



# Et si mieux écouter rimait avec mieux comprendre ?

Blandine Hannequart

► **To cite this version:**

Blandine Hannequart. Et si mieux écouter rimait avec mieux comprendre?. Education. 2015. <dumas-01518658>

**HAL Id: dumas-01518658**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01518658>**

Submitted on 5 May 2017

**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.

# **MEMOIRE - CAPA-SH**

**OPTION : D**

**SESSION 2015**

Et si mieux écouter rimait avec mieux comprendre ?

**NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : DESBIENS Agnès**

**DISCIPLINE DE RECHERCHE : Attention et mémoire dans la compréhension orale.**

**NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : HANNEQUART Blandine**

# Sommaire

<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
--------------------------	----------

## **I. Structure et public avec lesquels je travaille :**

### **1. La CLIS : qu'est-ce que c'est ?**

- a. Définition et fonctionnement général.....4
- b. La déficience intellectuelle et ses incidences sur les apprentissages.....5

### **2. Mes élèves : qui sont-ils ?**

- a. L'école Mouvet et sa CLIS 1 .....7
- b. Profil général de mes élèves et premiers constats.....8

## **II. Une difficulté rencontrée, l'écoute active.**

### **1. Présentation de trois cas d'élèves.....10**

### **2. Qu'entend-on par compréhension orale ?.....12**

- a. Dans les textes officiels.....12
- b. Définition cognitive : du son à la compréhension.....12
- c. Habiletés auditives mises en jeu dans l'écoute.....13
- d. Hypothèses pour expliquer cette difficulté chez mes élèves.....15
- e. Pistes et hypothèses de travail.....16

### **III. Démarche mise en place.**

#### **1. Evaluations mises en place pour affiner mes premiers constats.**

a) La compréhension orale : comment l'évaluer ? .....	17
• L'E.CO.SS.E : description et résultats .....	17
• Le test des consignes de classe : description et résultats .....	18
b) L'attention auditive : comment l'évaluer ?.....	20
c) Cas d'élèves et résultats.....	20
d) La mémoire auditive : comment l'évaluer ?.....	21
e) Cas d'élèves et résultats.....	21
f) Définition des besoins particuliers de mes élèves.....	22

#### **2. Les adaptations mises en place pour répondre aux besoins de mes élèves :**

<b>1. L'entraînement quotidien sous forme de routines</b> .....	23
a) Le programme ATTENTIX .....	23
b) Ma routine d'entraînement attentionnel et mnésique .....	24
c) Le massage à l'école .....	26

#### **2. Des outils d'aide**

a) Les pictogrammes .....	26
b) Le recours à l'imagination et à la représentation mentale.....	27

<b>3. Evolution des élèves et résultats</b> .....	27
---	----

<b>CONCLUSION</b> .....	29
-------------------------	----

Enseignante depuis 9 années, j'ai choisi il y a cinq ans de découvrir l'enseignement spécialisé. Ayant toujours eu à cœur de venir en aide aux élèves en difficulté en milieu ordinaire, je ressentais cependant un sentiment de frustration. En effet, l'effectif important et mon manque de connaissances ne me permettaient pas de répondre efficacement aux besoins de ces élèves malgré ma bonne volonté. Le milieu spécialisé, avec son dispositif CLIS, m'offrait donc une expérience unique pour comprendre davantage les obstacles cognitifs rencontrés par certains élèves. J'ai alors eu l'opportunité d'intégrer l'équipe éducative d'une école de Jeumont qui comptait une Classe pour l'Inclusion Scolaire de type 1 parmi ses neuf classes. Cinq ans après, je ne regrette pas mon choix et aujourd'hui, j'ai l'intime conviction que je ne porte plus les mêmes « lunettes pédagogiques » qu'avant. Mon regard et mon analyse se sont affinés au contact d'élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives, puisque les obstacles qu'ils rencontrent, m'obligent à décomposer et repenser chaque apprentissage pour qu'il leur soit accessible. L'enseignant spécialisé semble donc apprendre chaque jour au contact de ses élèves.

Cette année encore, je repense ma façon d'enseigner, de par ma formation, mais aussi de par le nouveau profil de classe avec lequel je travaille. En effet, c'est la première fois en cinq ans, que je suis amenée à enseigner à une classe dont l'effectif est majoritairement non lecteur.

Auparavant, seuls 2 ou 3 élèves étaient non lecteurs et le reste du groupe était plutôt autonome en lecture. Les passations de consignes se faisaient donc régulièrement par écrit pour le groupe des lecteurs et je donnais une explication verbale aux deux autres. Lorsque les consignes étaient données oralement, un support écrit venait compenser la perte de sens éventuelle puisque l'élève pouvait entendre la consigne et la relire ensuite. Ce n'est pas le cas depuis septembre, plus de la moitié de l'effectif ne sachant pas lire, je dois constamment contourner l'obstacle de la lecture en passant mes consignes à l'oral. Mon premier constat a alors été rapide car très représentatif de l'ensemble de la classe. Et pour mieux illustrer ce constat, pour prendre une « photo » rapide du profil de ma classe, je m'appuierai sur une expression très connue née au XV<sup>ème</sup> siècle...

### **« Ça rentre par une oreille et ça ressort par l'autre ».**

Cette expression figurée signifie qu'une personne entend ce qu'on lui dit, mais qu'elle n'en tient pas compte soit parce que cela l'arrange, soit parce que cela l'intéresse peu. L'expression peut également figurer le cheminement d'une parole qui « entrerait dans le corps » par une oreille mais qui en ressortirait aussitôt pour être totalement oubliée, sans jamais se fixer dans la mémoire.

## **Mes élèves ont des difficultés à écouter, mémoriser et comprendre un message verbal.**

En effet, je constate qu'en situation orale et collective, mes élèves présentent, à tour de rôle, des difficultés à s'engager dans une posture d'écoute active, c'est-à-dire à mobiliser leur attention pour écouter et tenter de comprendre un message verbal, même très court. Certains sont inattentifs, bavardent, jouent avec leur matériel et ne semblent même pas entendre ma voix. Il faut alors s'interrompre, capter leur attention avec de nombreuses répétitions nominatives avant de pouvoir recommencer la passation d'une consigne ou d'un message. D'autres, sont plutôt attentifs mais n'encodent pas l'information. Le message verbal semble éphémère dans leur esprit, ils ne sont alors pas en mesure de le reformuler et oublient ce qui est demandé quelques secondes après la passation.

Les résultats aux évaluations de rentrée témoignent, par ailleurs, que la plupart de mes élèves ont une compréhension orale très altérée d'une histoire courte et lue par l'adulte. Cela s'illustre notamment par leur incapacité à nommer les personnages principaux.

Cette difficulté de compréhension orale, que présentent mes élèves, est étroitement liée à leurs troubles des fonctions cognitives, puisque, comme le décrit Bruno EGRON<sup>1</sup> (2010), la difficulté à comprendre un message verbal est une des incidences du retard mental sur les apprentissages.

Cependant, lorsqu'on mesure pleinement l'importance de la compréhension orale comme facteur indispensable de l'insertion sociale, il est logique qu'elle devienne une priorité d'enseignement en CLIS. En effet, comprendre un message verbal est une habileté indispensable à une bonne adaptation à la vie de tous les jours et à l'acquisition de nouveaux apprentissages. De plus, la CLIS ayant pour mission de favoriser les inclusions en classe ordinaire, la compétence « comprendre une consigne donnée à l'oral » est donc indispensable pour armer l'élève dans son accès à l'autonomie cognitive et lui garantir les meilleures chances de réussite.

C'est dans ce contexte de classe, que je me suis naturellement penchée sur les questionnements suivants. Quels sont les processus cognitifs sollicités dans la compréhension orale ? Quelles sont les causes possibles de cette difficulté chez mes élèves ? Malgré leurs troubles des fonctions cognitives, comment améliorer la compréhension orale de mes élèves ? Comment contourner cet obstacle pour qu'ils accèdent à l'autonomie intellectuelle ?

---

<sup>1</sup> B.EGRON, 2010, *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*, p 47, Scérén

Enfin, comment les faire passer du « j'entends au j'écoute » puis du « j'écoute au, je mémorise et je comprends » ? Pour résumer, comment apprendre à mes élèves à être plus attentifs pour mieux écouter et comprendre ?

Ma démarche d'investigation était donc lancée, en partant des besoins particuliers de mes élèves, j'entrais dans une démarche de compréhension des différents processus mis en jeu dans le traitement d'une information orale. Et pour tenter d'expliquer les causes possibles de la difficulté de mes élèves, à écouter et comprendre, j'émetts alors les hypothèses suivantes :

- Hypothèse 1 : ils ne sont pas motivés et ne se mettent pas en posture d'écoute.
- Hypothèse 2 : ils sont motivés mais n'arrivent pas à mobiliser leurs capacités attentionnelles.
- Hypothèse 3 : ils sont attentifs mais ne mémorisent pas l'information orale.
- Hypothèse 4 : ils sont attentifs, mémorisent, mais ils n'ont pas accès au sens (lexical et syntaxique).
- Hypothèse 5 : attention, mémorisation, accès à la mémoire sémantique sont impliqués conjointement.

Toutefois, mes élèves ne présentant pas de problème majeur de motivation, j'envisage d'aborder plus précisément, les aspects mnésiques et attentionnels qui entrent en jeu dans le traitement de l'information orale. En effet, même si mes élèves présentent des difficultés de compréhension lexicale et syntaxique, une partie de la perte de sens d'un message oral semble également intervenir dans la phase réceptive, où, l'attention et la mémoire sont sollicitées.

Je pars donc du postulat que, si j'entraîne l'attention et la mémoire de mes élèves, je développerai leurs capacités attentionnelles et mnésiques, alors leur écoute et donc leur compréhension orale s'amélioreront. Ma réflexion et mon mémoire s'articulent donc autour de la focale suivante :

**Intérêt d'une approche pédagogique renforçant l'attention et la mémoire, en CLIS, pour améliorer la compréhension orale des consignes.**

Dans un premier temps, je décrirai de manière générale le fonctionnement du dispositif CLIS à travers les textes institutionnels, ainsi que le public accueilli, en développant la notion de déficience intellectuelle et ses incidences sur les apprentissages.

La classe dans laquelle je travaille sera alors présentée, ainsi que le profil de certains élèves dont les difficultés correspondent au sujet de ce mémoire.

Je définirai ensuite, ce que l'on entend par compréhension orale, à travers les textes officiels, puis au regard d'une approche cognitive.

De là, seront définies les habiletés auditives mises en jeu dans l'acte d'écouter.

Les hypothèses, pour expliquer cette difficulté chez les élèves que je présente, seront alors expliquées.

Ma démarche pédagogique constituée à la fois, des évaluations choisies pour affiner mes premiers constats, des outils utilisés pour programmer l'entraînement quotidien et des adaptations proposées aux élèves, sera ensuite présentée.

Enfin, j'analyserai les résultats du choix de cette pédagogie, renforçant l'attention et la mémoire, sur l'amélioration de la compréhension orale, en décrivant l'évolution de mes élèves dans ce domaine.

## **I. Structure et public avec lesquels je travaille:**

### **1) La CLIS : qu'est-ce que c'est ?**

#### **a) Définition et fonctionnement général**

Avant de définir ce qu'est le dispositif CLIS (classe pour l'inclusion scolaire), il semble nécessaire de faire un détour par la **loi du 11 février 2005**, dite « **Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées** » afin de mieux comprendre la dynamique dans laquelle il s'inscrit. En effet, avec cette loi, une définition légale du handicap est, pour la première fois, donnée. Son article 2 stipule que : « *constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou trouble de santé invalidant* ». Le paysage français en termes de scolarisation des enfants handicapés va alors considérablement évoluer puisqu'on considère désormais que, l'enfant handicapé est, avant tout, de droit un élève, au même titre que tous les autres enfants français puisque la scolarité est



obligatoire de 6 à 16 ans. On entre alors dans la dynamique qu'il est souhaitable que les enfants handicapés soient scolarisés dans des conditions aussi proches que possible de la scolarisation ordinaire; le recours aux établissements ou services médico-sociaux n'étant plus considéré que de façon secondaire ou complémentaire. Est également affirmé, le droit de l'élève handicapé à être inscrit dans l'école la plus proche de son domicile, laquelle constitue son établissement de référence. *L'école inclusive, volonté première de cette loi, vise donc l'accessibilité de tous aux savoirs.* Cependant, on comprend que les modalités de scolarisation d'un élève handicapé à l'école primaire peuvent prendre des formes variées en raison de ses besoins parfois très spécifiques. Cette situation amène alors, dans un certain nombre de cas, la CDAPH (commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées) à orienter cet élève dans une classe pour l'inclusion scolaire (CLIS).

La circulaire du 17 juillet 2009<sup>2</sup> définit la CLIS comme « *un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves en situation de handicap* ». Sa principale mission est d'accueillir de façon différenciée des élèves en situation de handicap afin de leur permettre de suivre totalement ou partiellement un cursus scolaire ordinaire. Le maître de CLIS, enseignant spécialisé titulaire du CAPA-SH vise l'optimisation des capacités d'apprentissages des élèves, en référence aux programmes de l'école primaire et au socle commun des compétences et connaissances. Les élèves orientés en CLIS bénéficient d'une pédagogie adaptée à leurs besoins spécifiques. Il existe 4 types de CLIS, dont la CLIS 1 : classes destinées aux élèves dont la situation de handicap résulte de troubles importants des fonctions cognitives ou mentales. En font partie les troubles envahissants du développement, la déficience intellectuelle (retard mental) ainsi que les troubles spécifiques du langage, de la parole et autres troubles psychiques. Travaillant dans une CLIS de type 1, et pour mieux cibler le public avec lequel je travaille, je vais maintenant aborder la notion de retard mental puisqu'il est le plus répandu des troubles cognitifs.

## **b. La déficience intellectuelle et ses incidences sur les apprentissages.**

- **Le retard mental**

La déficience intellectuelle est également nommée retard mental (jusqu'en 2007). Ce trouble est défini par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) comme: « *un arrêt du développement mental ou un développement mental incomplet, caractérisé essentiellement par une insuffisance des facultés qui déterminent le niveau global d'intelligence, c'est-à-dire les fonctions cognitives, le langage, la motricité et les performances sociales. Le retard mental peut*

---

<sup>2</sup> Circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009, ministère de l'éducation nationale, bulletin officiel n°31 du 27/08/09.

*accompagner un autre trouble mental ou physique* ». Il comporte quatre degrés, le retard mental léger, moyen, grave ou profond, quantifiés par le quotient intellectuel.

La CLIS de type 1 concerne majoritairement les enfants présentant un retard mental léger ou moyen, je n'aborderai donc que les deux premiers degrés qui sont décrits par l'OMS (1993) :

*« Le retard mental léger correspond à un quotient intellectuel situé approximativement entre 69 et 50. Dans ce cas, la personne peut acquérir des compétences pratiques et scolaires (lecture et écriture) et professionnelles lui permettant de s'intégrer à la société de façon autonome à l'âge adulte. »*

*« Le retard mental moyen, avec un quotient intellectuel approximativement compris entre 49 et 35, permet à la personne d'effectuer des gestes simples dans des activités de la vie quotidienne, ce qui favorise, à l'âge adulte, une indépendance partielle avec des soutiens de différentes sortes pour s'intégrer à la société. »*

Ces critères ne sont cependant pas pris comme des déterminismes incontournables et n'empêchent pas que l'on soit aujourd'hui plus dans le degré de soutien à apporter aux personnes en situation de handicap quel que soit le degré de retard, en essayant de tout mettre en œuvre pour développer les compétences des élèves.

- **Incidences du retard mental sur les apprentissages.**

Le retard mental a de nombreuses incidences sur la scolarité des élèves car les fonctions cognitives nécessaires aux apprentissages scolaires sont entravées à plusieurs niveaux.

Comme le définit Bruno EGRON (2010, p 46)<sup>3</sup>, elles s'observent dans :

- *Le langage, avec des difficultés à comprendre les messages verbaux, à s'exprimer, poser des questions, qualifier, définir, en relation avec un lexique et une syntaxe faibles.*
- *La mémoire de travail peu performante est vite saturée ;*
- *L'attention et la concentration sur une tâche qui peuvent être réduites sans trouble spécifique de l'attention mais par fatigabilité ;*
- *Le champ de l'imaginaire, chez certains, la circulation dans le «comme si», dans le monde des contes, de la fiction qui restreignent la créativité faute d'une association fluide d'images, de mots, et en raison d'une difficulté à «décoller» de la réalité présente ;*

---

<sup>3</sup> B.EGRON, 2010, *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*, p 46, Scérén

- *La capacité limitée d'abstraction, de généralisation, le sujet réalisant lui-même peu d'inférences, de rapprochements significatifs, de liens, ce qui entrave le raisonnement, la déduction logique, l'accès aux relations de causalité, mais aussi à la capacité à retrouver la logique événementielle, chronologique (par exemple dans un récit) ;*
- *La difficulté à transférer les acquis, connaissances et procédures, d'une situation à une autre».*

Les difficultés de compréhension orale, d'attention et de mémoire repérées chez mes élèves, illustrent bien ces incidences sur les apprentissages. Après la présentation de la CLIS au sein de l'école de Jeumont où j'enseigne, je vais maintenant aborder le profil général des élèves qu'elle accueille et mentionner mes premiers constats.

## **2) Mes élèves : qui sont-ils ?**

### **a) L'école Mouvet et sa CLIS 1.**

La classe de CLIS 1 dans laquelle j'enseigne, est une des neuf classes d'une école urbaine de Jeumont qui compte 182 élèves. Le public accueilli est majoritairement issu de catégories socio-culturelles défavorisées, la région étant fortement touchée par le chômage depuis plusieurs générations. L'école est d'ailleurs inscrite dans un réseau d'aide prioritaire (REP). Le faible bagage culturel de nos élèves se traduit par des difficultés langagières qui constituent un frein important dans leurs apprentissages. Le projet d'école s'articule donc autour d'objectifs de développement langagier et culturel.

L'équipe éducative est constituée de 9 enseignants, d'une auxiliaire de vie scolaire (AVS) pour un élève de cours préparatoire et d'une AVS-CO affectée en CLIS.

Cette année, l'effectif de la CLIS compte 6 filles et 3 garçons. Seuls deux nouveaux élèves sont arrivés en septembre, les sept autres étant présents l'an dernier. Les élèves de CLIS, connaissant chacun un parcours scolaire singulier, viennent d'horizons différents et ne sont pas tous orientés au même âge en CLIS. Je travaille avec des enfants de 7 à 12 ans orientés :

- après la grande section (2 élèves : Mathéo et Arron)
- en cours de cours préparatoire (deux élèves : Océane et Lauryne)
- après un maintien en cours préparatoire (2 élèves : Yanis, Liza)
- après une ou deux année(s) en CE1 (3 élèves : Lou-Anne, Océane et Tiffany)

Il faut donc tenir compte de ces parcours atypiques pour envisager à nouveau des inclusions en milieu ordinaire et bien les organiser afin qu'elles soient bénéfiques et bien vécues. Les inclusions en classe ordinaire se mettent en place tout doucement dans l'école, les collègues ayant également un public très hétérogène avec quelques profils d'élèves en grande difficulté, et pour certains des effectifs importants. Toutefois, Tiffany (11ans) bénéficie d'une inclusion quasi complète en classe de CE2 ; Lauryne (11ans) participe à temps partiel aux apprentissages en grammaire et orthographe en classe de CM1 et en CE2 pour la compréhension en lecture ; Lou-Anne (11ans) intègre les cours de géométrie et de vocabulaire en CM1 depuis décembre. Yanis (10ans) suit les cours d'histoire géographie en CM1 depuis le mois de mars. Mathéo (7ans) et Liza (7ans) sont inclus en classe de CP depuis le mois de mars pour les activités de lecture. Océane (11ans), suivie par le SESSAD (Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile), a un temps d'inclusion minime car sa prise en charge extérieure (3 à 4 interventions par semaine) rend la compatibilité des emplois du temps difficile. Enfin, la classe de CLIS est bien intégrée au fonctionnement de l'école et participe régulièrement à des activités communes avec d'autres classes, notamment en EPS, en chorale et lors de sorties culturelles. L'exposition des travaux réalisés en arts plastiques par plusieurs classes de l'école, dans le cadre du Réseau Réussite Scolaire est d'ailleurs un temps fort de participation de mes élèves au fonctionnement de l'école.

### **b) Profil général de mes élèves et premiers constats.**

Testés par la psychologue scolaire afin de contribuer à la décision d'orientation en CLIS, via le test de WISC IV, mes élèves présentent tous un retard mental. Retard léger pour sept d'entre eux et moyen pour deux d'entre eux.

Au fil de mes cinq années d'expérience en CLIS, j'ai pu faire le constat, régulier et récurrent, de certaines difficultés rencontrées chez la majorité de mes élèves. En effet, Bruno EGRON (2010), explique que « *lorsque le retard mental est la pathologie centrale, différents aspects se retrouvent dans le fonctionnement cognitif du sujet* »<sup>4</sup>. Le langage oral, qu'il soit en production ou en réception, est un objectif prioritaire d'apprentissage pour mes élèves. Leur vocabulaire est très restreint et l'accès au sens s'en trouve limité. Leur expression orale, est souvent mal organisée au niveau syntaxique et certains n'arrivent pas à mettre en mots ce qu'ils veulent dire. L'entrée dans l'écrit pose des difficultés à l'ensemble de mes élèves lors des situations sollicitant la lecture et l'écriture. L'apprentissage de la lecture est en cours d'acquisition pour

---

<sup>4</sup> Ibid, p 46.

cinq de mes élèves les plus âgés, pour certains, de 11 ans. Pour les quatre autres qui sont lecteurs, la compréhension fine représente un frein majeur dans leur autonomie. Ils lisent, certes, mais n'ont accès qu'au sens global d'un texte court et explicite. La production d'écrit se limite à quelques mots voire à une phrase pour les plus avancés. En mathématiques, la manipulation et la répétition compensent partiellement leur difficulté d'abstraction et leur permettent d'acquérir des compétences attendues en cycle 2. La résolution de problème, tâche complexe au niveau cognitif puisqu'elle sollicite de nombreuses compétences à différents niveaux (compréhension, traitement, planification, etc.) est un véritable apprentissage pour tous mes élèves.

Dans tous les domaines, leur peu de connaissances culturelles ne leur permet pas de faire des analogies ou de faire référence à d'autres sujets déjà rencontrés ou vécus. Malgré ces difficultés, tous restent motivés, volontaires et persévérants, ce qui constitue un point d'appui indéniable pour les faire progresser.

Cette année m'a amenée à faire un nouveau constat, je remarque qu'au moins six de mes élèves ont des difficultés à écouter et à répondre correctement aux consignes verbales de la vie de classe. Il faut sans cesse répéter ce qui vient d'être dit. Certains jouent avec leur matériel, bavardent et ne semblent pas écouter, ils sont vite distraits par l'environnement. D'autres semblent attentifs mais ne savent plus ce qu'il faut faire une fois la consigne donnée, ils sont alors incapables de répéter ce qui a été dit. D'autres encore, répètent de façon erronée la consigne car ils l'ont partiellement écoutée. Partant du constat, que mes élèves ont des difficultés à adopter une posture d'écoute active pour mémoriser et comprendre ce qui est demandé, je me suis intéressée à comprendre les mécanismes cognitifs intervenant dans le traitement d'une information orale. En effet, une inclusion réussie en classe ordinaire requiert un minimum de compréhension orale des consignes pour acquérir une autonomie certaine dans le travail. Apprendre à comprendre devient alors un objectif d'apprentissage prioritaire pour mes élèves. Au fil de mes lectures, j'ai découvert de précieuses clés pour mieux comprendre cette difficulté d'écoute rencontrée chez certains élèves. Et, avant d'expliquer ce qu'est l'acte d'écouter, je vais d'abord présenter plus précisément les trois profils d'élèves qui me serviront à illustrer le sujet de ce mémoire.

## II. Une difficulté rencontrée, l'écoute active.

### 1) Présentation de trois cas d'élèves.

Même si mon regard s'oriente ici sur la difficulté de compréhension orale, la description du profil de ces élèves ne se limitera pas seulement aux situations orales, car d'autres indicateurs peuvent rendre la description plus complète.

- **Yanis : 10 ans, lecteur (niveau CE1).**

Yanis est suivi par le SESSAD (Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile) trois à quatre fois par semaine et ce depuis six années. Une prise en charge orthophonique est également mise en place, une fois par semaine. Yanis présente une impulsivité verbale: il coupe la parole des adultes sans qu'on ne l'interroge, répond aux questions avant même qu'elles ne soient terminées. Il a tendance à travailler vite sans se soucier de la présentation. Il ne lit pas son texte jusqu'au bout et répond aux questions sans relire. Il a des difficultés à revenir sur son travail, à le vérifier ou à justifier ses choix. Il faut attirer son attention nominativement quand on lui parle car il n'écoute pas spontanément puisqu'il joue avec son matériel ou discute. Il se tortille énormément sur sa chaise et vérifie sans cesse son matériel qu'il perd régulièrement. Il est très vite distrait par son environnement proche et perturbe à son tour les camarades à proximité. Après la passation d'une consigne orale, il la répète partiellement en reprenant quelques mots entendus mais celle-ci n'est pas correcte. Sa réponse aux consignes orales est donc souvent inappropriée. Ses résultats au test Médial CE1 sont de l'ordre de 66% de réussite mais le degré de compréhension orale d'une histoire lue est faible puisque Yanis n'identifie pas correctement l'un des deux personnages de l'histoire même avec un support visuel pour répondre. Sa compréhension orale de phrases a été évaluée avec le test LA CIGALE CP où il obtient 90% de réussite contre 62% de réussite en compréhension de textes lus. Enfin, Yanis ne sait pas reproduire un rythme corporel simple, rencontrant des difficultés de coordination motrice, une séance de psychomotricité par semaine est mise en place.

- **Mathéo : 7 ans, non lecteur (niveau début CP).**

Calme et discret en classe, Mathéo s'exprime peu de manière spontanée. Souvent passif, il attend qu'on le stimule pour se mettre au travail et s'exprime alors pour dire qu'il ne sait plus ce qu'il faut faire. Lors de la mise au travail, il a tendance à regarder sur les autres pour savoir ce qu'il faut faire. Lorsqu'on lui demande d'expliquer ce qu'on attend de lui, il

répond qu'il ne sait plus, se tient la tête et semble s'en vouloir. Les activités orales lui sont coûteuses, il décroche rapidement lors d'échanges collectifs. Il a d'ailleurs des difficultés à raconter dans ses propres mots une histoire lue par l'adulte. Il récite globalement un poème court mais a des difficultés à redonner 3 mots ou 3 chiffres dans l'ordre et même à répéter une phrase très simple du type « mon vélo est rouge ». Sa conscience phonologique est restée quasi inexistante pendant plus d'un an mais s'est nettement améliorée depuis qu'il a appris à se moucher. Un suivi orthophonique est mis en place, une fois par semaine. De plus, Mathéo ne sait pas reproduire un rythme corporel simple. Ses résultats au test de compréhension orale LA CIGALE CP, sont plutôt faibles avec 39 % de réussite dont : 50% de réussite en compréhension de phrases et seulement 25% de réussite en compréhension de textes lus.

- **Arron : 7 ans ; non lecteur**

Arron est un élève qui est arrivé en CLIS en septembre après un maintien en grande section. Il s'exprime correctement mais ne prend pas la parole en groupe classe. Lorsqu'il s'exprime, il se parle à lui-même d'une voix assez forte. Ses gestes sont brusques, il jette son matériel ou l'arrache des mains. Décrit comme violent en maternelle, Arron semble s'être calmé cette année malgré quelques actes ponctuels de violence en récréation. En groupe classe, lors d'échanges à l'oral, Arron décroche très vite mais reste calme, il adopte alors une certaine passivité. Il a des difficultés à raconter une histoire lue par l'adulte et même à nommer les personnages principaux. Il se tient régulièrement la tête car il fatigue très vite lors des activités écrites qui demandent de la concentration et de la précision. En écriture, il a tendance à bâcler son travail. Il montre une grande fatigabilité dans tous les domaines, une durée de 10 min de concentration lui est coûteuse. Lors de passation de consignes orales, il faut capter son attention nominativement pour qu'il soit en mesure d'écouter. Il ne regarde jamais la personne qui lui parle et semble vite distrait par son environnement. Il a des difficultés à répéter la consigne donnée. Sa conscience phonologique est faible, il a des difficultés à repérer un son dans un mot ou trouver deux mots qui riment. Ses résultats au test de compréhension orale LA CIGALE CP, sont plutôt faibles avec 66,6 % de réussite dont : 80 % de réussite en compréhension de phrases et seulement 50 % de réussite en compréhension de textes lus par l'adulte.

C'est donc au regard de ces trois profils que j'ai commencé mes lectures afin de comprendre les mécanismes qui interviennent dans la compréhension orale.

## 2) Qu'entend-on par compréhension orale ?

### a) Dans les textes officiels :

La compréhension orale est une des compétences les plus fondamentales de la communication et de l'acquisition d'une langue. Ce mode réceptif lors de l'exposition à la langue est une première expérience qui conditionne l'apprentissage de la prise de parole. L'apprentissage du langage oral est donc un enjeu fondamental de l'enseignement à l'école.

Dans la partie *Comprendre*, les programmes de 2008<sup>5</sup> insistent sur la compréhension des consignes et des textes racontés et lus par l'enseignant. L'élève doit comprendre que la consigne collective s'adresse à lui et y répondre de manière appropriée. Il doit aussi prendre conscience que, *écouter* nécessite des attitudes et gestes mentaux qu'il doit apprendre à mobiliser pour mémoriser et comprendre. Cependant, on constate que cette compétence n'est jamais vraiment enseignée en tant que telle et qu'elle s'entraîne essentiellement de manière incidente (non délibérée, non programmée) dans une certaine transversalité.

Si l'on se tourne vers le palier 1 du socle commun, on remarque que la compétence 1 intitulée « la maîtrise de la langue », s'articule autour du *dire, lire, écrire*. Les compétences du *dire* sont d'ailleurs exprimées par les verbes *s'exprimer, participer, dire*. Les capacités langagières d'un élève semblent donc majoritairement évaluées dans une modalité de production et non de réception. La littérature pédagogique étant assez pauvre sur le sujet de l'enseignement de l'oral, il semble alors judicieux de trouver des parallèles avec l'enseignement des langues étrangères, où, les compétences « écouter et comprendre » sont entraînées et évaluées.

### b) Définition cognitive : du son à la compréhension.

Avant d'aborder plus précisément ce qu'est la compréhension orale, il convient d'éclaircir quelques points essentiels :

- La compréhension orale est le versant réceptif et invisible de la communication orale.
- La compréhension orale intervient lors du traitement de l'information d'un **message verbal**, c'est-à-dire lorsque celui-ci contient des mots qu'il faut traiter pour y mettre du sens, et non lors d'un **message sonore** qui ne contient que des sons.

---

<sup>5</sup> Bulletin officiel, Hors- série n°3 du 19 juin 2008, ministère de l'éducation nationale.



- On nomme « émetteur » celui qui produit un message sonore ou verbal et « auditeur » l'individu qui est récepteur d'un message reçu par l'entrée auditive.
- Toute compréhension orale nécessite un acte volontaire, celui **d'écouter**.

En effet, **entendre n'est pas comprendre...**

Même si l'on doit admettre que nous entendons avec nos oreilles, il faut bien comprendre que c'est notre cerveau, tel un ordinateur, qui interprète l'information que nous entendons.

On peut entendre un message verbal et ne pas le comprendre si l'on n'écoute pas de manière attentive ce que dit le locuteur. On doit donc bien distinguer l'audition de la compréhension.

L'audition est un sens qui permet à une personne d'entendre des sons de fréquences et d'intensités variées. Entendre, via l'oreille, qui est un organe captant et conduisant le message sonore vers le cerveau, est la première étape d'une série de mécanismes auditifs qui sont essentiels pour la compréhension de la parole.

L'écoute, quant à elle, est un acte volontaire qui va permettre au cerveau de l'auditeur de réceptionner et de traiter correctement l'information auditive.

« *Savoir écouter est un art* » disait Epictète (1<sup>er</sup> siècle) et nous allons maintenant voir que cet art demande en effet de nombreuses habiletés auditives de la part de l'auditeur qui doit capter un message dans une certaine immédiateté.

### **c) Habiletés auditives mises en jeu dans l'écoute.**

Comme le décrit Pierre Paul GAGNE (2001)<sup>6</sup>, « *le message auditif est un signal court, non permanent et organisé dans une séquence* ». Les capacités de l'auditeur à capter, dans un premier temps, le message puis à le mémoriser et le traiter pour le comprendre, l'inscrivent donc dans un processus cognitif dynamique et tout aussi complexe. On comprend alors que le degré de compréhension de l'auditeur soit en partie lié à sa qualité d'écoute.

Si je tente d'améliorer les capacités de compréhension orale de mes élèves, je dois donc m'interroger sur les habiletés auditives mises en jeu dans l'écoute.

---

<sup>6</sup> P.GAGNE, 2001, *Etre attentif... une question de gestion !*, p 55, Chenelière Mc Graw-Hill

Pierre Paul GAGNE (2001)<sup>7</sup> explique que cinq grandes habiletés auditives sont nécessaires pour devenir un auditeur efficient :

- **La discrimination auditive** qui est la capacité permettant à l'individu d'être sensible à la nature des bruits et des sons de son environnement. Il peut alors analyser les particularités des bruits, des sons et les comparer avec d'autres impressions auditives déjà rencontrées et mémorisées en mémoire à long terme. La conscience phonologique repose donc sur cette capacité de discrimination. Ex : reconnaître le son d'un instrument, le chant particulier d'un oiseau ; comparer deux mots sur le plan sonore ; reconnaître des voix, des intonations.
- **L'écoute sélective ou séparation figure/ fond** qui est la capacité à reconnaître un message verbal pertinent présenté en même temps que d'autres messages non pertinents. La personne doit donc avoir développé une conscience suffisante de son environnement sonore pour être en mesure d'identifier les éléments distractifs ou les signaux compétitifs. L'auditeur en présence de bruits concurrentiels doit donc être en mesure de négliger certains signaux pour se concentrer sur le message prioritaire.
- **L'attention auditive** qui est la capacité à maintenir sa concentration sur un message verbal pertinent en ayant l'intention de traiter ce message dans un but donné. La durée de l'attention augmente avec l'âge et le développement des capacités de gestion de l'attention. Une bonne qualité d'attention auditive favorisera l'acquisition des autres capacités et contribuera à un traitement efficace.
- **La mémoire auditive** qui est l'habileté à retenir un message entendu. L'information peut être, conservée à court terme (mémoire de travail) jusqu'à la fin de la tâche. Ex : mots, chiffres, phrases, consignes. Gardée en mémoire de façon permanente (mémoire à long terme). Ex : La date d'anniversaire de quelqu'un ; une blague.
- **L'organisation séquentielle des messages** qui est la capacité à traiter l'ordre des signaux auditifs. L'information auditive étant émise de façon séquentielle (les données arrivent dans un ordre particulier), l'auditeur doit être attentif au message, le mémoriser et retenir l'ordre de présentation des différents mots pour faciliter le traitement séquentiel.

---

<sup>7</sup> P.GAGNE, 2001, *Etre attentif... une question de gestion !*, p 60, Chenelière Mc Graw-Hill

Le traitement de l'information orale est donc un mécanisme complexe mobilisant de nombreuses habiletés attentionnelles, mnésiques et organisationnelles. La difficulté à comprendre un message oral est donc étroitement liée à ces habiletés, et peut « *se manifester par des difficultés d'intégration, de décodage, d'organisation, d'interprétation et de mémorisation, de même que par des difficultés d'écoute en situation de bruit compétitif* », comme l'explique D. NOREAU (2001)<sup>8</sup>.

#### **d) Hypothèses pour expliquer cette difficulté chez mes élèves.**

En mêlant mes observations de classe à l'apport théorique de mes lectures, je comprends davantage le traitement de l'information orale et je commence à affiner mon regard sur les causes possibles de cette difficulté rencontrée chez Yanis, Mathéo et Arron.

L'écoute comporte trois phases essentielles :

- La réception du message verbal, qui mobilise l'attention sélective.
- La mémorisation (qui implique l'attention maintenue, la mémoire de travail, le stockage et l'organisation en mémoire sémantique).
- Le traitement de l'information.

Les causes de la difficulté à comprendre un message verbal peuvent donc prendre naissance au niveau d'une de ces trois phases ou même plusieurs d'entre elles.

- Pour Yanis, j'é mets l'hypothèse que sa difficulté à comprendre un message oral intervient dans la phase réceptive. N'étant pas en mesure de mobiliser spontanément son attention, il ne capte pas l'information et ne la mémorise que partiellement. Sa réponse est alors inappropriée par rapport à ce qui lui est demandé. La difficulté principale pourrait être soit de l'ordre de la discrimination, soit de l'attention sélective, soit de la mémoire de travail ou encore les trois.
- Pour Mathéo, j'é mets l'hypothèse que sa difficulté intervient au niveau de la phase de mémorisation (mémoire de travail). Etant plutôt attentif, il capte l'information verbale et la dissocie des autres « bruits » mais n'arrive pas à la stocker en mémoire à court terme. Il l'oublie donc rapidement et ne sait plus ce qu'il faut faire. Ce qui expliquerait sa passivité lors de la mise au travail et sa tendance à regarder sur les autres pour savoir ce qu'il faut faire.

---

<sup>8</sup> D. NOREAU, 2001, *Etre attentif...une question de gestion !*, Chenelière Mc Graw-Hill.

- Pour Arron, j'é mets la même hypothèse que pour Yanis avec cependant un facteur supplémentaire, la fatigabilité. Cette incapacité à maintenir une attention auditive soutenue dans le temps, expliquerait qu'Arron, contrairement à Yanis, décroche plus rapidement lors de l'écoute d'une histoire lue par l'adulte, dépassant une ou deux minutes. L'attention maintenue et la mémoire de travail pourraient être principalement impliquées, avec un faible empan mnésique. En résumé, pour Yanis et Arron, il me semble que la perte de sens intervient essentiellement au niveau de l'attention auditive. Pour Mathéo, en revanche, je pense qu'elle intervient au niveau de la mémoire auditive.

#### **e) Pistes de travail et hypothèses de travail pour ce mémoire.**

Un individu, pour rester en contact avec son environnement, a besoin de recevoir des informations de nature auditive à tout moment. En effet, la communication orale étant au cœur de toute situation sociale ou scolaire, la capacité d'écoute d'une personne est continuellement sollicitée et est indispensable. C'est en mesurant l'importance de cette compétence « comprendre un message oral », dans la vie de tous les jours, que j'y attache une grande importance dans ma pratique pédagogique. Aider mes élèves à mieux comprendre c'est aussi les rendre plus autonomes, pour aujourd'hui et pour demain...

J'ai donc envisagé des moyens à mettre en place pour tenter d'améliorer cette compréhension chez mes élèves afin qu'ils répondent de manière pertinente aux interactions de leur environnement (en classe, en inclusion, entre pairs...)

**Partant du constat que mes élèves ont des difficultés à comprendre un message verbal, je pars donc du postulat suivant : si j'entraîne l'attention et la mémoire de mes élèves, je développe leurs capacités attentionnelles et mnésiques, alors leur écoute et donc leur compréhension orale s'amélioreront.**

J'opte donc pour la mise en place d'un programme quotidien entraînant l'attention et la mémoire afin d'optimiser les capacités attentionnelles et mnésiques de mes élèves. Avant de vous présenter ce programme ainsi que les autres outils et adaptations mis en place en classe, je vous décrirai d'abord les évaluations effectuées afin d'affiner mes premiers constats.

### **III. Démarche mise en place.**

#### **1) Evaluations mises en place pour affiner mes premiers constats.**

En septembre, j'ai testé les capacités attentionnelles et mnésiques de mes élèves (en modalité visuelle et auditive), ainsi que leur compréhension orale lors d'une passation individuelle puis collective ; ceci afin d'écartier l'hypothèse d'une difficulté due à un manque de connaissances lexicales ou sémantiques. Je vais maintenant décrire chaque épreuve.

- **La compréhension orale : comment l'évaluer ?**

Le test de compréhension orale, LA CIGALE CP, et le test MEDIAL Ce1 en compréhension orale d'un texte lu ont été mes premiers outils d'évaluation. C'est à partir de l'analyse des résultats de mes élèves à ces évaluations, que j'ai fait mon premier constat. Leur compréhension orale est très faible. Plusieurs questionnements ont alors accompagné mon constat et ma réflexion :

Quels sont les obstacles rencontrés par mes élèves lors de la réception orale d'une phrase ou d'une histoire lue ? Ont-ils un réel problème de compréhension orale ou une mauvaise écoute ?

Un deuxième constat, leur difficulté à répondre de manière appropriée à des consignes orales, pourtant courtes et simples données collectivement (alors que les termes et la syntaxe étaient accessibles), m'engageait dans une deuxième phase d'évaluation pour affiner mon analyse. J'ai fait passer un test individuel de compréhension syntaxico-sémantique ainsi qu'une évaluation collective de compréhension des consignes de classe.

\* L'E.CO.S.SE<sup>9</sup> est une épreuve de compréhension syntaxico- sémantique étalonnée à l'oral sur 2100 enfants âgés de 4 à 11 ans. L'énoncé est lu à haute voix par l'adulte, l'enfant doit choisir l'image illustrant cet énoncé parmi les 4 proposées (3 des 4 images comprenant des distracteurs lexicaux ou grammaticaux) ; 92 items sont ainsi évalués dans un ordre de difficulté progressive. L'analyse se fait en fonction du type grammatical, de la longueur de l'énoncé (donc d'éléments à mémoriser), de la complexité de l'énoncé (phrases réversibles ou reprises anaphoriques). Yanis, Mathéo et Arron, évalués individuellement, présentent au regard de l'étalonnage, un degré de compréhension inférieur à leur catégorie d'âge réel.

---

<sup>9</sup> LECOCQ Pierre, 1996, L'E.CO.S.SE, Septentrion, presses universitaires.

TEST L'E.CO.SS.E	Age de l'élève	% de réussite sur 92 items	% d'erreur	Moyenne de % d'erreur pour la catégorie d'âge	Compréhension orale de l'élève correspondant à un âge :
Yanis	11 ans	80%	20%	7,47%	Inférieur à 4 ans
Mathéo	7 ans	65%	35%	12,60%	Inférieur à 4 ans
Arron	7 ans	69%	31%	12,60%	Inférieur à 4 ans

L'analyse de ces résultats est toutefois à nuancer. En effet, même si ces trois élèves présentent une compréhension orale nettement inférieure à celle de leur catégorie d'âge, il ne faut cependant pas négliger le pourcentage de réussite aux 92 items. Les items étant présentés dans un ordre de difficulté établi (syntaxe de plus en plus complexe), je m'aperçois que Yanis, Mathéo et Arron, n'ont commis que très peu d'erreurs dans les 40 premiers items qui correspondent à des phrases simples se rapprochant de la structure des consignes que je donne à l'oral. Ces résultats montrent donc leur difficulté à comprendre des phrases complexes, mais aussi, leur capacité à comprendre une phrase simple comme une consigne de classe. Pourtant, je remarque souvent qu'ils ne répondent pas de manière appropriée à une consigne de classe, donnée collectivement à l'oral.

J'ai alors élaboré une évaluation de compréhension des consignes reprenant le vocabulaire fréquemment utilisé en classe pour écarter le fait que leur difficulté de compréhension vienne d'un manque de vocabulaire dit « scolaire ». Je me suis également inspirée d'une grille d'observation, trouvée sur le site dédié aux TDHA <sup>10</sup>(troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité) pour évaluer leur attention et leur posture d'écoute avant, pendant et après la passation. Le test regroupe 20 consignes données à l'oral, dont 11 comportent une seule tâche et 9 une double tâche<sup>11</sup>. Exemple : consigne simple « écris ton prénom » ; consigne à double tâche « dessine un carré et colorie-le en vert ». Les consignes s'appuient sur un vocabulaire scolaire regroupant : **treize verbes** (dessiner, écrire, souligner, copier, tracer, entourer, barrer, compter, prendre, sortir, découper, coller, colorier), **dix noms communs** (bonhomme, prénom, tableau, règle, nombre, ciseaux, feuille, trait, colle, crayon), **six couleurs** (rouge, vert, gris, jaune, bleu, orange), **trois formes** (carré, cœur, croix, rond) et **une préposition de lieu** (en bas). Le degré de réussite de mes élèves à cette évaluation m'indiquera alors, s'ils sont en mesure de comprendre un message oral simple lié à la vie de classe et d'y répondre efficacement.

<sup>10</sup> [www.attentiondeficit-info.com/trousse-tdah.phpe](http://www.attentiondeficit-info.com/trousse-tdah.phpe), questionnaire TDAH consulté le 25/09/2014

<sup>11</sup> Cf. Annexe A

La durée de l'évaluation est de 15 minutes et la fréquence des observations est donnée en chiffres dans le tableau suivant :

Grille d'observation	Yanis	Mathéo	Arron
<b>Avant la consigne :</b>			
Il faut attirer son attention et le relancer plusieurs fois avant qu'il soit prêt à recevoir la consigne	6	4	4
A du mal à se concentrer, à focaliser son attention dès le début d'une activité	2	4	6
<b>Pendant la consigne :</b>			
A des difficultés à suivre les consignes qui lui sont données oralement	3	4	2
Joue avec son matériel	5		1
N'écoute pas la consigne jusqu'au bout	4		2
Coupe la parole, bavarde	5		1
Ne semble pas écouter ce qu'on lui dit	2		4
Se tortille sur sa chaise, remue les pieds et les mains	6		1
Est facilement distrait par ce qui se passe autour de lui	4		3
Vérifie ses affaires	3		
<b>Après la passation de consigne :</b>			
Ne sait pas répéter la consigne donnée	4	4	3
Ne se met pas au travail, passivité	2	3	2
Regarde sur les autres ce qu'il faut faire	2	6	2
Ne sait plus ce qu'il faut faire	4	4	2
Ne sait pas s'organiser pour répondre à la tâche simple demandée	1	2	2

- Yanis répond correctement à 75% des consignes (15 sur 20). Il réussit à 90,9% les consignes simples et à 55,5% les consignes à double tâche.
- Mathéo répond correctement à 70% des consignes (14 sur 20). Il réussit à 81,8% les consignes simples et à 55,5% les consignes à double tâche.
- Arron répond correctement à 65% des consignes (13 sur 20). Il réussit à 63,6% les consignes simples et à 77,7% les consignes à double tâche.

Ces résultats montrent que ces trois élèves sont capables de comprendre une consigne simple et qu'ils comprennent le vocabulaire dit « scolaire », même si la compréhension de consignes à double tâche est moins performante pour deux d'entre eux. L'analyse de la grille d'observation nous renseigne particulièrement sur leur posture d'écoute. Yanis semble présenter des difficultés d'attention avant et pendant la passation, ce qui peut expliquer ses réponses erronées après la passation car il n'a pas entendu ni mémorisé la consigne ou bien ne l'a pas écoutée

jusqu'au bout. Mathéo, présente une difficulté à capter le début du message oral, il faut alors le stimuler pour qu'il soit attentif mais ne présente plus de difficulté d'attention pendant la passation. Une fois en posture d'écoute, Mathéo écoute jusqu'au bout mais ne semble pas mémoriser les informations de la consigne. Il regarde sur les autres ou s'exprime pour dire qu'il ne sait plus ce qu'il faut faire. Arron, quant à lui, montre une certaine réussite à répondre aux consignes à double tâche. Il semble donc être capable de garder en mémoire plusieurs informations mais a des difficultés à répondre au signal verbal, il faut capter son attention avant la passation. De plus, il présente une certaine fatigabilité au bout d'une petite dizaine de minutes, il souffle et se tient la tête. Suite aux résultats obtenus aux différentes évaluations décrites ci-dessus, je constate que ces trois élèves présentent, certes, des difficultés de compréhension orale (pour des phrases complexes), liées à un manque lexical et morpho-syntaxique mais qu'ils sont tout de même en mesure de comprendre des phrases orales simples. Alors comment expliquer que, régulièrement, ils ne sont pas en mesure d'appliquer mes consignes orales très brèves et simples ? Ce constat m'a donc encouragée à penser que, chez ces élèves, une perte de sens intervient lors de la réception du message oral. Cela peut s'expliquer, par une difficulté à être attentif et donc à mémoriser. J'ai alors évalué les capacités attentionnelles et mnésiques de Yanis, Mathéo et Arron à travers plusieurs tests que je vais décrire maintenant.

### **c) L'attention auditive maintenue: comment l'évaluer ?**

L'attention auditive est la capacité à maintenir sa concentration sur un message verbal pertinent en ayant l'intention de traiter ce message dans un but donné. Mes observations en classe, lorsque je raconte une histoire ou lors de consignes orales, me donnent de précieuses indications. De plus, je me base sur la réussite de mes élèves au jeu « ouvre tes oreilles », où ils doivent repérer et compter le nombre de fois où apparaît un élément donné (un chiffre, un mot) parmi une longue série donnée à l'oral.

### **d) Cas d'élèves :**

Yanis a tendance à être perturbé par l'environnement, il décroche partiellement en bavardant, en regardant ailleurs, puis il se recentre sur son écoute, et ce, plusieurs fois en l'espace de cinq minutes. Sa compréhension est donc globale et manque de précision. Mathéo, ne présente pas de comportements physiques de distraction, cependant il décroche rapidement et entre dans une certaine passivité. Lorsque j'arrête ma lecture pour lui demander de m'expliquer ce qui a été dit, j'ai parfois l'impression de le réveiller. Après deux ou trois minutes d'écoute, Arron montre une fatigabilité, en soufflant et en adoptant une posture semi-couchée sur sa chaise. Ces trois



élèves présentent donc une faible attention auditive lors de l'écoute d'une histoire lue. De plus, leur réussite au jeu « ouvre tes oreilles » dépend de la longueur de la série proposée. Plus elle est longue, plus ils doivent maintenir leur attention. Tous les trois sont en réussite lorsque la série ne dépasse pas une dizaine d'éléments; au-delà, ils « décrochent » et ne persévèrent pas dans la tâche.

#### **e) La mémoire auditive à court terme: comment l'évaluer ?**

La mémoire auditive étant la capacité à retenir une information entendue, dans la mémoire à court terme, j'ai élaboré un test me permettant de cibler plus précisément « l'empan auditif » de mes élèves, c'est-à-dire le nombre d'informations qu'ils peuvent mémoriser simultanément. Le principe est de répéter une série entendue de chiffres, de lettres, de mots ou de phrases dans le bon ordre; les séries augmentant d'un élément supplémentaire à chaque réussite. J'ai également évalué leur mémoire auditive dans une situation où ils étaient en réception d'un message verbal en vue d'y répondre par des actes physiques. Devant répondre au message entendu par des actions, ils adoptent une écoute plus dynamique. J'ai alors fait passer un test de consignes orales. Les élèves, yeux fermés, écoutent une consigne à une étape, ouvrent les yeux et l'exécutent. Chaque fois qu'il y a réussite, une tâche supplémentaire est donnée dans la nouvelle consigne. Par exemple, tu ouvres les yeux, tu sors ton ardoise, tu lèves un bras. Mon débit verbal est lent, les élèves ayant eu pour conseil d'essayer de se voir en train de réaliser les différentes actions, ferment les yeux pour laisser place à la représentation mentale.

#### **f) Cas d'élèves et résultats.**

Yanis répond correctement à une consigne orale à deux étapes, il a tendance à ne pas écouter la consigne jusqu'au bout et se précipite pour exécuter ce qui est demandé. Il échoue lorsque la consigne comporte trois étapes. Mathéo et Arron répondent partiellement à une consigne à deux étapes, ils oublient une partie. Lorsque trois étapes sont formulées, Mathéo oublie tout et ne sait plus rien, Arron lui en retient une et l'exécute. Le tableau suivant récapitule les capacités mnésiques de ces trois élèves, en y indiquant le nombre maximal d'éléments mémorisés et répétés, correspondant à leur empan mnésique en modalité auditive.

Empan mnésique en septembre (en réception auditive)	Yanis	Mathéo	Arron
Répétition de chiffres	3	3	3
Répétition de lettres	4	3	3
Répétition de mots	4	3	3
Répétition de phrases (ayant un sens et comportant N mots)	7	3	3
Exécution immédiate de N consignes successives	2	1	1

Mathéo et Arron ont donc des difficultés à mémoriser un message oral comportant plus de 3 éléments et même lorsque celui-ci est porteur de sens comme dans la phrase : « papa range sa voiture dans le garage ». Yanis, lui, est capable de mémoriser jusqu'à 4 éléments non porteurs de sens et 7 éléments dans un message porteur de sens comme une phrase.

#### **g) Définition des besoins particuliers de mes élèves.**

En me basant sur ces résultats et mes observations, je peux définir les besoins particuliers de ces trois élèves dans le domaine de la compréhension orale :

##### **Yanis a :**

- ✓ besoin d'apprendre à mobiliser son attention pour entrer dans une posture d'écoute active lui permettant de mémoriser et de traiter efficacement un message oral.
- ✓ besoin d'entraîner son attention pour diminuer sa fatigabilité.
- ✓ besoin d'entraîner son attention sélective pour ne pas se laisser perturber par son environnement.

##### **Mathéo a :**

- ✓ besoin de supports visuels pour alléger sa mémoire et favoriser le traitement d'une information orale.
- ✓ besoin d'apprendre des stratégies lui permettant de mieux mémoriser pour gagner en autonomie dans sa compréhension orale.
- ✓ besoin d'affiner sa conscience phonologique pour améliorer sa compréhension orale.

## Arron a :

- ✓ besoin d'apprendre à mobiliser son attention pour mieux écouter.
- ✓ besoin d'entraîner son attention pour diminuer sa fatigabilité.
- ✓ besoin d'entraîner sa conscience phonologique pour améliorer sa compréhension orale.
- ✓ besoin d'apprendre des stratégies lui permettant de mieux mémoriser pour gagner en autonomie en compréhension orale.

## 2. Les adaptations mises en place pour répondre aux besoins de mes élèves :

### 1. L'entraînement quotidien sous forme de routines :

J'ai choisi d'entraîner les capacités attentionnelles et mnésiques quotidiennement afin de les rendre plus performantes et de les automatiser. En effet, comme l'explique le psychologue canadien, Alain Caron (2002, p 34)<sup>12</sup>, « *Plus la tâche est automatisée, plus elle est facile pour les élèves et plus il leur reste de l'énergie pour filtrer et évaluer les éléments de distraction* ». L'enfant qui prend des habitudes de travail pourra davantage automatiser les processus cognitifs en jeu, ce qui libèrera ses ressources attentionnelles. Mes routines attentionnelles et mnésiques se déroulent donc chaque matin après l'accueil et durent environ dix minutes. L'entraînement mis en place dans ma classe, se base, entre autres, sur le programme ATTENTIX (mis au point par Alain Caron). Je vais le présenter de manière générale avant d'indiquer comment je me le suis approprié pour répondre au mieux aux besoins de mes élèves.

#### a) ATTENTIX



Le programme Attentix propose du matériel attrayant (métaphores et jeux) pour développer en groupe classe les habiletés propres à l'attention. **Les métaphores**, enregistrées sur CD, présentent Attentix, un petit garçon, qui, par le biais de ses aventures et de ses rencontres, découvre progressivement des moyens et des stratégies afin d'améliorer son attention. Ces métaphores offrent l'occasion d'introduire une séquence métacognitive utilisable par les élèves autour des thèmes suivants: l'utilisation de son imagination, le contrôle de soi, la motivation, les stratégies mentales liées à l'attention, la discipline et le contrôle de son attention. **Les activités de développement** présentées sous forme de jeux, visent à stimuler le développement de différentes constituantes de la capacité attentionnelle. Notamment, **la mémoire** (auditive à

---

<sup>12</sup> A. CARON, 2002, Programme Attentix, Gérer, structurer et soutenir l'attention en classe, p 34, Ed.Chenelière

court terme et de travail), la vigilance, le contrôle de l'impulsivité, l'**attention** (sélective, maintenue, partagée et volontaire) ainsi que la résistance à la distraction.

### **b) Ma routine d'entraînement attentionnel et mnésique :**

C'est à partir des outils proposés par le programme ATENTIX que j'ai établi ma propre progression<sup>13</sup>, en choisissant les métaphores et les jeux répondant au mieux à mes objectifs pédagogiques fixés. Ma routine dure une dizaine de minutes: chaque matin, 4 jeux parmi les suivants sont proposés aux élèves sur une période de 6 semaines. Elle a évolué au fil des mois pour rendre les exercices proposés plus difficiles, puis d'autres ont été inventés en m'inspirant de ce programme. Voici les principales activités proposées à mes élèves et ce qu'elles développent :

- **Le jeu de la conscience corporelle ou « jeu de la statue ».**

L'activité, qui consiste en un concours d'immobilité, a pour but de développer les capacités d'auto-contrôle corporel des élèves. Elle les aide à prendre conscience de leur corps ainsi que de la maîtrise qu'ils peuvent ou non avoir sur leur besoin de bouger. J'ai proposé une variante avec du fractionné, en alternant des périodes très courtes de statue et de repos, pour stimuler la rapidité de réaction. Les élèves se mettent en position de statue pendant 30 secondes puis se relâchent 15 secondes puis au signal, ils recommencent la statue 30 secondes...etc.

- **Le jeu de mémoire auditive à court terme ou « jeu du perroquet ».**

Cette activité, qui vise à stimuler la mémoire auditive à court terme, consiste à lire aux élèves une série de chiffres, de lettres ou de mots qu'ils devront ensuite écrire ou répéter. Elle donne aux élèves l'occasion de découvrir par eux-mêmes des stratégies cognitives internes (image interne, dialogue interne).

- **Le jeu des consignes avec tâche.**

L'exercice consiste à donner une série de consignes orales au groupe, qui l'exécute ensuite en respectant l'ordre donné. La mémoire auditive à court terme est ici sollicitée. Exemple : Lève ton bras gauche et ferme les yeux.

---

<sup>13</sup> Cf. Annexe B

- **Le jeu du photographe.**

Cette activité que j'ai créée, consiste à visualiser les différentes étapes du tracé au tableau, d'une figure complexe composée de formes, de lettres et de chiffres. La figure est alors cachée et je propose aux élèves de réciter l'alphabet ou de reproduire un rythme corporel pour tenter de leur faire oublier le dessin « photographié ». Ensuite, ils tentent de reproduire la figure sur leur ardoise.

- **Le jeu des mains.**

Sollicitant principalement l'attention maintenue, le jeu des mains est une activité qui vise à exercer l'inhibition motrice. Cette dernière est essentielle au contrôle de l'impulsivité. Ce jeu est un échange de stimulations/réponses entre les élèves et moi puisqu'ils doivent répondre à un geste que je fais par une réponse motrice précise. Par exemple, quand je lève la main droite, ils doivent taper deux fois dans leurs mains. Quand je tape une fois dans mes mains, ils doivent lever le pied droit. Les élèves apprennent donc à contrôler leur impulsivité avant de faire un geste moteur.

- **Le jeu de vigilance, renommé « ouvre tes oreilles ! »**

La vigilance est l'habileté à percevoir une stimulation particulière dans un ensemble. Le principe de l'activité est simple: je lis une série de chiffres ou de mots et les élèves doivent reconnaître un élément à retenir, soit un chiffre, soit un mot dans la série et compter le nombre de fois où ils l'entendent. Avec ce jeu, l'attention sélective (choisir le bon élément parmi d'autres), l'attention maintenue (rester attentif plusieurs minutes), de même que la résistance aux distractions (ne pas sélectionner les éléments non pertinents) sont sollicitées.

L'ensemble des jeux utilisés a été travaillé durant les deux premières périodes. Ils ont ensuite été complexifiés par la longueur des séries et par ma vitesse de débit de parole. A partir de la troisième période, une autre activité, que j'ai inventée, a été proposée afin d'entraîner les élèves à traduire les mots entendus en représentation mentale.

- **Le dessin intérieur.**

Les enfants ferment les yeux pour écouter la description d'un dessin qu'ils vont, ensuite, devoir reproduire sur leur ardoise. Chaque étape du dessin est lentement décrite afin que les élèves aient le temps de s'imaginer l'élément dans leur tête. Cette activité favorise la représentation mentale et entraîne la mémoire auditive pour retenir les étapes et les différents éléments du dessin.

En parallèle de cette routine d'entraînement, j'ai mis en place dans ma classe un autre programme canadien, le massage à l'école, auquel j'ai été formée par sa fondatrice, Sylvie HETU, il y a trois ans.

### **c) Le massage à l'école :**

Cette routine de massage assis, constituée de 15 mouvements de base, s'effectue par binôme d'enfants, en dix minutes. Chaque enfant reçoit et donne à son tour un massage sur la tête, le cou, les bras, le dos et les mains. Comme l'explique Sylvie HETU, «*il donne la chance à l'enfant de vivre l'expérience du toucher nourrissant à l'école d'une façon sécuritaire* »<sup>14</sup>. Ce toucher sain et nourrissant a plusieurs bienfaits : il favorise le calme, la détente et la concentration. Les élèves sont plus attentifs et les contacts sociaux entre pairs sont plus harmonieux.

## **2. Des outils d'aide**

Le programme de routines mis en place n'est pas un remède magique qui fait disparaître instantanément toute difficulté mnésique et attentionnelle. Il demande du temps pour voir apparaître les premières améliorations. En attendant les bénéfices éventuels de cet entraînement, des adaptations sont donc venues compléter ma pédagogie pour favoriser l'autonomie de mes élèves en compréhension orale. Les pictogrammes et le recours à l'imagination en sont les principales.

- **Les pictogrammes**

D'après la définition du dictionnaire Larousse, «*le pictogramme est un dessin figuratif ou symbolique reproduisant le contenu d'un message sans se référer à sa forme linguistique.* »

J'utilise le pictogramme, comme un outil d'aide visuelle pour les élèves, qui, comme Mathéo, oublie rapidement une consigne orale. Outre le fait que ce dessin schématique lève parfois une difficulté de compréhension en associant une image à un mot, il aide essentiellement l'élève à alléger sa mémoire. Le pictogramme, outil de communication, est un moyen de compensation et d'apprentissage pour les élèves non-lecteurs ou présentant une faible capacité mnésique, puisqu'il peut faciliter la mémorisation de la structure de la phrase et de son contenu. Pour répondre aux besoins de Mathéo, une série de pictogrammes «*consignes* » est mise à disposition ; il doit, une fois la consigne entendue, aller chercher le pictogramme correspondant à ce qui a été dit et l'afficher au tableau. Cette responsabilité l'encourage à être attentif car il y

---

<sup>14</sup> S. HETU, 2011, Programme de massage dans les écoles (Manuel de formation), p 13, Edition UR

a un but à son écoute. De plus, une fois le pictogramme placé, cela allège sa mémoire de travail et libère de l'énergie pour le traitement de l'information. Le soutien visuel à l'écoute grâce aux pictogrammes est une adaptation qui semble bien fonctionner.

- **Le recours à l'imagination et à la représentation mentale**

Pour faciliter la mémorisation d'une information verbale, j'encourage mes élèves à avoir recours à leur imagination pour se représenter en images, dans leur tête, ce que je dis. Ceci étant très difficile pour eux, j'ai alors utilisé la métaphore du programme ATTENTIX, « le pouvoir de l'imagination », ainsi que les activités d'imagination proposées. J'ai alors invité mes élèves à fermer les yeux et à explorer l'imagination de leur sens (la vue et l'ouïe). En parlant doucement et lentement, je les ai amenés à « voyager dans leur tête », ils se sont retrouvés dans leur chambre et m'ont d'abord décrit le lieu en répondant à mes questions. Quelle est la couleur des murs de ta chambre ? Et celle de ta couverture ? Y a-t-il une fenêtre... ? Etc. Puis, je leur ai demandé de se voir dans leur chambre, de s'allonger sur leur lit, de prendre un livre... Tous les enfants sont parvenus à faire appel à leur imagination. Tous, ont été enchantés et étonnés par ce « voyage intérieur », cette nouvelle expérience.

D'autres activités, moins liées à leur vécu, ont alors été possibles. Par exemple, imaginer un rhinocérogirafe et le décrire ; imaginer le miaulement d'un chat et l'entendre dans sa tête ou encore se chanter une chanson dans sa tête, etc. Cette activité est maintenant une référence sur laquelle je m'appuie lorsque je demande, notamment lors du « dessin intérieur », de mettre les mots entendus en images; la représentation mentale d'un mot entendu favorisant sa mémorisation et sa compréhension. Je sollicite, depuis, l'utilisation de cette technique dans d'autres domaines, notamment lors de la lecture d'un énoncé de problème. Je demande aux élèves non lecteurs de fermer leurs yeux, d'écouter l'histoire et d'essayer de la voir dans leur tête.

### **3. Evolution des élèves et résultats.**

Sept mois se sont écoulés depuis la mise en place dans ma classe, d'une routine quotidienne d'entraînement des capacités attentionnelles et mnésiques. Il faut donc maintenant mesurer l'impact, ou non, de cette action pédagogique sur les élèves. L'analyse tentera donc de répondre aux questions suivantes :

### ✓ **Sont-ils maintenant capables de mobiliser leur attention pour mieux écouter ?**

En début d'année, Yanis, Mathéo et Arron avaient tous les trois des difficultés à mobiliser leur attention auditive dès le début d'une consigne orale. Il fallait les « alerter » nominativement pour qu'ils se mettent en posture d'écoute. Avec le jeu de la statue et les jeux de consignes proposés, ils ont vite montré des progrès. Les relances de ma part pour obtenir leur attention sont nettement moins fréquentes pendant la routine. Cependant, lors de situations de classe, tous les trois semblent encore présenter cette difficulté mais leur réaction à mon rappel est beaucoup plus rapide. Ils adoptent alors naturellement une attitude corporelle proche de celle attendue lors du jeu de la statue et ils redeviennent vigilants. En situation décontextualisée, leur attention est donc davantage perturbée par l'environnement que lors de la routine qui s'effectue dans un calme ritualisé. Tous les trois sont donc maintenant capables de mobiliser leur attention dans un certain contexte, mais ils rencontrent encore des difficultés à transférer cette compétence de manière autonome en situation de classe.

### ✓ **Mémorisent-ils plus facilement un message verbal ?**

Yanis avait un empan mnésique auditif d'environ 4 éléments, celui-ci n'a pas nettement évolué. Cependant, Yanis présentait des difficultés à mémoriser une consigne à deux étapes car il n'écoutait pas le message jusqu'au bout. Il est désormais capable d'écouter une consigne orale à trois étapes jusqu'au bout et d'y répondre de manière appropriée.

En septembre, Mathéo avait un empan mnésique auditif de 3 éléments. Au bout d'un mois, Mathéo a commencé à répéter tout bas ce qu'il entendait, ce qu'il n'avait jamais fait auparavant. En développant cette stratégie, il a progressé rapidement. En mars, il est capable de mémoriser 4 éléments. Lui, qui ne savait pas retenir une consigne orale très courte (ex : sors ton ardoise) ou même mémoriser un calcul mental simple ( $7 + 2$ ), est désormais capable de mémoriser une consigne à 3 étapes. Il a donc pris confiance en ses capacités à mémoriser, à comprendre et a donc gagné en autonomie. Mes répétitions et mon étayage verbal pour lui proposer des indices de récupération sont donc moins sollicités de sa part. Il ne dit presque plus « je ne sais plus ».

Arron avait un empan mnésique auditif de 3 éléments. Après 7 mois d'entraînement, il retient 4 éléments. Sa capacité à répondre aux consignes à deux étapes est plus fiable mais il n'arrive pas encore à mémoriser une consigne à trois étapes.

Un tableau récapitulatif de l'évolution des capacités mnésiques des élèves, de septembre à mars, se trouve en annexe C.



✓ **Leur compréhension orale s'est-elle améliorée ? Si oui, a-t-elle eu des répercussions dans d'autres domaines ?**

**Mathéo et Aron** ont amélioré leur compréhension orale de consignes courtes, notamment celles liées à l'organisation matérielle en classe. Ils gagnent donc en autonomie et prennent moins de retard sur les autres en termes de réactivité. **Mathéo** ne regarde plus systématiquement sur les autres avant de passer à l'action, il est donc moins passif. De plus, lors du calcul mental, il mémorise désormais l'opération donnée en se la répétant ou en la visualisant dans sa tête. Dès qu'il a conscience qu'il n'a pas bien mémorisé, il demande une répétition et une seule fois suffit. Etant lecteur débutant, je lui « raconte » les énoncés des problèmes. **Mathéo** est désormais capable de reformuler partiellement ce que j'ai dit, alors que jusqu'en décembre, il disait avoir tout oublié. Les pictogrammes, présentés ensuite, lui permettent d'alléger sa mémoire de travail afin d'organiser sa procédure personnelle de résolution. **Arron** présente encore une grande fatigabilité, il décroche donc encore régulièrement après quelques minutes d'attention. Cependant, je remarque, depuis peu, qu'il demande par lui-même à faire une pause. Il se frotte la tête et se reconcentre ensuite. Il semble donc avoir davantage conscience de sa fatigue et commence à la gérer de manière autonome. **Yanis** est corporellement beaucoup plus stabilisé, le jeu de la statue semble lui avoir appris à s'auto-contrôler. Légèrement moins impulsif, il écoute davantage jusqu'au bout et mémorise l'intégralité de la consigne. Malgré tout, à l'écrit, Yanis présente encore de grandes difficultés à gérer son impulsivité cognitive. Cela se traduit par une réponse écrite presque immédiate, sans même qu'il ait lu la question ou l'énoncé dans son intégralité. Notons également, que ces trois élèves sont maintenant capables de se faire une représentation mentale d'un mot entendu. Le travail mené sur l'imagination a porté ses fruits et cette nouvelle habileté permet à **Mathéo et Arron** de progresser en lecture en accédant davantage au sens. Enfin, même si la compréhension de consignes de classe s'est améliorée pour les trois, la compréhension d'une histoire lue par l'adulte reste plutôt approximative (cela dépend du nombre d'épisodes à retenir). Un autre travail, axé sur le vocabulaire et l'organisation chronologique, viendra compléter cet entraînement mnésique et attentionnel.

### **Conclusion :**

La routine attentionnelle et mnésique mise en place chaque matin en classe devait permettre d'accroître la compréhension orale de mes élèves en améliorant leur posture d'écoute et leur mémorisation. Après sept mois de pratique, les résultats sont plutôt encourageants. Même si leur empan mnésique n'a que peu évolué, des progrès sont à noter dans leur comportement.

Yanis présente plus de stabilité corporelle et moins d'impulsivité verbale. Mathéo a naturellement mis en place des stratégies personnelles de mémorisation, il répète à voix haute ou bien fait appel à la représentation mentale. Il a donc gagné en autonomie et se passe de plus en plus de mon étayage verbal. Arron présente encore une fatigabilité au bout de dix minutes d'attention, cependant il mémorise de façon plus fiable une consigne à deux étapes et prend conscience du moment où il fatigue. Il demande alors à faire une pause et reprend ensuite son travail. Leur compréhension de consignes orales s'est donc améliorée car leur posture d'écoute est meilleure. Ils laissent moins « échapper » l'information verbale, leur degré de réception du message semble donc moins altéré par leur manque d'attention. Cependant, les difficultés langagières restent présentes et entravent encore leur compréhension orale, notamment lors de l'écoute d'une histoire lue par l'adulte. Enfin, selon les moments de la journée et les contextes de classe, leurs capacités attentionnelles sont encore irrégulières et parfois fragiles. Leur capacité à mobiliser leur attention en dehors de la routine n'est pas encore tout à fait automatisée et demandera certainement encore du temps. En effet, mes élèves, lors de la routine sont désormais capables de mobiliser leur attention. Cependant, lors d'une inclusion collective chez une collègue, j'ai remarqué que le transfert n'était pas si facile pour eux. Mathéo, Yanis et Arron sont perturbés par leur environnement proche. Et lors d'activités mnésiques et attentionnelles similaires à celles de la routine, ils n'adoptent plus la même posture d'écoute. L'environnement nouveau, les mouvements et paroles des autres, les distraient et attirent leur attention au détriment de leur écoute.

La réussite scolaire est étroitement liée à la capacité à exercer une attention sélective dans un environnement riche, stimulant et parfois bruyant; c'est-à-dire à focaliser son attention sur une cible définie comme prioritaire, en présence de bruits compétitifs et distracteurs. C'est en me basant sur cette nouvelle observation que j'ai pris conscience de l'importance de renforcer l'attention sélective chez mes élèves. A partir d'avril, je commence donc une routine d'entraînement en milieu sonore « stimulant » avec présence de distracteurs<sup>15</sup>...

Pour conclure, la mise en place de cette routine visait donc à automatiser, chez mes élèves, certaines habiletés nécessaires à une écoute efficace. Les résultats obtenus m'encouragent à poursuivre ma pratique, cependant je m'interroge maintenant sur l'apport d'un enseignement des stratégies métacognitives pour mieux écouter. Entraîner l'écoute leur a permis d'automatiser certaines habiletés auditives mais... **comment leur apprendre à prendre conscience des situations d'incompréhension, de perte de sens et à mobiliser des stratégies leur permettant d'agir rapidement pour corriger ou compléter un message entendu...?**

---

<sup>15</sup> Cf. Annexe D

## Bibliographie

### Livres lus :

- ✓ BERZIN, Christine, 2010, *Accueillir les élèves en situation de handicap*, Scérén.
- ✓ CARON, Alain, 2002, *Programme Attentix, Gérer, structurer et soutenir l'attention en classe*, Chenelière éducation.
- ✓ EGRON, Bruno, 2010, *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*, Scérén.
- ✓ GAGNE, Pierre-Paul, 2001, *Etre attentif...une question de gestion !*, Chenelière Mc Graw Hill.
- ✓ HETU, Sylvie, 2011, *Manuel de formation du programme de massage dans les écoles*, UR.
- ✓ LECOCQ Pierre, 1996, *L'E.CO.S.SE*, Septentrion, presses universitaires.
- ✓ LIEURY, Alain, 2012, *Mémoire et réussite scolaire*, Dunod.
- ✓ LIEURY, Alain, 2010, *Psychologie pour l'enseignant*, Dunod.

### Sites internet consultés :

- ✓ <http://.attentiondeficit-info.com/trousse-tdah.phpe>, TDAH informations sur le trouble du déficit de l'attention, consulté en septembre 2014.
- ✓ [http:// education.gouv.fr](http://education.gouv.fr), Ministère de l'Education Nationale, Bulletin officiel, consulté en février 2015

## **ANNEXES**

ANNEXE A : Test des consignes de classe.

ANNEXE B : Les jeux de la routine mnésique et attentionnelle (périodes 1 à 4).

ANNEXE C : Tableau récapitulatif de l'évolution des élèves.

ANNEXE D : Les jeux de la routine avec environnement compétitif (période 5).

## ANNEXE A : test des consignes de classe.

Evaluation :

Compréhension de consignes de classe

(avec vocabulaire scolaire et en situation décontextualisée)

1.	2.	3.	4.
5.	6.	7.	8.
9.	10.	11.	12.
13.	14.	15.	16.
17.	18.	19.	20.



- 1) Dessine un bonhomme.
- 2) Ecris ton prénom.
- 3) Souligne ton prénom en rouge.**
- 4) Copie le mot écrit en rouge au tableau.**
- 5) Trace un trait à la règle.
- 6) Entoure le cœur.
- 7) Barre le carré.
- 8) Compte le nombre de croix et écris le nombre.**
- 9) Prends tes ciseaux.
- 10) Sors ta colle.
- 11) Découpe le carré en bas de la feuille.
- 12) Colle le carré.
- 13) Colorie en rose le cœur en bas de la feuille.
- 14) Dessine un rond.
- 15) Ecris le chiffre 3 et entoure-le.**
- 16) Dessine un carré et colorie-le en vert.**
- 17) Prends un crayon rouge et dessine une croix.**
- 18) Dessine un rond au crayon gris.**
- 19) Ecris ton prénom et entoure-le en jaune.**
- 20) Trace à la règle un trait bleu et un trait orange.**

**Nb : en gras, les consignes à double tâche.**








## ANNEXE B : Routine attentionnelle et mnésique (périodes 1 à 4).

Jeux de la routine Périodes 1 à 4	Description	Qu'est-ce qu'il développe ?	Variantes
 La statue	Concours d'immobilité.	L'auto-contrôle corporel La conscience corporelle	En fractionné : 30s/15s/30s/15s
 Le perroquet répète	Répétition d'une série d'éléments (chiffres, lettres, mots) entendus.	La mémoire auditive à court terme	La longueur des séries de chiffres, lettres, mots, phrases. Série mixte : chiffres + lettres.
 Le photographe capture l'image	Mémorisation d'un dessin pendant quelques secondes, qui, une fois caché, doit être reproduit sur l'ardoise.	La mémoire visuelle	Avec distracteur ou non, une fois l'image cachée. Ex : Reproduire un rythme corporel avant de reproduire le dessin.
 Jeu des mains	Les élèves répondent à un geste que je fais, par une réponse motrice donnée. Ex : quand je lève la main, tu sautes.	L'attention maintenue L'inhibition motrice	Le nombre de gestes codés proposés. La vitesse d'enchaînement entre chaque geste.
 Ouvre bien tes oreilles !	Les élèves doivent reconnaître et compter le nombre de fois où ils entendent un élément (un chiffre donné ou un mot) parmi une série lue.	La vigilance L'attention sélective L'attention maintenue	La vitesse de lecture de la série. Le nombre d'éléments à repérer. La longueur des séries.
 Jeu des consignes avec tâche(s).	Les yeux fermés, les élèves écoutent une série de consignes qu'ils devront ensuite exécuter en respectant l'ordre donné.	La mémoire auditive à court terme	Le nombre de consignes. La vitesse de débit de parole.
 Le dessin intérieur	Un dessin à plusieurs étapes est décrit oralement. Les élèves, les yeux fermés, l'imaginent mentalement. Ils doivent ensuite le reproduire sur leur ardoise.	La mémoire auditive à court terme La représentation mentale	Le nombre de consignes. La vitesse du débit de parole. Les yeux fermés ou non.

ANNEXE C : Tableau récapitulatif de l'évolution des élèves.

Empan mnésique (en réception auditive) <b>En septembre /en mars</b>	Yanis	Mathéo	Arron
Répétition de chiffres	<b>3/5</b>	<b>3/4</b>	<b>3/3</b>
Répétition de lettres	<b>4/5</b>	<b>3/6</b>	<b>3/4</b>
Répétition de mots	<b>4/3</b>	<b>3/3</b>	<b>3/4</b>
Répétition de phrases (ayant un sens et comportant N mots)	<b>7/9</b>	<b>3/6</b>	<b>3/5</b>
Exécution immédiate de N consignes successives Réponses motrices	<b>2/3</b>	<b>1/2</b>	<b>1/2</b>
Exécution immédiate de N consignes successives (dessin à étapes)	<b>2/5</b>	<b>1/4</b>	<b>1/2</b>

ANNEXE D : Les jeux de la routine avec environnement compétitif (période 5).

Jeux de la routine Période 5	Description	Qu'est-ce qu'il développe ?	Variantes
 La statue	Concours d'immobilité lorsqu'un signal est entendu.	L'auto-contrôle corporel L'alerte, la discrimination auditive	Le moment de la journée choisi. Le signal (visuel ou sonore).
 Le perroquet répète même en plein bruit !	Répétition d'une série d'éléments (chiffres, lettres, mots) entendus dans un environnement compétitif (distracteurs).	La mémoire auditive à court terme L'attention sélective	La longueur des séries de chiffres, lettres, mots, phrases. Série mixte: chiffres + lettres.
 Combien ?	Les élèves écoutent une liste de mots et doivent repérer et dénombrer tous les noms d'une catégorie donnée.	L'attention sélective L'attention maintenue L'attention partagée	La longueur des séries. La présence d'un distracteur ou non.
 Le perroquet perd la tête !	Les élèves doivent répéter des logatomes plus ou moins longs.	La mémoire à court terme La conscience phonologique	Le nombre de syllabes du logatome. La vitesse du débit de parole. La présence d'un bruit de fond ou non.
 Ouvre bien tes oreilles !	Les élèves doivent reconnaître et compter le nombre de fois où ils entendent un élément (un chiffre donné ou un mot) parmi une série lue sans se laisser distraire par le bruit de fond.	La vigilance L'attention sélective L'attention maintenue	La vitesse de lecture de la série. Le nombre d'éléments à repérer. La longueur des séries. Le distracteur sonore choisi.
 Que dit la maîtresse ?	Deux messages verbaux différents sont émis simultanément. Les élèves doivent fixer leur attention sur le message de la maîtresse puis y répondre.	La discrimination L'attention sélective	La longueur du message. La vitesse de débit de parole. La réponse demandée: motrice ou verbale.
 Drôles de frimousses !	Le portrait d'un personnage est décrit par étapes à l'oral. Les élèves écoutent chaque étape et la dessinent sur leur ardoise.	La mémoire auditive à court terme La représentation mentale La compréhension orale	Le nombre d'étapes. La vitesse du débit de parole. La difficulté du vocabulaire employé.



## **Résumé :**

### **Entendre n'est pas comprendre...**

Lors de la passation de consignes orales, je constate régulièrement que mes élèves de CLIS n'écoutent pas, ou bien ne comprennent pas ce que je leur demande. C'est pourquoi je me suis interrogée sur les causes possibles de cette incompréhension. Au fil de mes lectures, j'ai découvert les habiletés auditives nécessaires pour être un auditeur efficient.

L'attention et la mémoire jouent un rôle primordial dans l'écoute.

Chaque matin, j'ai alors mis en place une routine d'entraînement mnésique et attentionnel, à partir de petits jeux afin de tenter de faire passer mes élèves du :

**« J'entends au... j'écoute, je mémorise et je comprends ».**

## **Mots-clés :**

- ✓ **Compréhension orale**
- ✓ **Attention**
- ✓ **Mémoire**
- ✓ **Routine**
- ✓ **Attentix**