la fin sur la base de connaissances et croyances attribuées au personnage cible. Le matériel était cette fois-ci composé de plusieurs grandes étiquettes représentant des maisons, d'étiquettes « personnages » et d'étiquettes « objets ». L'ensemble de ces étiquettes permettait à l'enseignant de représenter le scénario avec les élèves. Ceci contribuait à concrétiser les situations et les éléments de réflexion. La figure 39 propose les scénarii utilisés et un exemple d'exploitation du matériel en situation d'apprentissage.

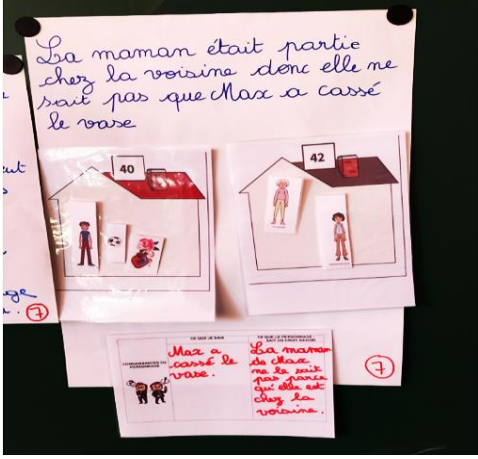
<p style="text-align: center;"><u>Scénarii</u></p> <p style="text-align: center;">Max et le vase cassé</p> <p>Max habite avec sa maman dans la maison n°40. La voisine vit dans la maison n°42. La maman rend visite à la voisine. Max est seul à la maison, il joue avec un ballon. Sans faire exprès Max casse un vase avec son ballon. Est-ce que la maman sait que Max a cassé le vase?</p> <p style="text-align: center;">Max à l'école</p> <p>Max est avec son papa dans la maison n°40. Camille et Mme Rose sont à l'école. Max part à l'école. Le papa de Max est seul à la maison. Max joue au ballon avec Camille à l'école. Est-ce que le papa sait que Max joue au ballon?</p>	<p>Scénarii Max et le vase cassé et Max à l'école</p>
	<p>Exemple d'exploitation du matériel en situation d'apprentissage</p>

Figure 39. Scénarii Max et le vase cassé et Max à l'école

Les séances composant notre séquence d'enseignement ont été conçues pour amener les élèves à développer une procédure explicite de compréhension du langage implicite à l'oral. Dans cette perspective, les consignes données aux enseignants, à travers la construction des séances, visaient des pratiques pédagogiques s'appuyant sur l'exploitation systématique et explicite de l'ensemble des référents et des activités présentées ci-dessus.

Pour conclure ce chapitre nous proposons une synthèse des étapes que nous avons respectées et qui, pour l'enseignant, conditionnent l'élaboration d'une séquence pédagogique. Ces étapes sont les suivantes :

- **Croiser les caractéristiques psychologiques des élèves avec les contraintes et les objectifs de la situation d'apprentissage afin d'identifier les principes sur la base desquels sera définie la démarche pédagogique de l'enseignant.** Dans le cadre de cette recherche, il s'agit d'une démarche pédagogique visant l'apprentissage explicite de la procédure.

- **Identifier clairement les savoirs, savoir-faire et savoir-être à faire acquérir aux élèves.** Dans le cadre de cette recherche ce sont les éléments relatifs à la formalisation de la procédure de compréhension et à l'autonomie cognitive des élèves qui sont ciblés.
- **Déterminer les compétences scolaires à faire acquérir aux élèves au regard des programmes scolaires en vigueur et du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi qu'éventuellement les compétences transversales (cognitives, affectives, sociales et psychomotrices).** Ce sont dans le cadre de cette recherche, les compétences en compréhension orale et dans le domaine de l'autonomie cognitive.
- **Définir l'organisation de la séquence d'apprentissage sur la base des objectifs d'apprentissages visés.** Il s'agit de hiérarchiser les objectifs d'apprentissages et de définir l'organisation temporelle de ces apprentissages. Dans le cadre de cette recherche, il s'agit de définir l'ordre dans lequel les éléments seront enseignés aux élèves au regard des caractéristiques de la procédure à acquérir et de l'objectif d'autonomie cognitive.
- **Élaborer les séances qui composent la séquence et qui constituent l'opérationnalisation de la démarche pédagogique.** Il est question d'identifier les objectifs de chaque séance ainsi que les activités qui seront mises en place pour les élèves. Dans le cadre de cette recherche, il s'agit de construire les séances en lien avec les composants que l'élève devra progressivement acquérir pour finalement maîtriser et transférer la procédure de compréhension. L'objectif est aussi de proposer des activités adaptées aux compétences visées en matière de compréhension orale afin de permettre aux élèves de les acquérir et de les systématiser.
- **Choisir ou construire le matériel pédagogique utilisé dans les activités proposées aux élèves.** Dans le cadre de cette recherche, cela concerne la construction du matériel qui sera utilisé d'une part lors des activités menées en collectif par l'enseignant et d'autre part en situation de travail autonome.
- **Réajuster ce qui avait été planifié si nécessaire.**

Dans le chapitre suivant nous analyserons les résultats obtenus par les élèves des groupes contrôles et expérimentaux, pour chaque niveau de classe et en fonction des variables étudiées dans cette recherche

Chapitre 6. Impact du protocole pédagogique sur la capacité à inférer

1. Objectifs et hypothèses générales de l'étude

Cette étude avait pour objectif de tester le fait qu'un protocole pédagogique s'appuyant sur le langage non littéral et une procédure d'enseignement explicite et formalisée permet de développer les capacités inférentielles en compréhension du langage oral des élèves de cours préparatoire et de grande section. Cette étude pose par conséquent la question d'un enseignement des processus sous-jacents à la compréhension du langage oral dès le plus jeune âge. Elle s'appuie sur un enseignement explicite de la compréhension préconisé dans les programmes scolaires officiels. Toutefois, la spécificité de notre étude est la mise en place d'un protocole pédagogique s'appuyant exclusivement sur le langage non littéral, source du plus grand nombre d'inférences de la part de l'auditeur pour comprendre une conversation quotidienne en situation. Notre objectif était de développer les compétences inférentielles en compréhension du langage oral chez l'élève afin de lui permettre d'effectuer des inférences pertinentes favorisant la compréhension orale.

Nous posons l'hypothèse générale selon laquelle un enseignement explicite et contextualisé de la compréhension orale permettra aux élèves « tout-venant » d'acquérir de façon durable et transférable des compétences en compréhension inférentielle. En effet, à la suite du protocole pédagogique, les élèves du groupe expérimental des deux niveaux scolaires » obtiendront des résultats supérieurs à ceux de leurs groupes contrôles

2. Méthode

2.1. Participants

Dans cette recherche, l'expérimentation portait sur des élèves de grande section et de cours préparatoire. Ce choix de niveau de classe et d'âge de développement correspond sur le plan scolaire à un continuum entre le développement et l'enseignement du langage oral et l'entrée dans le langage écrit avec notamment l'apprentissage de la lecture. L'expérience s'est déroulée en fin d'année scolaire durant les mois de mai et juin 2017. De ce fait, les élèves étaient un peu plus âgés que l'âge de référence classique. Cent-soixante-deux élèves ont participé à cette étude dont quatre-vingt-un élèves de grande section et quatre-vingt-un élèves

de cours préparatoire. Les enfants étaient tous issus de quatre classes de grande section et de quatre classes de cours préparatoire de deux écoles publiques différentes, implantées dans deux secteurs de collège proches. Ces deux écoles étaient implantées en réseau d'éducation prioritaire de la ville de Saint-Quentin dans l'Aisne. Notre population de grande section se composait, de deux groupes. Le groupe contrôle de quarante-et-un enfants comprenait vingt-deux garçons (55 %) et dix-neuf filles (46 %) (Moyenne d'âge : 5 ans 8 mois ; écart type : trois mois). Le groupe expérimental grande section comprenait quarante élèves dont vingt-deux garçons (54 %) et dix-huit filles (45 %) (Moyenne d'âge : 5 ans 7 mois ; écart type : quatre mois). La population d'élèves de cours préparatoire, est composée d'un groupe contrôle de trente-six élèves dont vingt garçons (56 %) et seize filles (44 %) (moyenne d'âge : 6 ans 7 mois ; écart type : quatre mois). Le groupe expérimental cours préparatoire était composé de quarante-cinq élèves dont vingt-six garçons (58 %) et dix-neuf filles (42 %) (moyenne d'âge : 6 ans 7 mois ; écart type : quatre mois). Les élèves redoublants ou en avance dans les deux niveaux de classe avaient été retirés des échantillons ainsi que les élèves qui n'avaient pas passé toutes les évaluations aux deux tests IMPLICIMAGE et E.CO.S.SE .

2.2. Matériel

Pour cette expérience, nous avons fait passer deux tests d'évaluation : le test E.CO.S.S.E et un outil informatisé que nous avons créé « IMPLICIMAGE » (cf. chapitre 4).

Tous les élèves ont passé le test E.CO.S.SE en évaluation initiale. Cette passation avait pour objectif de nous assurer que, avant la mise en œuvre de la séquence pédagogique, les groupes contrôles et expérimentaux participant à la recherche présentaient un niveau moyen équivalent en ce qui concerne les compétences en compréhension sémantique et syntaxique. Ce contrôle devait contribuer à la validité de la mesure de l'effet de la séquence pédagogique sur l'évolution des capacités inférentielles des élèves.

L'ensemble des élèves participant à la recherche ont été évalués avant et après la séquence pédagogique avec l'outil IMPLICIMAGE. Ces deux évaluations avaient pour objectif de mesurer les effets de la séquence pédagogique sur les capacités inférentielles des élèves. Pour rappel, seuls les élèves des groupes expérimentaux ont bénéficié des douze séances du protocole pédagogique (cf. chapitre 5) entre l'évaluation initiale et finale. L'objectif était, plus précisément, de vérifier si la séquence pédagogique avait permis d'améliorer significativement les scores inférentiels en compréhension du langage implicite à l'oral.

Test E.C.O.S.S.E

Ce test nous a permis d'évaluer le niveau initial de compréhension sémantique et syntaxique des élèves sur la base d'items lexicaux et syntaxiques. Pierre Lecocq en 1996 s'est inspiré du « Test for reception of grammar » pour élaborer l'E.CO.S.SE. Ce test a été étalonné à l'oral sur 2100 enfants âgés de 4 à 11 ans et à l'écrit sur 500 enfants de 7 à 11 ans. Seule l'épreuve orale d'une durée d'environ 30 minutes a été utilisée dans le cadre de notre recherche. Cette épreuve de compréhension individuelle se décompose en 20 blocs de quatre items et est de complexité croissante.

Chaque bloc a pour objectif de tester une structure syntaxique telle que les noms, les verbes, les adjectifs, etc. Pendant le déroulement de l'épreuve, l'examineur lit à voix haute l'énoncé puis tourne la page, à ce moment l'enfant doit choisir sa réponse parmi quatre images. La réponse attendue correspond au dessin représentant l'énoncé lu par l'examineur. Les trois autres images correspondant à des pièges lexicaux ou grammaticaux.

Un outil informatisé IMPLICIMAGE

Cet outil basé sur le principe du complètement d'histoire nous a permis d'évaluer la compréhension inférentielle des participants. Les histoires introduisent des inférences logiques, des inférences sémantiques et des inférences pragmatiques. Un personnage virtuel raconte le début d'une histoire à l'élève qui doit choisir la fin parmi trois propositions possibles. L'enfant peut réécouter l'histoire s'il le souhaite. Une fois la proposition validée par l'élève, celle-ci est enregistrée dans un fichier de données directement exploitable.

L'application IMPLICIMAGE nécessitait un vidéoprojecteur via un apple TV permettant de projeter l'histoire de démonstration de l'application IMPLICIMAGE (cf. chapitre 4). Puis, chaque élève avait une tablette connectée au réseau wifi de l'école avec un code personnel permettant d'accéder à l'application IMPLICIMAGE sur le site de l'inspection académique de l'Aisne. Les vingt-quatre histoires étaient proposées dans un ordre aléatoire pour chaque élève.

2.3. Procédure

Au cours de la semaine précédant la mise en œuvre de la séquence pédagogique en classe, tous les élèves (groupes contrôles et groupes expérimentaux) ont été évalués avec l'E.CO.S.S.E et IMPLICIMAGE. Les passations ont été réalisées par nous-mêmes, des con-

seillers pédagogiques et des enseignants spécialisés du RASED. L'ensemble des professionnels participant aux évaluations avaient été préalablement formés à l'utilisation des deux outils. La procédure d'utilisation d'IMPLICIMAGE a été présentée de façon précise dans le chapitre 4.

Lors des six semaines suivantes, les élèves des groupes expérimentaux ont bénéficié des douze séances composant la séquence pédagogique expérimentale (cf. Chapitre 5) à raison de deux séances par semaine. Quatre enseignantes ont mis en œuvre la séquence pédagogique avec les élèves de leurs classes (deux classes de grande section et deux classes de cours préparatoire). Les enseignantes se voyaient remettre chaque semaine les deux séances de la semaine suivante. Elles recevaient chacune un dossier par séance comportant la fiche de préparation de la séance et tous les supports et matériels pédagogiques nécessaires à leur mise en œuvre. Un exemplaire de l'album utilisé tout au long des séances a été remis à chaque enseignante avec les deux premières séances lors de la semaine précédant le début de la séquence. Un bilan hebdomadaire était réalisé avec les quatre enseignantes.

Au cours de ces six semaines, les élèves des groupes contrôles bénéficiaient des enseignements habituels au niveau du programme scolaire. Les enseignants des classes des élèves des groupes contrôles n'étaient pas informés de l'objectif et du déroulement de la recherche.

Lors de la semaine suivant la mise en œuvre des deux dernières séances d'enseignement, tous les élèves (groupes contrôles et groupes expérimentaux) ont été évalués avec IMPLICIMAGE. Les passations ont été réalisées par nous-mêmes, des conseillers pédagogiques et des enseignants spécialisés du RASED.

2.4. Plan expérimental et codage des données

2.4.1. Plan expérimental

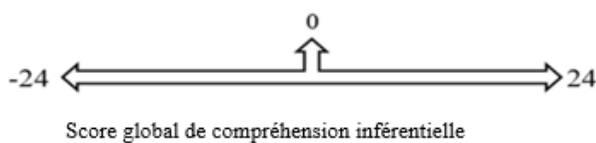
Nous avons un plan expérimental mixte à groupes indépendants et à mesures répétées avec trois variables indépendantes. La première variable correspondait aux groupes, il s'agissait d'une variable intersujets à deux modalités : « groupe contrôle » et « groupe expérimental ». Une seconde variable indépendante était le type d'énoncé variable à quatre modalités : logique, demande indirecte, expression idiomatique opaque et expression idiomatique transparente en tant que variable intrasujet. La troisième variable intrasujet était la composante de la situation de communication, une variable intrasujet avec deux modalités « but » et « participant ».

2.4.2. Codage de données

Les réponses aux 24 scénarii (24 items) sont codées en fonction de trois types de réponses :

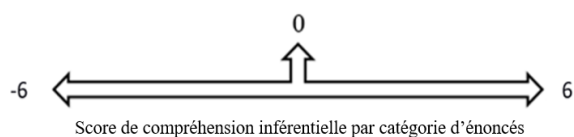
- une réponse non correcte à un énoncé est codée « -1 »
- une réponse littérale ou thématique est codée « 0 »
- une réponse non littérale (attendue) est codée « 1 »

Le score global de compréhension inférentielle obtenu par un élève s'inscrit sur une échelle allant de -24 points minimum à 24 points maximum. Par exemple, un participant qui a donné 8 réponses incorrectes codées « -1 », 12 réponses correctes codées « 1 » et 4 réponses thématiques ou littérale codées « 0 » aura un score global de compréhension inférentielle égale à « 4 » car $((8*(-1)) + (12*1) + (4*0) = 4)$.



Un score global de compréhension inférentielle de « -24 » indique que l'enfant a obtenu un code « -1 » aux 24 énoncés de l'application IMPLICIMAGE. Cela signifie que les réponses données par ce participant sont toutes incorrectes. Un score proche de « 0 » indique un score correspondant à la moyenne en termes de capacités inférentielles. Plus le score est proche de 24, plus l'élève a donné les réponses adéquates en effectuant des inférences pertinentes, ce qui indique une bonne capacité inférentielle de la part de l'élève. A l'inverse, plus le score est proche de -24 plus la capacité inférentielle est faible.

Exemple sur un type d'énoncé - Si l'on prend uniquement un seul type d'énoncé, le codage s'effectuera de la même manière que ci-dessus, mais le score inférentiel s'étendra de -6 à 6 (6 items par catégorie d'énoncés).



Par conséquent, pour chacun des quatre types d'énoncés étudiés, les réponses seront distribuées sur une échelle allant de -6 à 6. Un score de 6 indiquant 6 réponses correctes. Plus le score est proche de 6 plus l'élève a donné les réponses adéquates en effectuant des inférences pertinentes. Cela indique une bonne capacité inférentielle de la part de l'élève. À l'inverse plus le score est proche de -6 plus la capacité inférentielle est faible. Un score de -6 indique 6 réponses incorrectes. Un score proche de zéro indique un score de compréhension inférentielle qui correspond à la moyenne.

3. Résultats

Les analyses statistiques ont été réalisées avec le logiciel Jasp 8.4 et les graphiques avec XLStat 2018. Les analyses sont présentées en deux temps : les résultats des élèves de grande section, puis les résultats des élèves de cours préparatoire.

L'objectif est d'évaluer l'effet du protocole pédagogique sur les capacités de compréhension des élèves : nous comparons donc les performances des élèves entre la phase d'évaluation initiale et la phase finale

Pour chaque groupe, nous réalisons trois types d'analyses : la première en fonction du score moyen global de compréhension, c'est-à-dire sur les 24 items du test IMPLICIMAGE, sans différencier les types d'énoncés et les composantes de la communication. Pour la seconde analyse, nous raisonnons à partir des résultats obtenus par les élèves sur le score moyen de compréhension inférentielle en fonction des types d'énoncés, au niveau de la troisième analyse, nous raisonnons sur le score moyen de compréhension en fonction de la composante de la situation (but, participant).

3.1. Résultats des élèves de grande section (GS)

3.1.1. Contrôle des aspects syntaxiques et sémantiques avec le test E.CO.S.SE des groupes contrôle et expérimental aux 24 items d'IMPLICIMAGE

Pour commencer, nous procédons à une analyse statistique sur les scores obtenus au test E.CO.S.SE par les élèves de grande section du groupe contrôle et expérimental. Le test E.CO.S.SE a été utilisé dans l'objectif de vérifier si les niveaux de départ des élèves étaient identiques entre les deux groupes au niveau des aspects syntaxiques et sémantiques.

Nous raisonnons sur les scores moyens de bonnes réponses donnés par l'ensemble des élèves de chaque groupe.

Analyse inférentielle sur les scores moyens de bonnes réponses au test E.CO.S.SE

L'Analyse de variance simple : Groupe (2) x Évaluation (1) a été menée sur les scores moyens de bonnes réponses. L'analyse statistique a indiqué qu'il n'y pas d'effet significatif entre les scores moyens de bonnes réponses des élèves du groupe contrôle et du groupe expérimental ($F(1,79) = .179$, ns). Les deux groupes ont par conséquent un niveau de compétences équivalent au niveau des aspects syntaxiques et sémantiques.

Les analyses sont disponibles en annexe (cf. annexe 7, tableaux a1 et a2). Les résultats des scores moyens de bonnes réponses des deux groupes au test E.CO.S.SE sont représentés dans la figure 40.

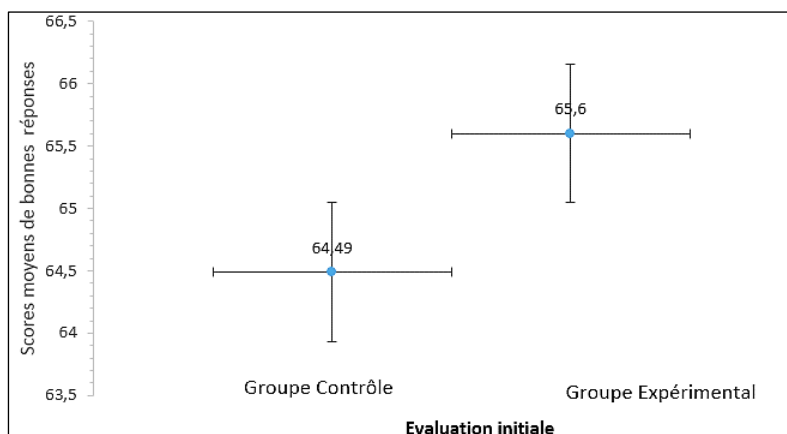


Figure 40. Scores moyens de bonnes réponses au test E.CO.S.SE des groupes contrôle et expérimental à l'évaluation initiale

3.1.2. Score global de compréhension inférentielle des groupes contrôle et expérimental sur les 24 scénarii

Analyse descriptive des réponses aux 24 items d'IMPLICIMAGE des groupes contrôle et expérimental

Nous raisonnons ici à partir du nombre de réponses (fréquence) des élèves aux 24 items de l'application IMPLICIMAGE pour chaque type de réponse possible (réponse incorrecte, réponse thématique ou littérale, réponse correcte).

Comme illustré dans la figure 41, à l'évaluation initiale, les réponses des enfants des groupes contrôle et expérimental se répartissaient de manière relativement homogène dans les trois types de réponses (incorrectes (GS contrôle : 35.98 % ; GS expérimental : 34.79 %) thématiques ou littérales (GS contrôle : 27.03 % ; GS expérimental : 29.27 %) et correctes (GS contrôle : 36.98 % ; GS expérimental : 35.94 %). A l'évaluation finale, les réponses correctes du groupe contrôle avait peu évolué passant de 36.99 % à 37.30 %. Nous constatons notamment un glissement entre les réponses incorrectes (évaluation initiale : 35.98 % ; évaluation finale : 31.50 %) vers les réponses thématiques (évaluation initiale : 27.03 % ; évaluation finale : 30.89 %) et littérales (évaluation initiale : 27.03 % ; évaluation finale : 30.89 %). A l'inverse, les réponses correctes des élèves du groupe expérimental augmentaient de 35.94 % à l'évaluation initiale à 46.88 % à l'évaluation finale faisant ainsi baisser la proportion de réponses incorrectes de 29.27 % à 26.15 % et la proportion de réponses thématiques ou littérales de 34.79 % à 26.98 %.

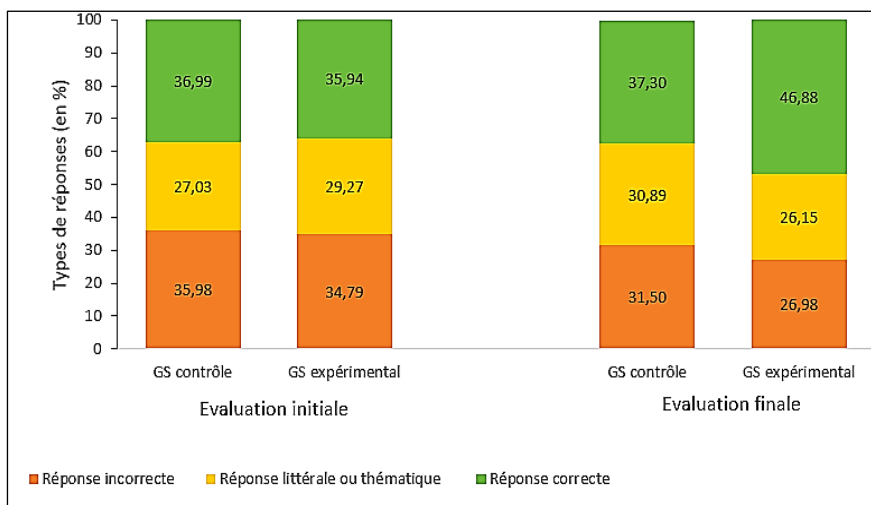


Figure 41. Répartition des réponses des élèves de grande section des groupes contrôle et expérimental aux évaluations initiale et finale en fonction des types de réponses.

Au regard des analyses descriptives, il semble que le protocole pédagogique ait un bénéfice indéniable sur les réponses correctes et incorrectes. Les réponses thématiques ou littérales semblent peu impactées. Aussi, nous avons trouvé judicieux, en plus du score global moyen de compréhension inférentielle, de réaliser une analyse des erreurs, en observant spécifiquement les réponses incorrectes pour le groupe expérimental. Ces analyses devraient

permettre de mieux cibler l'effet du protocole pédagogique sur les stratégies de réponses mises en œuvre par les élèves.

Analyse inférentielle sur les scores moyens globaux de compréhension inférentielle des groupes contrôle et expérimental aux 24 items d'IMPLICIMAGE

Les scores moyens globaux de compréhension inférentielle ont été analysés à l'aide d'ANOVA avec mesures répétées à deux facteurs : Groupe (2) x Évaluation (2). Les analyses sont disponibles en annexe (cf. annexe 7, tableau b). Des comparaisons par paires ont été réalisées et l'ajustement de Bonferroni appliqué. La figure 42 indique les Scores inférentiels moyens aux évaluations initiale et finale des élèves de grande section des groupes contrôle et expérimental

L'analyse statistique menée sur les scores moyens globaux de compréhension inférentielle a révélé un effet principal des évaluations ($F(1, 79) = 21.15, p < .001, \eta^2_p = .211$) en faveur de l'évaluation finale ($p < .001$). Elle a également montré un effet d'interaction entre les groupes et les évaluations ($F(1,79)=7.814, p = .007 \eta^2_p = .090$). Les scores moyens globaux de compréhension inférentielle à l'évaluation initiale ne différaient pas significativement entre le groupe contrôle ($M = .244$) et le groupe expérimental ($M = .275$). À l'inverse, les scores moyens globaux de compréhension inférentielle à l'évaluation finale du groupe contrôle différaient significativement en faveur du groupe expérimental ($M = 4.775, p = .006$) par rapport au groupe contrôle ($M = 1.341$). De la même façon, le score moyen global de compréhension inférentielle augmentait significativement entre l'évaluation initiale ($M = .275$) et l'évaluation finale ($M = 4.775$) pour le groupe expérimental ($p = .0004$) (cf. figure 42). À l'inverse, le score moyen global de compréhension inférentielle du groupe contrôle ne différait pas significativement entre l'évaluation initiale ($M = .244$) et l'évaluation finale ($M = 1.341$).

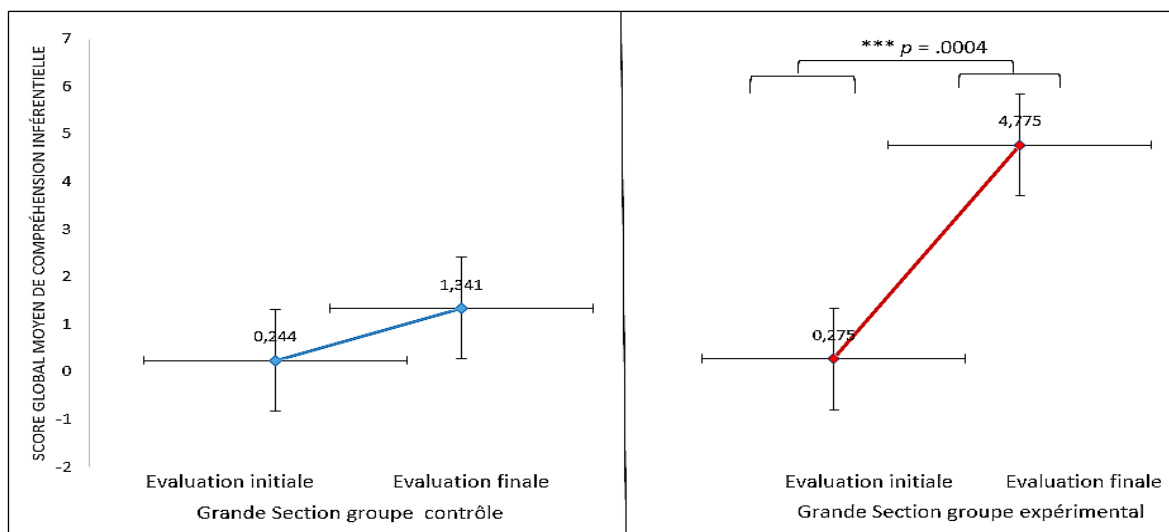


Figure 42. Scores inférentiels moyens aux évaluations initiale et finale des élèves de grande section des groupes contrôle et expérimental (***) $p < .001$.

Résumé

En résumé, les analyses réalisées à l'évaluation initiale affichent un pattern de résultats similaires entre les deux groupes d'élèves (contrôle et expérimental). A l'inverse, les analyses menées sur les scores moyens globaux de compréhension inférentielle des élèves entre l'évaluation initiale et finale montrent un pattern différent de résultats entre les deux groupes d'élèves : **les élèves du groupe expérimental bénéficient du protocole pédagogique, puisque leurs performances augmentent significativement entre l'évaluation initiale et finale**. A l'inverse, nous n'observons aucune différence significative pour le groupe contrôle entre l'évaluation initiale et finale.

Nous poursuivons les analyses sur le groupe expérimental pour déterminer précisément l'impact du dispositif pédagogique sur chaque type d'énoncé et les composantes de la situation de communication. Nous effectuons également une analyse des réponses incorrectes.

3.1.3. Analyses sur le groupe expérimental

3.1.3.1. Score de compréhension inférentielle en fonction des types d'énoncés

Analyse descriptive sur les scores moyens de compréhension inférentielle par types d'énoncés

Nous avons réalisé une analyse qualitative des réponses données par les élèves de grande section aux 24 histoires de l'application IMPLICIMAGE par catégorie d'énoncé. Nous raisonnons à partir des fréquences des réponses données par les élèves en fonction des types de réponses possibles (réponse incorrecte, réponse thématique ou littérale, réponse correcte) ; par types d'énoncés (logique, demande indirecte, expression idiomatique opaque, expression idiomatique transparente). La figure 43 indique la répartition des réponses des élèves du groupe expérimental aux évaluations initiale et finale en fonction des types de réponses et par catégories d'énoncés. Pour faciliter la lecture des résultats, nous présentons la répartition des réponses sous forme de pourcentage.

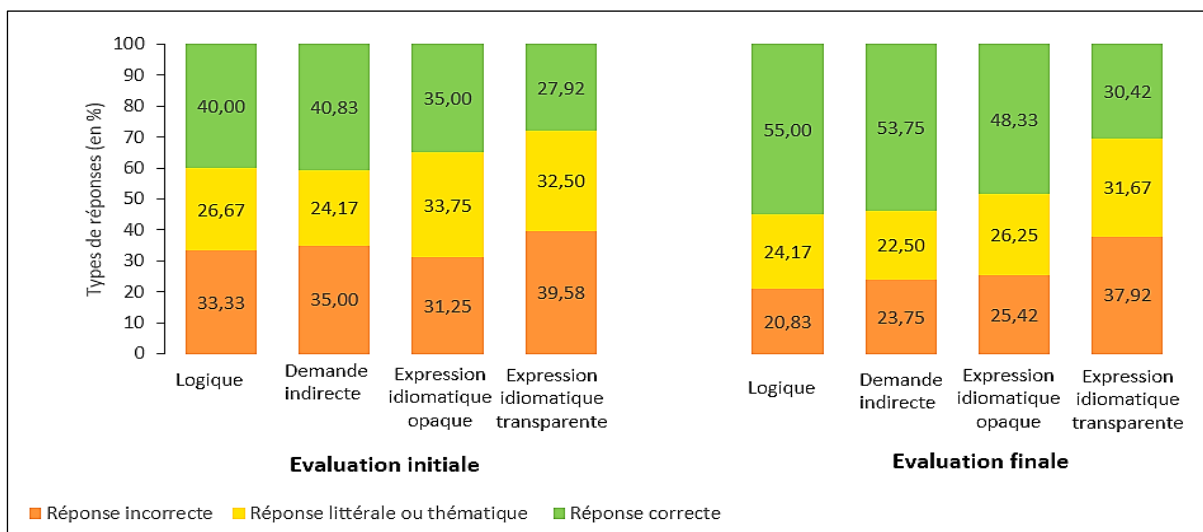


Figure 43. Répartition des réponses des élèves de grande section du groupe expérimental en fonction des types de réponse aux évaluations initiale et finale et par catégories d'énoncés

Comme illustré dans la figure 43, à l'évaluation initiale comme à l'évaluation finale, les réponses correctes étaient les moins nombreuses pour les expressions idiomatiques transparentes (évaluation initiale : 27.92 % ; évaluation finale : 30.42 %). Ce score a peu augmenté

malgré la séquence pédagogique. À l'inverse, les réponses correctes aux trois autres catégories d'énoncés avaient fortement augmenté après la séquence pédagogique : pour les formes logiques les réponses correctes augmentaient de 40 % à l'évaluation initiale à 55 % à l'évaluation finale. Pour les demandes indirectes les réponses correctes augmentaient de 40.83 % à l'évaluation initiale à 53.75 % à l'évaluation finale. Pour les expressions idiomatiques opaques les réponses correctes augmentaient de 35 % à l'évaluation initiale 48.33 % à l'évaluation finale. Par ailleurs, pour ces trois formes d'énoncés, nous constatons également une baisse du nombre de réponses incorrectes à l'évaluation finale. Par contre, nous observons peu d'impact du protocole pédagogique sur les réponses thématiques ou littérales excepté pour les énoncés avec des expressions idiomatiques opaques.

Au regard des analyses descriptives, il semble que le protocole pédagogique a un bénéfice indéniable sur les réponses correctes et les réponses incorrectes pour trois formes d'énoncés. Les réponses thématiques semblent peu impactées, sauf dans le cas des expressions idiomatiques opaques pour lesquelles l'augmentation des réponses correctes en phase finale vient impacter les réponses incorrectes et les réponses thématiques ou littérales.

Analyse inférentielle sur les scores moyens de compréhension inférentielle par types d'énoncés

Le score moyen de compréhension inférentielle pour le groupe expérimental a été analysé à l'aide d'ANOVA avec mesures répétées à deux facteurs : Évaluation (2) X type d'énoncé (4). Les analyses sont disponibles en annexe (cf. annexe 7, tableaux c1 et c2). Des comparaisons par paires ont été réalisées et l'ajustement de Bonferroni appliqué. La figure 44 indique les scores moyens de compréhension inférentielle des élèves de GS du groupe expérimental aux quatre types d'énoncés aux évaluations initiale et finale.

L'analyse statistique ne montrait pas de différence significative entre les scores inférentiels moyens aux quatre types d'énoncés à l'évaluation initiale. À l'inverse à l'évaluation finale, l'analyse statistique indiquait une différence significative entre les quatre types d'énoncés $F(3, 117) = 14.29, p < .001, \eta^2p = .268$. Les expressions idiomatiques transparentes entraînaient un score moyen de compréhension inférentielle inférieur à celui des énoncés logiques ($p < .001$), des demandes indirectes ($p < .001$) et des expressions idiomatiques opaques ($p < .001$). De la même façon, l'analyse statistique a révélé une augmentation significative du score moyen de compréhension inférentielle entre la phase d'évaluation initiale et la phase

d'évaluation finale pour les énoncés logiques $F(1, 39) = 15.44, p < .001, \eta^2p = .284$, les demandes indirectes $F(1, 39) = 26.47, p < .001, \eta^2p = .404$ et les expressions idiomatiques opaques $F(1, 39) = 9.165, p = .004, \eta^2p = .190$ (cf. figure 44).

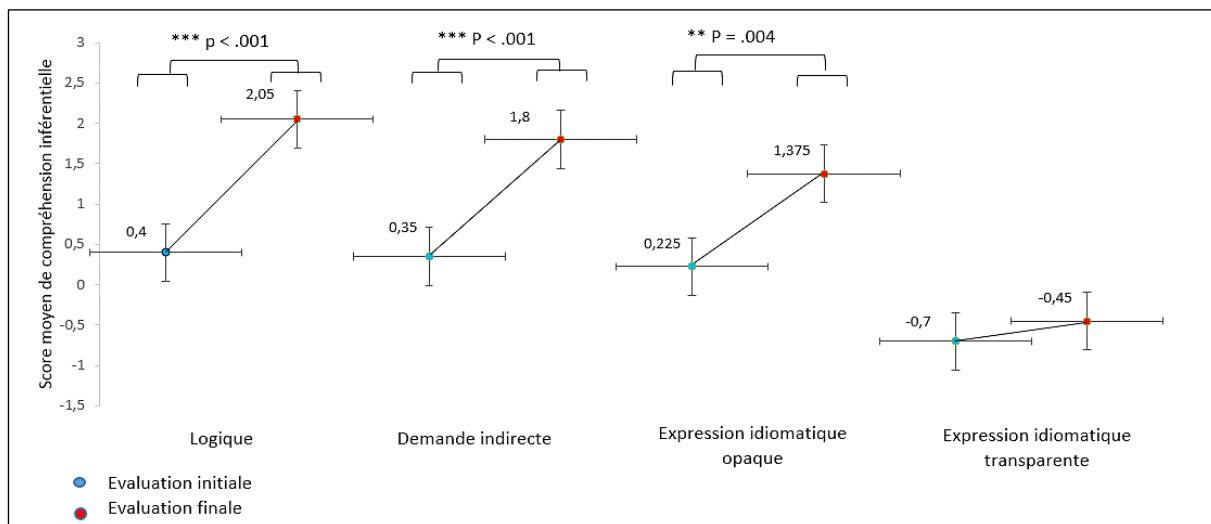


Figure 44. Scores moyens de compréhension inférentielle des élèves de GS aux quatre types d'énoncés aux évaluations initiale et finale (** p < .01 ; *** p < .001).

Nous poursuivons les analyses pour déterminer précisément l'impact du dispositif sur la composante de la situation de communication.

3.1.3.2. Score de compréhension inférentielle en fonction des composantes de la situation de communication « but » et « participant »

Analyse descriptive grande section sur les composantes de la situation but et participant

Comme illustré dans la figure 45, les réponses correctes sont plus importantes au niveau de la composante de la situation concernant le Participant aussi bien à l'évaluation initiale (But : 31.45 % ; Participant : 40.41 %) que finale (But : 40.83 % ; Participant : 52.91 %).

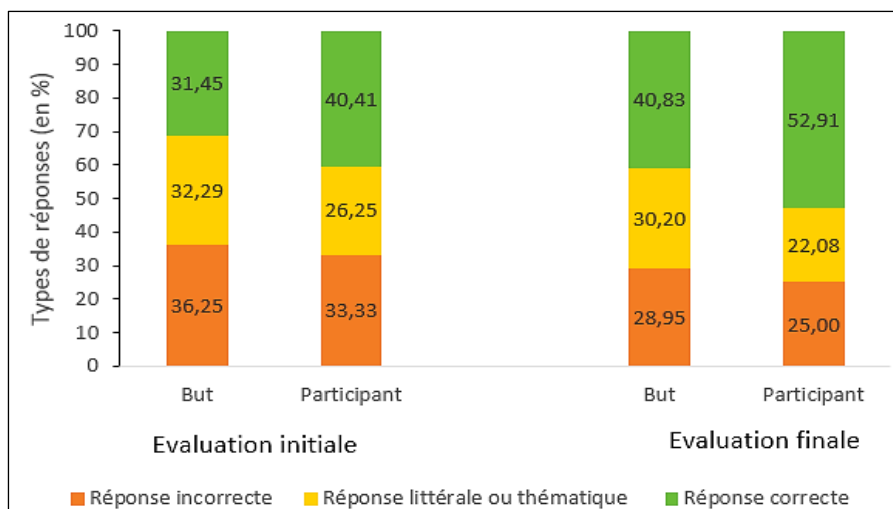


Figure 45. Répartition des réponses des élèves de grande section du groupes expérimental en fonction des types de réponses en fonction des composantes de la situation de communication but et participant

Analyse inférentielle des scores moyens de la composante de la situation de communication

Le score moyen de compréhension inférentielle pour le groupe expérimental a été analysé à l'aide d'ANOVA avec des mesures répétées à deux facteurs : Évaluation (2) x Composante de la situation de communication (2). Les analyses sont disponibles en annexe (cf. annexe 7, tableau d). Des comparaisons par paires ont été réalisées et l'ajustement de Bonferroni appliqué. La figure 46 indique les Scores moyens de compréhension inférentielle pour les composantes but et participant aux évaluations initiale et finale pour le groupe grande section expérimental.

L'analyse statistique ne montrait pas de différence significative entre les deux composantes de la situation de communication à l'évaluation initiale. A l'inverse à l'évaluation finale, l'analyse statistique indiquait une différence significative entre les composantes de la situation de communication $F(1, 39) = 12.49, p < .001, \eta^2p = .243$ en faveur de la composante de la communication « participant » ($p = .001$) (cf. figure 46). De la même façon, l'analyse statistique a révélé une augmentation du score moyen de compréhension inférentielle concernant les composantes de la situation entre la phase initiale et la phase finale $F(3, 117) = 13.99, p < .001, \eta^2p = .264$ aussi bien pour la composante but ($p = .008$) que pour la composante participant ($p < .001$) (cf. figure 46).

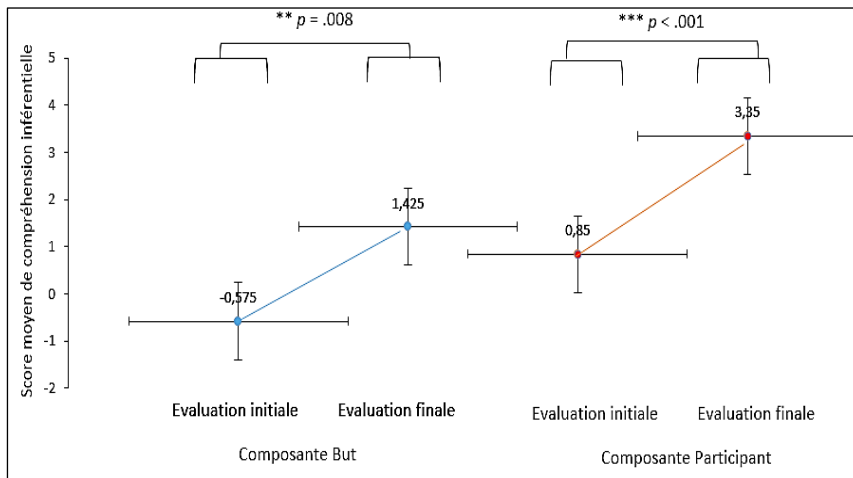


Figure 46. Scores moyens de compréhension inférentielle sur les composantes de la situation de communication but et participant ($** p < .01$; $*** p < .001$).

3.1.3.3. Analyse des erreurs

- **Analyse inférentielle sur le nombre de réponses incorrectes aux 24 items d'IM-PLICIMAGE**

Les scores moyens globaux de réponses incorrectes pour le groupe expérimental ont été analysés à l'aide d'ANOVA avec mesures répétées à un facteur : Évaluation (2). Les analyses sont disponibles en annexe (cf. annexe 7, tableau e1). Des comparaisons par paires ont été réalisées et l'ajustement de Bonferroni appliqué.

L'analyse statistique menée sur les scores moyens globaux de réponses incorrectes ont révélé un effet principal des évaluations ($F(1, 39) = 23.81, p < .001, \eta^2 p = .379$) en faveur de l'évaluation finale ($p < .001$). De ce fait, les élèves du groupe expérimental de grande section ont donné statistiquement moins de réponses incorrectes à l'évaluation finale qu'à l'évaluation initiale (cf. figure 47).

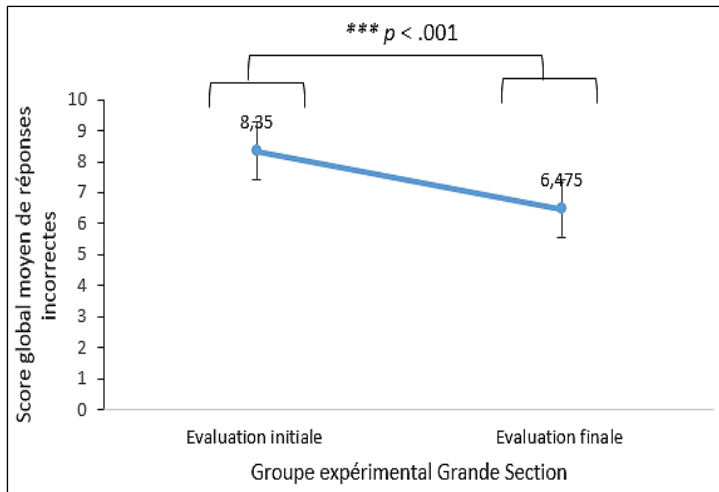


Figure 47. Score moyen global de réponses incorrectes du groupe expérimental grande section aux évaluations initiale et finale.

- **Analyse des erreurs sur les scores moyens de réponses incorrectes en fonction des types d'énoncés**

Le score moyen de réponses incorrectes pour le groupe expérimental a été analysé à l'aide d'ANOVA avec mesures répétées à deux facteurs : Évaluation (2) X types d'énoncés (4). Les analyses sont disponibles en annexe (cf. annexe 7, tableau e1). Des comparaisons par paires ont été réalisées et l'ajustement de Bonferroni appliqué.

L'analyse statistique ne montrait pas de différence significative entre les scores moyens de réponses incorrectes aux quatre types d'énoncés à l'évaluation initiale. À l'inverse à l'évaluation finale, l'analyse statistique indiquait une différence significative entre les scores moyens de réponses incorrectes aux quatre types d'énoncés $F(2.505, 97.677) = 6.943, p < .001, \eta^2p = .151$. Les expressions idiomatiques transparentes entraînaient un score moyen de réponses incorrectes inférieures à celui des énoncés logiques ($p = .005$) et des demandes indirectes ($p = .020$) (cf. figure 48). De la même façon, l'analyse statistique a révélé une diminution significative du score moyen de réponses incorrectes entre la phase d'évaluation initiale et la phase d'évaluation finale pour les énoncés logiques $F(1, 39) = 13.40, p < .001, \eta^2p = .256$, les demandes indirectes $F(1, 39) = 15.87, p < .001, \eta^2p = .289$ (cf. figure 48) (cf. annexe 7, tableau e2).

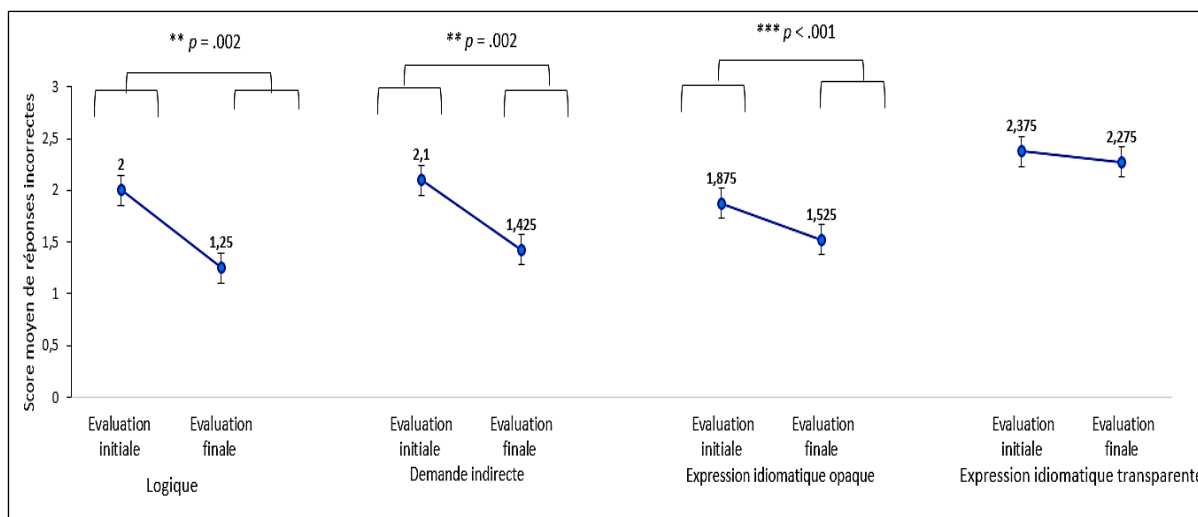


Figure 48. Score moyen de réponses incorrectes aux évaluations initiales et finales en fonction des types d'énoncés.

Résumé

L'analyse des erreurs montre que **le nombre de réponses incorrectes diminue significativement** entre l'évaluation initiale et l'évaluation finale. Lorsque nous réalisons une analyse statistique sur les différents types d'énoncés en fonction de l'évaluation du score moyen de réponses incorrectes lors de l'évaluation initiale, les moyennes ne diffèrent pas entre elles. À l'inverse à l'évaluation finale, la baisse significative des scores moyens de réponses incorrectes aux énoncés logiques et des demandes indirectes engendrent une significativité avec les énoncés concernant les réponses idiomatiques incorrectes dans la mesure où les scores moyens des réponses idiomatiques baissent peu. L'analyse statistique montre également que **le protocole pédagogique a un impact plus important sur la baisse des réponses incorrectes sur les énoncés logiques et les demandes indirectes.**

3.1.4. Synthèse des résultats des élèves du groupe expérimental grande section

La première hypothèse opérationnelle est validée. Ainsi, après la mise en œuvre de la séquence pédagogique, les élèves du « groupe expérimental » de grande section obtiennent un score moyen global de compréhension inférentielle significativement supérieur à celui des élèves du « groupe contrôle » à l'évaluation finale. De la même façon, le score moyen global

de compréhension inférentielle augmente significativement entre l'évaluation initiale et l'évaluation finale pour le groupe expérimental, ce qui n'est pas le cas pour le groupe contrôle. Cela signifie que les élèves du **groupe expérimental progressent en compréhension du langage implicite à l'oral après la mise en œuvre du protocole pédagogique.**

Des analyses statistiques réalisées pour le **groupe expérimental sur les quatre types d'énoncés** à l'évaluation finale indiquent une différence significative entre les expressions idiomatiques transparentes et les trois autres types d'énoncés en faveur de ces derniers. De ce fait, après avoir bénéficié de la séquence pédagogique, les élèves de grande section obtiennent des scores moyens de compréhension inférentielle plus faibles pour les expressions idiomatiques transparentes que pour les formes logiques, les demandes indirectes et les expressions idiomatiques opaques. Cela signifie qu'après la séquence pédagogique les énoncés les moins bien compris par les élèves de grande section à l'évaluation finale sont les expressions idiomatiques transparentes. Par conséquent, les élèves du groupe expérimental **sont plus performants dans la réalisation d'inférences logiques et d'inférences pragmatiques** que dans la réalisation d'inférences sémantiques après la mise en œuvre du protocole pédagogique.

Les analyses statistiques montrent aussi une **différence significative aux résultats** obtenus **entre les évaluations initiale et finale** en ce qui concerne les formes logiques, les allusions et les expressions idiomatiques opaques. De ce fait, après la mise en œuvre de la séquence pédagogique, les élèves de grande section **obtiennent de meilleurs scores** moyens de **compréhension inférentielle pour les formes logiques, les demandes indirectes et les expressions idiomatiques opaques** mais pas pour les expressions idiomatiques transparentes. Les élèves ont donc progressé significativement dans leurs capacités à réaliser des inférences logiques et des inférences pragmatiques mais **ils restent en difficulté pour la réalisation des inférences sémantiques.**

Au niveau des composantes de la communication, les résultats du groupe expérimental obtenus à l'évaluation finale montrent une différence significative entre les scores moyens de compréhension inférentielle obtenus par les élèves selon que la composante de la situation cible de l'inférence soit « le but » ou « le participant ». Les scores moyens de compréhension inférentielle sont plus élevés pour la composante « participant ». Ainsi, à **l'évaluation finale**, après avoir bénéficié de la séquence pédagogique, **les élèves de grande section réalisent mieux les inférences portant sur le participant** que les inférences portant sur le but. Par ailleurs, les résultats du groupe expérimental indiquent une augmentation significative des scores moyens de compréhension inférentielle entre l'évaluation initiale et l'évaluation finale pour les deux types de composantes de la situation « but » et « participant ». Par conséquent,

après avoir bénéficié de la séquence pédagogique, **les élèves de grande section réussissent mieux les inférences quel que soit le type de composante de la situation : « but » ou « participant**

3.2. Résultats des élèves de cours préparatoire (CP)

3.2.1. Contrôle des aspects syntaxiques et sémantiques avec le test E.CO.S.SE

Pour commencer, nous procédons à une analyse statistique sur les scores obtenus au test E.CO.S.SE par les élèves de cours préparatoire groupe contrôle et expérimental. Le test E.CO.S.SE a été utilisé dans l'objectif de vérifier si les niveaux de départ des élèves étaient identiques entre les deux groupes au niveau des aspects syntaxiques et sémantiques.

Nous raisonnons sur les scores moyens de bonnes réponses donnés par l'ensemble des élèves de chaque groupe.

Analyse inférentielle sur les scores moyens de bonnes réponses au test E.CO.S.SE

L'Analyse de variance simple : Groupe (2) x Évaluation (1) a été menée sur les scores moyens de bonnes réponses. L'analyse statistique a indiqué qu'il n'y pas d'effet significatif entre les scores moyens de bonnes réponses des élèves du groupe contrôle et du groupe expérimental ($F(1,79) = .039$, ns). Les deux groupes ont par conséquent un niveau de compétences équivalent au niveau des aspects syntaxiques et sémantiques

Les analyses sont disponibles en annexe (cf. annexe 8, tableaux a1 et a2). Les résultats des scores moyens de bonnes réponses des deux groupes au test E.CO.S.SE sont représentés dans la figure 49.

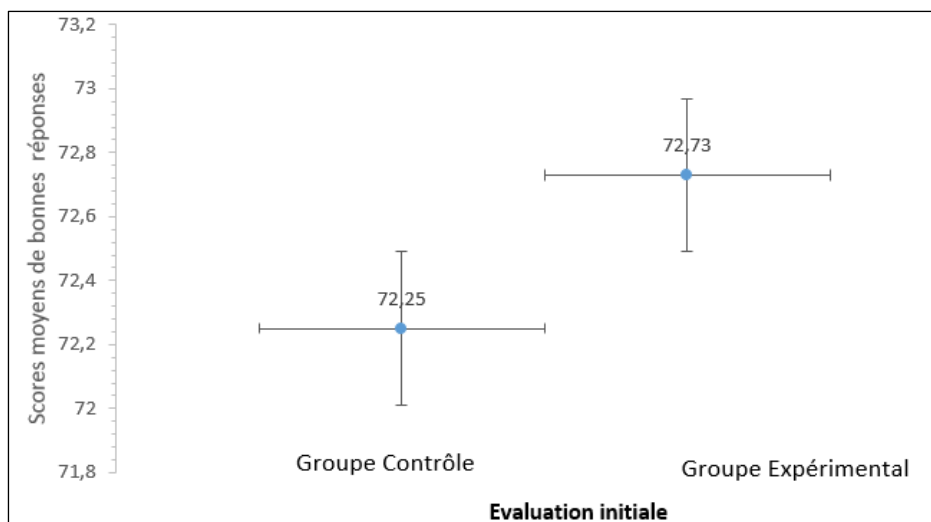


Figure 49. Scores moyens de bonnes réponses obtenus à l'évaluation initiale au test E.CO.S.SE pour les deux groupes

3.2.2. Score global de compréhension inférentielle sur les 24 scénarii

L'analyse est réalisée en deux temps : nous procédons d'abord à une analyse qualitative des réponses des élèves de cours préparatoire, puis à une analyse inférentielle portant sur le score moyen global de compréhension inférentielle qui est notre variable dépendante.

Analyse descriptive des scores des participants à l'évaluation initiale pour les groupes CP contrôle et CP expérimental

Nous avons réalisé une analyse qualitative des réponses données par les élèves de cours préparatoire aux 24 histoires de l'application IMPLICIMAGE. Nous raisonnons ici à partir du nombre de réponses (fréquence) données par les élèves aux 24 items de l'application IMPLICIMAGE pour chaque type de réponse possible (réponse incorrecte, réponse thématique ou littérale, réponse correcte). Puis, nous avons calculé les pourcentages pour chaque type de réponse sur la base du nombre total de réponses possibles.

Comme illustré dans la figure 50, à l'évaluation initiale, les réponses des enfants des groupes contrôle et expérimental de cours préparatoire comportaient majoritairement des réponses correctes. (CP contrôle 51.74 %, CP expérimental 49.35 %). À l'évaluation finale, nous avons observé que si les deux groupes augmentaient leurs pourcentages de réponses correctes, le groupe expérimental qui avait suivi la séquence pédagogique passait de 49.5 % de

réponses correctes à l'évaluation initiale à 65.2 % à l'évaluation finale, tandis que le groupe contrôle passait de 51.74 % à l'évaluation initiale à 55.9 % à l'évaluation finale

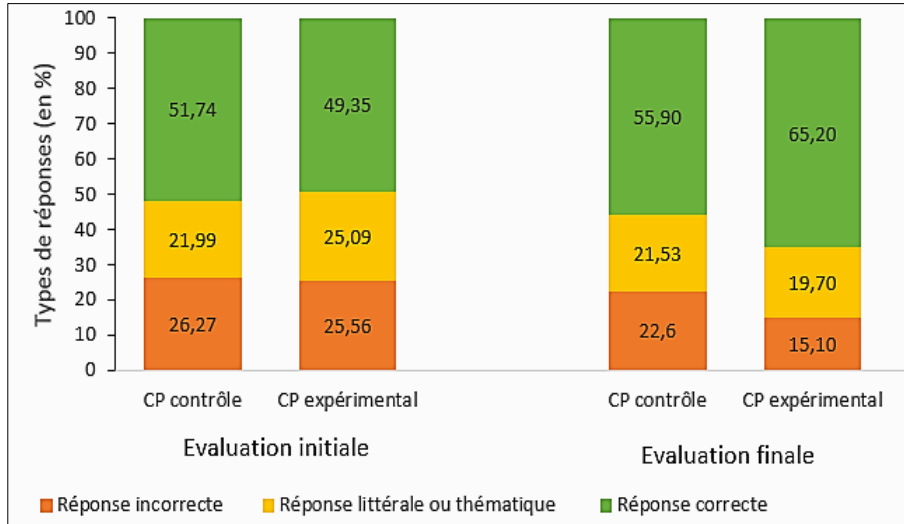


Figure 50. Répartition des réponses des élèves de cours préparatoire à l'évaluation initiale et finale aux vingt-quatre énoncés en fonction du groupe (contrôle et expérimental).

Au regard des analyses descriptives, il semble que le protocole pédagogique a un bénéfice indéniable sur les réponses correctes et incorrectes. Pour le groupe expérimental, les réponses thématiques ou littérales semblent peu impactées. Pour les deux groupes, nous avons trouvé judicieux d'analyser en plus du score global moyen de compréhension inférentielle, le nombre moyen de réponses incorrectes. Ces analyses devraient permettre de mieux cibler l'effet du protocole pédagogique sur les stratégies de réponses mises en œuvre par les élèves.

Analyse inférentielle sur les scores moyens globaux de compréhension inférentielle

Les scores moyens globaux de compréhension inférentielle ont été analysés à l'aide d'ANOVA avec mesures répétées à deux facteurs : Groupe (2) x Évaluation (2). Les analyses sont disponibles en annexe (cf. annexe 8, tableau b). Des comparaisons par paires ont été réalisées et l'ajustement de Bonferroni appliqué.

L'analyse statistique menée sur les scores moyens globaux de compréhension ont révélé un effet principal des évaluations $F(1, 79) = 51.69, p < .001, \eta^2_p = .396$ en faveur de l'évaluation finale ($p < 0.001$). Elle a également montré un effet d'interaction entre les groupes et les évaluations ($F(1, 79) = 15.03, p < .001, \eta^2_p = .160$). Les scores moyens globaux de compréhension inférentielle à l'évaluation initiale ne différaient pas significativement entre le groupe contrôle ($M = 6.111$) et le groupe expérimental ($M = 5.74$). A l'inverse, les scores moyens globaux de compréhension inférentielle à l'évaluation finale du groupe contrôle différaient significativement en faveur du groupe expérimental ($M = 12.022, p < 0.001$) par rapport au groupe contrôle ($M = 8.00$). De la même façon, le score moyen global de compréhension inférentielle augmentait significativement entre l'évaluation initiale ($M = 5.74$) et l'évaluation finale ($M = 12.022$) pour le groupe expérimental ($p < .0001$). A l'inverse, le score moyen global de compréhension inférentielle du groupe contrôle ne différait pas significativement entre l'évaluation initiale ($M = 6.111$) et l'évaluation finale ($M = 8.00$) (cf. figure 51).

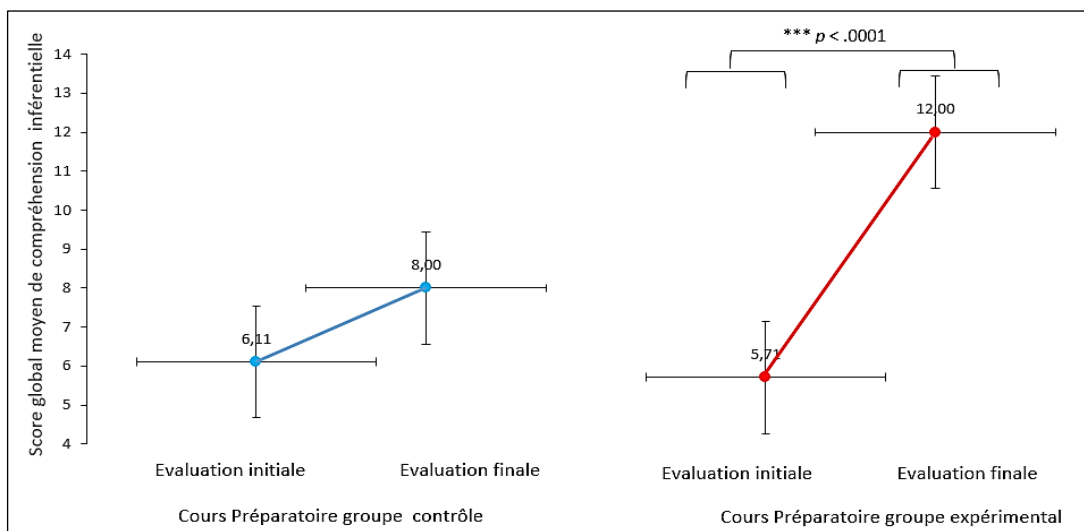


Figure 51. Score inférentiel moyen aux évaluations initiale et finale des élèves de cours préparatoire des groupes contrôle et expérimental (***) $p < .001$).

Synthèse

Les analyses réalisées à l'évaluation initiale affichent un pattern de résultats similaires entre les deux groupes d'élèves (contrôle et expérimental). A l'inverse, les analyses menées sur les scores globaux moyens de compréhension inférentielle des élèves à l'évaluation initiale et finale montrent un pattern différent de résultats entre les deux groupes d'élèves. **Les élèves**

du groupe expérimental bénéficiant du protocole pédagogique, puisque leurs performances augmentent significativement entre l'évaluation initiale et finale. À l'inverse, nous n'observons aucune différence significative pour le groupe contrôle entre l'évaluation initiale et finale.

Nous poursuivons les analyses sur le groupe expérimental pour déterminer précisément l'impact du dispositif pédagogique sur chaque type d'énoncé et les composantes de la situation de communication. Nous effectuons également une analyse des réponses incorrectes.

3.2.3. Analyses sur le groupe expérimental

3.2.3.1. Score de compréhension inférentielle en fonction des types d'énoncés

Analyse descriptive sur les scores moyens de compréhension inférentielle en fonction des types d'énoncés

Nous avons réalisé une analyse qualitative des réponses données par les élèves de cours préparatoire aux 24 histoires de l'application IMPLICIMAGE (par catégorie d'énoncé). Nous raisonnons à partir des fréquences des réponses données par les élèves en fonction des types de réponses possibles (réponse incorrecte, réponse thématique ou littérale, réponse correcte) ; par type d'énoncé (logique, demande indirecte, expression idiomatique opaque, expression idiomatique transparente). La figure 52 indique la répartition des réponses des élèves du groupe expérimental aux évaluations initiale et finale en fonction des types de réponses et par catégories d'énoncés. Pour faciliter la lecture des résultats, nous présentons la répartition des réponses sous forme de pourcentages.

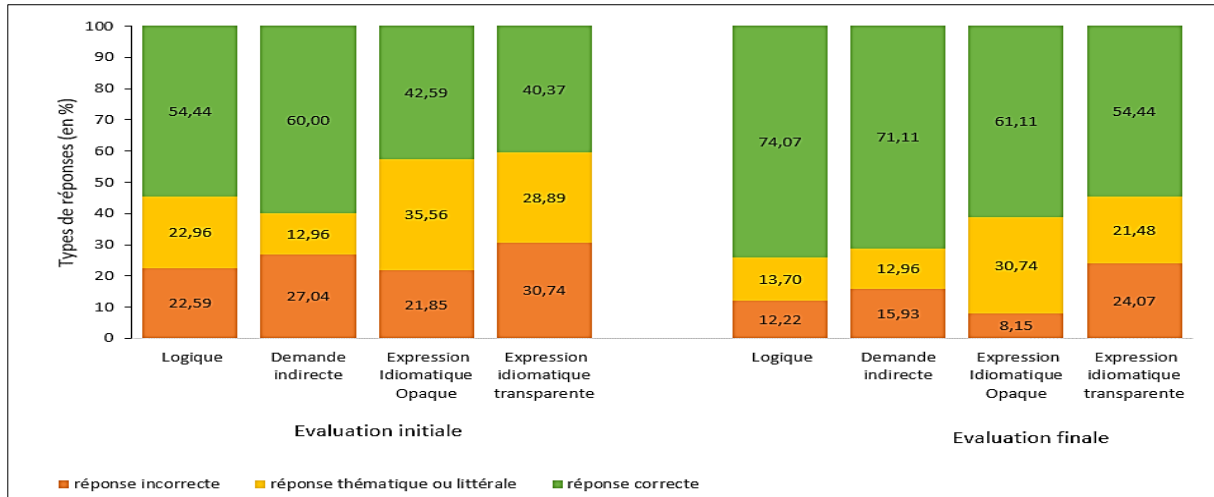


Figure 52. Répartition des élèves de cours préparatoire du groupe expérimental en fonction des types de réponses aux évaluations initiale et finale et par catégorie d'énoncé.

Comme illustré dans la figure 52, à l'évaluation initiale comme à l'évaluation finale, les réponses correctes étaient les moins nombreuses pour les expressions idiomatiques transparentes (évaluation initiale : 40.37 % ; évaluation finale 54.44 %). Néanmoins, les scores des réponses correctes des quatre catégories d'énoncés ont fortement augmenté après la séquence pédagogique : pour les formes logiques les réponses correctes augmentaient de 54.44 % à l'évaluation initiale à 74.07 % à l'évaluation finale. Pour les demandes indirectes, les réponses correctes augmentaient de 60 % à l'évaluation initiale à 71.11 % à l'évaluation finale. Pour les expressions idiomatiques opaques les réponses correctes augmentaient de 42.59 % à l'évaluation initiale à 61.11 % à l'évaluation finale. Pour les expressions idiomatiques transparentes les réponses correctes augmentaient de 40.37 % à l'évaluation initiale à 54.44 %. Par ailleurs, pour ces quatre formes d'énoncés, nous constatons également une baisse du nombre de réponses incorrectes à l'évaluation finale. Au regard des analyses descriptives, il semble que le protocole pédagogique a un bénéfice indéniable sur les réponses correctes et les réponses incorrectes pour quatre formes d'énoncés alors que les réponses thématiques semblent peu impactées.

Analyse inférentielle sur les scores moyens de compréhension inférentielle

Le score moyen de compréhension inférentielle a été analysé à l'aide d'ANOVA avec mesures répétées à deux facteurs : Évaluation (2) X type d'énoncé (4). Les analyses sont

disponibles en annexe (cf. annexe 8, tableau c). Des comparaisons par paires ont été réalisées et l'ajustement de Bonferroni appliqué.

L'analyse statistique a révélé une augmentation significative du score moyen de compréhension inférentielle entre l'évaluation initiale et l'évaluation finale pour les énoncés logiques $F(1, 44) = 25.95, p < .001, \eta^2p = .371$; les demande indirecte $F(1, 44) = 11.89, p = .001, \eta^2p = .213$; les expressions idiomatiques opaques $F(1, 44) = 40.05, p < .001, \eta^2p = .476$; et les expressions idiomatiques transparentes $F(1, 44) = 8.606, p = .005, \eta^2p = .164$ (cf. figure 53).

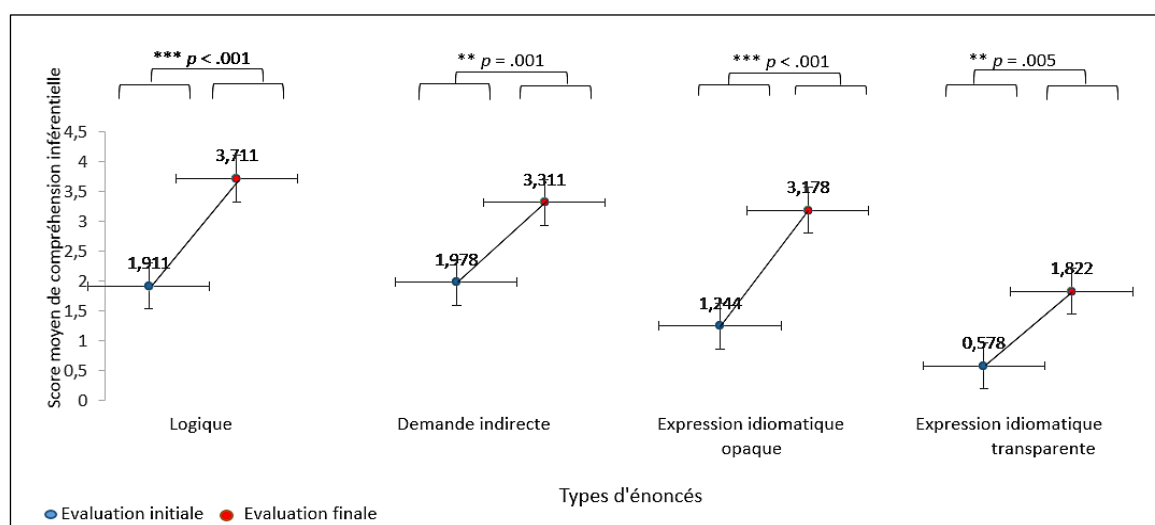


Figure 53 scores moyens par type d'énoncé obtenus aux évaluations initiale et finale

L'analyse statistique montre que le protocole pédagogique a **un impact significatif sur la baisse des réponses incorrectes des énoncés logiques, des demandes indirectes et des expressions idiomatiques opaques.**

3.2.3.2. Score de compréhension inférentielle en fonction des composantes de la situation de communication « but » et « participant »

Analyse descriptive en fonction des composantes de la situation but et participant

Comme illustré dans la figure 54, nous constatons que le groupe expérimental lors de l'évaluation initiale le nombre de réponses correctes entre les composantes de la communication sont similaires entre le but et le participant (But : 44 % ; participant 48 %). A l'inverse lors

de l'évaluation finale, la figure 54 indique une forte augmentation des réponses correctes au niveau de la composante participant (But : 59 % ; participant : 72 %).

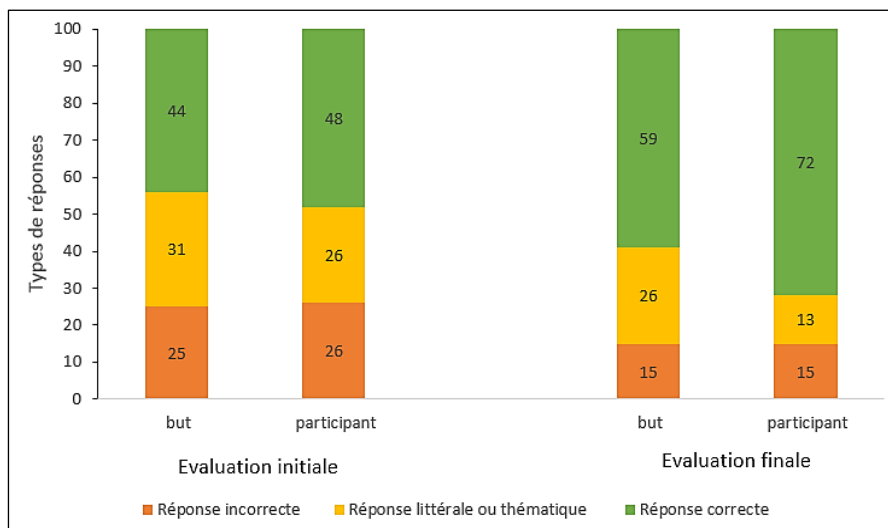


Figure 54. Répartition des réponses des élèves de cours préparatoire en fonction des types de réponses et des composantes de la communication (groupe expérimental)

Analyse inférentielle en fonction des composantes de la situation but et participant

L'analyse statistique est réalisée uniquement sur le groupe expérimental. Pour rappel, les deux composantes de la situation de communication retenues pour l'étude sont le participant et le but.

Le score moyen de compréhension inférentielle a été analysé à l'aide d'ANOVA avec des mesures répétées à deux facteurs : Évaluation (2) x Composante de la situation de communication (2). Les analyses sont disponibles en annexe 8. Des comparaisons par paires ont été réalisées et l'ajustement de Bonferroni appliqué.

L'analyse statistique a révélé une augmentation du score moyen de compréhension inférentielle concernant les composantes de la situation entre la phase initiale et la phase finale communication $F(3, 132) = 26.13$ $p < .001$, $\eta^2p = .373$ aussi bien pour la composante « but » ($p < .001$) que pour la composante « participant » ($p < .001$) (cf. figure 55). (cf. annexe 8, tableau d).

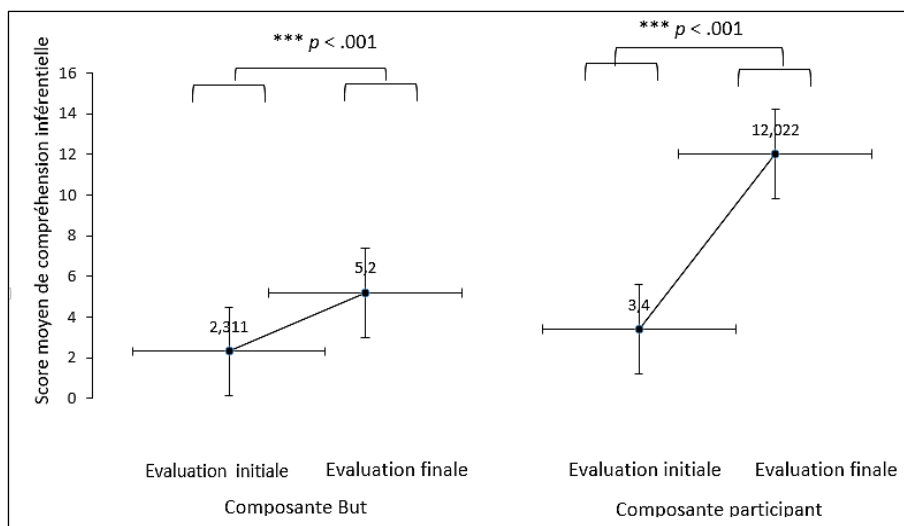


Figure 55. Score moyen de compréhension inférentielle sur les composantes de la situation de communication but et participant (***) $p < .001$.

3.2.3.3. Analyse des erreurs

Analyse des erreurs sur les scores moyens globaux de réponses incorrectes

Les scores globaux moyens de réponses incorrectes ont été analysés à l'aide d'ANOVA avec mesures répétées à un facteur : Évaluation. Les analyses sont disponibles en annexe (cf. annexe 8). Des comparaisons par paires ont été réalisées et l'ajustement de Bonferroni appliqué.

L'analyse statistique menée sur les scores globaux moyens de réponses incorrectes (ont révélé un effet principal des évaluations ($F(1, 44) = 41.45, p < .001, \eta^2p = .485$) en faveur de l'évaluation finale ($p < .001$) (cf. figure 56). Ainsi, les élèves du groupe expérimental cours préparatoire ont donné statistiquement moins de réponses incorrectes à l'évaluation finale qu'à l'évaluation initiale (cf. annexe 8, tableau e1).

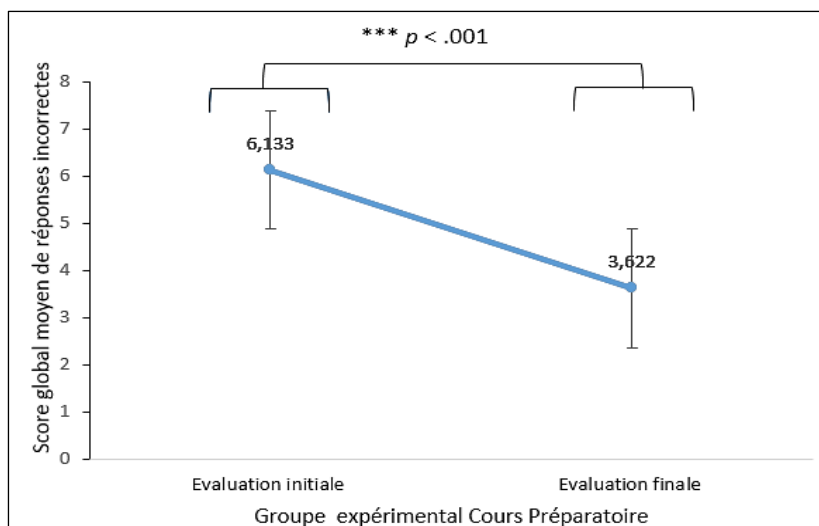


Figure 56. Score global moyen de réponses incorrectes aux évaluations initiale et finale

Analyse des erreurs sur les scores moyens de réponses incorrectes en fonction des types d'énoncés

Le score moyen de réponses incorrectes pour le groupe expérimental a été analysé à l'aide d'ANOVA avec mesures répétées à deux facteurs : Évaluation (2) X Type d'énoncé (4). Les analyses sont disponibles en annexe 8. Des comparaisons par paires ont été réalisées et l'ajustement de Bonferroni appliqué.

L'analyse statistique ne montrait pas de différence significative entre les scores moyens de réponses incorrectes aux quatre types d'énoncés à l'évaluation initiale. À l'inverse à l'évaluation finale, l'analyse statistique indiquait une différence significative entre les scores moyens de réponses incorrectes aux quatre types d'énoncés $F(3, 107.423) = 9.408, p < .001, \eta^2_p = .176$. Les expressions idiomatiques transparentes entraînaient un score moyen de réponses incorrectes supérieur à celui des énoncés logiques ($p = .025$) et des expressions idiomatiques opaques ($p = .017$) (cf. figure 57). En outre, l'analyse statistique montrait également une différence significative entre le score moyen de réponses incorrectes entre les demandes indirectes et les expressions idiomatiques opaques en faveur des expressions idiomatiques opaques ($p = .0017$). De la même façon, l'analyse statistique a révélé une diminution significative du score moyen de réponses incorrectes entre la phase d'évaluation initiale et la phase

d'évaluation finale pour les énoncés logiques $F(1, 44)= 10.86$, $p = .002$, $\eta^2p = .198$, les demandes indirectes $F(1, 44)= 11.28$, $p = .002$, $\eta^2p = .204$ et les expressions idiomatiques opaques $F(1, 44)= 34.70$, $p < .001$, $\eta^2p = .441$ (cf. figure 57) (cf. annexe 8, tableau e2).

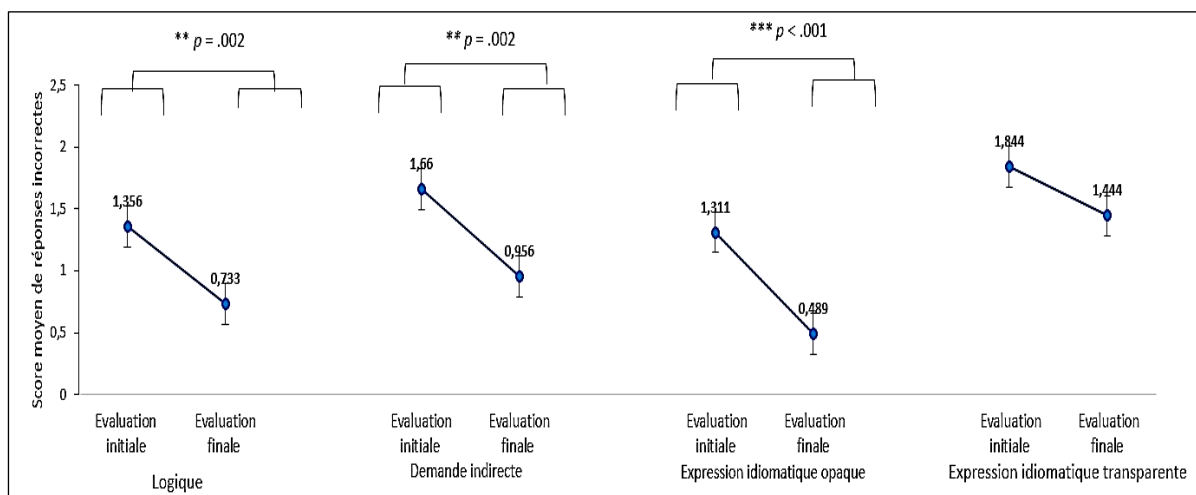


Figure 57. Score moyen de réponses incorrectes aux évaluations initiale et finale en fonction des types d'énoncés.

Résumé

L'analyse statistique montre que **le nombre de réponses incorrectes diminue significativement entre l'évaluation initiale et l'évaluation finale**. Lorsque nous réalisons une analyse statistique sur les différents types d'énoncés en fonction de l'évaluation du score moyen de réponses incorrectes lors de l'évaluation initiale les moyennes ne diffèrent pas entre elles. A l'inverse à l'évaluation finale **les moyennes des expressions idiomatiques transparentes sont significativement différentes des énoncés logiques et des expressions idiomatiques opaques**. De même, les moyennes des expressions idiomatiques opaques sont significativement différentes des demandes indirectes.

3.2.4. Synthèse des résultats des élèves du groupe expérimental de cours préparatoire

Synthèse des résultats des élèves de cours préparatoire

La première hypothèse opérationnelle est validée. Ainsi, après la mise en œuvre de la séquence pédagogique, les élèves du « **groupe expérimental** » de **cours préparatoire obtiennent un score** global moyen de compréhension inférentielle **significativement** supérieur à celui des élèves du « **groupe contrôle** » à **l'évaluation finale**. De la même façon, le score global moyen de compréhension inférentielle augmente significativement entre l'évaluation initiale et l'évaluation finale pour le groupe expérimental ce qui n'est pas le cas pour le groupe contrôle. Cela signifie que **les élèves du groupe expérimental progressent en compréhension du langage implicite à l'oral** après la mise en œuvre du protocole pédagogique.

Des analyses statistiques réalisées pour le groupe expérimental sur les quatre types d'énoncés à **l'évaluation initiale**, indiquent une différence significative entre les scores moyens de compréhension inférentielle obtenus pour les expressions idiomatiques transparentes et ceux obtenus pour les formes logiques et les demandes indirectes. Les scores moyens de compréhension inférentielle étant plus faibles pour les expressions idiomatiques transparentes que pour les deux autres types d'énoncés. Avant même d'avoir bénéficié de la séquence pédagogique, les élèves de cours préparatoire, comprennent mieux certains types de scénarii que d'autres. En effet, **les scénarii avec forme logique ou demande indirecte sont mieux compris que ceux avec expression idiomatique transparente**. Cela signifie que les inférences sémantiques sont moins bien réussies que les inférences logiques et pragmatiques.

Les résultats montrent également que les scores moyens de compréhension inférentielle obtenus par **les élèves de cours préparatoire du groupe expérimental progressent significativement entre les deux évaluations et ceci quel que soit le type d'énoncé**. Cela signifie qu'après avoir bénéficié de la séquence pédagogique, les élèves de cours préparatoire sont plus performants pour les quatre types d'énoncés.

En outre, les élèves ont progressé dans leurs capacités à réaliser les trois types d'inférence : logique, sémantique et pragmatique. À l'évaluation finale, les résultats montrent une différence significative entre les scores inférentiels obtenus aux expressions idiomatiques transparentes et ceux obtenus aux trois autres types d'énoncés. Les expressions idiomatiques transparentes présentant le score inférentiel le plus faible. Après avoir bénéficié de la séquence pédagogique, les élèves de cours préparatoire comprennent moins bien les expressions idiomatiques transparentes que les trois autres types d'énoncés. Ainsi, les élèves réussissent mieux les inférences logiques et pragmatiques que les inférences sémantiques.

Au niveau des composantes de la communication, les résultats obtenus à l'évaluation finale montrent une différence significative entre les scores moyens de compréhension inférentielle obtenus par les élèves selon que la composante de la situation cible de l'inférence

soit « le but » ou « le participant ». Ainsi, les **scores moyens de compréhension inférentielle sont plus élevés pour la composante « participant »**. Par conséquent, après avoir bénéficié de la séquence pédagogique, les élèves de cours préparatoire réalisent mieux les inférences portant sur le participant que les inférences portant sur le but. Les résultats du groupe expérimental indiquent également une augmentation significative des scores moyens de compréhension inférentielle entre l'évaluation initiale et l'évaluation finale pour les deux types de composantes de la situation « but » et « participant ». Par conséquent, **après avoir bénéficié de la séquence pédagogique, les élèves de cours préparatoire réussissent mieux les inférences quel que soit le type de composante de la situation : « but » ou « participant »**.

Au niveau du test E.CO.S.SE , les analyses statistiques indiquent qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes contrôle et expérimental. Cela indique que la séquence pédagogique n'a pas eu un impact significatif sur le niveau de compréhension sémantique et syntaxique des élèves. Par conséquent cette variable n'a pas eu d'incidence sur le score de compréhension inférentielle.

3.3. Qui progresse le plus ? Calcul de l'écart entre les élèves de GS et CP :

Afin de savoir s'il y a un niveau de classe qui profite davantage des effets de la séquence pédagogique, nous avons calculé pour chaque élève de chaque niveau la différence des scores de compréhension inférentielle entre les évaluations finale et initiale. Puis, nous avons réalisé une analyse de variance sur les moyennes ainsi obtenues pour chaque groupe afin de savoir s'il existe une différence significative. La figure 58 représente les scores moyens de compréhension inférentielle des groupes expérimentaux grande section et cours préparatoire.

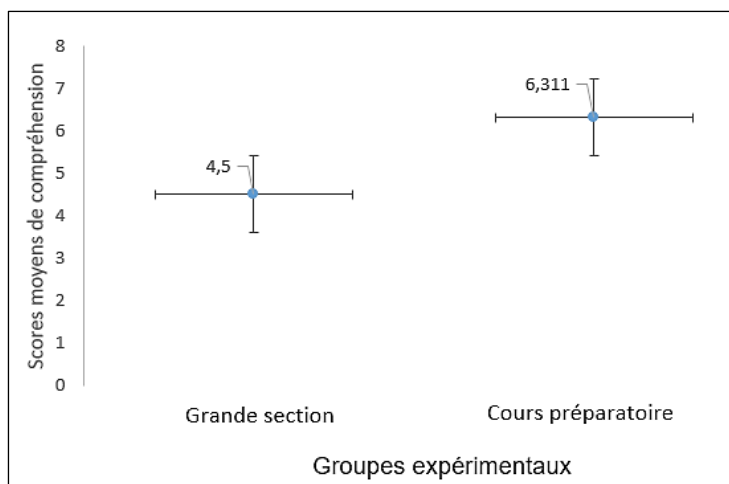


Figure 58. Scores moyens de compréhension inférentielle des groupes expérimentaux GS et CP

Analyse de variance sur les scores moyens de compréhension inférentielle des élèves de grande section et de cours préparatoire

Le score moyen a été analysé à l'aide d'une ANOVA simple à un facteur : Groupe (2) Les analyses sont disponibles en annexe (cf. annexe 8, tableau f).

L'analyse statistique n'indiquait pas de différence significative entre les écarts moyens des groupes expérimentaux grande section et cours préparatoire ($F(1,83) = 2.640$, ns). Par conséquent, l'analyse statistique ne montrait pas d'effet significatif du protocole pédagogique plus important pour le groupe expérimental grande section que pour le groupe expérimental cours préparatoire.

Chapitre 7 : Discussion générale

1. Rappel des hypothèses

Ce travail de thèse comportait deux objectifs principaux. Le premier était un objectif de recherche en psychologie du développement et visait à mettre en perspective les données issues des recherches sur le développement du langage avec l'approche pragmatique et le cognitivisme développemental. Cette approche croisée nous a permis de définir les principes pédagogiques qui permettent de créer les conditions favorables à un apprentissage explicite des procédures de compréhension par de jeunes élèves. Cette dimension interdisciplinaire a contribué à répondre à notre second objectif qui s'inscrivait dans une perspective d'ingénierie de la formation initiale et continue des enseignants du premier degré. Notre recherche devait aboutir à la proposition d'outils et de démarches pédagogiques auprès de ce public.

L'expérimentation a mobilisé 162 élèves et 8 enseignants de grande section et de cours préparatoire. Nous avons expérimenté un protocole pédagogique visant à faire acquérir aux élèves de grande section et de cours préparatoire une procédure de compréhension d'un énoncé non littéral à l'oral et en contexte. Le protocole pédagogique expérimental était composé d'un outil d'évaluation des capacités inférentielles (IMPLICIMAGE) et d'une séquence pédagogique (composée de douze séances d'enseignement). Pour chacun des niveaux de classe, un groupe contrôle et un groupe expérimental ont été constitués. L'ensemble des élèves des groupes contrôles et expérimentaux ont été évalués à l'aide d'IMPLICIMAGE en début et en fin de phase d'expérimentation. Cette évaluation portait sur la compréhension de quatre types d'énoncés (énoncés logiques, demandes indirectes, expressions idiomatiques transparentes et expressions idiomatiques opaques) et deux composantes de la situation de communication (le but de l'activité et le participant). Ainsi, l'évaluation portait sur la capacité à réaliser trois types d'inférences : logique, sémantique et pragmatique. Dans notre expérience, seuls les élèves des groupes expérimentaux grande section et cours préparatoire ont bénéficié de la séquence pédagogique. L'évaluation finale permettait de vérifier d'une part si les élèves des groupes expérimentaux avaient progressé significativement au niveau de leurs capacités inférentielles et d'autre part si ces mêmes élèves avaient progressé significativement davantage, que ceux des groupes contrôles correspondants.

Les quatre hypothèses principales qui ont dirigé ce travail sont :

- Un enseignement précoce de la compréhension orale à l'école est efficace.
- L'enseignement de la compréhension orale en grande section et en cours préparatoire sera d'autant plus efficace s'il vise l'acquisition de compétences en compréhension fine.
- Le langage non littéral constitue un support pédagogique adéquat permettant de faire acquérir aux jeunes élèves la procédure de l'inférence pragmatique.
- Un apprentissage explicite des procédures par l'élève permettra une acquisition effective et durable des compétences du fait de leur transférabilité à d'autres contextes.

Afin de répondre à notre double objectif général et au regard de nos quatre hypothèses principales nous avons formulé l'hypothèse générale selon laquelle un enseignement explicite et contextualisé de la procédure de compréhension orale permettrait aux élèves « tout-venant » de grande section et de cours préparatoire d'acquérir de façon durable et transférable des compétences en compréhension inférentielle.

2. Originalités de la thèse

Avant de décrire les apports de ce travail, il nous a semblé important de rappeler dans cette discussion les éléments qui constituent l'originalité de la thèse.

- Le premier de ces apports concerne sans aucun doute notre objectif d'ingénierie de la formation initiale et continue des enseignants. Le protocole pédagogique testé dans cette recherche sera proposé aux enseignants avec un accompagnement à visée de formation ceci, tant sur le plan des connaissances scientifiques relatives au développement et au fonctionnement psychologiques de l'enfant en matière de compréhension que sur le plan des savoirs et des savoir-faire dans le domaine pédagogique.
- Le deuxième point est une conséquence directe de l'expérimentation menée : l'instauration systématique dans les classes, dès la maternelle, de moments formalisés et réguliers dédiés à l'enseignement de la compréhension orale.
- La troisième originalité réside dans le fait de combiner l'approche pragmatique du développement du langage et l'enseignement des procédures de compréhension à

l'école. L'enseignement de la compréhension du langage implicite en contexte doit permettre de faire acquérir aux jeunes élèves les compétences impliquées dans ce processus de haut niveau qu'est l'inférence pragmatique.

- Enfin, la quatrième originalité repose sur la création d'un outil d'évaluation des capacités inférentielles des élèves : IMPLICIMAGE. Cet outil constitue le support aux évaluations initiale et finale de notre protocole pédagogique expérimental.

3. Les apports expérimentaux, résultats

Nous discutons ici les résultats relevant des effets du protocole pédagogique sur l'acquisition de compétences en compréhension du langage implicite à l'oral.

3.1. Une amélioration des capacités à inférer dès la grande section

L'enseignement précoce de la procédure de compréhension du langage oral permet aux élèves de progresser dans la capacité à réaliser des inférences pour comprendre le langage implicite à l'oral - Avant la mise en œuvre du protocole pédagogique, les élèves des groupes « contrôle » et « expérimental » affichent des scores inférentiels équivalents. Nous n'observons donc pas de différence dans la capacité des élèves à réaliser des inférences avant que le groupe expérimental ne bénéficie d'un enseignement spécifique dans le domaine de la compréhension. A l'évaluation finale, les groupes d'élèves de grande section et de cours préparatoire qui ont bénéficié de la séquence pédagogique présentent une capacité inférentielle supérieure à celle des groupes d'élèves des deux niveaux qui n'ont pas bénéficié de la séquence pédagogique.

Ces résultats témoignent d'une façon générale, de l'intérêt de mettre en œuvre en classe des moments d'enseignement dédiés explicitement à la compréhension orale. Notre recherche s'inscrit dans la perspective des travaux de Oakhill, Cain et Nesi (2016), Hattouti, Gil et Laval (2016), Hattouti, Gil, Almécija et Laval (2019). Ces travaux montrent que la compréhension des expressions non littérales telles que les expressions idiomatiques dépend non pas de l'apprentissage des expressions mais de la capacité de l'élève à mettre en œuvre un processus inférentiel. Hattouti, Gil et Laval (2016) montrent également que

l'évolution développementale constatée dans l'amélioration de la compréhension des expressions en contexte dépend des progrès dans l'apprentissage du processus inférentiel et de sa mise en œuvre et non pas de l'apprentissage des expressions et de leurs significations. Ces résultats confortent notre hypothèse de départ car ils montrent qu'il est possible de réaliser un enseignement précoce de la procédure de compréhension du langage implicite à l'oral en grande section et en cours préparatoire. Ils témoignent également de l'efficacité de cet enseignement en termes d'objectifs d'apprentissages explicites du processus inférentiel puisque les élèves de ces deux niveaux de classe ont été dans la capacité de transférer le processus acquis lors de l'évaluation finale. Les résultats de notre recherche renforcent donc le caractère prioritaire de cet objectif d'apprentissage du fait de la prise en considération de la continuité de procédure entre la compréhension orale et la compréhension écrite (Kendeou et al., 2005, 2007, 2009). Ainsi, au regard de la problématique de l'illettrisme, contexte d'émergence de nos travaux de recherche, un enseignement précoce de la procédure de compréhension à l'oral permettrait, au moment de l'entrée dans la lecture, de mettre l'accent sur le décodage et d'accompagner le transfert de la procédure de compréhension. En effet, dans le cadre de l'illettrisme, c'est très souvent l'absence d'accès à la compréhension de ce qui est lu, du fait d'une très grande difficulté en décodage qui constitue un obstacle à l'insertion sociale et professionnelle des personnes. Ces résultats renforcent donc l'idée de la possibilité de mettre en place très tôt, dès le cycle 1, des actions de prévention à la problématique de l'illettrisme notamment dans des départements fortement impactés dans ce domaine tel que le département de l'Aisne dans lequel a été réalisée cette recherche.

3.2. La progression des élèves dans la capacité à réaliser des inférences pour comprendre le langage implicite à l'oral dépend de l'âge et du type d'énoncé

Nous avons choisi d'évaluer les capacités inférentielles des élèves sur la base de trois types d'inférences : les inférences logiques, les inférences sémantiques et les inférences pragmatiques. Nous avons fait ce choix sur la base des données issues des recherches développementales relatives à la compréhension des différentes formes langagières non littérales. Nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle les inférences sémantiques et les inférences logiques seraient mieux réussies que les inférences pragmatiques par les élèves de grande section et de cours préparatoire. En effet les données développementales ont mis en évidence que les deux premiers types d'inférences étaient réussis par

les enfants dès l'âge de 5 ans (Galotti, Komatsu, & Voelz, 1997 ; Trabasso & Nickels, 1992 ; Hudson & Salkmun, 1990 ; Chaminaud & al., 2006). Les inférences pragmatiques sont quant à elles réussies à 8 ans pour les allusions et à 10 ans pour les expressions idiomatiques opaques (Carrell, 1981 ; Rappaport et Liebing, 1988 ; Laval et Chaminaud, 2005 ; Chaminaud & al., 2006).

Avant l'apprentissage explicite, les résultats des élèves de grande section obtenus à l'évaluation initiale ne montrent pas de différence entre les scores inférentiels obtenus aux quatre types d'énoncés. Avant la séquence pédagogique, les élèves de grande section des groupes « contrôle » et « expérimental » présentent tous des scores inférentiels moyens équivalents quel que soit le type d'énoncé. Les élèves de grande section montrent des capacités équivalentes pour la réalisation des trois types d'inférences évalués : les inférences logiques, les inférences pragmatiques et les inférences sémantiques. Il semblerait donc que les élèves de 6 ans soient capables de la même façon de réaliser un raisonnement logique sur la base des éléments linguistiques pour réaliser l'inférence logique, de mettre en œuvre une stratégie d'analyse sémantique dans le cadre de l'inférence sémantique et de s'appuyer sur le traitement des éléments contextuels pour réussir une inférence pragmatique. Rappelons que l'ensemble des expressions idiomatiques utilisées dans IMPLICIMAGE sont non familières afin d'éviter la récupération en mémoire à long terme de leur signification. Ces résultats sont en adéquation avec ceux des recherches évoquées ci-dessus pour ce qui concerne les inférences logiques basées sur un raisonnement déductif du général au particulier réussies dès l'âge de 5 ans et les inférences sémantiques. A l'inverse, les performances des élèves de notre étude quant aux inférences pragmatiques ne concordent pas avec ces recherches. Ce résultat peut sans doute s'expliquer par le fait que, dans le cadre d'IMPLICIMAGE, les énoncés nécessitant une inférence pragmatique, pour être compris, sont présentés dans un contexte informatif. Le contexte est qualifié d'informatif dans le sens où il induit l'interprétation directive pour les allusions et l'interprétation idiomatique pour les expressions idiomatiques opaques. Cela concorde avec les résultats des travaux de Bernicot (1992) qui indiquait également que les allusions étaient le type de directif les plus complexes mais toutefois compris vers l'âge de 6 ans. Au niveau des expressions idiomatiques opaques, des recherches ont montré que le contexte joue un rôle primordial dans la compréhension des expressions idiomatique qu'il s'agisse d'un contexte littéral ou d'un contexte idiomatique (Cacciari & Levorato, 1989 ; Gibbs, 1991 ; Laval, 2003).

Les élèves du cours préparatoire affiche un autre pattern de résultats : les élèves comprennent mieux les formes logiques et les demandes indirectes que les expressions idiomatiques transparentes. Ainsi, les scénarii avec forme logique ou demande indirecte sont mieux compris que ceux avec expression idiomatique transparente. Les inférences sémantiques hors contexte informatif sont donc moins bien réussies que les inférences logiques et pragmatiques. Les expressions idiomatiques étrangères pour être comprises nécessitent des inférences sémantiques et contextuelles (Cain & al., 2005, 2009 ; Oakhill & al., 2016). En l'absence de contexte informatif pour comprendre ce type de locution, le traitement doit s'opérer sur la globalité de l'énoncé au niveau syntaxique et sémantique ce qui rend difficile ce traitement pour des élèves en réseau d'éducation prioritaire en difficulté en maîtrise de la langue française. Nous pouvons par conséquent nous poser la question de savoir pourquoi les énoncés logiques sont mieux réussis en l'absence de contexte informatif. L'explication vient du type de raisonnement déductif qui est induit par les propositions (phrases) ainsi, les inférences logiques sont réalisées sur la base d'éléments linguistiques voire certains éléments lexicaux. Pour Zuffery et Moeschler (2012) la logique des propositions permet de définir les règles du raisonnement.

Comme pour les élèves de grande section, notre hypothèse relative à une compétence plus précoce en réalisation d'inférence sémantique qu'en réalisation d'inférence pragmatique n'est pas vérifiée pour les élèves de cours préparatoire. Ce résultat montre qu'à 7 ans, sans apprentissage spécifique, les enfants ont des performances moindres en inférence sémantique. Ce résultat étant commun aux deux niveaux de classes étudiés, nous pouvons interroger une des caractéristiques de notre population d'élèves : la scolarisation en réseau d'éducation prioritaire. En effet, une note de d'information de la DEPP (2018), relative à un état des lieux de l'éducation prioritaire, mettait en évidence des différences conséquentes à l'entrée en sixième entre les élèves scolarisés en REP/REP+ et hors éducation prioritaire concernant le niveau de maîtrise attendu quant aux compétences du socle commun. En début d'année scolaire 2015-2016, les élèves de REP et REP+ qui entraient en sixième maîtrisaient moins les compétences 1 et 3 du socle que les élèves issus d'école hors éducation prioritaire. La compétence 1 correspond à la maîtrise de la langue française et la compétence 3 renvoie aux principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique. Dans notre recherche, nous nous intéressons tout particulièrement aux données relatives à la maîtrise de la langue française. Le rapport de la DEPP fait état d'une différence importante dans ce domaine à l'entrée en sixième puisque 83,2 % des élèves hors éducation prioritaire maîtrisent la compétence 1 contre seulement 71,8 % des élèves de REP. Ces données pourraient

sans doute expliquer en partie les résultats obtenus par les élèves de grande section et surtout de cours préparatoire concernant les inférences sémantiques. En effet, la réalisation d'inférences sémantiques implique la maîtrise de connaissances lexicales, syntaxiques et métalangagières voire métalinguistiques. Il paraît alors assez logique, que les élèves de notre population soient plus en difficulté avec la compréhension des expressions idiomatiques transparentes. La question se pose alors de savoir, pour ces élèves, si leur difficulté se situe davantage au niveau de la maîtrise de certaines connaissances langagières ou bien davantage au niveau de la capacité à utiliser ces connaissances en situation pour comprendre, c'est-à-dire au niveau de la maîtrise de la procédure de compréhension. Notre premier résultat ayant montré la faisabilité et l'efficacité globale de l'apprentissage explicite de la procédure de compréhension d'un énoncé non littéral en grande section et en cours préparatoire, l'analyse des résultats obtenus par les élèves à l'évaluation finale devrait apporter des éléments de réponse à cette question.

Les effets mesurés de l'apprentissage explicite de la procédure de compréhension sur les capacités inférentielles des élèves - Les résultats obtenus à l'évaluation finale par les élèves du groupe « expérimental » de grande section montrent une différence significative entre les scores inférentiels moyens obtenus aux quatre types d'énoncés. Cette différence significative se situe entre les expressions idiomatiques transparentes et les trois autres types d'énoncés et en faveur de ces derniers. Après avoir bénéficié de la séquence pédagogique, les élèves de grande section obtiennent des scores inférentiels moyens plus faibles pour les expressions idiomatiques transparentes que pour les formes logiques, les demandes indirectes et les expressions idiomatiques opaques. Ainsi, suite à la séquence pédagogique, les élèves de grande section sont plus performants dans la réalisation d'inférences logiques et d'inférences pragmatiques que dans la réalisation d'inférences sémantiques. Les résultats nous permettent même d'aller plus loin puisque l'évaluation finale montre que les élèves n'ont pas progressé dans la réalisation d'inférences sémantiques.

Contrairement à ce que nous avons constaté pour les élèves de grande section, les résultats montrent que les scores inférentiels obtenus par les élèves de cours préparatoire progressent significativement entre les deux évaluations pour tous les types d'énoncés. Ce résultat témoigne du fait, qu'après avoir bénéficié de la séquence pédagogique, les élèves de cours préparatoire sont plus performants pour les quatre types d'énoncés. Ils ont donc progressé significativement dans leurs capacités à réaliser les trois types d'inférences évalués : logique, sémantique et pragmatique. Ces résultats sont à préciser puisqu'à l'évaluation finale, apparaît une différence significative entre les scores inférentiels

obtenus pour les expressions idiomatiques transparentes et ceux obtenus aux trois autres types d'énoncés. Les expressions idiomatiques transparentes présentant le score inférentiel le plus faible. Ainsi, après avoir bénéficié de la séquence pédagogique, les élèves de cours préparatoire comprennent significativement moins bien les expressions idiomatiques transparentes que les trois autres types d'énoncés. On peut donc affirmer qu'après avoir bénéficié d'un enseignement spécifique, les élèves de cours préparatoire réussissent mieux les inférences logiques et pragmatiques que les inférences sémantiques. Ceci même s'ils progressent également pour les inférences sémantiques.

Ces résultats nous amènent à plusieurs conclusions. La première conclusion consiste en l'idée que l'apprentissage explicite de la procédure de compréhension d'un énoncé non littéral en contexte permet bien aux élèves des deux niveaux de classe de progresser significativement en capacités pour la réalisation des inférences logiques et pragmatiques. La séquence pédagogique permet même aux élèves de cours préparatoire de compenser le décalage constaté lors de l'évaluation initiale en défaveur de la réalisation d'inférences pragmatiques dans le cadre de la compréhension des expressions idiomatiques opaques. Après avoir bénéficié de la séquence pédagogique, ces élèves sont autant performants pour la compréhension de ces expressions que pour celle des allusions et des énoncés logiques. Ils ont donc bien progressé de façon généralisée pour les inférences pragmatiques, quel que soit le type d'énoncé non littéral. Les expressions idiomatiques utilisées dans IMPLICIMAGE étant toutes non familières, ce résultat va dans le sens de la thèse selon laquelle la connaissance de la convention linguistique relative au sens de l'expression suffit à expliquer la capacité de compréhension (Hattouti et al., 2016). Ce sont bien les capacités à réaliser une inférence pragmatique augmentées par les effets de la séquence pédagogique qui permettent aux élèves de cours préparatoire de progresser en compréhension des expressions idiomatiques opaques. Nous pouvons donc en conclure que notre séquence pédagogique a bien un effet positif sur la capacité à réaliser des inférences pragmatiques. Nous pouvons également faire le même constat concernant les inférences logiques puisque les élèves de grande section et de cours préparatoire progressent significativement dans leurs capacités à réaliser ce type d'inférence après avoir bénéficié de la séquence pédagogique.

La seconde conclusion qui émane de ces résultats concerne les capacités en réalisation d'inférences sémantiques. L'apprentissage explicite de la procédure de compréhension du langage non littéral, tel qu'il est opérationnalisé dans notre séquence pédagogique, ne permet pas d'obtenir les mêmes résultats en grande section et en cours préparatoire en ce qui concerne la maîtrise de l'inférence sémantique. Les élèves de fin de cycle 1 ne

progressant pas significativement dans leurs capacités en inférences sémantiques alors que les élèves de cours préparatoire progressent significativement.

Cet état de fait nous amène à un double constat : d'une part, la séquence pédagogique peut fonctionner pour les inférences sémantiques puisque les élèves de CP progressent et d'autre part, les élèves de grande section ne sont pas à même de bénéficier de la séquence sur les inférences sémantiques. Ce second constat devant être complété par le fait que la séquence pédagogique ne bénéficie pas pleinement aux élèves de cours préparatoire en ce qui concerne la maîtrise de l'inférence sémantique comparativement à ce qui se passe pour les inférences logiques et pragmatiques.

Nous pouvons donc nous poser la question de ce qui inhibe le progrès des élèves les plus jeunes et relativise les progrès des élèves de Cycle 2. La cause en est-elle l'inefficacité de la séquence pédagogique sur l'acquisition de compétences en réalisation d'inférences sémantiques ou bien les caractéristiques de la population étudiée en termes d'âge ou de niveau de connaissances syntaxiques et sémantiques ? De ce fait, trois hypothèses explicatives peuvent être avancées.

La première hypothèse concerne l'inefficacité potentielle de la séquence pédagogique pour l'apprentissage de la réalisation de l'inférence sémantique. Cette hypothèse ne nous semble pas recevable du fait des progrès significatifs mesurés pour les élèves de cours préparatoire dans ce domaine. La séquence pédagogique semble bien opérante pour les trois types d'inférences.

La seconde hypothèse concerne l'âge des élèves étudiés dans cette recherche. Cette seconde hypothèse ne semble pas non plus recevable en regard des données issues des recherches antérieures qui témoignent de l'existence d'une capacité précoce à réaliser des inférences sémantiques que ce soit en contexte informatif ou non (Gibbs, 1987 ; Gallotti, Komatsu, & Voelz, 1997 ; Hudson & Salkmun, 1990 ; Chaminaud, & al ., 2006 ; Trabasso & Nickels, 1992).

Reste la troisième hypothèse selon laquelle les effets limités de la séquence pédagogique sur la capacité à réaliser des inférences sémantiques serait dus aux caractéristiques de la population d'élèves du point de vue lexical et sémantique. Nous avons vu plus haut dans cette partie que notre population d'élèves relevant de REP pouvait présenter des limitations quant à l'ensemble des compétences en maîtrise de la langue. La non familiarité des expressions idiomatiques transparentes utilisées, ainsi que leur présentation en contexte non informatif dans IMPLICIMAGE, a donc permis de mettre en

évidence et de conforter une difficulté spécifique des élèves de REP dans les domaines syntaxiques et sémantiques qui limite leurs capacités à réaliser des inférences sémantique.

Nous pensons donc que l'ensemble des résultats constatés pour l'inférence sémantique pourraient être dus au fait que les élèves étudiés ici relèvent de l'éducation prioritaire. Ce constat nous amène à penser que notre séquence pédagogique devrait être complétée par un axe d'apprentissage explicite et contextualisé quant aux aspects syntaxiques et sémantiques afin de pouvoir faire progresser les publics d'élèves en difficulté importante et précoce en maîtrise de la langue. Nous pensons que ce travail doit être fait en même temps que l'apprentissage explicite de la procédure car l'évaluation a montré que cet apprentissage était possible dès la maternelle. Par ailleurs, une analyse a posteriori de la démarche d'enseignement mise en œuvre dans le cadre de la séquence pédagogique nous a amenés à constater que le travail d'analyse des aspects syntaxiques et sémantiques n'était peut-être pas assez présent tout au long des séances pour ce type de public d'élèves.

En conclusion de cette partie, nous pouvons dire que la séquence pédagogique que nous avons élaborée est très efficace pour faire acquérir aux élèves des compétences en réalisation d'inférences logiques et pragmatiques. Elle permet bien aux élèves de grande section et de cours préparatoire de progresser significativement en compréhension du langage implicite à l'oral. Pour ce qui concerne l'inférence sémantique, la recherche a montré également l'efficacité de la séquence pédagogique mais cette efficacité est à relativiser au regard des caractéristiques du public d'élèves étudié.

La progression des élèves dans la capacité à réaliser des inférences pour comprendre le langage implicite à l'oral dépend de composantes situationnelles en jeu dans l'interaction

Nous avons émis l'hypothèse selon laquelle les élèves de grande section et de cours préparatoire seraient en capacité d'identifier de la même façon le but de l'activité (composante « but ») et l'état psychologique d'un personnage (composante « participant ») sur lesquels porterait l'inférence. Nos résultats expérimentaux vont dans ce sens puisque nous constatons que les élèves des groupes expérimentaux des deux niveaux de classe présentent des profils similaires quant à l'effet mesuré de la séquence pédagogique sur

leurs capacités à réaliser des inférences en fonction de la composante situationnelle en jeu dans l'interaction avant la mise en œuvre de la séquence pédagogique. En outre, les élèves réalisent des performances inférentielles similaires quelle que soit la composante de la situation de communication cible de l'inférence. Nos résultats montrent qu'après avoir bénéficié de la séquence pédagogique, les élèves des deux niveaux de classe réussissent significativement mieux les inférences quel que soit le type de composante situationnelle en jeu : le but ou le participant. Ces résultats viennent conforter les résultats de recherches antérieures qui montraient l'existence de capacités précoces chez des enfants d'âge préscolaire, dès quatre ans, quant à l'identification du but du personnage ainsi que l'identification de son état émotionnel (Desmarais, Archambault, Fillatreux-Veilleux, & Tarte, 2012 ; Madkissi & Boisclair, 2006 ; Trabasso & Nickels, 1992).

Notre objectif était également de tester l'efficacité de notre séquence pédagogique pour faire progresser les jeunes élèves dans leurs capacités à inférer en lien avec les deux composantes situationnelles en jeu dans les inférences évaluées par IMPLICIT-MAGE : le but et le participant. Cependant nous constatons qu'après avoir bénéficié de la séquence pédagogique, l'ensemble des élèves des groupes expérimentaux réussissent mieux les inférences portant sur le participant que les inférences portant sur le but de l'activité. Nous avons fait le choix de ces deux types de composantes situationnelles pour plusieurs raisons. Tout d'abord, chacune d'entre elles représente l'une des deux composantes principales de la situation de communication telles qu'elles ont été identifiées et définies par Brown et Fraser (1979) : « la scène » et « les participants ». La composante « but » a également été retenue car elle présente une forte implication dans le développement de l'autonomie cognitive chez l'enfant et notamment en situation d'apprentissage. Identifier le but permet de déterminer un objectif à atteindre puis de planifier les actions vers l'atteinte du but, de contrôler la mise en œuvre des actions et de s'autoréguler le cas échéant (Nader-Grosbois, 2011). La capacité à identifier le but de l'activité est donc fortement mise en jeu et sollicitée dans les apprentissages et notamment les apprentissages scolaires.

Nous avons choisi la composante « participant » du fait du rôle prépondérant de la prise en compte des caractéristiques de l'interlocuteur dans le cadre des situations de communication. Nous avons fait le choix d'évaluer la capacité à faire des inférences portant sur le participant en tant qu'individu témoignant d'états psychologiques (humeur, émotions, croyances...). La prise en compte des états psychologiques de l'interlocuteur, et donc, ici, des personnages d'une histoire lue par l'adulte, implique d'avoir acquis des

compétences en matière de décentration sur le plan cognitif. Les inférences portant sur l'état psychologique du participant requièrent des capacités minimum en théorie de l'esprit. Compte tenu de l'âge des enfants qui ont participé à cette recherche, la décentration est encore à travailler. Ainsi, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle la reconnaissance des états psychologiques d'autrui ou d'un personnage dans une histoire peut demeurer une source de difficulté pour des élèves de grande section et de cours préparatoire.

Le résultat obtenu après la séquence pédagogique et témoignant de performances plus élevées pour la composante participant chez les élèves des deux niveaux de classe nous amène à une double interprétation. D'une part, concernant la composante participant, il semblerait que la séquence pédagogique permette de faire progresser davantage les élèves au niveau de la décentration et de la capacité à appliquer à autrui une émotion, une humeur ou bien une croyance donc en théorie de l'esprit. Nous pensons que cet effet résulte des choix pédagogiques que nous avons effectués au moment de l'élaboration des séances qui composent la séquence. En effet, considérant que l'identification du but de l'activité devait être déjà fortement sollicitée en situation d'apprentissages scolaires, nous avons fait le choix de travailler spécifiquement dans la séquence pédagogique, la reconnaissance des états psychologiques des personnages. De ce fait certaines séances ont été dédiées spécifiquement à la connaissance et à la reconnaissance des émotions ainsi qu'à l'identification des croyances et des fausses croyances. Ainsi, ces séances spécifiques de travail autour des émotions et des croyances ont sans doute permis aux élèves des deux niveaux de progresser significativement dans leurs capacités à réaliser des inférences portant sur le participant. D'autre part, en ce qui concerne les inférences sur le but, le protocole a bien amené les élèves à progresser dans leurs performances mais pas autant que pour les inférences sur le participant. Il conviendrait sans doute d'ajouter un objectif de travail spécifique dans la séquence à ce propos pour s'assurer des capacités d'évolution des élèves à cette période de développement.

D'une manière générale, ces résultats tendent à renforcer l'idée de la nécessité, de la faisabilité et de l'efficacité de la mise en œuvre d'un enseignement spécifique de la procédure inférentielle à l'oral dès le cycle 1 pour ce qui concerne la composante de la situation en jeu dans l'interaction.

En conclusion de cette première partie, d'un point de vue scientifique, nous pouvons affirmer qu'un apprentissage explicite et contextualisé de la compréhension implicite à l'oral permet aux élèves de grande section et de cours préparatoire de progresser au niveau de leurs capacités inférentielles. Le protocole pédagogique testé dans le cadre de

cette recherche a permis aux élèves d'acquérir de façon effective, c'est-à-dire transférable, des compétences en compréhension orale. Nous pouvons conclure également que le public d'élèves scolarisé en réseau d'éducation prioritaire présente des particularités quant à la réalisation des différents types d'inférences et que ces particularités tiennent à leurs difficultés aux niveaux syntaxique et sémantique. Pour terminer, nous constatons également qu'il est possible, sur la base d'un apprentissage spécifique, de faire progresser les élèves, dès la maternelle, dans la capacité à attribuer à autrui un état psychologique.

4. Les apports en matière d'ingénierie pédagogique

Les résultats obtenus nous permettent de valider les principes qui ont régi à l'élaboration et à la mise en œuvre de notre séquence pédagogique. Notre recherche nous a permis de créer une démarche et des supports pédagogiques. Il n'est nullement question de fournir ces outils aux enseignants en tant que modèles à dupliquer mécaniquement. En effet, un des objectifs de cette thèse est d'apporter des éléments en matière d'ingénierie de la formation initiale et continue des enseignants et notamment, dans un premier temps, des enseignants du premier degré. Lors de l'élaboration et de la mise en œuvre de l'expérimentation que nous avons menée, nous avons veillé, à chacune des étapes, à respecter au maximum les conditions de travail d'un enseignant du premier degré avec une classe. Ceci, tant au niveau de l'élaboration de la séquence pédagogique et des outils pédagogiques qu'au niveau de la gestion du groupe classe lors des différentes séances qui composent la séquence. Ainsi, nous proposons, à l'issue de cette recherche, une démarche de formation de l'enseignant pour enseigner la compréhension orale qui vise l'acquisition par l'enseignant de compétences dans deux domaines différents. D'une part, dans le domaine de l'élaboration des séquences pédagogiques et d'autre part dans le domaine de la connaissance du fonctionnement psychologique de l'élève en situation d'apprentissage et à l'adaptation des démarches pédagogiques. L'acquisition de compétences dans ces deux domaines en parallèle nous semble nécessaire pour faire atteindre aux enseignants un niveau d'autonomie suffisant pour pouvoir fonctionner efficacement en situation professionnelle.

En ce qui concerne le premier domaine, les compétences qui sous-tendent **la capacité à élaborer une séquence pédagogique** sont de trois types.

Tout d'abord il s'agit pour l'enseignant de **savoir identifier précisément les objectifs d'apprentissages visés dans la séquence** ainsi que leur temporalité. Pour cela l'enseignant doit apprendre à exploiter les ressources institutionnelles que sont les instructions officielles, les programmes, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, etc. Au-delà du caractère curriculaire des programmes en vigueur, l'enseignant doit repérer la dimension de progressivité dans l'ordre d'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Une fois les objectifs d'apprentissages identifiés, l'enseignant doit apprendre à les croiser avec les évaluations de l'élève tant sur le plan des compétences disciplinaires que sur le plan des compétences transversales. C'est sur la base de cette analyse croisée que l'enseignant pourra mettre en place une progression pour laquelle il pourra être amené à s'appuyer sur la mise en place de différenciations pédagogiques.

Ensuite, le second niveau de compétences réfère à **la maîtrise, par l'enseignant, de connaissances relatives aux objectifs d'apprentissages visés**. En effet, pour pouvoir construire la séquence et en planifier la progression, l'enseignant doit savoir formaliser les connaissances et les procédures visées dans les apprentissages : maîtriser les éléments de structuration et de catégorisation des connaissances à faire acquérir dans un domaine académique particulier ; maîtriser les composantes d'une procédure et la planification de sa mise en œuvre. Dans la présente recherche, par exemple, il est nécessaire que l'enseignant maîtrise lui-même et sache formaliser la procédure de compréhension à faire acquérir aux élèves. Ce sont ces éléments qui constituent le balisage selon lequel se structure le déroulement de la séquence, séance après séance.

Pour terminer, la construction d'une séquence pédagogique requiert également **des compétences dans le domaine de la construction d'une séance d'apprentissage**. L'enseignant doit apprendre à choisir les modalités pédagogiques qui vont sous-tendre les activités (individuel, collectif, oral, écrit, travail de groupe, tutorat, coopération...). Il doit également apprendre à déterminer et mettre en œuvre les différentes étapes de la séance (phase de lancement, phase de découverte, phase de résolution de problème, phase de mutualisation, phase de formalisation, etc.). Pour terminer, l'enseignant doit devenir capable, après avoir déterminé les objectifs visés, de construire ou de choisir des activités qui permettront effectivement à l'élève d'atteindre les objectifs d'apprentissage visés (choix des supports, choix des outils, etc.).

Pour le second domaine, qui vise les **compétences en lien avec la connaissance du fonctionnement de l'élève en situation d'apprentissage afin de pouvoir adapter les démarches pédagogiques**, celui-ci renvoie à quatre types de compétences.

L'enseignant doit tout d'abord apprendre à identifier et à **répondre aux besoins de l'élève au niveau de la sécurisation affective**. Il doit être capable de prodiguer les repères stables (dans son comportement, dans sa démarche pédagogique, etc.) qui permettront à tous les élèves et surtout les plus fragiles d'entre eux, d'oser entrer dans les apprentissages en acceptant de prendre le risque de se mettre en difficulté et de se tromper le cas échéant.

Par ailleurs, l'enseignant doit **toujours viser un objectif d'autonomie cognitive pour les élèves**. Il doit donc être au fait des facteurs qui contribuent au développement de l'autonomie cognitive et qui constituent autant de leviers au niveau pédagogique (connaissance de la cognition, régulation métacognitive). L'enseignant doit apprendre à s'appuyer sur l'apprentissage explicite comme voie privilégiée vers le transfert des connaissances et des compétences et ainsi, vers l'autonomie cognitive.

Toujours dans la perspective de tenir compte du fonctionnement psychologique de l'élève, l'enseignant doit **connaître et prendre en compte les caractéristiques du processus de mémorisation, les composantes de la mémoire et leurs implications dans les apprentissages**. Il doit accompagner l'encodage des informations en mémoire pour en améliorer le stockage et ainsi optimiser leur récupération en mémoire à long terme. Il doit tenir compte également des implications de la mémoire à court terme et notamment la mémoire de travail dans les apprentissages.

Pour finir, l'enseignant en formation doit devenir capable de **proposer des situations d'apprentissages qui s'appuient sur les interactions entre les élèves et l'enseignant et/ou entre pairs**. Il doit maîtriser, par exemple, la mise en œuvre du travail de groupe, de la tutelle, de la coopération, etc., tout ce qui contribuera à aider l'élève à apprendre à se décentrer de son point de vue et à accepter le conflit sociocognitif comme modalité d'échange avec ses pairs. L'expérimentation menée dans cette recherche à propos de l'enseignement de la compréhension du langage implicite à l'oral nous a donc permis de dégager les invariants de la formation des enseignants à l'élaboration et à la mise en œuvre d'une séquence pédagogique. Du point de vue de la didactique professionnelle (Huard, 2011 ; Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006 ; Vergnaud, 1994 ; Vergnaud & Samurçay, 2000) ces invariants renvoient à des compétences du référentiel en vigueur pour les enseignants des premier et second degrés (Arrêté du 1-7-2013 - J.O. Du 18-7-2013 - B.O. N°30 du 25 juillet 2013).

La séquence pédagogique expérimentée dans cette recherche tenait compte de quatre composantes clés:

- Les objectifs visés en termes de compétences pour les enseignants présentés ci-dessus.
- Les six principes pédagogiques énoncés dans le chapitre 3
- La formalisation préalable de la procédure de compréhension du langage oral implicite présentée dans le chapitre 2.
- La réalité contextuelle du travail de l'enseignant : la gestion du groupe classe pendant les séances et les conditions matérielles de préparation d'une séquence pédagogique.

La prise en compte de l'ensemble de ces critères dans la construction de la séquence a permis de rendre effectif l'apprentissage explicite de la procédure de compréhension par les élèves de grande section et de cours préparatoire. Des échanges hebdomadaires avec les enseignantes qui ont mis en œuvre la séquence ont permis de réajuster plus précisément les séances suivantes en termes de déroulement et de supports pédagogiques. Un point retient cependant particulièrement notre attention parmi les résultats obtenus : la progression significative mais moindre des élèves concernant la réalisation d'inférences sémantiques. Même si nous avons déjà discuté plus haut des particularités des élèves de Réseau d'Éducation Prioritaire sur la plan langagier ce résultat est à questionner au regard de la construction de la séquence pédagogique. En effet, compte tenu de l'implication forte des connaissances et compétences lexicales dans la réalisation d'inférences sémantiques il serait sans doute intéressant d'ajouter dans les séances un travail lexical spécifique. Il s'agirait d'une part d'enrichir le stock lexical des élèves en les aidant à le catégoriser pour mieux le mémoriser et le récupérer en mémoire et d'autre part de multiplier les contextualisations de chaque nouveau mot appris afin d'aider les élèves à en décontextualiser et à en généraliser la signification. Ce type démarche permettrait peut-être aux jeunes élèves de transférer leurs connaissances lexicales et leurs compétences, à les utiliser dans le cadre de situations langagières impliquant du langage implicite et nécessitant une inférence sémantique. Nous pensons qu'il s'agit ici d'un enjeu fort dans le cadre de la prévention des difficultés langagières voire de l'illettrisme. La séquence pédagogique a été utilisée par des enseignantes de RASED pour travailler la compréhension du langage oral implicite avec des élèves en grande difficulté d'apprentissage. Nous avons travaillé en partenariat avec ces enseignantes afin de commencer à dégager des axes d'adaptation de la séquence pédagogique pour ce public d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Même s'il ne s'agissait que d'un travail exploratoire,

un des obstacles majeurs qui a émergé lors de la mise en œuvre des séances avec ces élèves a été le manque de lexique. Un niveau lexical trop faible qui faisait obstacle à la compréhension. Les élèves réussissaient à automatiser la procédure de prise d'indices mais n'étaient pas efficaces dans le traitement des indices lexicaux pour pouvoir construire le sens.

Dans la partie suivante nous traiterons des limites de notre travail de recherche et les perspectives que nous proposons.

5. Limites et perspectives de la thèse

Le travail que nous avons réalisé comporte un certain nombre de limites de nature différentes qui constituent également de nouvelles perspectives d'investigation.

Premièrement, nous avons choisi d'étudier une population d'élèves constituée exclusivement d'élèves scolarisés en Réseau d'Éducation Prioritaire. Cette population d'élèves, comme nous l'avons vu précédemment, présente des caractéristiques spécifiques en lien avec les apprentissages langagiers. Ces particularités concernent notamment les champs du lexique et des connaissances métalinguistiques dans lesquels ils sont en moyenne moins performants que les élèves scolarisés hors Réseau d'Éducation Prioritaire. En conséquence, nous pensons qu'il serait intéressant de tester notre protocole pédagogique sur une population d'élèves scolarisés hors Réseau d'Éducation Prioritaire. Une recherche de ce type permettrait d'envisager la généralisation de l'utilisation du protocole pédagogique.

Deuxièmement, notre recherche s'inscrit dans la perspective générale de la prévention précoce de l'illettrisme en s'appuyant sur l'idée d'une continuité développementale et d'une quasi-équivalence procédurale entre la compréhension orale et la compréhension écrite. Ainsi, si notre travail permet bien de mesurer les effets du protocole pédagogique sur la population étudiée, il ne permet cependant pas de mesurer les effets à long terme de l'apprentissage explicite d'une procédure de compréhension du langage orale implicite dès la grande section sur l'acquisition ultérieure de la compréhension écrite. Pour cela, il nous semblerait intéressant de réaliser une étude longitudinale qui se déroulerait de la Grande Section au Cours Élémentaire 1ère année. Il s'agirait dans ce cas, dans un premier temps, de mettre en œuvre la séquence pédagogique visant l'apprentissage explicite de la procédure de compréhension avec des élèves de grande section de maternelle puis, dans un second temps, de suivre l'acquisition des compétences en lecture ainsi que l'évolution des capacités inférentielles de ces mêmes élèves en cours préparatoire et en en cours élémentaire 1ère année.

Troisièmement, l'expérimentation de l'outil d'évaluation IMPLICIMAGE ayant montré un effet plafond pour les élèves de cycle 3, il nous semblerait intéressant d'en faire évoluer le contenu pour l'adapter à d'autres publics. Il conviendrait également de faire évoluer les outils et démarches proposés à d'autres publics d'élèves. La première étape consisterait à les faire évoluer pour les adapter à des élèves de cycle 3. Par ailleurs, intervenant dans les formations des enseignants travaillant avec des élèves à besoins éducatifs particuliers, nous sommes sollicités régulièrement pour une adaptation de notre outil pédagogique à des élèves, enfants et adolescents en grande difficulté d'apprentissage. Il s'agit de publics d'élèves relevant du champ de l'école inclusive qu'ils soient ou non en situation de handicap. Le premier axe de travail, déjà amorcé, concernerait la prévention de la grande difficulté d'apprentissage dès la maternelle par les enseignants de R.A.S.E.D. en co-intervention avec les enseignants de maternelle non spécialisés. Un autre axe de travail amorcé concerne l'utilisation de la démarche et des outils créés dans une perspective de remédiation à la grande difficulté d'apprentissage avec des adolescents scolarisés en S.E.G.P.A. au collège. Dans la perspective de ces deux axes de travail, que ce soit en prévention ou en remédiation, une des questions centrales concerne les modalités d'exploitation de l'outil IMPLICIMAGE. En effet, avec des élèves à besoins éducatifs particuliers, IMPLICIMAGE pourrait davantage être utilisé dans le cadre d'une évaluation dynamique permettant de combiner évaluation et remédiation

Chapitre 8 : Exploitation pratique de la recherche

Notre recherche s'inscrivait d'emblée dans une dynamique de recherche-action. L'expérimentation d'un protocole pédagogique menée dans le cadre de ce travail avait pour vocation d'apporter des éléments en matière d'ingénierie de la formation des enseignants et de proposer des outils. L'objectif est ici de mettre à disposition des enseignants les outils testés dans cette recherche tout en les inscrivant dans une démarche de formation qui vise à les rendre autonomes dans leurs pratiques de classe ultérieures, que ce soit dans le champ de l'enseignement de la compréhension.

Nous avons pour projet de construire **une plateforme numérique dédiée à la formation des enseignants pour l'enseignement de la compréhension orale dès la maternelle : IMPLICIBOX**. Ce projet a été soumis à la Rectrice de l'Académie d'Amiens en vue d'une mise en fonction sur le site académique.

L'architecture et le contenu de cette plateforme résultent de la prise en compte croisée de nos objectifs de départ : 1) s'inscrire dans une démarche d'ingénierie de la formation des enseignants en exploitant les données issues de la recherche dans les domaines de la psychologie et de la pédagogie 2) Mettre à disposition des enseignants, en libre accès, des outils pédagogiques en adéquation avec les derniers résultats de la recherche.

Nous avons fait le choix de créer une plateforme numérique pour plusieurs raisons. La première raison réside dans le fait qu'il s'agit d'un mode de diffusion des informations contemporain et qui correspond à un outil fortement utilisé par les enseignants. La seconde raison est que ce type de support permet de réactualiser le contenu proposé le plus régulièrement possible et autant que de besoin. Le site internet permet d'ajuster les informations diffusées aux dernières évolutions scientifiques. La troisième raison est que nous souhaitons un support de diffusion qui puisse également devenir un véritable outil de communication entre professionnels. Le site internet permet de construire l'interactivité nécessaire à cet objectif de communication. Dans l'objectif de susciter l'interaction et l'enrichissement mutuel entre la formation des enseignants, les pratiques pédagogiques des enseignants et la recherche, nous avons choisi d'ouvrir l'accès à la plateforme à trois types de publics : les enseignants, les enseignants-chercheurs et les étudiants.

La figure 59 schématise la structuration envisagée pour la plateforme IMPLICIBOX.



Figure 59 Structuration envisagée pour la plateforme IMPLICIBOX

1. La plateforme IMPLICIBOX

La plateforme IMPLICIBOX est constituée de cinq composantes principales :

1.1. Composante 1 : IMPLICIMAGE

Dans le cadre de notre thèse, nous avons été amenés à créer un outil d'évaluation des capacités inférentielles des élèves : IMPLICIMAGE. Les écarts observés avant et après la séquence pédagogique permettent d'attester de son efficacité pour évaluer les élèves de grande section et de cours préparatoire. La forme et le contenu d'IMPLICIMAGE semblent adaptés à l'objectif visé quant à l'évaluation des capacités inférentielles. De plus, un test de l'outil à l'échelle d'une école entière et avec tous les niveaux de classe de l'école primaire semble conforter l'efficacité et le pouvoir discriminant d'IMPLICIMAGE pour les élèves de cycle 1 et de cycle 2, c'est-à-dire de la Grande section au Cours Élémentaire 2ème année (CE2). Au-delà, pour le cycle 3 nous avons noté un « effet plafond », le matériel du test ne permettant plus de discriminer les élèves entre eux en matière de capacités inférentielles. A l'issue de nos

travaux, nous pouvons donc proposer un outil d'évaluation des capacités inférentielles des enfants de 5 à 9 ans, de la Grande section au CE2. Cet outil permet de mesurer les capacités inférentielles globales ou bien selon le type d'énoncé cible de l'inférence ou bien encore selon la composante situationnelle en jeu dans l'inférence. IMPLICIMAGE est conçu de telle sorte que l'outil peut être actualisé aussi souvent que nécessaire par ses créateurs.

IMPLICIMAGE est une application, exploitable en ligne sur une tablette tactile ou bien sur un ordinateur équipé d'une souris. L'utilisateur dispose d'un guide d'utilisation de l'outil constitué de fiches techniques relatives aux différentes étapes. Les réponses des élèves et leurs résultats au test sont stockés dans des fichiers au format EXCEL téléchargeables par l'utilisateur qui dispose d'un guide pour l'analyse des résultats.

Notre travail permet donc de mettre à disposition des enseignants un nouvel outil d'évaluation leur permettant d'évaluer le plus finement possible le niveau de départ et les difficultés de leurs élèves dans la réalisation d'inférences logiques, pragmatiques et sémantiques. L'outil est conçu pour dégager des pistes de travail clairement identifiées pour les enseignants en fonction des résultats de leurs élèves.

L'application IMPLICIMAGE est et restera en accès totalement libre pour les enseignants, les enseignants-chercheurs et les étudiants. L'utilisation de l'outil est peu contraignante et peu chronophage : idéalement, IMPLICIMAGE est à utiliser sur tablette tactile et son utilisation peut se faire, après une courte phase de lancement en collectif, individuellement et en autonomie dès la grande section.

1.2. Composante 2 : un album « Les aventures extraordinaires de Camille et ses amis »

Cet album a été écrit spécifiquement pour cette recherche et répond aux caractéristiques requises pour la mise en œuvre de la séquence pédagogique en contexte de classe de grande section et de cours préparatoire. L'album est constitué d'histoires comportant toutes un ou des énoncés non littéraux (expressions idiomatiques, demandes indirectes et énoncés ironiques) contextualisés. Le premier tome est conçu pour une découverte du langage non littéral et l'apprentissage de la procédure de compréhension du langage implicite. Le second tome est construit de telle sorte qu'il permette de réinvestir la procédure de compréhension acquise. Les histoires se déroulent toutes dans des contextes familiers pour des enfants de cycles 1 et 2. L'album est proposé aux utilisateurs dans une version téléchargeable et imprimable.

1.3. Composante 3 : la séquence pédagogique

Son objectif est de faire acquérir aux élèves, de façon explicite, une procédure de compréhension du langage oral implicite. Cette séquence a été élaborée en respectant les contraintes et les réalités du contexte d'exercice de l'enseignant et en s'inscrivant dans le cadre des six principes pédagogiques énoncés dans le chapitre 3.

Le dossier « séquence pédagogique » mis à disposition sur la plateforme comportera trois types d'éléments nécessaires à sa mise en œuvre :

- Les fiches de préparation détaillées des douze séances qui composent la séquence.
- Les supports pédagogiques pouvant être utilisés au cours des séances (affichages procédures intermédiaires, matériel pédagogique, jeux).
- Le référent général formalisant la procédure de compréhension visée.

1.4. Composante 4 : un espace dédié à la formation des enseignants

Nous envisageons deux exploitations possibles pour IMPLICIBOX.

- IMPLICIBOX un outil d'autoformation et/ou de formation à distance pour les enseignants du premier degré, spécialisés ou non (Cycle 1, Cycle 2, RASED)
- IMPLICIBOX un outil de formation à destination des personnels d'encadrement et des formateurs de formateurs (Inspecteurs, Conseillers pédagogiques, Formateurs Espé...)

Cet espace comportera les éléments suivants :

- Les références des recherches scientifiques dans le domaine à connaître pour l'enseignant
- Des éléments d'explication du protocole pédagogique proposé,
- Des éléments de formation relatifs à la connaissance du fonctionnement psychologique de l'élève en situation d'apprentissage

- Des éléments de formation concernant la démarche d'apprentissage explicite en lien avec les apports des sciences cognitives dans le domaine des apprentissages scolaires
- Des éléments de formation relatifs à l'ingénierie d'une séquence pédagogique et des séances d'apprentissages qui la composent
- Les textes réglementaires en vigueur dans le cadre de l'enseignement de la compréhension orale dans le cadre de l'école inclusive
- Les référentiels de compétences des enseignants.

L'ensemble de ces éléments pourra prendre la forme de documents théoriques téléchargeables, de vidéos de cours consultables en ligne, d'exemples d'outils professionnels élaborés par des enseignants, de grille d'auto-positionnement pour les enseignants dans les domaines de compétences visées par notre démarche de formation. La plateforme pourra bien sûr évoluer en ce qui concerne les différentes modalités de diffusion des éléments de formation.

1.5. Composante 5 : un espace forum

Cet espace forum permettra aux utilisateurs de la plateforme d'échanger à propos de leurs situations, de leurs pratiques, de l'utilisation des outils mis à disposition etc. Ce forum permettra également aux auteurs du site d'échanger avec les visiteurs et de répondre à leurs questions. Cet espace aura pour vocation de susciter le travail en partenariat.

2. Diffusion et évolution de l'outil

2.1. Diffusion de l'outil

Nous allons organiser des conférences au niveau des académies d'Amiens et de Lille.

Nous allons aussi élaborer et diffuser une plaquette de présentation de la plateforme IMPLICIBOX afin de faire connaître le site. Le second axe est d'organiser des conférences de présentation d'IMPLICIBOX aux personnels d'encadrement et aux formateurs de formateurs (IEN de circonscription, IEN ASH, Conseillers Pédagogiques, formateurs académiques, formateurs INSPÉ)

2.2. Evolution de l'outil

L'organisation de journées d'études sur le thème de l'enseignement de la compréhension (Académie d'Amiens et Académie de Lille), nous permettra d'avoir des échanges permettant de faire évoluer l'outil. Un deuxième axe est de développer des recherches pour faire évoluer IMPLICIMAGE et la séquence pédagogique afin de pouvoir les utiliser avec d'autres types de publics notamment les élèves de cycle 3 et les élèves à besoins éducatifs particuliers (Unité Localisée Inclusion Scolaire, Institut Médico Educatif, Section d'Enseignement Général Professionnel Adapté).

Pour conclure, IMPLICIBOX se veut être un outil de formation évolutif, vecteur de connaissances et de pratiques ; il a vocation à devenir également un outil que les enseignants pourraient s'approprier pour l'enrichir, participer à des recherches-action ou bien encore à des formations. Cette plateforme doit également permettre d'identifier des personnes-ressources dans le domaine de l'enseignement de la compréhension orale. La finalité est de développer ensuite des partenariats en termes de formation et/ou recherche avec ces personnes-ressources.

Conclusion

Notre thèse s'inscrivait dans le cadre de la recherche-action et visait deux objectifs principaux. D'une part recueillir des données scientifiques relatives aux capacités inférentielles des élèves de maternelle et de cours préparatoire et d'autre part, aboutir à la création d'un outil de formation des enseignants pour l'enseignement de la compréhension orale. La réalisation de notre expérimentation a permis de répondre à ce double objectif.

Au niveau scientifique, nous avons créé et testé un outil d'évaluation des capacités inférentielles des jeunes élèves : IMPLICIMAGE. Notre recherche nous a permis de vérifier que IMPLICIMAGE, dans sa forme actuelle, est efficace pour évaluer les capacités inférentielles des élèves de grande section et de cours préparatoire. De ce fait, sur la base des évaluations initiales, nous avons pu recueillir des données relatives au profil des élèves de grande section et de cours préparatoire quant à la compréhension du langage non littéral à l'oral. L'analyse des capacités de ce public de jeunes élèves a montré que pour des élèves de cours préparatoire, la réalisation d'inférences sémantiques restait plus compliquée que la réalisation d'inférences logiques et d'inférences pragmatiques. La mise en perspective de ce résultat avec les caractéristiques particulières des élèves testés, tous scolarisés en Réseau d'Éducation Prioritaire, nous a amenés à émettre l'hypothèse de l'influence d'un déficit lexical et métalinguistique sur les performances constatées.

Concernant les caractéristiques intrinsèques de l'outil d'évaluation, IMPLICIMAGE semble être un outil suffisamment efficace et discriminant pour pouvoir évaluer précisément les capacités inférentielles des jeunes élèves et spécifier les particularités des publics d'élèves potentiellement en difficulté d'apprentissage dans le domaine langagier tels que les élèves scolarisés en Réseau d'Éducation Prioritaire. Une étude des performances d'élèves scolarisés hors Réseau d'Éducation Prioritaire devrait cependant être menée pour confirmer cette analyse.

Du point de vue de notre objectif en matière d'ingénierie de la formation, l'élaboration et l'expérimentation d'une séquence pédagogique visant un apprentissage explicite des procédures de compréhension du langage oral a validé nos choix pédagogiques à plusieurs niveaux. Premièrement le choix qui consiste à dépasser le strict cadre de l'enseignement explicite du point de vue de l'enseignant en respectant un objectif d'apprentissage explicite également du point de vue de l'élève s'est avéré efficient. Les performances des élèves au niveau inférentiel ont effectivement globalement évolué après avoir bénéficié de ce type de démarche pédagogique. Les élèves ont réussi à transférer la procédure acquise lors de

l'évaluation finale. Deuxièmement, le choix du langage non littéral comme support pédagogique s'est avéré adapté pour faire acquérir une procédure de compréhension orale aux élèves. Troisièmement l'expérimentation de la séquence pédagogique dans les conditions réelles de travail d'un enseignant de maternelle et de cours préparatoire avec un groupe classe a permis de valider la faisabilité de la mise en œuvre de notre séquence pédagogique sur la base des douze séances qui la composaient. Ainsi, nous pouvons conclure sur l'efficacité et la validité du matériel pédagogique construit dans le cadre de cette thèse pour l'enseignement de la compréhension orale à de jeunes élèves dans les conditions de scolarisation dans le cadre du système éducatif français actuel.

L'ensemble de ces résultats nous a donc permis de répondre à notre objectif en termes d'ingénierie de la formation des enseignants. En effet ce travail aboutit à la proposition et à la mise en œuvre d'un outil de formation des enseignants qui prend la forme d'une plateforme numérique de travail : IMPLICIBOX. Cette modalité de communication rend possible une formation à distance qui répond à la fois à des objectifs d'accessibilité, de flexibilité et d'interactivité au niveau de son utilisation et de l'évolution de ses contenus.

Nous terminerons en mettant en perspective l'outil et les objectifs de formation que nous proposons avec les dernières évolutions du système éducatif français. La circulaire de rentrée 2019 (BO n°22 du 29 mai 2019) place l'école primaire au cœur des priorités pour la rentrée scolaire 2019. Le texte confirme l'achèvement du processus de dédoublement des CP et CE1 dans le cadre de l'éducation prioritaire et affirme qu' « on ne doit donc jamais opposer les objectifs de fluence et de compréhension, mais au contraire leur permettre de se renforcer mutuellement » (BO n°22 du 29 mai 2019, p. 3). En ce qui concerne l'école maternelle, elle est qualifiée par le ministère d' « école d'épanouissement du langage » (BO n°22 du 29 mai 2019, p. 1). De plus, sur la base du constat d'un « défaut de compréhension » chez les élèves français en éducation prioritaire, le ministère affirme la nécessité de mettre en œuvre « des temps spécifiquement dédiés au développement des compétences communicationnelles » (BO n°22 du 29 mai 2019, p. 2). Enfin, le texte pose également la nécessité de renforcer la formation des enseignants de maternelle, débutants ou non.

Au regard de ces recommandations institutionnelles récentes, nous pensons que l'outil de formation que nous proposons répond aux objectifs de formation des enseignants et d'apprentissages langagiers pour les élèves visés par le ministère. Les modalités pédagogiques que nous proposons pour l'enseignement de la compréhension orale pourraient être développées dans le cadre de l'enseignement des compétences langagières en maternelle. Elles pourraient également constituer une alternative aux pratiques pédagogiques actuelles notamment dans le cadre des CP et CE1 dédoublés et dans quelques départements

des GS dédoublées. En effet, nous pensons qu'en matière d'enseignement de la compréhension orale, le seul critère de diminution des effectifs d'élèves ne suffira pas à faire progresser davantage les élèves, il faut que cela soit accompagné par une nécessaire évolution des pratiques d'enseignement rendues possibles par cette nouvelle configuration. Nous pensons que le dédoublement des classes est notamment fortement favorable à la mise en œuvre d'une démarche pédagogique visant l'apprentissage explicite de la procédure de compréhension.

Références bibliographiques

- Ackerman, B. P. (1978). Children's comprehension of presupposed information : Logical and pragmatic inferences to speaker belief. *Journal of Experimental, Child Psychology*, 26(1), 92-114. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(78\)90112-1](https://doi.org/10.1016/0022-0965(78)90112-1)
- Ackerman, B. P. (1982). On comprehending idioms : Do children get the picture? *Journal of Experimental Child Psychology*, 33(3), 439-454. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(82\)90058-3](https://doi.org/10.1016/0022-0965(82)90058-3)
- Ackerman, B. P. (1983). Form and function in children's understanding of ironic utterances. *Journal of Experimental Child Psychology*, 35(3), 487-508. [http://dx.doi.org/10.1016/0022-0965\(83\)90023-1](http://dx.doi.org/10.1016/0022-0965(83)90023-1)
- Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme. (2012). Consulté à l'adresse <http://www.anlci.gouv.fr/Portail-des-regions>
- Aguert, M. (2010). *La compréhension des énoncés expressifs : une étude développementale du rôle du contexte situationnel et de la prosodie expressive*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Poitiers, France. Consulté à l'adresse <http://www.theses.fr/2010POIT5019>
- Aguert, M., Laval, V., & Bernicot, J. (2010). Comprendre l'intention communicative du locuteur : une étude du rôle de l'intonation et du contexte chez des enfants de 5 à 9 ans. *L'Année psychologique*, 110(1), 49-70. <https://doi.org/10.4074/S0003503310001028>
- Aguert, M., Laval, V., Lacroix, A., Gil, S., & Le Bigot, L. (2013). Inferring Emotions from Speech Prosody : Not So Easy at Age Five. *Public Library of Science*, 8(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0083657>
- Aguert, M., & Martel, K. (2016). La compréhension des hyperboles ironiques à 10 ans : le rôle de la prosodie et du lexique. *Bulletin de psychologie*, 69(2), 103-115.
- Astington, J. W., & Edward, M.J. (2010). *The Development of Theory of Mind in Early Childhood*. Consulté à l'adresse <http://www.child-encyclopedia.com/social-cognition/according-experts/development-theory-mind-early-childhood>
- Astington, J.W., Harris, P.L., & Olson, D.R. (1988). *Developing Theories of Mind*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Astington, J.W. & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9(2-3), 151-165. <https://doi.org/10.1080/02699939508409006>
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human Memory : A Proposed System and its Control Processes. In K.W. Spence & J.T. Spence (Éds.), *The Psychology of Learning and Motivation : Advances in Research and Theory* (pp. 89-195). New York, USA : Academic Press.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris, France : Éd. du Seuil.
- Baddeley, A., Logie, R. H., Nimmo-Smith, I., & Brereton, N. (1985). Components of fluent reading.

- Journal of Memory and Language*, 24, 119-131.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- Bandura A. (2008). La théorie sociale cognitive : une perspective agentique. In P. Carré & F. Fenouillet (Éds.), *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 17-45). Paris, France : Dunod.
- Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind : a case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 30(2), 285-297.
- Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. New York, USA : Oxford University Press.
- Bates, E. (1976). *Language and Context : The Acquisition of Pragmatics*. New York, USA : Academic Press.
- Bates, J. (1994). The Role of Emotion in Believable Agents. *Communications of the ACM*, 122-125.
- Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Bernicot, J. (2000). La pragmatique des énoncés chez l'enfant. In M. Kail (Éd.), *L'acquisition du langage : Vol.6. Le langage en développement. Au-delà de trois ans* (pp. 45-82). Paris, France : Presses Universitaires de France. <https://doi:10.3917/puf.fayol.2000.02.0045>
- Bernicot, J. (2005). Le développement pragmatique chez l'enfant. In B. Piérart, (Éd.), *Le langage de l'enfant: comment l'évaluer ?* (pp. 145-159). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.piera.2005.01.0145.
- Bernicot, J. (2010). *Interactions verbales et acquisition du langage*. Paris, France : L'Harmattan.
- Bernicot, J., & Bert-Erboul, A. (2014). *L'acquisition du langage par l'enfant* (2^eéd.) Paris, France : Editions In press.
- Bernicot, J., Laval, V., & Chaminaud, S. (2007). Non literal language forms in children: in what order are they acquired in pragmatics and metapragmatics? *Journal of Pragmatics*, 39, 2115-2132.
- Bernicot, J., & Legros, S. (1987). Direct and indirect directives : what do young children understand? *Journal of Experimental Child Psychology*, 43(3), 346-358. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(87\)90012-9](https://doi.org/10.1016/0022-0965(87)90012-9)
- Bert-Erboul, A. (1979). Les inférences : leur rôle dans la compréhension et la mémorisation. *L'Année psychologique*, 79(2), 657-680. <https://doi.org/10.3406/psy.1979.28290>
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Bianco, M., & Coda, M. (2002). *La compréhension en quelques points*. In M. Bianco, M. Coda & D. Gourgue (Éds.), *La compréhension* (pp.93-97). Grenoble, France : Éditions de la Cigale.
- Blanc, N. (2009). *Lecture et Habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris, France : Dunod.
- Blanc, N. (2014). Using televised and auditory stories to improve preschoolers' inference skills : an exploratory study. *L'Année Psychologique*, 114(4), 799-819.

- Blanc, N., & Navarro, M. (2012). Le dessin animé pour apprendre à comprendre une histoire. *Le français aujourd'hui*, 179(4), 37-47.
- Blanc, N., & Quenette, G. (2017). La production d'inférences émotionnelles entre 8 et 10 ans : quelle méthodologie pour quels résultats ? *Enfance*, 4(4), 503-511. <https://doi.org/10.4074/S0013754517004141>
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Gap-Paris, France : Ophrys.
- Blochet, P., & Mairal, C. (1998). *Maîtriser l'oral*. Paris, France : Magnard.
- Blumberg, B. (1994). Action selection in Hamsterdam : lessons from ethology. Paper presented at the 3rd International Conference on the Simulation of Adaptive Behavior. Brighton, UK, July
- Bonin, P., Méot, A., & Bugaïska, A. (2013). Norms and comprehension times for 305 French idiomatic expressions. *Behavior Research Methods*, 45(4), 1259-1271. <https://doi.org/10.3758/s13428-013-0331-4>
- Bosredon, B., Collinot, A., & Mazière, F. (1999). *Le français à l'école : un enjeu historique et politique*. Paris, France : Hatier.
- Bouchand, J. (2000). Les verbes mentaux chez les jeunes enfants : bilan et perspectives. *Archives de Psychologie*, 68, 99-122.
- Bouchand, J., & Caron, J. (1999). Production de verbes mentaux et acquisition d'une théorie de l'esprit. *Enfance*, 52(3), 225-237. <https://doi.org/10.3406/enfan.1999.3146>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. London, UK : Hogarth P.
- Bracops, M. (2010). *Introduction à la pragmatique : les théories fondatrices: actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée ; avec exercices et corrigés* (2e éd). Bruxelles, Belgique : De Boeck
- Bréal, M. (1887). *L'histoire des mots*. Paris, France : C. Delagrave.
- Brothers, L., & Ring, B. (1992). A neuroethological framework for the representation of minds. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 4(2), 107-118. <https://doi.org/10.1162/jocn.1992.4.2.107>
- Brown, P., & Fraser, C. (1979). *Speech as a marker of situation*. In K. R. Scherer & H. Giles (Éds.), *Social markers in speech* (pp. 33-62). Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir dire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. S. (1987). *Le Développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire* (2^e. éd.). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. S. (1998). *Car la culture donne forme à l'esprit* (2^e éd). Paris, France : Retz.
- Brunot, F. (1905-1938 / 1967-1985). *La Révolution et l'Empire. Histoire de la langue française, (Tome. 9)*. Paris, France : Armand Colin.
- Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G., & Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 163(2), 105-125.

- Cacciari, C., & Levorato, M. C. (1989). How children understand idioms in discourse. *Journal of Child Language*, 16(2), 387-405. <https://doi.org/10.1017/S0305000900010473>
- Cacciari, C., & Tabossi, P. (1993). *Idioms : Processing, Structure, and Interpretation*. Hillsdale, USA : Psychology Press.
- Caillies, S. (2009). Descriptions de 300 expressions idiomatiques : familiarité, connaissance de leur signification, plausibilité littérale, « décomposabilité » et « prédictibilité ». *L'Année psychologique*, 109, 463-508. <https://doi.org/10.4074/S0003503309003054>
- Caillies, S., & Butcher, K. (2007). Processing of Idiomatic Expressions : evidence for a New Hybrid View. *Metaphor and Symbol*, 22, 79-108. <https://doi.org/10.1080/10926480709336754>
- Caillies, S., & Le Sourn-Bissaoui, S. (2006). Idiom comprehension in French children: a cock-and-bull story. *European Journal of Developmental Psychology*, 3(2), 189-206. <http://dx.doi.org/10.1080/17405620500412325>
- Caillies, S., & Le Sourn-Bissaoui, S. (2008). Children's understanding of idioms and theory of mind development. *Developmental Science*, 11(5), 703-711. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00720.x>
- Caillies, S., & Le Sourn-Bissaoui, S. (2013). Nondecomposable idiom understanding in children : recursive theory of mind and working memory. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 67(2), 108-116. <https://doi.org/10.1037/a0028606>
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability : Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>
- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2005). The relation between children's reading comprehension level and their comprehension of idioms. *Journal of Experimental Child Psychology*, 90(1), 65-87. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.09.003>
- Cain, K., Towse, A. S., & Knight, R. S. (2009). The development of idiom comprehension : an investigation of semantic and contextual processing skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102(3), 280-298. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.08.001>
- Carrell, P. L. (1981). Children's understanding of indirect requests : comparing child and adult comprehension. *Journal of Child Language*, 8(2), 329-345. <https://doi.org/10.1017/S0305000900003226>
- Case, R. (1978). Intellectual development from birth to adulthood: A neo-Piagetian interpretation. In R. S. Siegler (Éd.), *Children's thinking: What develops?* (pp. 37-71). Hillsdale, USA : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Chaminaud, S., Laval, V., & Bernicot, J. (2006). Pragmatique et compréhension du langage chez l'enfant : une étude des formes non littérales avec un paradigme informatisé. *L'Année psychologique*, 106(4), 491-512.

- Chobaux, J. (1967). Un système de normes pédagogiques. Les instructions officielles dans l'enseignement élémentaire français. *Revue française de sociologie*, 8(1), 34-56.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, USA : MIT Press.
- Citron, F., Cacciari, C., Kucharski, M., Back, L., Conrad, M., & Jacobs, A. (2016). When emotions are expressed figuratively : Psycholinguistic and Affective Norms of 619 Idioms for German (PANIG). *Behavior Research Methods*, 48, 91-111. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0581-4>
- Cordier, F., Gaonac'h, D. (2007). *Apprentissage et mémoire*. Paris, France : Armand Colin.
- Coricelli, G. (2005). Two-levels of mental states attribution: from automaticity to voluntariness. *Neuropsychologia*, 43, 294-300.
- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 23(2), 9-50.
- Daneman, M., & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19(4), 450-466. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(80\)90312-6](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(80)90312-6)
- Danlos, L. (1981). La morphosyntaxe des expressions figées. *Langages*, 15(63), 53-74. <https://doi.org/10.3406/lgge.1981.1876>
- Dardier, V. (2004). *Pragmatique et pathologies : comment étudier les troubles de l'usage du langage*. Rosny-sous-Bois, France : Bréal.
- Dardier, V., Delaye, C., & Laurent-Vannier, A. (2003). La compréhension des actes de langage par des enfants et des adolescents porteurs de lésions frontales : l'analyse des demandes. *Enfance*, 55(3), 223-236. <https://doi.org/10.3917/enf.553.0223>
- De la Haye, F., Le Bohec, O., Noël, Y. & Quaireau, C. (2012). TACIT (Testing Adaptatif de la Compréhension Implicite des Textes). Rennes, France : Université Rennes 2. Consulté à l'adresse <http://tacit.univ-rennes2.fr/presentation/accueil>
- De Rosnay, M., & Hughes, C. (2010). Conversation and Theory of Mind : Do children talk their way to socio-cognitive understanding? *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 7-37. <https://doi.org/10.1348/026151005X82901>
- Delannoy, C., & Lorant-Royer, S. (2007). *Une mémoire pour apprendre*. Paris, France : Hachette Éducation ; CNDP.
- Deleau, M. (1990). *Les origines du développement mental : communication et symboles dans la première enfance*. Paris, France : Armand Colin.
- Desmarais, C., Archambault, M.-C., Filiatrault-Veilleux, P., & Tarte, G. (2012). La compréhension d'inférences : comparaison des habiletés d'enfants de quatre et de cinq ans en lecture partagée. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 555-578. <https://doi.org/10.7202/1022712ar>
- Direction de l'Évaluation, de la prospective et de la Performance. (2016). *Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015)*. Consulté à l'adresse

<https://www.education.gouv.fr/cid23433/les-performances-en-orthographe-des-eleves-en-fin-d-ecole-primaire-1987-2007-2015.html>

- Direction de l'Evaluation, de la prospective et de la Performance. (2017) *PIRLS 2016 : évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit Évolution des performances sur quinze ans*. Consulté à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/cid21049/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-performances-sur-quinze-ans.html>
- Direction de l'Evaluation, de la prospective et de la Performance. (2018). *Journée Défense et Citoyenneté. 2017 : plus d'un jeune Français sur dix en difficulté de lecture*. Consulté à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/cid142046/journee-defense-et-citoyennete-2017-plus-d-un-jeune-francais-sur-dix-en-difficulte-de-lecture.html>
- Direction de l'Evaluation, de la prospective et de la Performance. (2019). *Journée Défense et Citoyenneté. 2018 : plus d'un jeune Français sur dix en difficulté de lecture*. Consulté à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/cid58761/journee-defense-et-citoyennete-2018-plus-d-un-jeune-francais-sur-dix-en-difficulte-de-lecture.html>
- Doise, W., & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris, France : Armand Colin.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, France : ESF.
- Dubois, M., & Tajariol, F. (2003). Les effets de l'interface personnalisée sur la persévérance dans la tâche et la qualité de l'interaction : le paradoxe du contexte social d'interaction. *Le travail humain*, 66(3), 225-252. <https://doi.org/10.3917/th.663.0225>
- Duchêne May-Carle, A. (2008). *Les inférences dans la communication*. Paris, France : Fédération nationale des orthophonistes.
- Duneton, C., & Claval, S. (1990). *Le Bouquet des expressions imagées : Encyclopédie thématique des locutions figurées de la langue française*. Paris, France: Seuil.
- Dupont, P., & Grandaty, M. (2016). De la dichotomie oral enseigné-oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé-oral enseigné. *Repères*, 54, 7-16.
- Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Laisney, M., Eustache, F., & Desgranges, B. (2011). La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge. *Revue de neuropsychologie*, 3(1), 41-51. <https://doi.org/10.3917/rne.031.0041>
- Écalte, J., & Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris, France: Dunod.
- Hirsch, J. (2003). Reading Comprehension Requires Knowledge - Of Words and the World Scientific Insights into the Fourth-Grade Slump and the Nation's Stagnant Comprehension Scores. *American Educator*, 27, 10-29.
- Elliott, C. (1994). Multi-Media communication with emotion-driven « Believable Agents ». For the

- AAAI Spring Symposium on Believable Agents (American Association for Artificial Intelligence). Stanford, CA, March. *Working Notes*, 6.
- Elrod, M. M. (1983). Young children's responses to direct and indirect directives. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 143(2), 217-227. <https://doi.org/10.1080/00221325.1983.10533555>
- Ervin-Tripp, S. (1976). Is Sybil There? The Structure of Some American English Directives. *Language in Society*, 5, 25-66. <https://doi.org/10.1017/S0047404500006849>
- Ervin-Tripp, S., & Mitchell-Kernan, C. (1977). *Child Discourse*, New York, USA : Academic Press.
- Ervin-Tripp, S., Strage, A., Lampert, M., & Bell, N. (1987). Understanding requests. *Linguistics*, 25, 107-143.
- Fillon, V. (2008). Théorie de l'esprit et processus inférentiels en relation avec la compréhension du discours. *Rééducation orthophonique*, 234, 25-46.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Éd.), *The nature of intelligence* (pp.231-236). Hillsdale, USA : Erlbaum
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1993). *Cognitive development*, (3^e éd). Englewood Cliffs, USA : Prentice-Hall.
- Frederiksen, C. H. (1979). Discourse comprehension and early reading. In L. B. Resneck & P. A. Weaver (Éds), *Theory and practice of early reading*. Hillsdale, New Jersey, USA : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gadet, F. (1996). Niveaux de langue et variation intrinsèque. *Palimpsestes*, 10, 17-40.
- Gadet, F., Le Cunff, C., & Turco, G. (1998). L'oral pour apprendre ; évolution dans le champ de la didactique. *Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle*, 17(1), 3-8. <https://doi.org/10.3406/reper.1998.2242>
- Gagné, R. M. (1974). *Essentials of learning for instruction*. New York, USA : Dryden Press.
- Gagné, E. D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston, USA : Little, Brown and Company.
- Galotti, K. M., Komatsu, L. K., & Voelz, S. (1997). Children's differential performance on deductive and inductive syllogisms. *Developmental Psychology*, 33(1), 70-78. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.1.70>
- Gaussel, M. (2017). *Je dis, tu parles, nous écoutons : apprendre avec l'oral*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°117, avril. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=117&lang=fr>
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Gernsbacher, M. A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, USA : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gernsbacher, M. A. (1997). Attenuating interference during comprehension: the role of suppression. In D. L. Medin (Éd.), *The psychology of learning and motivation: Vol. 37. Advances in*

- research and theory* (pp. 85-104). San Diego, USA : Academic Press.
- Gibbs, G. (1981). *Teaching students to learn: A student-centered approach*. Buckingham, UK : Open University Press.
- Gibbs, R. W. (1987). Linguistic factors in children's understanding of idioms. *Journal of Child Language*, 14(3), 569-586. <https://doi.org/10.1017/S0305000900010291>
- Gibbs, R. W. (1991). Semantic analyzability in children's understanding of idioms. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34(3), 613-620.
- Gibbs, R. W. (1992). What do idioms really mean? *Journal of Memory and Language*, 31(4), 485-506. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(92\)90025-S](https://doi.org/10.1016/0749-596X(92)90025-S)
- Gibbs, R. W. 1993. Why idioms are not dead metaphors. In C. Cacciari and P. Tabossi (Éds.) *Idioms. Processing, structure, and interpretation* (pp.57-77). Hillsdale, USA : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibbs, R. W., Nayak, N. P., & Cutting, C. (1989). How to kick the bucket and not decompose: analyzability and idiom processing. *Journal of Memory and Language*, 28(5), 576-593.
- Gil, S., Aguert, M., Le Bigot, L., Lacroix, A., & Laval, V. (2014). Children's understanding of others' emotional states : inferences from extralinguistic or paralinguistic cues? *International Journal of Behavioral Development*, 38(6), 539-549. <https://doi.org/10.1177/0165025414535123>
- Giora, R., & Fein, O. (1999). On understanding familiar and less-familiar figurative language. *Journal of Pragmatics*, 31, 1601-1618. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00006-5](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00006-5)
- Gorzegno, A., Legrand, C., Virely, P., & Gallet, C. (2010). *Stratégies pour lire au quotidien : Apprendre à inférer de la GS au CM2* (édition revue et augmentée). Canopé, France – CRDP, France.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371>
- Grandaty, M. (2014). Contributions des experts sollicités par les groupes chargés de l'élaboration des projets de programme. Consulté à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/cid138960/contributions-des-experts-sollicites-par-les-groupes-charges-de-l-elaboration-des-projets-de-programme.html>
- Grice, P. H. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Éds.), *Syntax and semantics: Vol. 3. Speech acts* (pp. 41-58). New-York: Academic Press.
- Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30(1), 57-72. <https://doi.org/10.3406/comm.1979.1446>
- Gross, M. (1982). Une classification des phrases « figées » du français. *Revue québécoise de linguistique*, 11(2), 151-185. <https://doi.org/10.7202/602492ar>

- Gross, M. (1988). Les limites de la phrase figée. *Langages*, 23(90), 7-22. <https://doi.org/10.3406/lgge.1988.1988>
- Guérin, E. (2013). La validité de la notion de « handicap linguistique » en question. *Le français aujourd'hui*, 183(4), 91-104. <https://doi.org/10.3917/lfa.183.0091>
- Halté, J. F. (2005). Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière. In J. F. Halté. & M. Rispaïl (Éds.). *L'oral dans la classe. Compétences, enseignements, activités* (pp. 11-31). Paris, France : L'Harmattan,
- Hattouti, J., Gil, S., Almecija, Y., & Laval, V. (2019). Inferential language processes across adolescence : a test with novel idioms. *Scandinavian Journal of Psychology*, 60(3), 213-221. <https://doi.org/10.1111/sjop.12520>
- Hattouti, J., Gil, S., & Laval, V. (2016). Le développement de la compréhension des expressions idiomatiques : une revue de littérature. *L'Année psychologique*, 116, 105-136. <https://doi.org/10.4074/S0003503316000294>
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes : implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49(1), 4-14. <https://doi.org/10.1037/a0027238>
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Huard, V. (2011). L'application de la didactique professionnelle dans la formation des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, 32(2), 133-147. doi:10.3917/cdle.032.0133.
- Hudson, J. A., & Slackman, E. A. (1990). Children's use of scripts in inferential text processing. *Discourse Processes*, 13(4), 375-385. <https://doi.org/10.1080/01638539009544766>
- Institut Français de l'Éducation. (2012). *Lire et écrire*. Consulté à l'adresse <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>
- Jackson, M. D., & McClelland, L. (1979). Processing determinants of reading speed. *Journal of Experimental Psychology General*, 108(2), 151-181.
- Johnson, D. D., & Johnson, B. (1986). Highlighting Vocabulary in Inferential Comprehension Instruction. *Journal of Reading*, 29(7), 622-625.
- Kendeou, P., Broek, P. van den, White, M. J., & Lynch, J. (2007). Comprehension in preschool and early elementary children: Skill development and strategy interventions. In D. S. McNamara (Éd.), *Reading comprehension strategies: theories, interventions, and technologies* (pp. 27-45). Mahwah, USA : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kendeou, P., Broek, P. van den, White, M., & Lynch, J. (2009). Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School : The Independent Contributions of Oral Language and Decoding Skills. *Journal of Educational Psychology*, 101, 765-778. <https://doi.org/10.1037/a0015956>
- Kendeou, P., Lynch, J., Broek, P. van den, Espin, C., White, M., & Kremer, K. (2005). Developing Successful Readers : building Early Comprehension Skills through Television Viewing and

- Listening. *Early Childhood Education Journal*, 33, 91-98. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0030-6>
- Koda, T., & Maes, P. (1996). Agents with faces : the effect of personification. In K. Tania. (Éd.), *Proceedings of the 5th IEEE International Workshop on Robot and Human Communication* (pp. 189-194). Piscataway, USA : IEEE Press.
- Lachal, C., Ouss-Ryngaert, L., & Moro, M. R. (2003). *Comprendre et soigner le trauma en situation humanitaire : Définitions, méthodes, actions*. Paris, France : Dunod.
- Lacroix, A. (2016). La prosodie dans tous ses états. *Bulletin de Psychologie*, 2(542), 83-85.
- Laparra, M. (2008). L'oral, un enseignement impossible ? *Pratiques*. (137-138), 117-134.
- Laparra, M., & Margolinas, C. (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 55-64. doi:10.3917/lfa.177.0055.
- Lashkari, Y., Metral, M., & Maes, P. (1994). Collaborative Interface Agents. *Proceedings of the Twelfth National Conference on Artificial Intelligence 1*, 444-449. Consulté à l'adresse <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=199288.184796>
- Laugier, S. (2005). Actes de langage et états de choses : Austin et Reinach. *Les Études philosophiques*, 72(1), 73-97. <https://doi.org/10.3917/leph.051.0073>
- Laurel, B. (1990). Interface agents : metaphors with character. In B. Laurel (Éd.), *The Art of Human-Computer Interface Design* (pp. 355-365). Reading, USA : The MIT Press.
- Laval, V. (2003). Idiom comprehension and metapragmatic knowledge in French children. *Journal of Pragmatics*, 35(5), 723-739. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00137-6](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00137-6)
- Laval, V., Aguert, M., & Gil S. (2012). Pragmatique et compréhension du langage chez l'enfant : la question de l'évaluation. In P. Allain, G. Aubin & D. Le Gall (Éds). *Cognition sociale et Neuropsychologie* (pp. 265-282). Marseille, France : SOLAL.
- Laval V. & Bernicot J. (1999). How French-speaking children understand promises: the role of the future tense. *Journal of Psycholinguistic Research*, 28 (2), 179-195.
- Laval, V., & Bert-Erboul. A. (2005). French speaking-children's understanding of sarcasm: the role of intonation and context. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(3), 610-620.
- Laval, V., & Chaminaud, S. (2005). Comment étudier les capacités pragmatiques des enfants en situation de compréhension du langage ? *Tranel*, 42, 65-79.
- Laval, V., & Ryckebusch, C. (2010). Etudier la compréhension en situation d'interaction : l'exemple des actes de langage. In J. Bernicot, E.Veneziano, M. Musiol & A. Bert-Erboul (Eds). *Interactions verbales et acquisition du langage* (pp. 261-282). Paris : L'Harmattan
- Lecocq, P. (2011). *L'É.CO.S.SE : Une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique*. Ville-neuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Lefebvre, P., Bruneau, J., & Desmarais, C. (2012). Analyse conceptuelle de la compréhension inférentielle en petite enfance à partir d'une recension des modèles théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 533-553. <https://doi.org/10.7202/1022711ar>

- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation : the origins of « theory of mind. » *Psychological Review*, 94(4), 412-426. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.4.412>
- Levorato, C., & Cacciari, C. (1992). Children's comprehension and production of idioms : The role of context and familiarity*. *Journal of Child Language*, 19(2), 415-433. <https://doi.org/10.1017/S0305000900011478>
- Levorato, C., & Cacciari, C. (1995). The Effects of Different Tasks on the Comprehension and Production of Idioms in Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60(2), 261-283. <https://doi.org/10.1006/jecp.1995.1041>
- Levorato, C., & Cacciari, C. (1999). Idiom Comprehension in Children : are the Effects of Semantic Analysability and Context Separable? *European Journal of Cognitive Psychology*, 11(1), 51-66. <https://doi.org/10.1080/713752299>
- Lieury, A. (2012). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris, France: Dunod.
- Lu, H., Su, Y., & Wang, Q. (2008). Talking about others facilitates theory of mind in Chinese preschoolers. *Developmental Psychology*, 44(6), 1726-1736. <https://doi.org/10.1037/a0013074>
- Maes, P. (1995). Intelligent Software. *Scientific American*, 273(3), 84-86.
- Makdissi, H., Boisclair, A., & Sanchez, C. (2006). Les inférences en lecture : intervenir dès le pré-scolaire. *Québec français*, 140, 64-66.
- Marcos, H., Ryckebusch, C., & Rabain-Jamin, J. (2003). Adult Responses to Young Children's Communicative Gestures: joint Achievement of Speech Acts. *First Language*, 23(2), 213-237.
- Martel, K., & Aguert, M. (2016). Évolution des caractéristiques prosodiques du langage adressé aux enfants entre 6 et 10 mois. *Bulletin de psychologie*, 542(2), 87-101.
- McGinnis, D., Goss, R. J., Tessmer, C., & Zelinski, E. M. (2008). Inference generation in young, young-old and old-old adults : evidence for semantic architecture stability. *Applied Cognitive Psychology*, 22(2), 171-192. <https://doi.org/10.1002/acp.1367>
- Meunier, J.-M. (2015). *Mémoires, représentations et traitements*. Paris, France : Dunod.
- Ministère de l'Éducation. Direction des écoles (1972). *Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire*. Circulaire n°72-474 du 4 décembre 1972.
- Ministère de l'Éducation. Direction des écoles (1977). *Contenus de formation à l'école élémentaire. Cycle préparatoire*. Paris, France : CNDP.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2002). *Programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin officiel hors-série n° 1 du 14 février 2002.
- Ministère de l'Éducation Nationale (1985). *Ecole élémentaires. Programmes et instructions*. Paris, France : CNDP/ Livre de Poche.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2008). *Programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 février 2008.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2015).

Annexe 1 Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2). Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

Ministère de l'Éducation Nationale (2015). *Programmes d'enseignement de l'école maternelle*. Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015.

Ministère de l'Éducation Nationale (1938). *Modification à l'arrêté du 23 février 1923 en ce qui concerne les programmes d'enseignement du cours supérieur des écoles primaires élémentaires*. Arrêté du 23 mars 1938.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2016). *La prévention et la lutte contre l'illettrisme à l'école*. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/cid74737/la-prevention-et-la-lutte-contre-l-illettrisme-a-l-ecole.html>

Ministère de l'Éducation nationale. (2016). *PIRLS 2016 - Évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit - Évolution des performances sur quinze ans*. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/cid21049/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-performances-sur-quinze-ans.html>

Ministère de l'Éducation nationale. (2011). *L'école maternelle*. Consulté à l'adresse http://media.education.gouv.fr/file/2011/50/2/2011-108_IGEN_IGAENR_216502.pdf

Ministère de l'Éducation nationale. (1999). *La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire*. Consulté à l'adresse <https://www.vie-publique.fr/documents-vp/ep-oral.pdf>

Ministère de l'Éducation nationale. (2013). *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République*. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

Ministère de l'instruction publique et des Beaux Arts (1923). *Matières d'enseignement, organisation et horaires des écoles primaires élémentaires*. Instructions officielles du 20 juin 1923.

Moeschler, J. (1995). La pragmatique après Grice: contexte et pertinence. *L'information grammaticale*, 66, 25-31.

Moeschler, J. (2013). Is a speaker-based pragmatics possible? Or how can a hearer infer a speaker's commitment? *Journal of Pragmatics*, 48(1), 84-97. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.11.019>

Morandi, F., & La Borderie, R. (2013). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Collection 128. Paris, France : Nathan.

Morris, C. W. (1946). *Signs language and behavior*. New York, USA : G. Braziller.

Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development : evidence From a Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665-681. <https://doi.org/10.1037/0012->

1649.40.5.665

- Nader-Grosbois, N. (2011). *La théorie de l'esprit: Entre cognition, émotion et adaptation sociale*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.nader.2011.01.
- Ninio, A., & Snow, C. E. (1996). *Pragmatic development*. Boulder, USA : Westview Press.
- Nippold, M. A., & Martin, S. T. (1989). Idiom Interpretation in Isolation versus Context : a Developmental Study with Adolescents. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 32(1), 59-66. <https://doi.org/10.1044/jshr.3201.59>
- Nippold, M. A., & Taylor, C. L. (1995). Idiom understanding in youth : further examination of familiarity and transparency. *Journal of Speech & Hearing Research*, 38(2), 426-433. <https://doi.org/10.1044/jshr.3802.426>
- Nonnon, É. (2002). Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*. (115-116), 73-92. DOI : <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1972>
- Nonnon, É. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*. (149-150), 184-206. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1739>
- Normand, C. (1992). Charles Morris : Le rôle du behaviorisme en sémiotique. *Langages*, 26(107), 112-127. <https://doi.org/10.3406/lgge.1992.1646>
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension : a handbook*. London, UK : Routledge.
- Oakhill, J., Cain, K., & Nesi, B. (2016). Understanding of Idiomatic Expressions in Context in Skilled and Less Skilled Comprehenders : online Processing and Interpretation. *Scientific Studies of Reading*, 20(2), 124-139. <https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1092973>
- O'Grady, W., & Archibald, J. (2004). *Contemporary Linguistics Analysis* (5^e éd.). Harlow, UK : Prentice Hall Canada.
- Olson, D. R., & Hildyard, A. (1981). Assent and compliance in children's language. In W. P. Dickson (Éd.), *Children's oral communication skills* (pp. 313-335). New York, USA : Academic Press.
- Oren, T., Salomon, G., Kreitman, A., & Don, A. (1990). Guides : characterizing the interface. In B. Laurel (Éd.), *The Art of Human-computer Interface Design* (pp. 367-381). Reading, USA : Addison-Wesley.
- Organisation de Coopération et de Développement Economique (2012). *Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) résultats du PISA 2012*. Consulté à l'adresse <https://www.oecd.org/france/PISA-2012-results-france.pdf>
- Organisation de Coopération et de Développement Economique (2016). *PISA 2015 : résultats à la loupe*. Consulté à l'adresse <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-FR.pdf>
- Palmer, J., MacLeod, C. M., Hunt, E., & Davidson, J. E. (1985). Information processing correlates of reading. *Journal of Memory and Language*, 24(1), 59-88. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(85\)90016-6](https://doi.org/10.1016/0749-596X(85)90016-6)

- Papafragou, A., Cassidy, K., & Gleitman, L. (2007). When we think about thinking : the acquisition of belief verbs. *Cognition*, 105(1), 125-165. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.09.008>
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.1.3>
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, P. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, France : L'Harmattan.
- Peterson, C. C., & Siegal, M. (1995). Deafness, Conversation and Theory of Mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(3), 459-474. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1995.tb01303.x>
- Piaget, J. (1970). *Psychologie et épistémologie: pour une théorie de la connaissance*. Paris, France : Gonthier-Denoël.
- Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? Rubrique : l'actualité vue par le CRAP. Site internet Les cahiers pédagogiques. Consulté à l'adresse : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne>
- Plane, S. (2019). *L'oral un objet multidimensionnel* [vidéo en ligne]. Centre Alain Savary. Durée : 66'. Consulté à l'adresse <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-au-plurilinguisme/conference-sylvie-plane>
- Poirier, N. (1998). La théorie de l'esprit de l'enfant autiste. *Santé mentale au Québec*, 23(1), 115. <https://doi.org/10.7202/032440ar>
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Progress in International Reading Literacy Study. (2016). Évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit-Évolution des performances sur quinze ans. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/cid21049/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-performances-sur-quinze-ans.html>
- Pulido, L., Iralde, L., & Weil-Barais, A. (2007). La compréhension des expressions idiomatiques à 5 ans : une étude exploratoire. *Enfance*, 59, 339-355. <https://doi.org/10.3917/enf.594.0339>
- Qualls, C. D., O'Brien, R. M., Blood, G. W., & Hammer, C. S. (2003). Contextual Variation, Familiarity, Academic Literacy, and Rural Adolescents' Idiom Knowledge. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34(1), 69-79. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2003/007\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2003/007))
- Rappaport Liebing C. (1988), Means to end : children's knowledge of directives during the elementary school years. *Discourse Processes*, 11, 79-99.
- Reboul, A., & Moeschler, J. (1998). *La pragmatique aujourd'hui : Une nouvelle science de la communication*. Paris, France : Seuil.

- Rickel, J., & Johnson, W. L. (1996). Steve : an Animated Pedagogical Agent for Procedural Training in Virtual Environments (Extended Abstract). *SIGART Bulletin*, 8, 16–21.
- Robins, R. H. (1968). *A short history of linguistics*. London, UK : Longman.
- Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage: le cas des compétences méthodologiques. In P.A. Doudin & F. Pons (Éds.), *La conscience chez l'enfant et chez l'élève* (pp. 108-130). Quebec, QC : University Press.
- Rouchette, M. (1971). Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire. In *Recherches Pédagogiques* (47). INRD.
- Rouet, J. (2012). Ce que l'usage d'internet nous apprend sur la lecture et son apprentissage. *Le français aujourd'hui*, 178(3), 55-64. doi:10.3917/lfa.178.0055
- Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*, 73(3), 734-751.
- Ryckebusch, C., & Marcos, H. (2000). La communication du jeune enfant avec le père ou la mère : influence de l'interlocuteur et du type d'activité. *Enfance*, 2, 127-147.
- Ryckebusch, C., & Marcos, H. (2004). Speech acts, social context and parent-toddler play between the ages of 1;5 and 2;3, *Journal of Pragmatics*, 36(5), 883-897.
- Savage, R. (2006). Reading Comprehension Is Not Always the Product of Nonsense Word Decoding and Linguistic Comprehension : evidence From Teenagers Who Are Extremely Poor Readers. *Scientific Studies of Reading*, 10, 143-164. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1002_2
- Schneuwly, B., & Bain, D. (1993). Des activités textuelles: stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. In L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud (Éds.), *Évaluation formative et didactique du français* (pp. 219-238). Neuchâtel, Suisse : Delachaux & Niestlé.
- Schweigert, W. A. (1986). The comprehension of familiar and less familiar idioms. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15(1), 33-45. <https://doi.org/10.1007/BF01067390>
- Shneiderman, B. (1995). Looking for the bright side of user interface agents, *Interaction*, 2, 13-15.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage*. Paris, France : Hermann.
- Searle, J. R. (1979). *Expression and meaning*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1982). *Sens et expression : études de théories des actes de langage*. Paris, France : Editions de Minuit.
- Searle, J. R., & Vanderveken, D. (1985). *Foundations of Illocutionary Logic*. Cambridge, UK : University Press.
- Sheth, B. D. (1994). *A learning approach to personalized information filtering*. (Thèse de Doctorat inédite). Massachusetts Institute of Technology, USA. Consulté à l'adresse <https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/37998>
- Spekman, N., & Roth, F. (1985). Preschool children's comprehension and production of directive forms. *Journal of Psycholinguistic Research*, 14, 331-349.

- <https://doi.org/10.1007/BF01068090>
- Sperber, D., & Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and cognition* (2nd éd.). Cambridge, USA : Blackwell.
- Sperber, D., Wilson, D., & Gerschenfeld, A. (1989). *La pertinence : Communication et cognition*. Paris, France : Les éditions de Minuit.
- Steen, G. J., Dorst, A. G., Herrmann, J. B., Kaal, A. A., Krennmayr, T., & Pasma, T. (2010). A method for linguistic metaphor identification. From MIP to MIPVU. (Converging Evidence in Language and Communication Research; No. 14). Amsterdam, Netherlands : John Benjamins.
- Takeuchi, A., & Naito, T. (1995). Situated facial displays : toward social interaction. In I. Katz, R. Mack, L. Marks, M. B. Rosson & J. Nielsen (Éds.), *Proceedings of Human Factors in Computing System* (pp. 450-454). Reading, USA : Addison-Wesley.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal, QC : Les Editions Logiques.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2004). Introduction. In M. Tardif (Éd.). *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 1-17). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.tardi.2004.01.0002.
- Tardif, J., & Meirieu, P. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98, pp.4-7.
- Thommen, E. (2007). L'enfant et les phénomènes mentaux : les théories de l'esprit. *Langage & pratiques*, 39, 9-19. Consulté à l'adresse <https://cyberlearn.hes-so.ch/mod/resource/view.php?id=128274>
- Thommen, E. (2010). Quelle relation entre l'émergence du langage et le développement de la théorie de l'esprit? *Rééducation orthophonique*, 244, 21-24.
- Thórisson, K. (1996). *Communicative Humanoids : a Computational Model of Psychosocial Dialogue Skills*. (Thèse de Doctorat inédite). Massachusetts Institute of Technology, Boston, USA.
- Thórisson, K.R. (2002). Natural Turn-Taking Needs No Manual: computational Theory and Model, from Perception to Action. In B. Granström, D. House & I. Karlsson (Éds) *Multimodality in Language and Speech Systems. Text, Speech and Language Technology* (pp.173-207). Dordrecht, Netherlands : Springer.
- Titone, D., & Connine, C. (1994). Comprehension of Idiomatic Expressions : effects of Predictability and Literality. *Journal of experimental psychology. Learning, memory, and cognition*, 20, 1126-1138. <https://doi.org/10.1037//0278-7393.20.5.1126>
- Toillon, C. (2013). *La compréhension des expressions idiomatiques chez les adolescents de 11 et 14 ans*. (Mémoire de Master de Psychologie du Développement inédit). Université de Poitiers, France.
- Tomasello, M. (2000). Do young children have adult syntactic competence? *Cognition*, 74(3), 209-253. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(99\)00069-4](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(99)00069-4)

- Trabasso, T., & Nickels, M. (1992). The development of goal plans of action in the narration of a picture story. *Discourse Processes*, 15(3), 249-275. <https://doi.org/10.1080/01638539209544812>
- Van den Broek, P., Kendeou, P., Lousberg, S., & Visser, G. (2011). Preparing for reading comprehension : Fostering text comprehension skills in preschool and early elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4, 259-268.
- Vanderveken, D. (2001). Présentation. *Revue internationale de philosophie*, 216(2), 165-172.
- Vendeville, N., Brechet, C., & Blanc, N. (2015). Savoir identifier et marquer graphiquement les émotions du personnage d'un récit : rôle de l'événement déclencheur de l'émotion. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 47, 163-174. <https://doi.org/10.1037/cbs000011>
- Veneziano, E. (2011). Interaction, langage et théorie de l'esprit : liens inhérents et développements. In J. Bernicot, E. Veneziano, M. Musiol & A. Bert-Erboul (Éds.) *Interactions verbales et acquisition du langage* (pp. 151-170). Paris, France : L'Harmattan.
- Veneziano, E. (2015). Théories de l'esprit et acquisition du langage chez le jeune enfant. *Spirale*, 75(3), 119-136. <https://doi.org/10.3917/spi.075.0119>
- Vergnaud, G. (1994). *Apprentissages et Didactiques*. Paris, France : Hachette.
- Vergnaud G., Samurçay, R. (2000). Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs ? *Carrefours de l'éducation*, 10, 49-53.
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques* (3e éd.). Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Vilhjálmsson, H. H., & Cassell, J. (1998). BodyChat : autonomous Communicative Behaviors in Avatars. *Proceedings of the Second International Conference on Autonomous Agents*, 269-276. <https://doi.org/10.1145/280765.280843>
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris, France : La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (3d ed.). Paris, France : La Dispute.
- Walker, J. H., Sproull, L., & Subramani, R. (1994). Using a human face in an interface. In B. Adelson, S. Dumais, & J. Olson (Éds.), *Proceedings CHI'94, Conference of Human Factors in Computing Systems* (pp. 85-91). Reading, USA : Addison-Wesley.
- Webber, B., Phillips, C., & Badler, N. (1993). Simulating Humans : computer Graphics, Animation, and Control. *Center for Human Modeling and Simulation*. Consulté à l'adresse <https://repository.upenn.edu/hms/68>
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs : representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Youngblade, L. M., & Dunn, J. (1995). Individual Differences in Young Children's Pretend Play with

- Mother and Sibling : links to Relationships and Understanding of Other People's Feelings and Beliefs. *Child Development*, 66(5), 1472-1492.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation : historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational, and community levels of analysis. In J. Rappaport & E. Seidman (Éds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). Dordrecht, Netherlands : Kluwer Academic Publishers. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4615-4193-6_2
- Zufferey, S., & Moeschler, J. (2012). *Initiation à l'étude du sens : sémantique et pragmatique*. Auxerre, France : Sciences Humaines Éditions.

Annexes

Annexe 1. Liste des expressions idiomatiques opaque et transparente traduite de langues étrangères

Idiome Opaque	Moyenne	Idiome Transparent	Moyenne
Donner un coup de pied dans le seau (Mourir)	1.14	Avoir les mains pleines de pouces (Être maladroit)	3.65
Tirer la jambe de quelqu'un (Tromper, leurrer)	1.21	Essayer de faire un trou dans l'eau (Essayer de faire quelque chose d'impossible)	4.21
Renverser les haricots (Révéler un secret)	1.36	S'en tirer après un meurtre (Échapper à une punition)	4.21
Lâcher le pigeon (ne pas venir à un rdv)	1.42	Mettre une chaussette dans la bouche (se taire)	4.21
Porter une torche (Être amoureux de quelqu'un)	1.42	Être dans le puits (Être dans une mauvaise situation)	4.28
Être mouillé derrière les oreilles (Être jeune et inexpérimenté)	1.5	Laisser quelqu'un dans le froid (Ignorer quelqu'un)	4.35

Annexe 2. Les 24 énoncés de l'application IMPLICIMAGE

Énoncés logiques

Énoncé logique but

		Énoncé logique But (ELB1) BAC	Énoncé logique But (ELB2) CAB	Énoncé logique But (ELB3) ABC
Absence d'information sur le contexte en lien avec le but		Emma et Emilie sont au supermarché.	Emma et sa maman sont dans leur maison.	Emma et son papa sont dans leur maison.
Production de l'énoncé		Emma dit : « j'ai pris du lait, des œufs et de la farine pour l'anniversaire de papa! »	Emma dit : « j'ai pris une serviette et mon maillot de bain pour le sport à l'école! »	Emma dit : « j'ai mis les assiettes, les couverts et les verres ! »
Question		A ton avis que va faire Emma?	A ton avis que va faire Emma?	A ton avis que va faire Emma?
Fin de l'histoire	Réponse logique attendue	Emma va faire un gâteau.	Emma va nager à la piscine.	Emma va prendre le repas du midi.
	Réponse non logique mais thématique	Emma va emballer un cadeau.	Emma va bronzer à la plage.	Emma va prendre le petit déjeuner.
	Réponse non logique	Emma va regarder la télévision.	Emma va visiter une exposition d'avion.	Emma va aller faire les courses.

Énoncé logique participant

		Énoncé logique Participants (ELP1) CAB	Énoncé logique Participants (ELP2) CBA	Énoncé logique Participants (ELP3) CBA
Absence d'information sur le contexte en lien avec les participants		Emma et l'animateur sportif sont au gymnase.	Emma et sa maman sont au zoo.	Emma et son père sont au salon.
Production de l'énoncé		Emma dit : « j'aime les sports de combat ! »	Emma dit : « j'aime les singes ! »	Emma dit : « j'aime les fêtes foraines! »
Question		A ton avis que va faire Emma?	A ton avis que va faire Emma?	A ton avis que va faire Emma?
Fin de l'histoire	Réponse logique attendue	Emma va s'inscrire à la boxe.	Emma va aller voir les gorilles.	Emma va aller faire des tours de manège.
	Réponse non logique mais thématique	Emma va s'inscrire au basket.	Emma va aller voir les lions.	Emma va aller danser toute la soirée.
	Réponse non logique	Emma va s'inscrire à la musique.	Emma va manger une glace.	Emma va aller jouer au bowling.

Énoncés avec expressions idiomatiques transparentes
--

Énoncé avec expression idiomatique transparente sur le but

		Énoncé avec expression idiomatique transparente But (EEITB1) BAC	Énoncé avec expression idiomatique transparente But (EEITB2) BAC	Énoncé avec expression idiomatique transparente But (EEITB3) ABC
Absence d'information sur le contexte en lien avec le but		Samia rentre de l'école	Lucie et Samia vont dans le garage.	Samia est en cours de sciences.
Production de l'énoncé		Samia dit à sa maman : « mes copines m'ont laissé dans le froid ! »	Lucie dit à sa Samia : « tu as les mains pleines de pouces ! »	Samia dit au professeur : « autant essayer de creuser un trou dans l'eau ! »
Question		A ton avis que veut dire Samia ?	A ton avis que veut dire Lucie ?	A ton avis que veut dire Samia?
Fin de l'histoire	Interprétation idiomatique	Samia est restée toute seule sans que ses copines lui parlent.	Samia est maladroite, elle a renversé la boîte de clous.	Samia trouve que l'exercice est impossible à faire.
	Interprétation littéraire	Samia est restée dehors sous la neige	Samia a les mains bizarres.	Samia veut aller sur le lac avec sa pelle.
	Autre	Samia est restée faire de la balançoire.	Samia est partie faire du vélo.	Samia veut aller se baigner à la piscine.

Énoncé avec expression idiomatique transparente sur les participants

		Énoncé avec expression idiomatique transparente Participants (EEITP1) ABC	Énoncé avec expression idiomatique transparente Participants (EEITP2) CAB	Énoncé avec expression idiomatique transparente Participants (EEITP3) CBA
Absence d'information sur le contexte en lien avec le but		Emma et Julien sont au cinéma.	Romain et sa maman sont dans la cuisine.	Samia et Julien sont dans la cour de l'école.
Production de l'énoncé		Emma dit à Julien : «il faut te mettre une chaussette dans ta bouche !»	Sa maman dit à Romain : « tu vas t'en tirer après un meurtre !»	Samia dit à Julien « On va être dans le puits !»
Question		A ton avis que veut dire Emma?	A ton avis que veut dire la maman de Romain?	A ton avis que veut dire Samia?
Fin de l'histoire	Interprétation idiomatique	Julien va arrêter de parler.	Romain va échapper à une punition.	Samia et Julien vont être dans une situation difficile.
	Interprétation littérale	Julien va manger un vêtement.	Romain va tuer quelqu'un.	Samia et Julien vont tomber dans un trou.
	Autre	Julien va prendre des popcorns.	Romain va ouvrir la porte du placard.	Samia et Julien vont jouer aux billes.

Énoncés avec demande indirecte

Énoncé avec demande indirecte sur le but (allusion)

		Énoncé avec demande indirecte sur le but (allusion) (EDIB1) ABC	Énoncé avec demande indirecte sur le but (allusion) (EDIB2) CBA	Énoncé avec demande indirecte sur le but (allusion) (EDIB3) ABC
Contexte informatif		Adèle et sa maman sont dans le jardin. La maman d'adèle construit une cabane pour les oiseaux. Adèle regarde sa maman sans rien faire.	Samia et Julien font un gâteau. Samia mélange la pâte avec ses deux mains. Julien regarde Samia sans rien faire.	Samia participe à un concours de dessin avec sa classe. Elle veut faire un beau dessin pour gagner le concours. La maitresse a donné seulement des gros feutres.
Production de l'énoncé		Sa maman dit à Adèle : «il faudrait être au moins deux pour faire ça !»	Samia dit à Julien : « il faudrait rajouter du sucre dans la pâte !»	Samia dit à la maitresse : « il faudrait un crayon qui écrit moins gros! »
Question		A ton avis que va faire Adèle?	A ton avis que va faire Julien?	A ton avis que va faire la maitresse ?
Fin de l'histoire	Réponse de type directif attendue	Adèle va aider sa maman.	Julien va mettre ce qu'il manque dans le saladier.	La maitresse va donner à Samia un stylo qui écrit plus petit.
	Réponse de type non directif thématique	Adèle va construire un abri pour les écureuils.	Julien va regarder Samia finir la recette.	La maitresse va essayer le stylo de Samia sur une feuille.
	Réponse de type non directif	Adèle va aller jouer avec ses copains.	Julien va aller boire un verre d'eau.	La maitresse va distribuer des feuilles aux élèves pour dessiner.

Énoncé avec demande indirecte sur les participants (allusion)

		Énoncé avec demande indirecte sur les participants (allusion) (EDIP1) BCA	Énoncé avec demande indirecte sur les participants (allusion) (EDIP2) BAC	Énoncé avec demande indirecte sur les participants (allusion) (EDIP3) CBA
Contexte informatif		Emma et Samia jouent dans le salon. La fenêtre est grande ouverte et Emma est en plein courant d'air.	Emma et Samia sont dans la cuisine. Samia est en train de faire des crêpes. Emma est très gourmande, elle adore les crêpes.	Charlotte est allongée sur le canapé : elle ne va pas très bien. Julien s'installe à côté d'elle et allume la télévision. Le son est très fort.
Production de l'énoncé		Emma dit à Samia « j'ai froid ! »	Emma dit à Samia : « j'ai faim ! »	Charlotte dit à Julien : « J'ai mal à la tête ! »
Question		A ton avis que va faire Samia ?	A ton avis que va faire Samia?	A ton avis que va faire Julien ?
Fin de l'histoire	Réponse de type directif attendue	Samia va fermer la fenêtre.	Samia va lui donner une galette.	Julien va éteindre la télévision.
	Réponse de type non directif thématique	Samia va donner un gilet à Emma.	Samia va lui donner du fromage.	Julien va augmenter le son de la télévision.
	Réponse de type non directif	Samia va acheter une glace.	Samia va se mettre à chanter.	Julien va ranger la vaisselle dans le placard.

Énoncés avec expression idiomatique opaque

Énoncé avec expression idiomatique opaque sur le but

	Énoncé avec expression idiomatique opaque sur le but (EEIOB1) ABC	Énoncé avec expression idiomatique opaque sur le but (EEIOB2) ACB	Énoncé avec expression idiomatique opaque sur le but (EEIOB3) CAB	
Contexte informatif	Nora montre à Julien le cadeau qu'elle a acheté à sa copine Lilou : c'est une surprise. Nora surprend Julien en train d'envoyer un SMS à sa copine Lilou.	Nora et Théo participent à un concours de dessin au musée. Nora a oublié ses crayons et Théo dit qu'il a seulement un crayon. Soudain, la trousse de Théo tombe et plein de crayons en sortent.	Arthur et son père sont dans la forêt. Arthur veut couper tout seul un arbre mais c'est la première fois qu'il le fait. Il utilise mal la scie par manque de force.	
Production de l'énoncé	Nora dit à Julien : « Tu es en train de renverser les haricots »	Nora dit à Théo : « tu m'as tiré la jambe ! »	Son père dit à Arthur « Tu es mouillé derrière les oreilles »	
Question	A ton avis que veut dire Nora?	A ton avis que veut dire Nora?	A ton avis que veut dire le père de Arthur?	
Fin de l'histoire	Interprétation idiomatique	Julien a trahi le secret de Nora.	Théo s'est moqué de Nora.	Arthur est jeune et a peu d'expérience.
	Interprétation littéraire	Julien a fait tomber un paquet de légumes par terre.	Théo s'est agrippé au pantalon de Nora.	Arthur a chaud et transpire.
	Autre	Julien est allé jouer au parc.	Théo est allé pêcher.	Arthur a peur dans la forêt.

Énoncé avec expression idiomatique opaque sur les participants

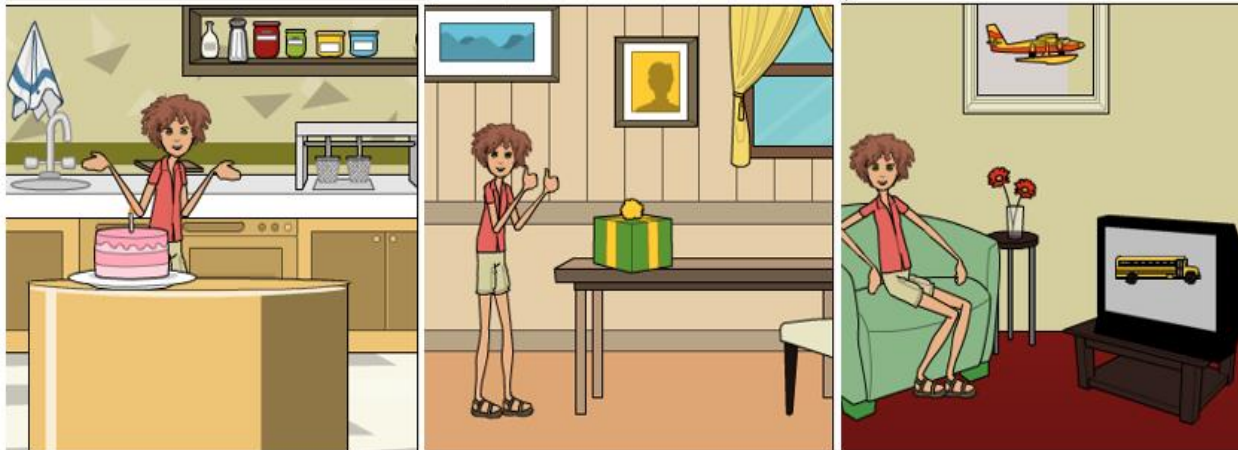
		Énoncé avec expression idiomatique opaque sur les participants (EEIOP1) CBA	Énoncé avec expression idiomatique opaque sur les participants (EEIOP2) CAB	Énoncé avec expression idiomatique opaque sur les participants (EEIOP3) ABC
Contexte informatif		Julien et Théo devaient se retrouver devant la patinoire. Ça fait maintenant plus d'une heure que Julien attend Théo. Énervé, il rentre chez lui.	Le chat de Louis est chez le vétérinaire depuis trois jours. Il est très vieux et très malade. Le vétérinaire ne sait plus quoi faire.	Théo et Lilou sont au parc. Théo offre une fleur à Lilou et lui fait un bisou. La maman de Théo, assise sur un banc, regarde les enfants.
Production de l'énoncé		Julien dit à sa mère « Théo a lâché le pigeon »	Louis dit à sa maman « Mon chat va donner un coup de pied dans le seau »	La maman de Théo dit « Théo porte une torche à Lilou »
Question		A ton avis que veut dire Julien?	A ton avis que veut dire Louis?	A ton avis que veut dire la maman de Théo?
Fin de l'histoire	Interprétation idiomatique	Théo a oublié de venir au rendez-vous	Le chat de Louis va mourir.	Théo est amoureux de Lilou.
	Interprétation littérale	Théo a lâché un oiseau dans les airs.	Le chat de Louis va renverser de l'eau.	Théo tient un flambeau.
	Autre	Théo a une belle tenue de footballeur.	Le chat de Louis va boire du lait.	Théo aime les oiseaux.

Annexe 3. Les 24 scénarii en images de l'application IMPLICIMAGE

Enoncé logique but (ELB1)



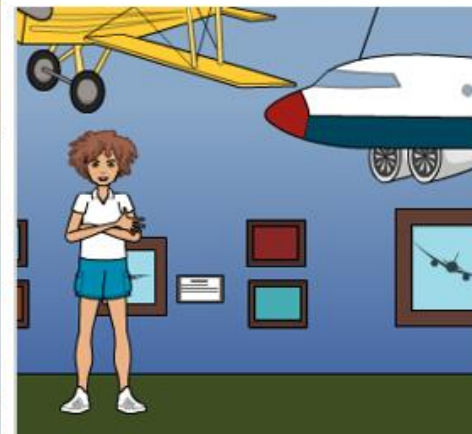
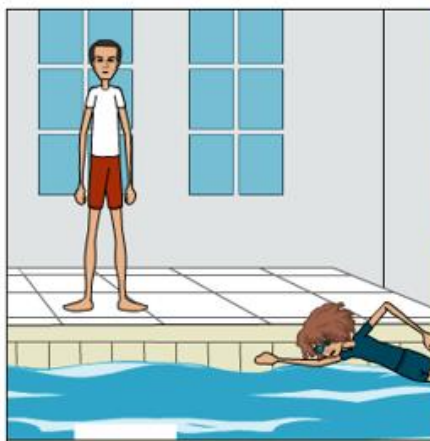
Enoncé logique (ELB1)		But
Absence d'information sur le contexte en lien avec le but		Emma et Emilie, sa grande sœur sont au supermarché. Emma dit
Production de l'énoncé		« j'ai pris du lait, des œufs et de la farine pour l'anniversaire de papa ! »
Question		A ton avis que s'est il passé après ?
Fin de l'histoire	Réponse logique attendue	Emma a fait un gâteau
	Réponse non logique mais thématique	Emma a emballé un cadeau
	Réponse non logique	Emma a regardé la télévision



Enoncé logique but (ELB2)



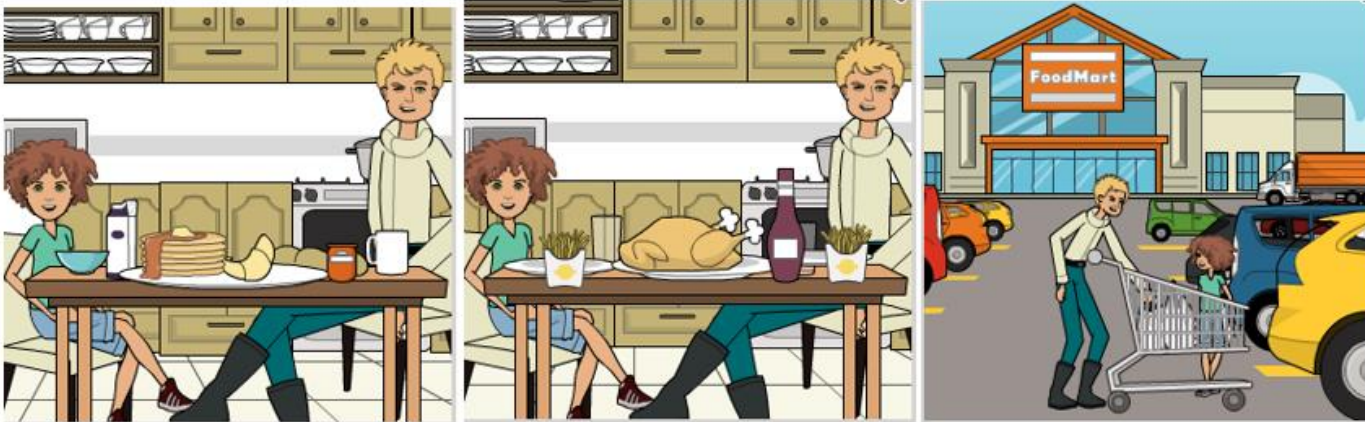
Enoncé logique (ELB2)		But
Absence d'information sur le contexte en lien avec le but		Emma et sa maman sont dans leur maison. Emma dit:
Production de l'énoncé		«j'ai pris une serviette et mon maillot de bain pour le sport à l'école!»
Question		A ton avis que s'est il passé après ?
Fin de l'histoire	Réponse logique attendue	Emma est allée nager à la piscine
	Réponse non logique mais thématique	Emma est allée bronzer à la plage
	Réponse non logique	Emma est allée visiter une exposition d'avion.



Énoncé logique but (ELB3)



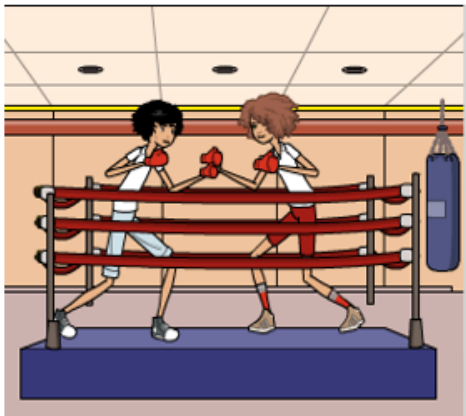
Énoncé logique (ELB3)		But
Absence d'information sur le contexte en lien avec le but		Emma et son papa sont dans leur maison. Emma dit
Production de l'énoncé		« j'ai mis les assiettes, les couverts et les verres ! »
Question		A ton avis que s'est-il passé après ?
Fin de l'histoire	Réponse logique attendue	Emma a pris le repas du midi
	Réponse logique non mais thématique	Emma a pris le petit déjeuner.
	Réponse logique non	Emma a est allée faire les courses.



Enoncé logique participants (ELP1)



Enoncé logique (ELP1) Participants		
Absence d'information sur le contexte en lien avec les participants		Emma discute au gymnase avec l'animateur sportif. Sabrina dit :
Production de l'énoncé		« J'aime les sports de combat? »
Question		A ton avis que s'est il passé après ?
Fin de l'histoire	Réponse logique attendue	Emma s'est inscrite à la boxe
	Réponse non logique mais thématique	Emma s'est inscrite à la danse
	Réponse non logique	Emma s'est inscrite au basket



Enoncé logique participants (ELP2)



Enoncé logique (ELP2) Participants		
Absence d'information sur le contexte en lien avec les participants	Emma et sa maman sont dans leur maison. Sa maman lui montre un serpent et lui propose de le caresser. Emma dit à sa maman ::	
Production de l'énoncé	« c'est trop difficile pour moi ! »	
Question	A ton avis que s'est il passé après ?	
Fin de l'histoire	Réponse logique attendue	Emma s'est enfermée dans sa chambre.
	Réponse logique thématique	Emma a pris l'animal dans ses mains.
	Réponse logique non	Emma a caressé le chat.



Enoncé logique participants (ELP3)



Enoncé logique (ELP3) Participants		
Absence d'information sur le contexte en lien avec les participants	Emma est dans la cuisine avec son papa Son père demande si Emma veut aller à la fête foraine. . Emma répond	
Production de l'énoncé	« cela fait tellement longtemps que j'attends cela ! »	
Question	A ton avis que s'est il passé après ?	
Fin de l'histoire	Réponse logique attendue	Emma s'est vite habillée pour partir.
	Réponse non logique mais thématique	Emma s'est mise en colère car je ne voulais pas partir
	Réponse non logique	Emma s'est mise à faire des crêpes.



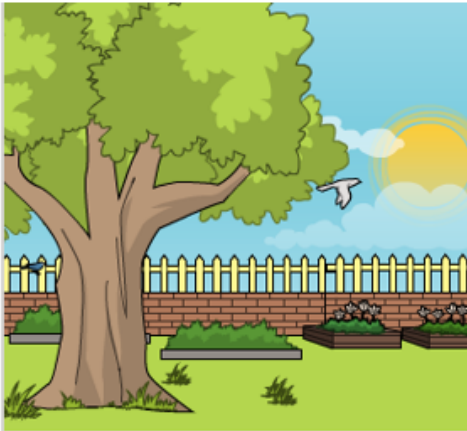
Énoncé avec expression idiomatique transparente sur le but (EEITB1)



Énoncé avec expression idiomatique transparente (EEITB1)		
But		
Contexte	uniquement descriptif ne permettant pas d'orienter l'interprétation de l'idiome en lien avec le but	Lucie et Samia sont à l'école. Dans la cour de récréation. Théo demande à Samia si elle veut jouer avec Julien. Samia répond à Lucie
Production de l'énoncé		« je le laisse dans le froid »
Question		A ton avis que veut dire Samia?
Fin de l'histoire	Interprétation littérale	Samia veut laisser Julien dehors sous la neige.
	Interprétation idiomatique	Samia veut ignorer Julien car elle est fâchée après lui.
	Autre	Samia veut faire de la balançoire.



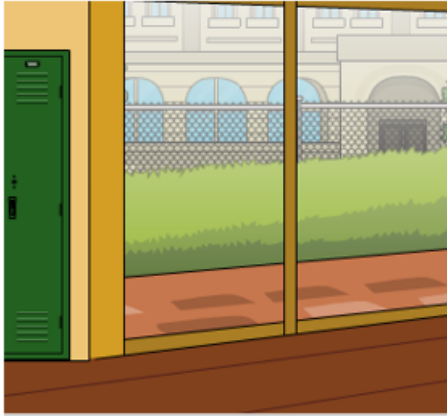
Énoncé avec expression idiomatique transparente sur le but (EEITB2)



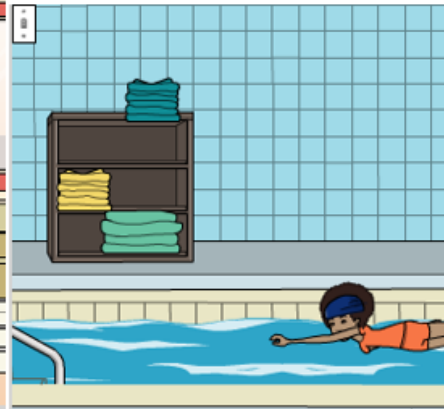
Énoncé avec expression idiomatique transparente (EEITB2)		But
Contexte descriptif ne permettant pas d'orienter l'interprétation de l'idiome en lien avec le but	uniquement	Lucie et Samia sont dans le jardin. Samia dit à Lucie
Production de l'énoncé		« Tu as les mains pleines de pouces »
Question		A ton avis que veut dire Samia?
Fin de l'histoire	Interprétation littérale	Théo a des mains étranges
	Interprétation idiomatique	Théo est maladroit car il a renversé la boîte de clous.
	Autre	Théo est parti faire du vélo



Enoncé avec expression idiomatique transparente sur le but(EEITB3)



Enoncé avec expression idiomatique transparente (EEITB3)		But
Contexte descriptif ne permettant pas d'orienter l'interprétation de l'idiome en lien avec le but	uniquement	Théo et Samia sont à l'école en cours de sciences. Théo demande à Samia si elle réussit à faire l'expérience. Samia répond à Théo :
Production de l'énoncé		« autant essayer de creuser un trou dans l'eau »
Question		A ton avis que veut dire Samia?
Fin de l'histoire	Interprétation littérale	Samia veut creuser un trou dans l'eau
	Interprétation idiomatique	Samia pense que l'expérience est impossible à réaliser.
	Autre	Samia veut aller se baigner à la piscine



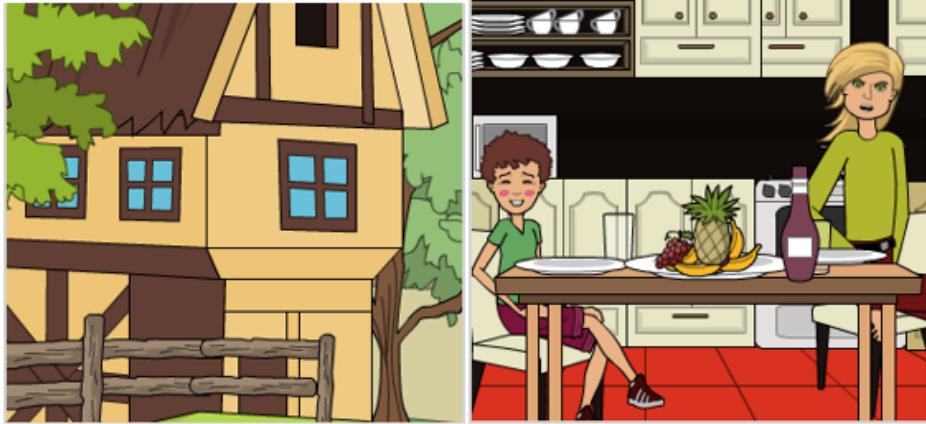
Enoncé avec expression idiomatique transparente sur les participants (EEITP1)



Enoncé avec expression idiomatique transparente (EEITP1)		
Participants		
Absence d'information sur le contexte en lien avec les participants		Julien et Lilou sont au cinéma. Julien demande à Lilou si elle aime bien le film. Lilou répond à Julien
Production de l'énoncé		« mets une chaussette dans ta bouche »
Question		A ton avis que veut dire Lilou ?
Fin de l'histoire	Interprétation littérale	Lilou veut que Julien mange un vêtement.
	Interprétation idiomatique	Lilou veut que Julien se taise pour pouvoir écouter le film.
	Autre	Lilou veut manger des popcorns.



Énoncé avec expression idiomatique transparente sur les participants (EEITP2)



Énoncé avec expression idiomatique transparente (EEITP2) Participants		
Absence d'information sur le contexte en lien avec les participants		Romain et sa maman mangent dans la cuisine A la fin du repas, Romain dit à sa maman qu'il a mangé toute la mousse au chocolat. Sa maman répond à Romain :
Production de l'énoncé		« tu t'en tires après un meurtre »
Question		A ton avis que veut dire la maman de Romain ?
Fin de l'histoire	Interprétation littérale	Romain a tué quelqu'un
	Interprétation idiomatique	Romain a échappé à une punition..
	Autre	Romain est parti à l'école.



Enoncé avec expression idiomatique transparente sur les participants (EEITP3)



Enoncé avec expression idiomatique transparente (EEITP3) Participants		
Absence d'information sur le contexte en lien avec les participants	Ce matin Samia et Julien vendent des gâteaux à la fête de l'école. A midi Julien dit à Samia	
Production de l'énoncé	« On est dans le puits »	
Question	A ton avis que veut dire Julien?	
Fin de l'histoire	Interprétation littérale	Samia et Julien sont tombés au fond d'un trou
	Interprétation idiomatique	Samia et Julien ont vendu trop peu de gâteaux
	Autre	Samia et Julien ont mangé les gâteaux restants.



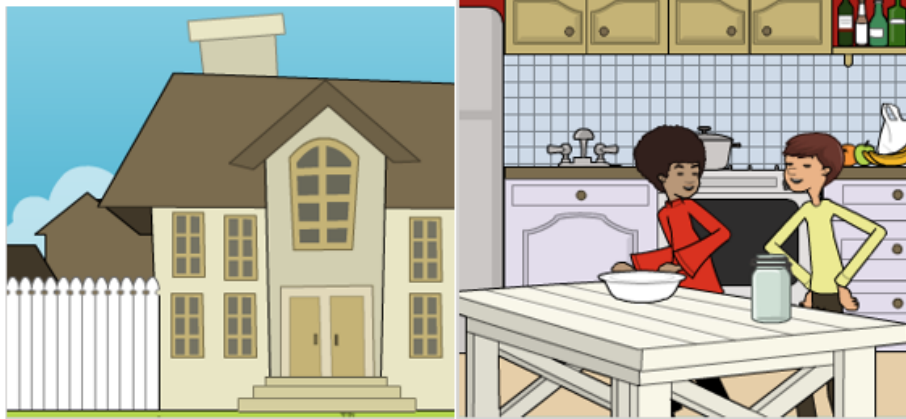
Enoncé avec demande indirecte sur le but (allusion) (EDIB1)



Enoncé avec Demande indirecte (Allusions) (EDIB1) But		
Contexte	Adèle et sa maman sont dans le jardin La maman d'adèle construit une cabane pour les oiseaux. Adèle demande à sa maman si elle peut l'aider. Sa maman répond	
Production de l'énoncé	«Il faudrait être au moins deux pour faire ça»	
Question	A ton avis que s'est-il passé après?	
Fin de l'histoire	Réponse de type directif attendue	Adèle a aidé sa maman à clouer les planches.
	Réponse de type non directif thématique	Adèle a construit un abri pour les écureuils
	Réponse de type non directif	Adèle est allée jouer avec ses copains



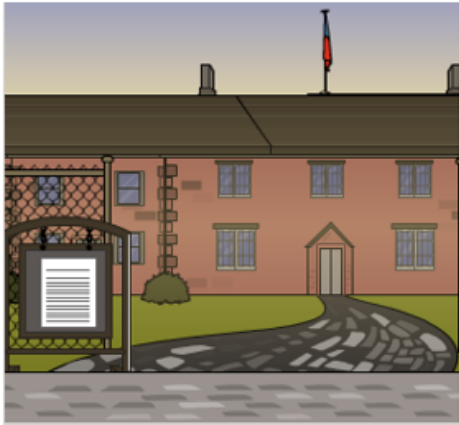
Enoncé avec demande indirecte sur le but (allusion) (EDIB2)



Enoncé avec Demande indirecte (Allusions) (EDIB2)		But
Contexte	Samia et Julien font un gâteau. Samia mélange la pâte avec ses deux mains. Julien demande à Samia si la pâte est prête. Samia répond à Julien	
Production de l'énoncé	« Il faudrait rajouter du sucre dans la pâte ! »	
Question	A ton avis que s'est-il passé après?	
Fin de l'histoire	Réponse de type directif attendue	Julien a ajouté ce qu'il manque dans la préparation
	Réponse de type non directif thématique	Julien a regardé Samia finir la recette
	Réponse de type non directif	Julien est allé boire un verre d'eau



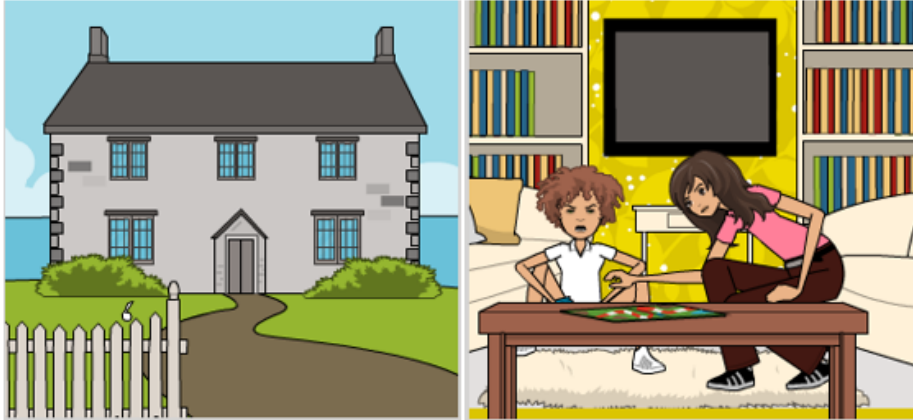
Enoncé avec demande indirecte sur le but (allusion) (EDIB3)



Enoncé avec Demande indirecte (Allusions) (EDIB3)		But
Contexte	Samia participe à un concours de dessin avec sa classe. Samia veut faire un beau dessin pour gagner le concours. La maîtresse demande si tout le monde a un crayon. Samia répond à la maîtresse	
Production de l'énoncé	« mon crayon écrit trop gros pour pouvoir bien dessiner »	
Question	A ton avis que s'est il passé après ?	
Fin de l'histoire	Réponse de type directif attendue	La maîtresse a donné à Samia un crayon qui écrit plus petit
	Réponse de type non directif thématique	La maîtresse a essayé le crayon de Samia sur une feuille
	Réponse de type non directif	La maîtresse a distribué des feuilles aux élèves pour dessiner



Enoncé avec demande indirecte sur les participants (allusion) (EDIP1)



Enoncé avec Demande indirecte (Allusions) (EDIP1) Participants		
Contexte	Emma et sa grande sœur Louise font un puzzle dans le salon. Emma énervée demande à Louise si elle peut changer de puzzle parce celui là est trop difficile. Louise répond à Emma	
Production de l'énoncé	« Plus on s'énerve et moins on réussit »	
Question	A ton avis que s'est il passé après ?	
Fin de l'histoire	Réponse de type directif attendue	Emma s'est calmée et a essayé à nouveau de faire le jeu
	Réponse de type directif thématique	Emma s'est tellement mise en colère qu'elle a mis le jeu à la poubelle
	Réponse de type non directif	Emma est repartie dans sa chambre et a joué à un autre jeu.



Enoncé avec demande indirecte sur les participants (allusion) (EDIP2)



Enoncé avec Demande indirecte (Allusions) (EDIP2)		
Participants		
Contexte	Théo et Rachel sont à la fête foraine. Ils font plein de tours de manèges très rapides et qui font peur. Théo demande à Rachel s'ils peuvent encore faire tous les manèges qu'ils n'ont pas essayés. Rachel répond à Théo	
Production de l'énoncé	« encore un manège et je serai malade pour le reste de la journée »	
Question	A ton avis que s'est il passé après ?	
Fin de l'histoire	Réponse de type directif attendue	Théo et Rachel ont arrêté de faire des tours pour aujourd'hui
	Réponse de type non directif thématique	Théo et Rachel ont continué à faire des tours tout l'après-midi
	Réponse de type non directif	Théo et Rachel sont allés manger une glace au chocolat



Enoncé avec demande indirecte sur les participants (allusion) (EDIP3)



Enoncé avec Demande indirecte (Allusions) (EDIP3) Participants		
Contexte	Julien est dans le salon avec sa grande sœur Charlotte. Julien allume la télévision. Julien demande à Charlotte pourquoi elle s'énerve. Charlotte répond à Julien :	
Production de l'énoncé	« C'est impossible pour moi de faire mes devoirs avec autant de bruit »	
Question	A ton avis que s'est il passé après ?	
Fin de l'histoire	Réponse de type directif attendue	Julien a éteint la télévision
	Réponse de type non directif thématique	Julien a continué à regarder la télévision
	Réponse de type non directif	Julien a aidé sa grande sœur à faire ses devoirs



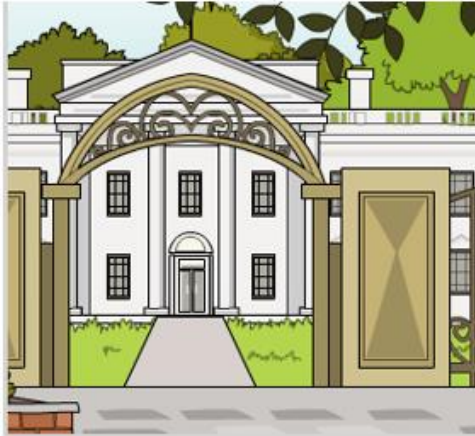
Enoncé avec expression idiomatique opaque sur le but (EEIOB1) « renverser les haricots »



Enoncé avec expression idiomatique opaque (EEIOB1)		
But		
Contexte	Rachel et Emma veulent faire un cadeau surprise à Théo pour son anniversaire. Rachel et Emma apprennent que Théo sait déjà quel cadeau elles veulent lui offrir. Rachel demande à Emma si elle sait comment Théo a découvert leur cadeau. Emma répond à Rachel	
Production de l'énoncé	« Julien a renversé les haricots »	
Questions	A ton avis que veut dire Emma?	
Fin de l'histoire	Interprétation littérale	Julien a renversé un paquet de légumes par terre.
	Interprétation idiomatique	Julien a trahi leur secret
	Autre	Julien est allé jouer au parc



Énoncé avec expression idiomatique opaque sur le but (EEIOB2) « tirer la jambe : tu m'as trompé »



Énoncé avec expression idiomatique opaque (EEIOB2)		
But		
Contexte	Théo et Samia participent à un concours de dessin au musée. Samia a oublié ses crayons. Théo dit qu'il n'a pas de crayon à lui prêter. Tout à coup, la trousse de Théo tombe et plein de crayons en sorte. Samia déçue dit à Théo :	
Production de l'énoncé	« tu m'as tiré la jambe ! »	
Questions	A ton avis que veut dire Samia?	
Fin de l'histoire	Interprétation littérale	Théo s'est accroché à elle
	Interprétation idiomatique	Théo a trompé Samia
	Autre	Théo est allé pêcher.



Enoncé avec expression idiomatique opaque sur le but (EEIOB3) Etre mouillé derrière les oreilles : être jeune et inexpérimenté »



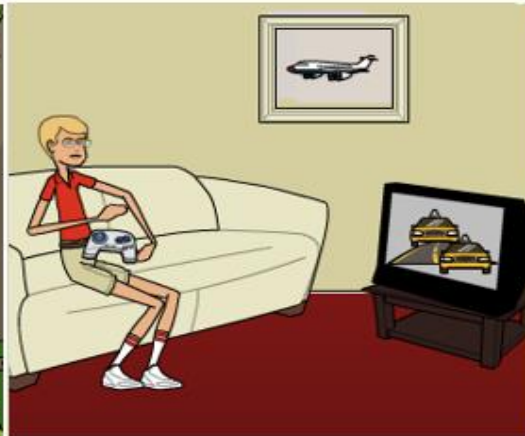
Enoncé avec expression idiomatique opaque (EEIOB3)		But
Contexte	Julien est dans la forêt avec son père. Julien veut couper tout seul un arbre mais il n'a pas assez de force. Et utilise mal la scie. Son père dit à Julien	
Production de l'énoncé	« Tu es mouillé derrière les oreilles »	
Questions	A ton avis que veut dire le père de Julien?	
Fin de l'histoire	Interprétation littérale	Julien a chaud et transpire
	Interprétation idiomatique	Julien est jeune et inexpérimenté
	Autre	Julien a peur dans la forêt.



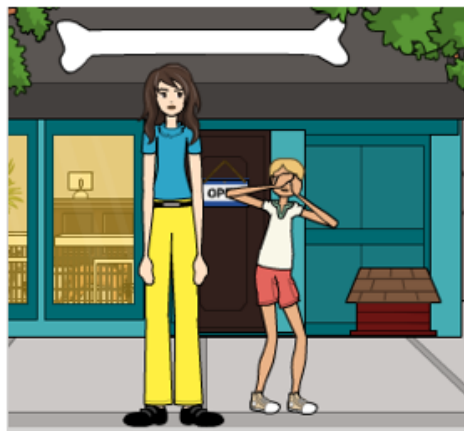
Enoncé avec expression idiomatique opaque sur les participants (EEIOP1)



Enoncé avec expression idiomatique opaque (EEIOP1)		
Participants		
Contexte	Julien donne rendez-vous à Théo et Rachid devant la patinoire. Rachid arrive seul. Julien et Rachid attendent plus d'une heure et Théo n'arrive toujours pas. Julien demande alors à Rachid ce que fait Théo. Rachid répond à Julien	
Production de l'énoncé	« il a lâché le pigeon »	
Questions	A ton avis que veut dire Rachid?	
Fin de l'histoire	Interprétation littérale	Théo a lâché un oiseau dans les airs
	Interprétation idiomatique	Théo a oublié de venir au rendez vous
	Autre	Théo est allé jouer au football.



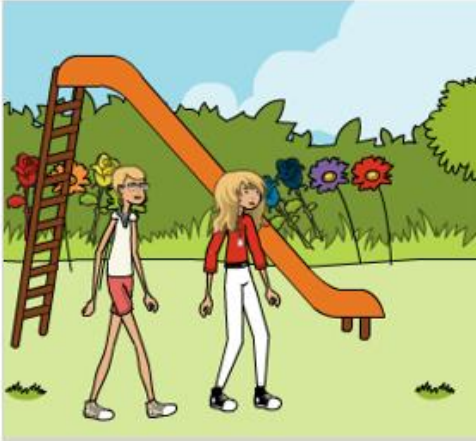
Enoncé avec expression idiomatique opaque sur les participants (EEIOP2)



Enoncé avec expression idiomatique opaque (EEIOP2)		
Participants		
Contexte	Théo et sa maman sont chez le vétérinaire. Le chat de Théo est très malade. En sortant de chez le vétérinaire Théo dit à sa maman en pleurant :	
Production de l'énoncé	« Mon vieux chat a donné un coup de pied dans le seau »	
Questions	A ton avis que veut dire Théo ?	
Fin de l'histoire	Interprétation littérale	Le chat de Théo a frappé un objet
	Interprétation idiomatique	Le chat de Théo est mort
	Autre	Le vétérinaire lui a donné un lapin..



Énoncé avec expression idiomatique opaque sur les participants (EEIOP3) Porter une torche : être amoureux



Énoncé avec expression idiomatique opaque (EEIOP3) Participants		
Contexte	Théo et Lilou sont au parc. Théo offre une fleur à Lilou et lui fait un bisou. Lilou dit à Théo	
Production de l'énoncé	« tu me portes une torche »	
Questions	A ton avis que veut dire Lilou?	
Fin de l'histoire	Interprétation littérale	Théo tient un flambeau
	Interprétation idiomatique	Théo est amoureux de Lilou
	Autre	Théo aime les oiseaux.



Annexe 4. Procédure de mise en œuvre du matériel

IMPLICIMAGE : procédure de mise en œuvre

Matériel nécessaire :

Vérification du matériel (cocher les cases)

- Tablette chargée en alimentation
- Casque fonctionnant
- École connectée à internet et vérification du débit
- Lieu possible salle de classe si connectée

Logistique :

Branchements du matériel

- Routeur
- Apple TV et vidéoprojecteur
- Connexion à une tablette Apple type I PAD (pas de tablettes sous Android type Samsung pour la connexion à Apple TV)

Merci de suivre chaque étape de branchement du matériel en vous aidant des images.

Phase 1 branchement du matériel

Étape 1 : Branchement du routeur

Exemple de routeur



Brancher la borne **Wifi blanche** dans notre cas sur la borne branchement où il y a un **cercle réalisé en point** (matérialisé par un cercle rouge) avec un câble Ethernet orange dans l'exemple



Deux possibilités de branchements :

- soit au routeur **type Bbox** branchement sur une prise Ethernet
- soit directement sur la prise Ethernet sur le mur.

Pour rappel :

La borne Wifi permet de transmettre les informations à toutes les tablettes via internet.



Étape 2 : Branchement de l'Apple TV au vidéoprojecteur

Apple TV



L'Apple TV se branche au vidéo-projecteur avec un câble HDMI

Câble HDMI sur le Vidéo-projecteur



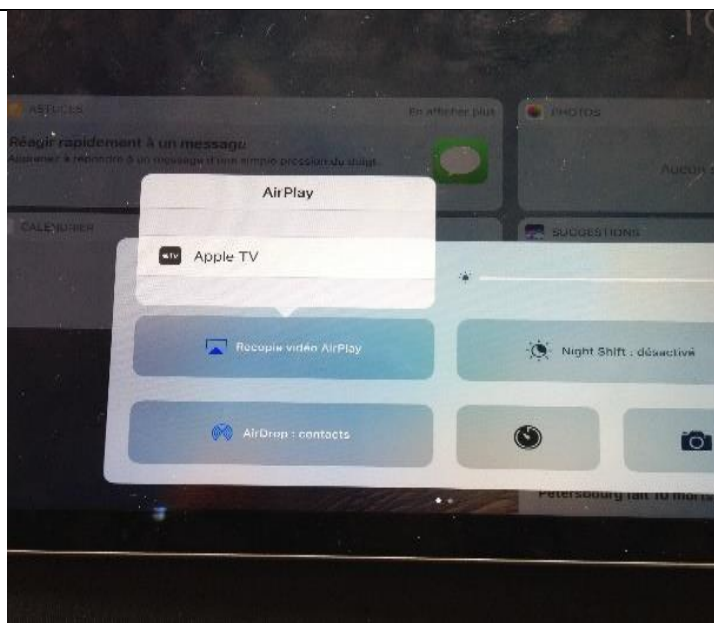
Étape 3 : Connexion de la tablette à l'Apple TV

Premièrement, allumer la tablette Apple

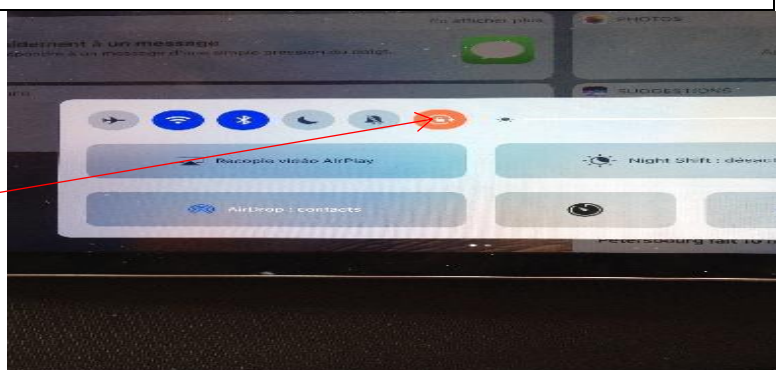
Ensuite, faire glisser son doigt depuis le bord de la tablette afin de faire apparaître le bandeau ci-contre.

Cliquer sur la case « Recopie VidéoAirPlay » puis cliquer sur Apple TV.

La connexion est établie le vidéo-projecteur projette l'image de la tablette



Ensuite verrouiller l'écran en format paysage. En cliquant sur le cercle orange pictogramme avec le cadenas




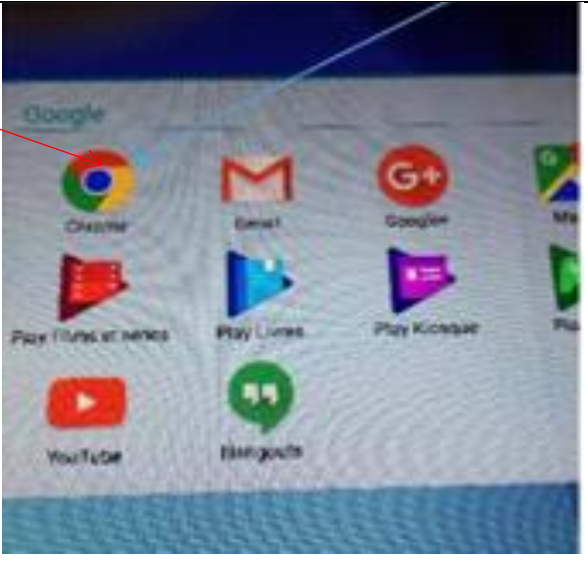

Étape 4 :

Avant l'arrivée des élèves

Allumer les tablettes et brancher les casques afin de vérifier le son.

Phase 2 : Connexion à l'application

Deux possibilités selon la tablette Apple ou Android

<p>Aller sur Google chrome</p>	
<p>Puis cliquer sur Chrome</p>	
<p>Ensuite cliquer sur le raccourci IMPLI-CIMAGE</p>	

Vous arrivez sur la page suivante :



Si ce n'est pas le cas entrer l'adresse ci-dessous dans votre navigateur.

<http://dsden02.ac-amiens.fr/ien-st-quentin-nord/implicimage/>


2/ Modalités système d'exploitation IOS, tablette Apple (Ipad)

Tout d'abord, chercher le raccourci Implicimage puis cliquer dessus, ensuite cliquer sur l'étoile pour l'ajouter aux favoris lors de la première utilisation.

<http://dsden02.ac-amiens.fr/ien-st-quentin-nord/implicimage/>



Cliquer sur l'étoile pour l'ajouter aux favoris

<p>L'identifiant et le mot de passe de chaque élève vous a été transmise sur une feuille. Taper l'identifiant de l'élève et le mot de passe dans les cases ci-contre.</p>	
---	--

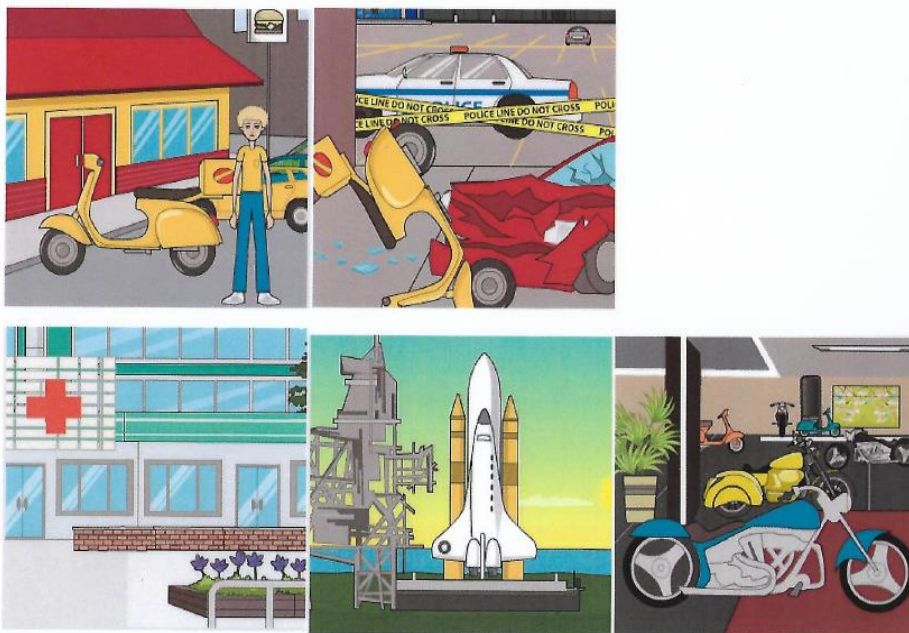
Phase 3 : Consigne de passation

Objectif général

« Un personnage va raconter plusieurs histoires. A la fin de chaque histoire le personnage va te poser une question sur l'histoire. La question commence toujours par « A ton avis ». Pour répondre, tu vas devoir choisir une image qui correspond à la réponse à la question posée par le personnage. Si tu veux, tu peux réécouter l'histoire plusieurs fois. »

Histoire de démonstration

HISTOIRE DEMO



Vidéoprojeter le premier exemple.

Pour lancer l'exemple vous devez utiliser :

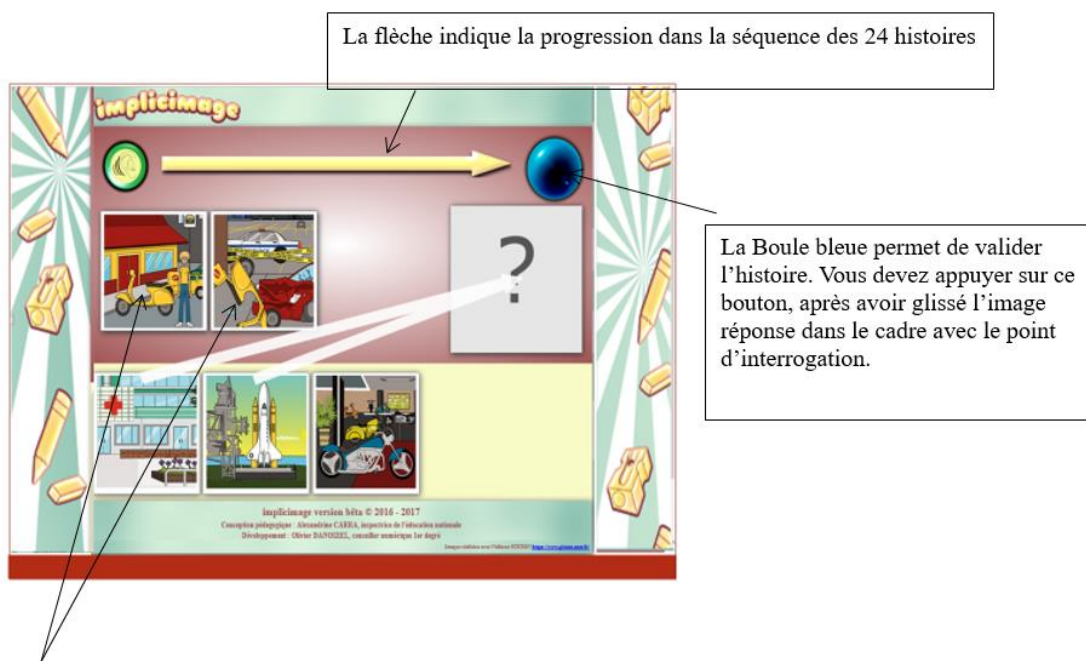
L'identifiant : Jean Dupont

Mot de passe : jean

Préciser et montrer aux élèves que pour commencer, ils doivent cliquer sur l'oreille (le cercle en vert et jaune) afin d'entendre chaque histoire. Surtout, ils doivent bien se concentrer pour bien écouter l'histoire, la comprendre et répondre après.



Lancer la démonstration



Signalez que deux images correspondant au début de l'histoire ; les montrer. Préciser alors qu'une seule image est à sélectionner parmi les trois images de fin sont proposées, apparaissant dans la partie basse de l'écran ; les montrer.

Dire aux élèves : « vous devez tenir compte de l'histoire racontée par le personnage et représentée par les deux premières images au-dessus pour bien choisir l'énoncé qui correspond à l'image qui va terminer l'histoire ».

Expliquer et montrer qu'il faut glisser « l'image fin » choisie, dans le cadre avec le point d'interrogation.

Lorsqu'ils ont trouvé la fin de l'histoire ils doivent valider en appuyant sur la boule bleue. L'écran suivant s'affiche avec le message sonore suivant

« Si tu es sûr de ta réponse clique sur la balle bleue, si tu veux encore réfléchir clique sur la balle rouge ».



Un écran s'affiche

Sinon ils doivent appuyer sur la boule rouge qui apparaît sur l'écran pour revenir à l'histoire puis cliquer sur l'oreille pour réécouter l'histoire.

La flèche indique la progression dans l'avancée des histoires

L'image de fin s'affiche des applaudissements retentissent



A la fin de la démonstration vérifier la compréhension et demandez si les élèves ont des questions.

Précisez ensuite qu'ils vont commencer le travail par la démonstration qu'ils viennent de voir.

Puis laissez les élèves travailler, ne s'occuper que des problèmes techniques et de manipulation. Vous ne devez pas donner de réponse sur la fin des histoires ou aider les élèves au niveau pédagogique.

A la fin les élèves, repartent en classe ensemble afin de ne pas déconcentrer les autres élèves

Annexe 5. Exemples de deux séances pédagogiques

Séance 1

Lecture du chapitre : « La rentrée des classes »

Objectifs :

Faire émerger la démarche de prise d'indices contextuels en compréhension orale

Compétences des programmes :

Cycle 1 :

Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français (éventuellement dans une autre langue)

Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage en se faisant comprendre

Pratiquer divers usages du langage oral : discuter un point de vue

Cycle 2 :

Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte

Participer à des échanges dans des situations diversifiées

Adopter une distance critique par rapport au langage produit

Compétences transversales :

Développer l'autonomie cognitive

Matériel :

Album « Les aventures extraordinaires de Camille et ses amis » : Chapitre « La rentrée des classes »

Référents vignettes « Où ? », « Quand ? », « Qui ? »

Référents vignettes « Personnages »

Référent vignette « Petits détectives »

Référent A3 « Procédure de compréhension » (Première partie- « Détectives » et « Bien écouter »)

LANCEMENT DE LA SEANCE (5')

Objectif de la séance

« Je vais vous présenter un album avec lequel nous allons travailler pendant plusieurs semaines.

La lecture de cet album a pour objectif de vous aider à apprendre comment bien comprendre des histoires. »

DECOUVERTE (15')

1) Première lecture

1.1) « Je vais vous lire le premier chapitre de l'album, écoutez bien car après je vous demanderai :

- **où** se déroule l'action ?
- **quand** elle a lieu ?
- **qui** sont les personnages ? »

Au fur et à mesure l'enseignante affiche les trois pictogrammes « où ? », « quand ? », « qui ? » au tableau.

L'enseignante procède à la lecture du chapitre sans montrer les illustrations.

1.2) Après la lecture, l'enseignante écrit toutes les propositions de réponses des élèves au tableau pour « où ? » et « quand ? ». Pour la rubrique « qui ? » l'enseignante affiche au fur et à mesure les vignettes des différents personnages, la vignette blanche sert pour le cas où les élèves donneraient le nom d'un personnage qui n'est pas dans l'histoire.

A cette étape l'enseignant doit uniquement recueillir les réponses des élèves sans les compléter, les valider ou les invalider.

RESOLUTION DE PROBLEME (15')

2) Une fois les réponses recueillies, l'enseignante dit aux élèves : « Maintenant vous allez jouer au **petit détective**, vous allez chercher des **indices** qui permettent de vérifier vos réponses »

L'enseignante affiche la vignette « Petits détectives » au tableau au-dessus des autres.

L'enseignante précise :

- ce qu'est **un détective** : il mène des enquêtes, il cherche des informations, un peu comme un policier
- ce que sont **les indices** : des informations qui se trouvent toutes dans le texte et qui permettent de trouver la réponse et de la vérifier

3) « Je vais vous relire l'histoire et vous lèverez la main dès que vous entendrez un indice qui permet à coup sûr de dire où et quand se déroule l'histoire et qui sont les personnages. C'est ce qui nous permettra de vérifier vos réponses»

L'enseignante lit en montrant les illustrations.

Deux possibilités :

- Un indice est repéré et permet de valider une réponse (par exemple « la cour de l'école » pour « Où ? », ou encore « la rentrée des classes » pour « Quand ? »).
- Un indice est repéré mais ne permet pas de valider une réponse (par exemple « la rentrée des classes » pour valider le fait que cela se passe à l'école)

Pour chaque indice repéré par un élève :

- dans un premier temps l'enseignante fait réfléchir les élèves à la pertinence de l'indice ou de l'interprétation (par exemple : « vous croyez vraiment que « la rentrée des classes » est un indice qui permet de savoir « à coup sûr » où se déroule la scène ?
- dans un second temps, si nécessaire, c'est l'enseignante elle-même qui valide ou invalide l'indice repéré

Réponses attendues :

Où ? Dans la cour de l'école

Quand ? Le jour de la rentrée des classes

Qui ? Camille, Nora, Max, Akim et Madame Rose

FORMALISATION (10')

4) Formalisation

L'enseignante interroge les élèves :

« Comment avons nous fait pour bien comprendre l'histoire ? »

L'enseignante fait verbaliser par le groupe classe :

- L'objectif de la séance : « apprendre à comprendre une histoire ».
- Comment doit-on faire pour comprendre une histoire ? Rechercher des indices comme un détective.
- Qu'est-ce qui permet de trouver les indices dans l'histoire racontée? Il faut être attentif et bien écouter l'histoire.
- Quels types d'indices doit-on chercher ? Où se déroule l'histoire ? Quand se déroule l'histoire ? Qui sont les personnages ?
- Comment vérifie-t-on qu'on a la bonne réponse ? En s'appuyant sur les indices que l'on trouve dans le texte.

« Nous verrons dans les autres chapitres que les indices pour trouver et vérifier la réponse ne se trouvent pas toujours dans le texte.... »

Séance 2

Lecture du chapitre : « La nouvelle, Manon »

Objectifs :

Faire comprendre à l'élève qu'un même énoncé peut avoir plusieurs significations (les expressions idiomatiques)

Faire émerger la démarche de prise d'indices paralinguistiques (Intonation, gestes, mimiques)

Identification et prise en compte des états psychologiques d'autrui et les comportements qu'ils induisent

Renforcer la démarche de prise d'indices contextuels

Faire émerger la notion de situation, de contexte

Compétences des programmes :

Cycle 1 :

Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français (éventuellement dans une autre langue)

Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage en se faisant comprendre

Pratiquer divers usages du langage oral : discuter un point de vue

Cycle 2 :

Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte

Participer à des échanges dans des situations diversifiées

Adopter une distance critique par rapport au langage produit

Compétences transversales :

Développer l'autonomie cognitive

Matériel :

Album « Les aventures extraordinaires de Camille et ses amis » : Chapitre « La nouvelle, Manon »

Référents vignettes « Où ? », « Quand ? », « Qui ? »

Référents vignettes « Maitresse qui lit », « intonation », « mimiques », « gestes » et « Réfléchir »

Référents vignettes « Personnages »

Référent vignette « Petits détectives »

Référent A3 « Procédure de compréhension »

LANCEMENT DE LA SEANCE (5')**Rappel de la séance précédente en s'appuyant sur l'album et le référent « procédure »**

L'enseignante fait verbaliser par le groupe classe :

- L'objectif de la séance précédente : « apprendre à comprendre une histoire ».
- Comment doit-on faire pour comprendre une histoire ? Rechercher des indices comme un détective.
- Qu'est-ce qui permet de trouver les indices dans l'histoire racontée? Il faut être attentif et bien écouter l'histoire.
- Quels types d'indices doit-on chercher ? Où se déroule l'histoire ? Quand se déroule l'histoire ? Qui sont les personnages ?
- Comment vérifie-t-on qu'on a la bonne réponse ? En s'appuyant sur les indices que l'on trouve dans le texte.

Objectif de la séance

« Nous allons continuer à apprendre à comprendre une histoire qu'on nous raconte. Aujourd'hui nous allons voir qu'un même énoncé, une même expression peut vouloir dire deux choses différentes dans des situations différentes. »

REINVESTISSEMENT (10')

1) Première lecture (Laisser le référent afficher au tableau et afficher comme lors de la séance précédente les référents vignettes « Où ? », « Quand ? », « Qui ? »)

L'enseignante lit sans montrer les illustrations.

1.1) « Je vais vous lire le chapitre suivant de l'album, écoutez bien car vous allez jouer à nouveau aux petits détectives et après la lecture je vous demanderai :

- **où** se déroule l'action ?
- **quand** elle a lieu ?
- **qui** sont les personnages ? »

L'enseignante procède à la lecture du chapitre en mettant le ton et en n'hésitant pas à accentuer sur la base de mimiques et de gestes .

1.2) Après la lecture, l'enseignante écrit toutes les propositions de réponses des élèves au tableau pour « où ? » et « quand ? ». Pour la rubrique « qui ? » l'enseignante affiche au fur et à mesure les vignettes des différents personnages, la vignette blanche sert pour le cas où les élèves donneraient le nom d'un personnage qui n'est pas dans l'histoire.

A cette étape l'enseignant doit amener les élèves à valider ou invalider leurs réponses sur la base des indices pris dans le texte et le cas échéant en s'appuyant sur les illustrations.

RESOLUTION DE PROBLEME (20')

2) « Je vais vous relire l'histoire et vous allez bien écouter car vous allez entendre une expression particulière...essayez de la repérer quand je vais lire...et de comprendre ce que ça veut dire»

L'enseignante lit en montrant les illustrations, en mettant le ton et en n'hésitant pas à accentuer sur la base de mimiques et de gestes.

Une fois la lecture terminée, demander aux élèves : « Alors, avez-vous repéré une expression particulière dans l'histoire ? »

a) Si les élèves donnent la bonne expression, la noter au tableau.

b) Si les élèves n'ont pas repérée l'expression alors l'enseignante note elle-même l'expression au tableau.

L'enseignante signale l'existence de deux significations pour cette expression **mais sans les donner**.

L'enseignante demande aux élèves : « Est-ce que vous savez ce que veut dire Manon la nouvelle, quand elle dit à Nora *Toi ! Arrête de me chercher des poux dans la tête !* »

S'appuyer sur les réponses des élèves et faire échanger le groupe de pairs afin d'essayer de faire émerger les deux significations :

- sens littéral : Nora cherche des petites bêtes dans la tête de Manon (les poux) (afficher le référent sens littéral au tableau)
- sens imagé : Manon veut que Nora arrête de lui chercher des problèmes pour rien. (afficher le référent sens imagé au tableau)

« Maintenant que vous connaissez les deux significations possibles, je vais vous relire l'histoire et vous allez de nouveau jouer au petits détectives. Écoutez bien l'histoire, regardez bien la maitresse quand elle raconte et vous trouverez des indices qui vous aideront à comprendre ce que Manon veut dire à Nora »

L'enseignante lit l'histoire en jouant réellement la scène et en mimant le geste de menace avec la main levée, le visage et le ton de Manon quand elle est menaçante en produisant l'expression.

Après la lecture, amener les élèves à choisir le sens idiomatique en pointant le fait que ce sont des indices de la rubrique « Qui ? » en lien avec l'état psychologique des personnages c'est à dire « **ce qu'il pense** » qui sont centraux :

- Nora est **jalouse**, elle veut rester la seule meilleure amie de Camille donc elle provoque Manon en la critiquant.
- Manon est **énervée** parce que Manon dit des méchancetés sur elle. Elle **menace** Nora si elle ne s'arrête pas

Terminer en contextualisant l'expression dans une situation quotidienne familière pour les élèves (par exemple : deux élèves qui se chamaillent)

FORMALISATION (10')

3) Formalisation

« Qu'avons-nous appris dans cette séance ? »

- Certaines expressions peuvent avoir deux significations différentes selon les situations, les contextes

- Ce qui permet de choisir la signification correcte ce sont :

- **les indices pris dans l'histoire** (montrer la première partie du référent en insistant sur le fait qu'ici il s'agissait d'indices en lien avec l'intention du personnage = ce qu'il veut faire, et l'émotion du personnage personnages = ce qu'il ressent)

- **les indices pris dans la façon dont la maitresse raconte l'histoire** : montrer aux élèves la partie suivante du référent « j'écoute et je regarde bien comment la maitresse raconte l'histoire -intonation, mimiques, gestes » en illustrant avec la façon de raconter « Toi ! Arrête de me chercher des poux dans la tête !

« Nous verrons dans les autres chapitres que les indices pour trouver et vérifier la réponse ne se trouvent pas toujours dans le texte et dans la façon de raconter l'histoire....

Annexe 6 : Prétest de l'outil IMPLICIMAGE

Tableau a

Analyse de variance simple sur le score global moyen de compréhension inférentielle des élèves du groupe prétest école de Etreillers

ANOVA					
	DDL	DDL	F	P	n ² p
	numérateur	dénominateur			
Niveau de classe	5	144	42.42	< .001	0.596

Note. Type III Sum of Squares

Tableau b

Analyse de la variance sur le score global moyen de compréhension inférentielle des élèves du groupe prétest par type d'énoncé (mesures répétées) et par niveau de classe

ANOVA					
	DDL	DDL	F	P	n ² p
	numérateur	dénominateur			
Type d'énoncé	3	15	33.932	< .001	0.191

Note. Type III Sum of Squares

Annexe 7. Résultats des expériences élèves de grande section

Tableau a1. Résultats : Test E.CO.S.SE des groupes contrôle et expérimental d'IMPLI-CIMAGE, vérification des aspects syntaxiques et sémantiques

Analyse de la variance simple sur le score global moyen de bonnes réponses du test écossais des élèves des groupes expérimental et contrôle de grande section

Tableau a1 Anova Test E.CO.S.SE

ANOVA					
	DDL	DDL	F	P	n ² p
	numérateur	dénominateur			
Évaluation initiale x Groupes	1	79	0.179	0.674	0.002

Note. Type III Sum of Squares

Tableau a2 Test E.CO.S.SE

Descriptives - TOTAL BONNES REPONSES BLOC 1

Groupes	Mean	SD	N
Contrôle	64.49	11.79	41
Expérimental	65.60	11.89	40

Tableaux b. Résultats (groupes contrôle et expérimental CP)

Analyse inférentielle sur les scores moyens globaux de compréhension inférentielle sur les 24 scénarii pour les groupes contrôle et expérimental

ANOVA					
	DDL	DDL	F	P	n ² p
	numérateur	dénominateur			
Évaluations initiale et finale	1	79	21.150	< .001	0.211
Groupes contrôle et expérimental	1	79	2.123	0.149	0.026
Groupes x Évaluations	1	79	7.814	0.007	0.90

Tableaux c

Tableau c1

Analyse de la variance sur le score global moyen de compréhension inférentielle des élèves du groupe expérimental de grande section par type d'énoncé (mesures répétées)

ANOVA						
	Sphericity Correction	DDL numérateur	DDL dénominateur	F	P	n ² p
Évaluation initiale		3	117	2.501	.063	.60
Évaluation finale		3	117	14.29	< .001	.268
Types d'énoncés X Évaluations	Huynh-Feldt	6.082 ^a	237.213	10.73 ^a	< .001 ^a	0.216

^a Mauchly's test of sphericity indicates that the assumption of sphericity is violated ($p < .05$).

Tableau c2

Analyse de la variance sur le score global moyen de compréhension inférentielle des élèves du groupe expérimental de grande section par type d'énoncé (mesures répétées évaluations initiale et finale)

ANOVA					
	DDL numérateur	DDL dénominateur	F	P	n ² p
Énoncé logique	1	39	15.44	< .001	0.284
Demande indirecte	1	39	26.47	< .001	0.404
Expression idiomatique opaque	1	39	9.165	.004	0.190
Expression idiomatique transparente	1	39	0.452	0.505	0.011

Tableau d

Analyse de la variance sur le score global moyen de compréhension inférentielle des élèves du groupe expérimental de grande section **sur les composantes de la situation de communication but et participant** (mesures répétées)

ANOVA					
	DDL	DDL	F	P	n ² p
	numérateur	dénominateur			
Évaluation initiale	1	39	3.883	0.056	0.091
Évaluation finale	1	39	12.49	< 0.001	0.243
Évaluations x composantes de la situation but et participant	3	117	13.99	< 0.001	0.264

Tableaux e. Analyse sur les réponses incorrectes du groupe expérimental

Tableau e1

Analyse de la variance sur le score global moyen de compréhension inférentielles sur les 24 items d'IMPLI-MAGE (mesures répétées) des réponses incorrectes des élèves de grande section du groupe expérimental

ANOVA					
	DDL	DDL	F	P	n ² p
	numérateur	dénominateur			
Évaluations initiale et finale X réponses incorrectes	1	39	23.81	< .001	0.379
Évaluation initiale x Types d'énoncés réponses incorrectes	3	117	1.226	0.303	0.030
Évaluation finale x Types d'énoncés réponses incorrecte	2.505 ^a	97.677	6.943 ^a	< .001 ^a	0.151

^aMauchly's test of sphericity indicates that the assumption of sphericity is violated ($p < .05$).

Tableau e2

Anova à mesures répétées (évaluations initiale et finale) sur les réponses incorrectes pour chaque type d'énoncé

ANOVA

f	DDL	DDL	F	P	n ² p
	numérateur	dénominateur			
Évaluations initiale et finale X Énoncé logique	1	39	13.40	< .001	0.256
Évaluations initiale et finale X Demande indirecte	1	39	15.87	< .001	0.289
Évaluations initiale et finale X Expression idiomatique opaque	1	39	2.545	0.119	0.061
Évaluations initiale et finale X Expression idiomatique transparente	1	39	0.182	0.672	0.005

Annexe 8. Résultats des expériences élèves cours préparatoire

Tableau a1. Résultats : Test E.CO.S.SE des groupes contrôle et expérimental d'IMPLI-CIMAGE, vérification des aspects syntaxiques et sémantiques

Tableau a1

Descriptives - TOTAL BONNES REPONSES BLOC 1

Groupes	Mean	SD	N
Contrôle	72.25	10.089	36
Expérimental	72.73	11.470	45

Analyse de la variance simple sur le score global moyen de bonnes réponses du test écossais des élèves des groupes expérimental et contrôle de cours préparatoire

Tableau a2

ANOVA					
	DDL	DDL	F	P	n ² p
	numérateur	dénominateur			
Évaluation initiale x Groupes	1	79	0.039	0.843	0.000

Note. Type III Sum of Squares

Tableaux b. Résultats (groupes contrôle et expérimental CP)

Analyse inférentielle sur les scores moyens globaux de compréhension inférentielle sur les 24 scénarii pour les groupes contrôle et expérimental

ANOVA					
	DDL	DDL	F	P	n ² p
	numérateur	dénominateur			
Évaluations	1	79	51.69	< .001	0.395
Groupes	1	79	1.229	0.271	0.015
Groupes x Évaluations	1	79	15.03	< .001	0.160

Tableaux c**Tableau c1**

Analyse de la variance sur le score global moyen de compréhension inférentielle des élèves du groupe expérimental de grande section par type d'énoncé (mesures répétées)

ANOVA					
	DDL	DDL	F	P	n ² p
	numérateur	dénominateur			
Évaluation initiale	3	132	4.742	..004	.097
Évaluation finale	3	132	8.848	< .001	.167
Type d'énoncés X Évaluations	1	44	65.52	< .001	.598

Tableau c2

Analyse de la variance sur le score global moyen de compréhension inférentielle des élèves du groupe expérimental de cours préparatoire par type d'énoncé (mesures répétées évaluations initiale et finale)

ANOVA					
	DDL	DDL	F	P	n ² p
	numérateur	dénominateur			
Énoncé logique	1	44	25.95	< .001	.371
Demande indirecte	1	44	11.89	= .001	.213
Expression idiomatique opaque	1	44	40.05	< .001	.476
Expression idiomatique transparente	1	44	8.606	.005	.164

Tableau d

Analyse de la variance sur le score global moyen de compréhension inférentielle des élèves du groupe expérimental de grande section **sur les composantes de la situation de communication but et participant** (mesures répétées)

ANOVA						
	DDL	DDL	F	P	n ² p	
	numérateur	dénominateur				
Évaluation initiale	1	44	2.770	.103	.059	
Évaluation finale	1	44	14.95	< .001	.254	
Évaluations initiale et finale	3	132	26.13	< .001	.373	
Évaluations initiale et finale x composante de la situation but	1	4	24.14	< .001	.354	
Évaluations initiale et finale x composante de la situation par- ticipant	1	44	52.59	< .001	.544	

Tableaux e. Analyse sur les réponses incorrectes du groupe expérimental

Tableau e1

Analyse de la variance sur le score global moyen de compréhension inférentielles sur les 24 items d'IMPLI-MAGE (mesures répétées) des réponses incorrectes des élèves de cours préparatoire du groupe expérimental

ANOVA						
	Sphericity Correction	DDL numérateur	DDL dénominateur	F	P	n ² p
Évaluations initiale et finale X réponses in- correctes		1	44	41.45	< .001	0.485
Évaluation initiale x types d'énoncés ré- ponses incorrectes		3	132	2.577	0.056	0.055
Évaluation finale x Huynh- types d'énoncés ré- ponses incorrectes	Feldt *	22.33 ^a	107.423 ^a	9.408 ^a	< .001 ^a	0.176

^aMauchly's test of sphericity indicates that the assumption of sphericity is violated ($p < .05$)

Tableau e2

Anova à mesures répétées (évaluations initiale et finale) sur les réponses incorrectes pour chaque type d'énoncé

ANOVA					
	DDL numérateur	DDL dénomi- nateur	F	P	n ² p
Évaluations initiale et finale Énoncé logique	1	44	10.86	0.002	0.198
Évaluations initiale et finale Demande indirecte	1	44	11.28	0.002	0.204
Évaluations initiale et finale Expression idiomatique opaque	1	44	34.70	< .001	0.441
Évaluations initiale et finale Expression idiomatique transparente	1	44	3.082	0.086	0.065

Tableau f

Analyse de la variance sur le score global moyen de compréhension inférentielle des élèves des groupes expérimentaux de grande section et de cours préparatoire

ANOVA					
	DDL numérateur	DDL dénominateur	F	P	n ² p
Score moyen x Groupes expé- rimentaux	1	83	2.640	0.108	0.031

Note. Type III Sum of Squares