

La compréhension écrite chez un élève déficient auditif

Nathalie Mirucki

▶ **To cite this version:**

Nathalie Mirucki. La compréhension écrite chez un élève déficient auditif. Education. 2017. dumas-01624228

HAL Id: dumas-01624228

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01624228

Submitted on 9 Jan 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Lille
Lille Nord de France

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2016 - 2017

MEMOIRE

UE3 - UE5
SEMESTRE 4
SESSION 1

La compréhension écrite

chez un élève déficient auditif

Prénom et Nom de l'étudiant : Nathalie MIRUCKI ép.DEZOTEUX

Site de formation : Villeneuve d'Ascq
Section : 5

Séminaire suivi : Elèves à Besoins Educatifs Particuliers

Directeur de mémoire : Emmanuelle Vincent

SOMMAIRE

INTRODUCTION …….…….. p. 4

A – Présentation institutionnelle …….……..… p. 5

1 – Présentation …….……..….. p. 5

2 – Cadre législatif …….……..……. p. 5

3 – Les différents handicaps …….……..…….. p. 5

4 – Les unités de vie …….…….……..... p. 6

5 - L'unité C ……..……..…… p. 6

6 – Les équipes …….……..……. p. 7

B - Présentation du groupe en charge …….…..……. p. 7

1 – La classe …….…… p. 7

2 – Qu'est-ce que la surdité ? …….…….. p. 7

a – Statistiques …….……. p. 8

b – Origines de la surdité …….……. p. 8

3 – Présentation des élèves de la classe …….…… p. 8

C – Conséquences de la surdité sur les apprentissages …….…...… p.10

1 – Conséquences sur les apprentissages dans la classe …….…….. p.10

2 – Les dispositifs et adaptations ……. p.11

D – Evaluation diagnostique sur la compréhension d'un texte écrit …….…….. p.11

E – Les apports théoriques sur la compréhension à l'écrit …….……. p.12

1 – Les statistiques …….…….. p.12

2 – Ce que disent les programmes …….…….. p.12

3 – Que signifie la compréhension de l'écrit ? …….…… p.13

a – Définition …….. p.13

b –Comment comprend-on ? …….…….. p.13

c - Les difficultés de compréhension, notamment chez l'enfant sourd ….. p.14

- Les origines ……... p.15
- Le décodage de l'écrit ……... p.15
- La compréhension de l'explicite ……... p.16

- La compréhension de l'implicite ……..….. p.17
- La motivation …… ……. p.18

d - Nécessité d'enseigner la compréhension ……... p.19

- Rôle de l'enseignant et des élèves ……. p.20
- Les questions de compréhension …….…….. p.21

F - Des apports théoriques à ma problématique ……..……. p.22

G - Mise en œuvre de la démarche pédagogique …… p.22

1 - Justification de la démarche …….…… p.22

2 – L'évaluation diagnostique de la compréhension écrite …….…… p.24

a – Recueil des données …… p.24

b – Analyse des données ……... p.25

3– Première hypothèse et recueil de données sur des difficultés de compréhension écrite

a - L'explicite …….. p.26

* Le traitement lexical …….…… p.26

* Le traitement syntaxique ……..……. p.30

b - L'implicite ……..…… p.31

* Enseignement de l'implicite …….…….……... p.31

* Les concepts abstraits ……..…….. p.34

c – Les questionnaires …….…… p.38

4 - Deuxième hypothèse et projet final

a - Compréhension de l'écrit ……..…….. p.42

b - Réinvestissement des stratégies de compréhension de l'écrit …….. p.42

5 – Analyse des données …….……. p.44

6 – Bilan …….. p.45

CONCLUSION ……..…… p.46

BIBLIOGRAPHIE – VIDEOTHEQUE- SITES INTERNET …….…… p.48

GLOSSAIRE …….…….. p.51

ANNEXES …….. p.52

Remerciements



En préambule, je tiens à remercier Madame Emmanuelle VINCENT, ma directrice de mémoire, pour les précieux conseils et le temps qu'elle a bien voulu me consacrer. Elle a toujours été à l'écoute et elle est restée disponible tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Je remercie également Madame Céline RYCKEBUSCH qui m'a conseillée dans ma problématique et m'a donné des pistes de travail.

Mes remerciements s'adressent également au Directeur de mon établissement, Monsieur TOULEMONDE, pour m'avoir permis de faire cette formation ainsi qu'à mes collègues et amis qui m'ont soutenue constamment.

Parce qu'un mémoire demande d'y consacrer beaucoup de temps, je remercie mon mari pour sa patience, et mes trois enfants, Erwann, Antonin et Robin, pour leur compréhension et leur amour.

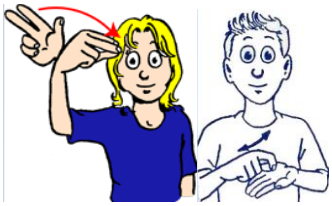
INTRODUCTION



Je travaille dans un établissement spécialisé depuis maintenant onze ans auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers, et plus précisément des enfants sourds. Leur surdité s'accompagne le plus souvent d'handicaps divers. Hasard de la vie, je suis arrivée un mois après la déclaration de la loi du 11 février 2005 (Cf. annexe 1) prônant « *l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* ». Pourtant, l'histoire de l'enseignement des jeunes sourds a fait un long chemin. En France, il aura fallu attendre le XVIIIe siècle l'arrivée de l'abbé de l'Epée[1], si cher aux personnes sourdes. Il a, outre enseigné le français à partir de la langue des signes, mais il a aussi inventé des « signes méthodiques » pour aider à l'apprentissage du code de l'écrit. J'ai ainsi vu, dans mon établissement, se mettre en place des adaptations particulières avec une équipe pluridisciplinaire adaptable. Au cours de ces années, le profil de la population dans l'établissement a évolué : de plus en plus de « cas lourds », une plus grande variété de handicaps, des comportements de plus en plus difficiles, voire violents. Malgré cela, la passion pour la surdité ne m'a jamais quittée et je continue à m'interroger sur l'enseignement apporté à ces élèves à besoins éducatifs si particuliers. Or, j'ai également eu l'occasion d'observer leurs difficultés en lecture et de me questionner sur ce qu'ils comprenaient. Il n'est déjà pas facile pour un enfant entendant de produire du sens sur un texte, mais lorsqu'il s'agit d'un enfant déficient auditif, cela semble être un obstacle supplémentaire.

Ainsi, dans le cadre de mon mémoire, je me suis intéressée à la thématique de la compréhension de lecture chez l'enfant déficient auditif.

Quels dispositifs peut-on mettre en place pour favoriser la compréhension écrite chez un élève déficient auditif ?



Dans un premier temps, je m'emploierai à décrire le cadre institutionnel dans lequel mon mémoire a été réalisé. Dans un second temps, je m'attacherai à décrire ce qu'est la surdité et ses conséquences, notamment sur la compréhension de l'écrit. Enfin, j'en tirerai mes hypothèses de

[1] MOODY B., 1993, *La langue des signes : tome 1 : introduction à l'histoire et à la grammaire*, Paris, I.V.T. .

travail réflexif. Enfin, j'expliquerai la démarche pédagogique que je souhaite travailler auprès de mes élèves afin de répondre à mes hypothèses de travail.

A – Présentation institutionnelle

1 – Présentation :

Le C.R.E.S.D.A. est le Centre Régional d'Education Spécialisée pour Déficients Auditifs. Il a été créé en 1977 et est implanté à Pont-À-Marcq dans le Nord. C'est un établissement privé, géré par l'A.S.R.L. (Association Sanitaire et Sociale de la Région de Lille). Sa mission est d'accueillir des enfants et adolescents déficients auditifs avec ou sans handicap(s) associé(s). Mais surtout il a pour avantage de concentrer en un même lieu la prise en charge scolaire avec une pédagogie adaptée, la prise en charge éducative et thérapeutique.

2 – Cadre législatif :

Le C.R.E.S.D.A. a un agrément avec l'A.R.S. (Agence Régionale de Santé) Hauts-de-France. La loi sur le handicap du 11 février 2005 a permis aux M.D.P.H. (Maison Départementale des Personnes Handicapées) de voir le jour dans chaque département. Elle renforce l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Sur décision de la M.D.P.H. jusqu'à cent-vingt-six enfants de trois à vingt ans peuvent entrer au C.R.E.S.D.A.. Ce dernier est régi par la loi du 2 janvier 2002 (Cf. annexe 1) de rénovation et de modernisation de l'action sociale avec la mise en place du projet individualisé pour chaque enfant et une évaluation de l'établissement. Le Projet Personnalisé de Scolarisation (P.P.S.)[2] répond aux besoins des élèves. A cela s'ajoute le décret du 3 mai 2006 relatif au parcours scolaire, à l'éducation et au mode de communication de l'enfant sourd. L'établissement est soumis également à la réforme des annexes XXIV QUATER avec l'agrément pour un SAFEP (Service d'Accompagnement Familial et d'Education Précoce)-SSEFIS (Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire). Enfin, un décret du 28 janvier 2015 conforte la place des enseignants au sein de l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH.

3 – Les différents handicaps :

Les enfants et adolescents accueillis peuvent être porteurs de différents handicaps, en

[2] Code de l'éducation : Article R351-123

plus de leur surdité :

- comportemental :

* des enfants atteints de troubles envahissants du développement (TED) ou enfants autistes (problèmes relationnels et peu ou pas autonomes)

* des enfants atteints de troubles du comportement ou des troubles psychiques. Leur difficulté relationnelle et leur comportement parfois agressif peuvent perturber leurs apprentissages.

Troubles : somatique / mental / moteur / visuel

A ces handicaps s'ajoutent, pour un certain nombre d'enfants, des difficultés d'ordre familiales (mesure de protection de l'enfance, placements en familles d'accueil, …)

4 – Les unités de vie :

Trois unités de vie s'organisent au CRESDA :

- l'Unité A : pour jeunes sourds atteints de troubles envahissants du développement
- l'Unité B : pour jeunes sourds avec des troubles associés de la conduite du comportement
- l'Unité C : pour jeunes sourds avec d'autres troubles associés. Ces jeunes ont des capacités d'apprentissage entravées dans leur accès à une scolarité ou une formation professionnelle en milieu ordinaire en raison de difficultés associées (échec scolaire, problèmes familiaux, difficultés de communication, de compréhension, d'attention, de concentration et de comportement freinant leur motivation au travail).

5 - L'unité C :

Le projet de cette unité est l'approche pédagogique complétée par le suivi et les soins médicaux, les rééducations orthophoniques, kinési thérapeutiques, psychomotrices, le soutien et l'éveil éducatifs. Trois sections y sont proposées :

- SEES (Section d'Enseignement et d'Education Spécialisée) dont une classe incluse dans le groupe scolaire de la ville et des groupes scolaires internes au CRESDA (3 à 14 ans)
- Section d'Orientation et d'Education Professionnelles (14 à 16 ans)
- SPFP (Section de Première Formation Professionnelle) (16 à 20 ans)

Les objectifs scolaires (travail sur les Unités d'Enseignement) et sociaux de l'unité C est de développer les apprentissages, le langage oral, gestuel et écrit et préparer le CFG et le CAP pour les plus grands.

6 – Les équipes

L'équipe pédagogique et éducative est composée de professeurs spécialisés, d'éducateurs scolaires, d'éducateurs spécialisés, d'éducateurs de jeunes enfants, d'éducateurs techniques spécialisés, d'éducateurs techniques, de moniteurs éducateurs sportifs, d'éducateur sportif, de moniteurs-éducateurs, d'aides médico-psychologiques et d'une assistante sociale.

L'équipe thérapeutique comprend une psychologue, des psychomotriciennes, des orthophonistes, d'un médecin, un médecin O.R.L., d'un kinésithérapeute, d'un ergothérapeute, un audioprothésiste, des infirmières, des aides-soignantes et une secrétaire médicale. A cela s'ajoutent des personnes formées au Snoezelen et à l'art-thérapie.

L'équipe de direction comprend le Directeur, Monsieur TOULEMONDE, la Directrice Adjointe, la secrétaire de Direction, la Directrice Pédagogique, des chefs de service : pédagogique, professionnel, administratif, éducatif, une secrétaire, un comptable, un technicien supérieur qualifié et un agent administratif principal.

Enfin, il y a une équipe de nuit (veilleurs) pour les internats et les équipes des services généraux : technique, cuisine, entretien des locaux et lingerie.

B - Présentation du groupe en charge

1 – La classe :

Je travaille donc dans la SEES, en collaboration avec une équipe pluridisciplinaire, et notamment avec une éducatrice spécialisée qui intervient pour les activités éducatives (équitation, cuisine) et pour les arts plastiques.

Ma classe est composée de cinq enfants de 10 à 13 ans : deux garçons et trois filles de niveau cycle 2. Je travaille en lien avec une enseignante spécialisée et en décloisonnement avec sa classe de niveau plus faible. Pour les mathématiques, j'accueille deux enfants supplémentaires et pour les activités de questionnement du monde, nous intervertissons deux enfants afin de rendre le groupe un peu moins hétérogène. Les élèves sont tous appareillés (contours ou implants) avec une surdité qui va de subcophose (n'entend rien) à surdité moyenne (expliqué dans le paragraphe suivant). Ils sont tous « oralistes » sauf pour le groupe de mathématiques où les deux enfants sont dans la communication gestuelle.

2 – Qu'est-ce que la surdité ?

a – Statistiques :

Une étude de la DRESS[3] (Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques) a présenté son rapport sur le taux de surdité en France en 2008. Elle s'élève à 8,7 % de la population de la France métropolitaine. 14 % d'entre elle porterait des prothèses auditives et 4,5 % des enfants handicapés scolarisés sont des enfants sourds.

b – Origines de la surdité[4] :

La surdité est la diminution de l'acuité auditive. Elle peut être d'origine génétique ou acquise suite à une pathologie (infection, …) et toucher une ou les deux oreilles.

Les surdités de transmission (Cf. annexe 2) ont pour origine l'oreille externe (pavillon et conduit auditif) et l'oreille moyenne (tympan et osselets).

Les surdités de perception, irréversible, touche l'oreille interne (la cochlée et le nerf auditif).

La personne sourde peut porter un ou deux appareils auditifs (appelés aussi contours) ou un implant pour amplifier les sons perçus (Cf. annexe 3).

Enfin, en fonction de leur gravité, on parle aussi de surdités légères, moyennes, profondes ou totales (Cf. annexe 4). Pour cela, le médecin ORL effectue une audiométrie[5]. C'est la mesure de l'audition grâce à l'utilisation d'instruments.

A la surdité, il faut ajouter pour les élèves de mon étude le ou les handicaps.

3 – Présentation des élèves de la classe : (Par soucis de confidentialité les prénoms des enfants ont été modifiés)

- **Sylvain** est un garçon de treize ans qui a une surdité bilatérale sévère (Cf. annexe 5). Il a été appareillé à l'âge de quatre ans. Il oralise et utilise peu le gestuel sauf pour communiquer avec ses camarades sourds ou lorsque le geste l'aide à distinguer les homonymes (est/et, …). Il a des séances d'orthophonie, de psychomotricité et il est suivi également par une psychologue. Il se rend également tous les jeudis dans un établissement en Belgique pour une prise en charge psychothérapeutique et éducative. En classe, c'est un enfant qui a besoin d'être rassuré et cadré. Il aurait tendance à se décourager très vite face à une nouvelle situation d'apprentissage. En

[3] http://www.unapeda.asso.fr/article.php3?id_article=615

[4] ACFOS, Ed., 2008, *C'est quoi la surdité ?*, Paris, ACFOS et http://www.surdi.info/

[5] http://www.surdi.info/

français, il a un niveau CE1. En outre, il a des difficultés de compréhension en lecture, même face à une phrase peu complexe.

- **Amélie** est âgée de treize ans. Elle a une surdité profonde bilatérale et elle est implantée. Amélie oralise, accompagnant son discours de gestes LSF. Son élocution est peu compréhensible et la structure syntaxique n'est pas toujours très bonne. Elle a un handicap visuel et moteur (elle était encore en fauteuil l'an passé) suite à une maladie grave il y a quelques années. Elle perçoit d'un œil des formes, contours et silhouettes et de l'autre œil, elle perçoit certaines couleurs avec une grosse déficience visuelle. Des adaptations sont mises en place : un pupitre qui peut se relever, une police d'écriture particulière, des contrastes dans les documents fournis, … Elle a des séances d'orthophonie et de psychomotricité. En classe, ses apprentissages sont surtout freinés par sa lenteur et son handicap visuel. En français, elle a un niveau CP-CE1. Sa lecture n'est pas fluide et la compréhension reste souvent un obstacle. Elle a tendance à attendre qu'on lui fournisse le sens du texte, sans en faire l'effort.
- **Marie** est âgée de dix ans. Elle a une surdité profonde bilatérale et elle est appareillée depuis ses deux ans et demi. Marie oralise et peut utiliser la LSF pour communiquer avec ses pairs. Ses difficultés sont d'ordre familiale (placée en famille d'accueil) et d'ordre psychologique avec un passé douloureux. Elle a une prise en charge psychologique et orthophonique. En classe, Marie a de bonnes capacités d'apprentissage. En français, elle a un niveau CP.
- **Clarisse** est une élève de douze ans. Elle a une surdité subcophose à droite et sévère à gauche et elle est appareillée depuis ses trois ans et demi. Son degré de surdité l'oblige à beaucoup d'attention, et de ce fait elle est très fatigable. Elle communique oralement avec une structure syntaxique plutôt satisfaisante, sachant que c'est l'enfant qui a la surdité la plus importante de la classe. Elle peut utiliser les gestes de la LSF quand cela est nécessaire. Clarisse a également une déficience intellectuelle qui est un obstacle à sa compréhension à l'écrit. Malgré cela, en français, elle a un niveau CP-CE1.
- **Nicolas** est un enfant de 11 ans. Il a une surdité bilatérale moyenne et il est appareillé depuis ses trois ans. Il oralise et utilise rarement les gestes LSF. C'est un enfant hyperactif avec quelques petits soucis de santé (cardiaque et musculaire). Il a des prises en charge en orthophonie, en psychomotricité et en Snoezelen. Il vient d'une CLIS. Il a des bonnes capacités d'apprentissage. En français, il a un niveau CE1-CE2. Il semble être celui qui a le moins de difficultés de compréhension à l'écrit.

C –Conséquences de la surdité et adaptations :

1 – Conséquences sur les apprentissages dans la classe :

Les remarques sont multiples dans la classe.

Tout d'abord, les élèves sourds présentent un **handicap de communication**, selon le degré de surdité. Cela engendre des problèmes de vocabulaire avec une mémorisation difficile des nouveaux mots et de ce fait, des oublis. Les élèves utilisent peu les synonymes et les expressions langagières. Ils oralisent mais certains font illusion. Un enfant peut percevoir un discours dans son ensemble, prendre des indices, mais il peut faire des suppléances mentales et être déconnecté du sujet. Il est alors important que je complète mes phrases avec de la LSF, ce qui peut aider à distinguer les homonymes par exemple. Je peux aussi utiliser le français signé dans certains cas, afin de respecter la syntaxe du français ; la construction syntaxique étant différente en L.S.F.

Notons que la LSF (Langue des signes française)[6] est une langue au même titre que n'importe quelle autre. Elle repose sur le visuel et le gestuel grâce aux mouvements du corps et les expressions du visage (Cf. annexe 6). Tous les mots ne se traduisent pas et il faut avoir recours à l'interprétation, à l'explication, à la description de la situation ou de l'objet. Par contre, c'est une langue qui a une syntaxe différente du français (par exemple pour dire « je veux mon gâteau » la LSF traduira gâteau mon vouloir). Quant au français signé**,** il utilise les gestes de la LSF mais ils sont placés dans le même ordre que la syntaxe linéaire du français.

En outre, il y a aussi des confusions entre certains termes proches phonétiquement (exemple de sosies labiaux : bain-pain) et cela peut perturber le sens. Il faut alors souvent avoir recours au LPC (Langage Parlé Complété)[7]. Le code LPC appelé Cued Speech, prend ses origines aux Etats-Unis dans les années 1960 grâce au Docteur Orin Cornett qui travaillait dans une université spécialisée dans l'enseignement pour les personnes sourdes. Il faudra attendre son adaptation française au début des années 1980. C'est donc un code manuel autour du visage complété de la lecture labiale (Cf. annexe 7). Huit configurations de la main représentent les consonnes, cinq emplacements de la main sur le visage représentent les voyelles. C'est cette combinaison configuration-position qui traduit la syllabe prononcée.

---

6 MOODY B., 1993, *La langue des signes : tome 1 : introduction à l'histoire et à la grammaire*, Paris, I.V.T. .

7 http://www.unapeda.asso.fr/IMG/pdf/Vade-Mecum_Le_Metier_de_Codeur_LPC.pdf

Ensuite, il existe dans la classe des **problèmes de concentration**. L'enfant malentendant ou sourd doit être attentif en classe et il faut régulièrement l'interpeler afin de le « raccrocher » aux autres. L'élève doit fournir plus d'énergie qu'un enfant entendant ; il est plus fatigable. C'est le cas notamment pour Clarisse. Les apprentissages peuvent s'en ressentir. C'est pourquoi il est important d'en tenir compte.

Dans le domaine des mathématiques, le passage à l'**abstraction** est très difficile. Certains enfants ne se représentent pas mentalement un concept. Cela ralentit considérablement les apprentissages. Cela est encore plus prégnant avec des handicaps associés, type déficience intellectuelle ou de lenteur liée à un handicap visuel.

Dans le domaine Questionner le Monde, la **compréhension** peut être un obstacle. Ils ont des représentations propres à leur monde. Le vocabulaire spécifique est difficile à mémoriser car chez eux, le visuel peut suffire à expliquer une situation.

La lecture et la compréhension de ce qui est lu restent parfois compliquées car l'élève sourd se base sur des indices visuels et ne comprend pas toujours le sens de la phrase. Cela est encore plus compliqué avec les énoncés de mathématique. Il faut alors avoir recours à la traduction imagée, visuelle, la scénette ou la manipulation.

2 – Les dispositifs et adaptations :

Le P.P.S. (Projet Personnalisé de Scolarisation) est défini dans la loi du 11 février 2005 et selon le code de l'éducation (Article D351-5). Il contient les « modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap ». Il est élaboré avec les parents et l'équipe pluridisciplinaire.

Au niveau des adaptations pédagogiques, l'enseignant doit mettre en œuvre des pratiques de pédagogie différenciée[8] afin de répondre au mieux aux élèves à besoins éducatifs particuliers, tels que les enfants déficients auditifs.

D – Evaluation diagnostique sur la compréhension d'un texte écrit

Je souhaite évaluer les élèves sur la compréhension écrite : sont-ils capables de dégager les informations explicites mais également implicites ? Quelles procédures utilisent-ils ?

[8] Circulaire 2004-026 du 10 février 2004 parue au BO spécial n°4 du 26 février 2004

Saisissent-ils les inférences ? Pour cela, il m'est très important d'avoir des apports théoriques afin de ne pas m'égarer.

E – Les apports théoriques sur la compréhension à l'écrit

1 - Les statistiques (Cf. annexe 8):

On a comparé[9] deux études d'évaluation portant sur les compétences de compréhension à l'écrit d'élèves de fin de cycle 3, entre 2003 et 2009. Il en résulte qu'environ 30 % des élèves sont considérés comme de bons lecteurs, c'est-à-dire qu'ils comprennent l'explicite et l'implicite, contre 13% n'ayant pas cette compétence. La majorité des enfants sourds font partie de ce pourcentage.

2 – Ce que disent les programmes

Michel Fayol[10] déplore que jusque dans les années quatre-vingts, la didactique du français reposait surtout sur la grammaire et les champs lexicaux sémantiques[11] et moins sur la compréhension. Par la suite, dans les années quatre-vingt-dix, la cohésion du texte rentre plus dans les apprentissages. Enfin, même si dans les programmes de 2002, la littérature permet de développer la compréhension de l'implicite, Michel Fayol dénonce malgré tout qu'il y a encore trop peu d'activités d'enseignement de la compréhension. Précisons que l'implicite est une combinaison des connaissances culturelles propres à l'individu avec ce qu'il comprend et ce qui est allusif. Ainsi, la compréhension collective d'un texte, c'est produire du sens par l'explicite, l'implicite du texte où l'on cherche la cohésion.

Parmi les objectifs généraux des nouveaux programmes de 2016[12], les élèves doivent en fin de cycle 2 savoir « *lire et comprendre des textes adaptés à la maturité des élèves* ».
Les programmes préconisent que l' « *acquisition d'une aisance dans la capacité à identifier les mots facilite l'accès direct à la compréhension, finalité de toutes lectures.* ».
La compréhension doit être enseignée afin d'« apprendre à comprendre ».

---

9 MEN, 2011, *Compréhension de l'écrit en fin d'école. Evaluation des acquis des élèves*. Note d'information n°11.16.

10 FAYOL M., 2003, *La compréhension : évaluation, difficultés et interventions « conférence de consensus du 4-5 décembre 2003 »*, Paris.

11 ROCQUET J-P., 2002, *Lecture et implicite*, [en ligne], http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ien09-saint-lizier/spip/IMG/pdf/lecture.pdf .

12 http://eduscol.education.fr/

L'enseignant doit guider de manière explicite les élèves, progressivement et régulièrement, jusqu'à leur autonomie en compréhension de l'écrit. Pour cela, c'est l'enseignant qui lit les textes et ce sont les élèves qui essaient de les comprendre en discutant entre eux. Précisons[13] que la LSF est utilisée comme moyen de communication orale et la communication écrite se fait grâce au français écrit.

3 – Que signifie la compréhension de l'écrit ?

a - Définition :

Maryse Bianco et Maryse Coda [14] considèrent la compréhension comme la bi-complémentarité texte-lecteur. Le texte a des *« caractéristiques spécifiques (une structure, une syntaxe et un lexique notamment) »*. Le lecteur a *« ses caractéristiques propres (une expertise, des buts et des intentions, par exemple) »*. Pour de nombreux auteurs[15], il faut se servir de ses connaissances pour construire le sens du texte étudié et s'en faire une « représentation mentale ».

Cependant, Jocelyne Giasson [16] parle même d'une tri-complémentarité lecteur-texte-contexte de lecture car c'est le lecteur qui, selon elle, crée le sens. Il faut donc ces trois éléments réunis.

b – Comment comprend-on ?

Tout d'abord, au niveau biologique, Maryse Bianco[17] constate qu'un texte écouté ou lu est compris de la même manière. Cependant, d'après les données d'imagerie cérébrales d'enfants de sept à douze ans, l'activité de compréhension écrite implique davantage de zones, celles de la reconnaissance visuelle, ce qui explique la complexité de mettre du sens sur un texte. Ainsi, Giasson évoque cinq procédures que le lecteur actif doit travailler en simultané :

---

13 Circulaire n° 2008-109 du 21 août 2008 (B.O. du 4 septembre 2008)

14 BIANCO M., Ed., 2004, *Compréhension CE1*, Les éditions de la Cigale (Collection Michèle Pétris).

15 CEBE S., GOIGOUX R., THOMAZET S., 2012, Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. Disponible sur le site http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ien09-saint-lizier/ et FAYOL M., 2003, *La compréhension : évaluation, difficultés et interventions « conférence de consensus du 4-5 décembre 2003 »*, Paris.

16 GIASSON J., 2008, *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck.

17 BIANCO M., 2014, *Enseigner la compréhension en lecture « vidéo du colloque sur le thème « L'apport des sciences cognitives à l'école : quelle formation des enseignants ? » du 13 novembre 2014 »*, Grenoble, [en ligne], http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2014-11-13-10h00.htm. Consulté le 16 octobre 2016.

- **Le microprocessus** consiste au décodage[18] qu'il faut même parvenir à automatiser. A cela, Maryse Bianco (2014) ajoute qu'identifier les mots ne suffit pas à comprendre un écrit.

- **L'intégration**, c'est repérer et comprendre les liens entre les phrases : les connecteurs (ce sont des mots qui soulignent les articulations entre les phrases) et les anaphores (ce sont des mots qui renvoient à un mot ou une série des mots afin d'éviter les répétitions). Ces éléments reliés entre eux permettent d'avoir une vision globale de l'écrit.

- **Le macroprocessus** permet de repérer le sens explicite général du texte.

- **L'élaboration** permet au lecteur d'émettre des hypothèses de compréhension et d'interpréter légitimement. Goigoux dit qu'il faut *« lire entre les lignes »*.

- **La métacognition**, c'est réfléchir sur sa façon de comprendre un écrit. Il faut avoir des stratégies de contrôle en modulant la vitesse de prise d'indices[19] et d'auto-évaluation de sa lecture en effectuant des ajustements de sens, des retours en arrière et en confronter les hypothèses précédentes aux nouvelles informations, c'est-à-dire, faire des inférences[20].

Ensuite au niveau du texte, on doit comprendre la situation de communication, les intentions de l'auteur et le type de texte.

Pour finir, au niveau du contexte de lecture, il faut connaître l'intention de lecture du lecteur, être sûr de sa motivation et de son intérêt pour le texte en question.

c – Les difficultés de compréhension, notamment chez l'enfant sourd :

La Circulaire du 21 août 2008 encourage *« un accès graduel au français en s'appuyant d'abord sur le français écrit »* (Cf. annexe 1).

On considère qu'une personne sourde, entravée par sa communication orale avec le monde des entendants, est handicapée. Elle doit donc être amenée à utiliser l'écrit pour se faire comprendre. Mais les différences de performance en lecture entre les enfants sourds et les

---

18 GOIGOUX, R., 2008, *Mémoire et compréhension en lecture* « Actes du colloque organisé par FNAME le 23 octobre 2008 sur le thème « Mémoire et Conceptualisation à Châtellerault » », [en ligne], http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ien09-saint-lizier/spip/IMG/pdf/memoire_et_comprehension_en_lecture_goigoux_fname.pdf

19 FAYOL M., 2003, *La compréhension : évaluation, difficultés et interventions « conférence de consensus du 4-5 décembre 2003 »*, Paris.

20 Repris par CEBE S., GOIGOUX R., THOMAZET S., 2012, Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. Selon Garner 1990, ONL 2000, Wong 1991.

enfants entendants sont un fait que soulignent les auteurs québécois[21]. Or, selon Thierry Opillard, surdité et compréhension de lecture n'ont pas de lien. Ceci n'est valable que si l'enfant, avant ses trois ans, est exposé régulièrement à la LSF, par la lecture d'histoires de l'adulte.

- **Les origines :**

Il ne faut pas oublier que l'enfant entendant apprend par imprégnation alors que l'enfant sourd doit tout construire[22]. Parfois les prises en charges médicales, para-médicales, les séjours à l'hôpital ou les rééducations diverses de l'enfant sourd peuvent entraver les apprentissages et les expériences personnelles.

Martine Beaussant[23] mettrait en cause les parents avec une « démission parentale » ou des parents dépassés psychologiquement et culturellement par la surdité de leur enfant. Il arrive que des parents entendants n'arrivent pas toujours rapidement à faire le deuil d'un enfant entendant. La surdité est souvent un handicap difficile à accepter car la communication-même est entravée dès le départ. De nombreux parents ne font pas l'effort d'apprendre la LSF et l'enfant s'isole dans son monde sourd sans la richesse d'histoires lues ou de situations demandant des explications.

De plus, des parents sourds qui ont eux-mêmes été en difficulté ont souvent peu d'intérêt pour la lecture. Ils transmettent même inconsciemment leur rejet par rapport à la lecture.

- **Le décodage de l'écrit :**

Les enfants en difficulté de déchiffrage se concentrent sur le code au détriment de la compréhension ; la mémoire de travail est encombrée. Pour un texte simple et non spécifique, on peut dire que plus le code est travaillé, plus l'attention se porte sur la compréhension[24].

---

21 DUBUISSON C., DAIGLE D., Ed., 1998, *Lecture Ecriture et Surdité*, Montréal, Les Editions LOGIQUES (Théorie et pratiques dans l'enseignement).

22 VOLZEUX, I., 2013, *Quelque chose me cloche*, L'œil et la Main, [en ligne], http://www.france5.fr/emissions/l-oeil-et-la-main/videos/quelque_chose_me_cloche_18-11-2013_389752?onglet=tous&page=2

23 BEAUSSANT M., 2003, *La scolarité d'un enfant sourd*, Paris, Edition L'Harmattan.

24 FAYOL M., 2003, *La compréhension : évaluation, difficultés et interventions « conférence de consensus du 4-5 décembre 2003 »*, Paris.

Le « transcodage phonologique », qui est la représentation mentale des mots écrits, semble plus évident[25] pour un enfant entendant pour comprendre un texte. Pour l'enfant sourd, ce transcodage pourrait être facilité par la combinaison d'une exposition à l'écrit et d'une aide visuelle articulatoire de la langue. La lecture labiale seule donne environ 30% des informations visuelles[26], à cause des « sosies labiaux », des mots proches phonétiquement. On parle alors du L.P.C. qui est un complément manuel d'aide à la lecture labiale. Il existe même un projet de matériel pédagogique, les gommettes LPC, conçu par Hélène Clouet pour aider à la lecture.

Le collectif québécois énonce les difficultés possibles :

- **La compréhension de l'explicite : traitements lexicaux et syntaxiques :**

  * Le manque de vocabulaire :

Les enfants sourds auraient en général peu de vocabulaire[27] car la mémorisation de celui-ci est difficile sans représentation mentale. La confusion entre des termes proches phonétiquement n'aiderait pas à fixer le vocabulaire varié.
L'élève sourd comprend moins la polysémie des mots[28], notamment dans les « jeux de mots », la synonymie et l'homonymie. Ceci peut être dû au manque d'histoires racontées[29] par les parents à leurs enfants, même en contexte.

* Le manque de traitement syntaxique de l'écrit :

Au moment de la reconnaissance des mots, la mémoire de travail est saturée, alors l'analyse syntaxique, surtout si elle est complexe, et la compréhension s'en trouvent

25 DUBUISSON C., DAIGLE D., Ed., 1998, *Lecture Ecriture et Surdité*, Montréal, Les Editions LOGIQUES (Théorie et pratiques dans l'enseignement).Citant Marschark (1993), King et Quigley (1985)

26 http://www.unapeda.asso.fr/IMG/pdf/Vade-Mecum_Le_Metier_de_Codeur_LPC.pdf

27 Les Actes de Lecture n°80, Décembre 2002. Lecture-écriture et développement socio-cognitif de l'enfant sourd, Cyril COURTIN, Equipe Langage et Raisonnement Groupe d'imagerie neurofonctionnelle – CNRS – CEA, Université de Caen et Université Paris V

28 GABET M, THIOLLIET H., 2012, Mémoire : LPC et perception de la morphosyntaxe : tête codeuse numérique versus locuteur humain, Nancy, école d'orthophonie.

29 CEBE S., GOIGOUX R., THOMAZET T., 2012, Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités, [en ligne], http://circo89-avallon.ac-dijon.fr/?Lecture-et-enseignement-de-la-comprehension.

annihilées[30]. De plus, les parents d'enfants sourds ne leur donnent pas tous les éléments langagiers[31] qui ne lui sont pas adressés directement. Cela engendre une pauvreté syntaxique. L'enfant sourd qui communique en L.S.F n'utilise pas la même syntaxe qu'à l'écrit (Cf. annexe 6). On commence une explication en donnant des indications de temps car les verbes ne se conjuguent pas. Le futur est signé loin devant soi, le présent près du corps et le passé est signé avec des gestes vers l'arrière. Puis on présente le lieu, les objets positionnés dans l'espace, ensuite les personnes et l'action en dernier[32]. Donc les enfants sourds qui ont peu de restes auditifs ne sont pas aidés à l'écrit par la syntaxe de la L.S.F. L'écrit demeure une succession de mots individuels sans liens. En revanche, les élèves appareillés avec de bons restes auditifs conçoivent la différence syntaxique entre l'oral et l'écrit et ils peuvent comprendre quelques tournures à partir de l'oral[33]. Cependant le problème, c'est que l'élève sourd, à l'entrée en CP, n'a pas toujours une langue suffisamment « bien installée »[34].

- **La compréhension de l'implicite**

  * Les fragiles connaissances du monde :

Afin de rentrer dans l'écrit, il est nécessaire d'avoir au moins 80% de connaissances environnementales[35] afin de les confronter aux éléments du texte pour en ajuster le sens réel. Des études (Giasson 2007) ont montré que plus ces connaissances sont nombreuses, plus le lecteur saisit mieux le sens et les inférences du texte. Les connaissances sur le monde restent limitées pour les enfants sourds issus de parents entendants ne maîtrisant pas la LSF pour communiquer et pour partager les expériences[36] de la vie courante. Parfois des parents limitent les expériences ou activités autonomes de l'enfant, dans l'intention de le protéger ou par crainte

30 DUBUISSON C., DAIGLE D., Ed., 1998, *Lecture Ecriture et Surdité*, Montréal, Les Editions LOGIQUES (Théorie et pratiques dans l'enseignement). Citant Marschark, 1993.

31 BONNET M., MANGERET T., NOWAK M., 2010, *Mathématiques et surdité : l'accueil des enfants sourds et malentendants en classe ordinaire ou spécialisée*, Lyon, SCEREN-CRDP de Lyon (ASH Adapter les pratiques pour scolariser tous les élèves).

32 MOODY B., 1993, *La langue des signes : tome 1 : introduction à l'histoire et à la grammaire*, Paris, I.V.T. .

33 VELTEN C-L., 2008, Etude sur les difficultés en situation de production d'écrit et de compréhension de texte chez des élèves et des adultes sourds, *La revue de l'AFL, Les Actes de Lecture*, 101, 56-68.

34 VOLZEUX, I., 2013, *Quelque chose me cloche*, L'œil et la Main, [en ligne], http://www.france5.fr/emissions/l-oeil-et-la-main/videos/quelque_chose_me_cloche_18-11-2013_389752?onglet=tous&page=2.

35 VALIN A., 1997, Surdité, handicap ?, *La revue de l'AFL, Les Actes de lecture*, 60, 24.

36 DUBUISSON C., DAIGLE D., Ed., 1998, *Lecture Ecriture et Surdité*, Montréal, Les Editions LOGIQUES (Théorie et pratiques dans l'enseignement).

de difficultés. Certaines situations ne peuvent prendre sens chez l'enfant que si elles sont accompagnées d'explications[37].

* Difficultés d'abstraction :

Courtin rejoint un collectif de l'INSHEA pour dire que la surdité n'empêche pas l'abstraction mais c'est le manque de richesse communication (passant par les informations visuelles et auditives) chez le jeune enfant qui est un obstacle au développement cognitif. Le langage oral ou gestuel (L.S.F.) peut être pauvre et peu structuré avec un retard dans les apprentissages. Il est cependant capital pour évoquer des actions passées ou pour anticiper et faire des hypothèses sur le futur. L'enfant ne peut comparer des situations pour en extraire des similitudes, nécessaires pour comprendre l'implicite.

L'élève sourd est plus à l'aise dans les activités concrètes mais Courtin[38] précise que pour abstraire il y a trois compétences à mettre en place :

* Les « concepts communs (classification et catégorisation)», l'enfant sourd n'aurait pas une approche globale dans son raisonnement. Il se concentrerait davantage sur des détails du texte.
* Les « concepts scientifiques » (chaîne alimentaire, herbivores, …), probablement par manque « d'expérience linguistique »
* Les « concepts abstraits (croyance, pensée) » développées plus ou moins selon les stimulations environnementales.

- La motivation

Un élève en difficulté qui, manque de confiance en lui, peut se démotiver très vite jusqu'à ce qu'un adulte lui fasse son travail[39].

L'idéal, c'est de travailler en pédagogie de projet, en situation réelle (une correspondance avec des entendants par exemple). Le projet donne du sens à la lecture[40]. La motivation passe essentiellement par la notion de plaisir.

---

37 Ministère de l'Education Nationale, 2009, *Scolariser les élèves sourds ou malentendants*, Futuroscope Cedex, SCEREN-CRDP (Collection Repères Handicap).

38 COURTIN C., 2002, Le développement de la conceptualisation chez l'enfant sourd : synthèse des travaux existants, *La nouvelle revue de l'AIS*, 17,185-195.

39 CEBE S., GOIGOUX R., THOMAZET T., 2012, Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités, [en ligne], http://circo89-avallon.ac-dijon.fr/?Lecture-et-enseignement-de-la-comprehension.Citant Butkowsky et Willows, 1980.

40 VALIN A., 2002, Lecture et surdité, *La revue de l'AFL, Les Actes de lecture*, 77, 31-32.

d - Nécessité d'enseigner la compréhension

Jérôme Bruner affirme que c'est à l'école d'instruire les enfants, en tout cas tous ceux qui gravitent autour d'eux, de les éduquer de manière différenciée, de développer les attitudes scolaires et sociales. Maryse Bianco cite Piaget qui disait (1966 in Psychologie et pédagogie, p 72) : « … *La pédagogie expérimentale (est) elle-même appelée à devenir la discipline par excellence des maîtres d'école, dont l'activité spécifique atteindrait un caractère scientifique s'ils étaient suffisamment formés : mais cette formation est indissociable d'une psychologie et d'une sociologie de niveau élevé.* » Elle ajoute que les pratiques pédagogiques doivent combiner éducation et recherche afin de progresser.

A contrario, concernant les enfants sourds, Marie-Thérèse Abbou, enseignante sourde dans une école bilingue critique les pratiques pédagogiques, inventées par des pédagogues qui ne sont pas dans la réalité du terrain, et donc non adaptées aux enfants sourds : oralisation (Anne Valin estime également que prendre le temps d'oraliser, c'est éloigner l'enfant sourd de son objectif de compréhension (2002)), travail hors contexte, règles grammaticales non élaborées avec l'enfant, contresens, traduction mot à mot du texte en gestuel (en français signé, prôné par Allégria), … Jean Foucambert[41] rejoint cette idée : " *La pire des choses, c'est le sentiment qu'il y a des experts qui savent ... La réflexion sur la lecture est une affaire de terrain, de pratique, même s'il faut, bien sûr, connaître les travaux de tous les scientifiques.* "

" *Les sourds ne sont pas handicapés...c'est la société qui les handicape.* " était le slogan du tract de l'Association, " Sourds en colère " de novembre 1993.

Pourtant, les auteurs s'accordent à dire qu'un enseignement de la compréhension de l'écrit s'impose, régulièrement, en expliquant à l'élève l'objectif à atteindre par rapport à ses difficultés pour développer son « statut de lecteur »[42]. L'enseignement permet d'acquérir des automatismes de stratégies de métacognition[43], afin de favoriser la recherche de l'explicite et de l'implicite simultanément[44] et ainsi de réduire les écarts de performance entre les lecteurs.

Michel Fayol propose que pour aider les élèves qui décodent mal, il est important d'être régulièrement confronté à l'écrit pour une fluidité de lecture et un enrichissement du lexique. La

41 VALIN A., 1997, Surdité, handicap ?, *La revue de l'AFL, Les Actes de lecture,* 60, 24. Citant Foucambert.

42 http://eduscol.education.fr/

43 BIANCO M., Ed., 2004, *Compréhension CE1*, Les éditions de la Cigale (Collection Michèle Pétris).

44 CEBE S., GOIGOUX R., THOMAZET T., 2012, Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités

mémoire « de surface » ainsi allégée, l'enfant peut évoluer dans son objectif de compréhension écrite[45].

Ensuite, pour les élèves en difficulté de compréhension, il faut travailler la compétence d'intégration : c'est-à-dire travailler sur les anaphores et les inférences (études anglo-saxonnes et francophones). Il faut donc résoudre les difficultés de manière progressive.

- **Rôle de l'enseignant et des élèves** (Cf. annexe 9)

Premièrement, l'enseignant a un rôle[46] de « maître » quand il lit l'histoire afin d'en établir le sens global explicite. C'est la « base de départ » qui définit le thème, lieu, … de l'histoire[47]. Deuxièmement, l'enseignant a un rôle d'« animateur » quand les élèves verbalisent entre eux, quelque soit la langue de travail, oral ou L.S.F., cherchent des hypothèses dans le texte, font des inférences avec leurs propres connaissances et trouvent les justifications dans le texte afin d'en dégager l'implicite.

S'ensuivent la construction d'une notion enseignant-élève[48], une nouvelle connaissance, un concept ou encore le développement de l'imaginaire, ce sont les « théories de l'esprit »[49].

Troisièmement, l'enseignant a un rôle de « médiateur » quand il amène les élèves sur la bonne stratégie, de manière différenciée. Maryse Bianco image le rôle de l'apprenti chercheur de sens en « détective »[50]. L'enseignant peut comprendre les différents raisonnements des élèves en situation de recherche collective. Les élèves auto-évaluent ainsi les progrès de leur compréhension. C'est un travail de métacognition et c'est ce qui est recherché dans les nouveaux programmes, dans toutes les disciplines.

C'est seulement en dernier que l'étude de la structure du texte est travaillée. Avec les enfants sourds, il est important de travailler celle-ci de manière rigoureuse à partir de textes complexes

---

45 FOUCAMBERT J., 1997, L'enfant, le maître et la lecture, Paris, Nathan pédagogie.

46 ROCQUET J-P., 2002, *Lecture et implicite*, [en ligne], http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ien09-saint-lizier/spip/IMG/pdf/lecture.pdf .

47 FAYOL M., 2003, *La compréhension : évaluation, difficultés et interventions « conférence de consensus du 4-5 décembre 2003 »*, Paris.

48 BIANCO M., 2014, *Enseigner la compréhension en lecture « vidéo du colloque sur le thème « L'apport des sciences cognitives à l'école : quelle formation des enseignants ? » du 13 novembre 2014 »*

49 COURTIN C., 2002, Le développement de la conceptualisation chez l'enfant sourd : synthèse des travaux existants, *La nouvelle revue de l'AIS*, 17,185-195.

50 BIANCO M., 2014, *Enseigner la compréhension en lecture « vidéo du colloque sur le thème « L'apport des sciences cognitives à l'école : quelle formation des enseignants ? » du 13 novembre 2014 »*

dans la mesure où elle diffère de la syntaxe en LSF[51]. Or, Ewoldt (1982) estime que les activités décrochées de syntaxe ne sont pas des « activités de lecture » car il n'y a pas de contexte.

- **Les questions de compréhension :**

On ne doit pas comprendre de manière fragmentée un texte[52]. Et il faut préciser que la lecture individuelle associée à un jeu de questions n'est utilisable que pour les enfants performants qui savent gérer les informations implicites (Bianco, 2014). Et Jocelyne Giasson critique leur utilité parfois contestable qui ne traduit pas forcément un raisonnement cognitif car l'élève peut utiliser de mauvaises stratégies (repère de majuscule pour donner le nom d'un personnage par exemple).

Cependant, pour les personnes sourdes, répondre à l'écrit peut ajouter une difficulté supplémentaire lorsque la production écrite pose elle-même problème[53]. Dans un souci de différenciation, il est possible d'utiliser le support images (des images séquentielles à reconstituer ou répondre oralement en langue des signes).

Par contre, les auteurs s'accordent à dire qu'il faut préciser les objectifs pédagogiques des questionnaires pour préparer la lecture ou l'objectif de lecture qui est lire pour lire[54]. Dans le deuxième cas, Pearson et Johnson (1978) ont catégorisé les questionnaires :

a. Relation explicite et textuelle
b. Relation implicite et textuelle
c. Relation implicite et fondée sur les connaissances du lecteur.

C'est ce qu'ils appellent « travailler les textes a priori ». Le questionnaire va aider à la compréhension, et les stratégies utilisées pour comprendre vont aider à répondre aux questions.

On peut travailler de trois façons :

Premièrement, à partir d'un texte, des questions et des réponses, dégager les stratégies utilisées pour répondre.

---

51 VELTEN C-L., 2008, Etude sur les difficultés en situation de production d'écrit et de compréhension de texte chez des élèves et des adultes sourds, *La revue de l'AFL, Les Actes de Lecture*, 101, 56-68.

52 FAYOL M., 2003, *La compréhension : évaluation, difficultés et interventions « conférence de consensus du 4-5 décembre 2003 »*, Paris.

53 DUBUISSON C., DAIGLE D., Ed., 1998, *Lecture Ecriture et Surdité*, Montréal, Les Editions LOGIQUES (Théorie et pratiques dans l'enseignement). Citant Dubuisson et Nadeau, 1994 ; Marschark, 1993 ; King et Quigley, 1985.

Deuxièmement, à partir d'un texte et des questions, justifier ses réponses et comparer ses stratégies avec les autres élèves.

Troisièmement, face à un texte et à des réponses données, chercher les questions correspondantes.

Piaget[54] écrivait « *comprendre, c'est inventer* » et Bruner « *on apprend par l'action, la manipulation* ». Cela est d'autant plus vrai pour des enfants déficients auditifs qui ont besoin de passer par le concret.

F - Des apports théoriques à ma problématique

De ces apports théoriques, je souhaite répondre à deux hypothèses au sein de la classe d'étude.

La première hypothèse est qu'une approche didactique explicite de la compréhension aiderait à construire progressivement des stratégies de compréhension. La deuxième hypothèse est que travailler en pédagogie de projet favoriserait la compréhension écrite pour les enfants déficients auditifs.

En prenant en compte les PPS des élèves (Cf. annexe 10), leurs points forts, leur degré de surdité, leurs handicaps et leurs difficultés, j'ai souhaité, malgré la courte période d'étude, voir évoluer leur statut de lecteur.

Pour la première hypothèse, j'aimerais partir d'une évaluation diagnostique qui me permettra de situer les élèves dans la compréhension de l'explicite et de l'implicite. Ensuite je souhaite construire des référents sur la procédure de compréhension d'un texte. En parallèle, je pense important de travailler progressivement des activités de compréhension de l'implicite en construisant un référent également. L'ensemble permet de travailler la compréhension en général.

Pour la seconde hypothèse, je souhaiterais monter un projet ludique qui permettrait aux élèves de réinvestir leurs stratégies travaillées.

G - Mise en œuvre de la démarche pédagogique :

1 - Justification de la démarche

54 BONNET M., MANGERET T., NOWAK M., 2010, *Mathématiques et surdité : l'accueil des enfants sourds et malentendants en classe ordinaire ou spécialisée*, Lyon, SCEREN-CRDP de Lyon (ASH Adapter les pratiques pour scolariser tous les élèves). Citant Piaget et Bruner.

Lorsque j'ai souhaité travailler sur ce sujet de mémoire, je savais que la compréhension écrite demandait un travail très complet, englobant de nombreux aspects. Or, le temps imparti en classe par rapport à la formation m'a rappelé la réalité du terrain. J'ai cependant voulu suivre une démarche de travail qui répondait au mieux à mon petit groupe classe.

Pour avoir des éléments comparables pour mon étude de terrain, je me suis penchée sur l'étude de trois élèves. En effet, Clarisse ayant une déficience mentale, en plus de sa surdité, est une élève qui s'est révélée agir plutôt par mimétisme. Elle met peu de sens sur les apprentissages et sa compréhension reste très limitée. De même, il ne m'est pas possible d'analyser correctement le travail d'Amélie car son attention, son élocution et sa compréhension des consignes se sont dégradées et son état de santé a nécessité de nombreux examens médicaux. Mon étude portera donc sur Nicolas qui lit de manière fluide, Sylvain, élève qui lit avec des approximations et en ignorant la ponctuation et Marie ayant encore quelques difficultés de déchiffrage.

J'ai tout d'abord désiré permettre aux élèves en difficulté de décodage d'accéder à la compréhension du texte grâce à la lecture préalable de l'enseignant. Je me suis rendue compte, et les élèves aussi, que cela les rassurait. Je n'ai cependant rien modifié ni simplifié du texte et, selon l'objectif, j'ai employé ou non la L.S.F. ou des gestes L.S.F.. Cette langue étant très expressive, il m'a fallu faire attention à ne pas faire d'interprétation et livrer ainsi toutes les clés implicites du texte.

Ensuite, afin que les élèves aient le maximum de connaissances environnementales du texte, nous avons fonctionné en pédagogie de projet. Ainsi, le vocabulaire, les informations, le contexte rencontrés dans des domaines interdisciplinaires sont plus accessibles (Cf. annexe 11). Il en va de même pour les lectures en réseau et les lectures offertes. J'ai été très surprise par la demande très régulière des élèves pour que je leur lise une histoire. Très vite, ils se sont créés leur « ambiance » en prenant place autour de la table collective au fond de la classe, en faisant attention à ce qu'Amélie soit proche du livre et en ayant une attitude parfois déconcertante d'attention. A plusieurs reprises, nous avons été interrompus par des collègues prêtes pour le départ à la cantine mais tous mes élèves sont restés concentrés sur l'histoire sans faire preuve d'impatience pour partir. Le plaisir de lire s'est installé et heureusement, certains arrivent à percevoir le lien avec des lectures antérieures.

2 – L'évaluation diagnostique de la compréhension écrite

a – Recueil des données

J'ai tout d'abord effectué un test de niveau de compréhension proposé par le collectif de Maryse Bianco dans l'ouvrage « Compréhension CE »[55] (Cf. annexe 12). Je l'ai trouvé intéressant car il regroupe plusieurs aspects de la compréhension écrite. Il permet de former des groupes de travail de manière plus homogène. Ce test se subdivise en trois parties :

- une partie compréhension de phrases basée sur le test E.CO.S.SE. (Epreuve de COmpréhension Syntaxico-SEmantique) avec quinze associations images/phrases.
- une partie compréhension de textes avec cinq questions portant sur un texte.
- une dernière partie déduction avec six petites énigmes à résoudre.

Niveau Bons compreneurs (Score 23 et plus)	Niveau Moyens compreneurs (Score 19 à 22)	Niveau Faibles compreneurs (Score 18 et moins)
/	Marie (21/26)	Sylvain (13/26)
	Nicolas (19/26)	Pour info : Clarisse et Amélie (moins de 10)

Cependant ce test m'a semblé un peu réducteur, même s'il ne s'agit que d'établir des groupes relativement « homogènes » pour une meilleure organisation de travail. Par exemple, cinq scores sur les vingt-six concernent la conjonction de coordination « ni ». Or, si un élève ne la maîtrise pas, il perd déjà ces cinq points.

Ainsi, j'ai voulu percevoir un peu plus leurs difficultés en leur faisant faire quelques exercices plus poussés, en fonction de leur niveau de difficulté de compréhension. J'ai choisi pour cela de travailler à partir d'un ouvrage[56] conseillé lors d'un séminaire (Cf. annexe 13). Il propose un travail sur les scripts et les inférences. Il se présente en quatre parties :

---

55 BIANCO M., Ed., 2004, *Compréhension CE1*, Les éditions de la Cigale (Collection Michèle Pétris).

56 BOUTARD C., BROUARD E., 2003, *300 exercices de compréhension d'inférences logique et pragmatique et de chaînes causales*, Paris, Ortho Edition.

Des inférences simples illustrées	Des inférences simples sous forme de QCM avec un seul choix possible		Des inférences complexes en QCM avec deux choix possibles	Des énoncés probables
	Niveau 1 Phrases courtes	Niveau 2 Phrases longues		
Amélie et Clara	Sylvain R = 100 %	Sylvain R = 60 %		Sylvain R = 50 %
	Marie R = 50 %	Marie R = 60 % (en lui lisant les phrases)		Marie R = 0 %
		Nicolas R = 100 %	Nicolas R = 50 %	Nicolas R = 75 %

R = Taux de réussite

b – Analyse des données

Pour Sylvain, plus les phrases se complexifient, plus il se sent perdu. Cependant, cela fait partie de sa pathologie. Il est important de le rassurer en le faisant travailler de manière progressive et en l'encourageant.

Pour Nicolas, je lui ai donné des phrases plus élaborées (niveau 2) car c'est un lecteur confirmé. Si son taux de réussite a diminué, c'est plus par surcharge cognitive car le QCM porte sur des petits textes. De plus, selon son traitement médical, il est moins attentif en tout début de matinée et en fin de journée ; et cela peut agir sur son degré d'attention dans le travail et ainsi fausser certains résultats scolaires.

Pour Marie, son taux de réussite augmente dès qu'on lui lit les phrases. C'est effectivement une élève avec quelques difficultés de déchiffrage. Il est important d'en prendre compte pour les activités de compréhension écrite.

De plus, pour les trois élèves, on peut remarquer des problèmes avec certains scripts : la chasse, l'aéroport, la station-service, la prise de rendez-vous, les problèmes de voiture. Les lectures et la fréquentation du coin bibliothèque peuvent permettre d'améliorer ces faiblesses.

3– Première hypothèse et recueil de données sur des difficultés de compréhension écrite

Une approche didactique explicite de la compréhension aiderait à construire progressivement des stratégies de compréhension.

a - L'explicite :

Je présenterai ici deux domaines que j'ai pu évaluer chez les élèves : le traitement lexical, en particulier les anaphores, et le traitement lexical, en particulier les synonymes.
En effet, les nouveaux programmes de 2016[57] préconisent d' « *étendre ses connaissances lexicales, mémoriser et réutiliser des mots nouvellement appris* » et d'« *identifier des relations entre les mots et leur contexte d'utilisation*. ». Pour cela, il est important de travailler la polysémie, la synonymie, la *« catégorisation et relations entre les termes génériques et ceux plus spécifiques* », …

*** Le traitement lexical**

J'avais déjà remarqué que les élèves avaient un vocabulaire pauvre, ce qui pouvait nuire à une bonne compréhension d'un écrit. J'ai donc souhaité travailler sur la synonymie. Dans un article d'Hélène Trocmé-Fabre[58], on cherche comment mémoriser un vocabulaire nouveau. Ainsi chaque nouveau mot est stocké en contexte dans la mémoire à court terme, mais pour favoriser sa mémorisation, il faut le stocker à long terme par une recontextualisation. Quant à Alain Lieury[59], il parle de deux types de mémoire : la première est dite « lexicale » qui correspond à un ensemble de mots correctement orthographiés. Ensuite, la mémoire « sémantique » contient le sens de ces mots. Cependant, il est indispensable que les deux mémoires fonctionnent en symbiose, sinon c'est ce qu'on appelle apprendre par cœur sans en comprendre le sens. Il faut donc travailler le signifiant et le signifié comme le souligne Saussure[60].

Le collectif de Cellier[61] insiste sur le processus de mémorisation qui se décompose en trois étapes :

- La contextualisation : le nouveau vocabulaire est rencontré en contexte avec un côté « affectif et cognitif ».

- La décontextualisation : le nouveau mot peut être rencontré dans un autre contexte ou employé dans une autre situation. Il s'agit pour l'élève d'en dégager le sens, mais aussi de l'abstraire.

---

57 http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

58 LEGARS A., 2009, Comment faisons-nous apprendre ? Avec une classe de CE2-CM1…, *Les cahiers pédagogiques*, 474, 16-18.

59 LIEURY A., 2009, Quoi de neuf sur la mémoire ?, Les cahiers pédagogiques, 474, 11-13.

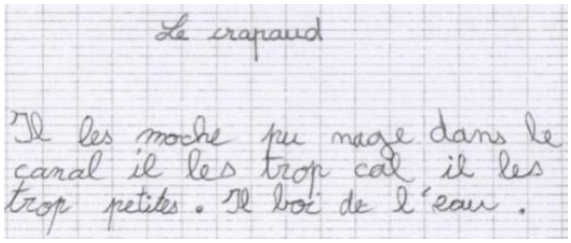
60 SAUSSURE F., 1972, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot·

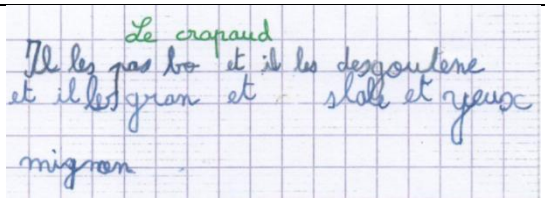
61 CELLIER M., 2015, *Guide pour enseigner : Le vocabulaire à l'école élémentaire*, Paris, Retz.

- La recontextualisation : l'élève est capable de transférer un mot nouvellement appris dans diverses situations et à de nombreuses reprises.

L'objectif de cette séquence (Cf. annexe 14) est de comprendre la notion, la relation entre des mots différents mais qui ont une signification proche. Il s'agit également de comprendre qu'un même mot ne peut pas toujours être substitué dans une autre phrase car le contexte en changerait le sens. Dans les nouveaux programmes, la synonymie n'est pas mise en relation avec l'écriture au cycle 2. Cependant, j'ai souhaité le faire avec mes élèves pour leur permettre de réinvestir le nouveau vocabulaire et leur faire éviter les répétitions.

Lors de la première séance, les élèves ont découvert la première page de couverture de l'album « Crapaud ». Je leur ai demandé de me décrire ce qu'ils observaient, en collectif à l'oral, puis individuellement à l'écrit.

Production de Nicolas	Production de Sylvain
 <u>Description physique</u> : dégoûtant, gros, vieux, gros, yeux, sale, grosse bouche, petit nez. <u>Description de son mode de vie</u> : il vit dans l'eau, tout seul.	 <u>Description physique</u> : moche, trop petit, sale. <u>Description de son mode de vie</u> : il nage dans le canal, il boit de l'eau.

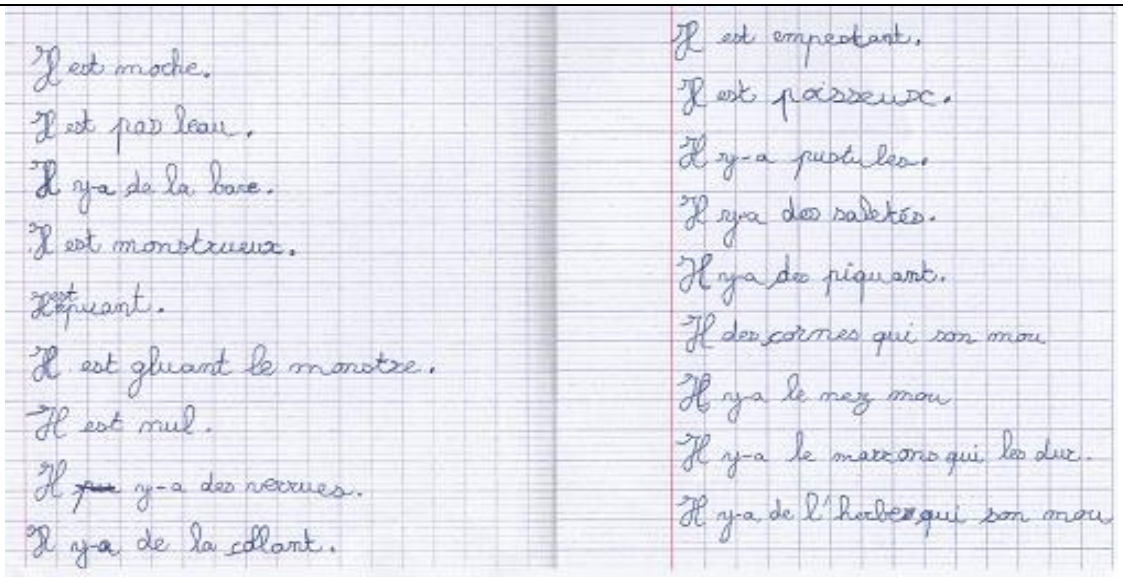
Production de Marie

Description physique : pas beau, grand, sale, les yeux mignons, dégoûtant.

On peut remarquer que le vocabulaire est pauvre et réducteur. Parfois la description est extrapolée : il boit de l'eau, nage dans le canal.

Lors de la séance suivante, je leur ai lu une première fois l'histoire sans support afin qu'ils en aient une idée globale. Les élèves ont été perturbés par l'ensemble des mots inconnus et de ce fait, ils ont fait abstraction de la compréhension. Je leur ai fait une deuxième lecture avec le support du livre. Les élèves ont discuté de ce qu'ils pensaient comprendre. Enfin, une troisième lecture a été faite, avec les images au T.B.I. (Tableau Blanc Interactif), avec quelques gestes choisis en L.S.F.. Ainsi, en utilisant ce gestuel, Marie et Nicolas m'ont fait remarquer que le même geste était utilisé pour différents mots (Cf. annexe 15). Mon objectif n'est pas d'interpréter l'histoire à la place des élèves. Cependant, j'ai pu leur dire que ces mots ayant le même geste en LSF étaient des synonymes. Nous avons ensuite pu travailler la synonymie rencontrée dans l'album sous forme de fleur de vocabulaire. Elle leur permet de garder une trace du nouveau lexique. Les élèves déficients auditifs ont particulièrement besoin de support visuel pour fixer et assimiler les nouvelles notions. C'est un outil créé par les élèves afin qu'ils s'approprient au mieux ce vocabulaire (Cf. annexe 16). J'avais souhaité les faire travailler davantage sur les adjectifs synonymes mais il s'est avéré par la suite que ce sont les synonymes des noms qui ont été le plus utilisés. En parallèle, nous avons travaillé en interdisciplinarité sur les « Petits animaux du jardin » (Cf. annexe 11) et enrichi le vocabulaire sur le thème. En arts plastiques, les élèves ont créé une œuvre collective ayant pour objectif de créer un animal étrange en volume (Cf. annexe 17).

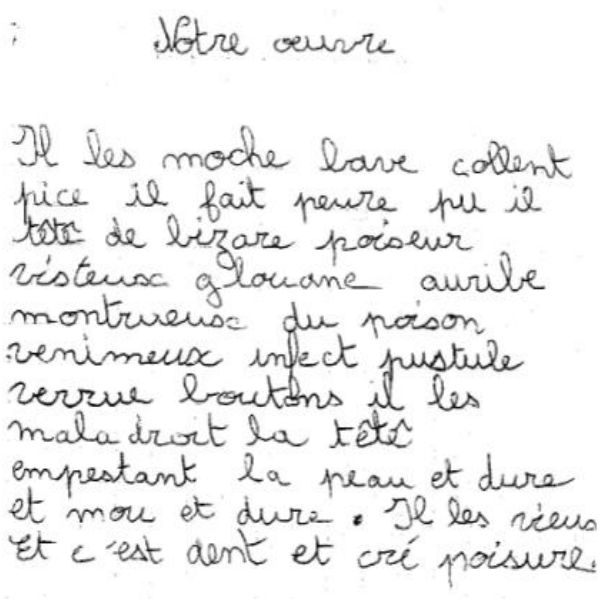
Lors de la séance 5, je leur ai demandé de me décrire leur œuvre. J'ai laissé les affichages des fleurs en place sans aucune indication d'utilisation. Voici leurs productions :

Production de Nicolas


Il est moche.
Il est pas beau.
Il y-a de la bave.
Il est monstrueux.
Répuant.
Il est gluant le monstre.
Il est nul.
Il ~~pas~~ y-a des verrues.
Il y-a de la collant.
Il est empestant.
Il est poisseux.
Il y-a pustules.
Il y-a des saletés.
Il y-a des piquant.
Il des cornes qui son mou
Il y-a le nez mou
Il y-a le marron qui les dur.
Il y-a de l'herbe qui son mou

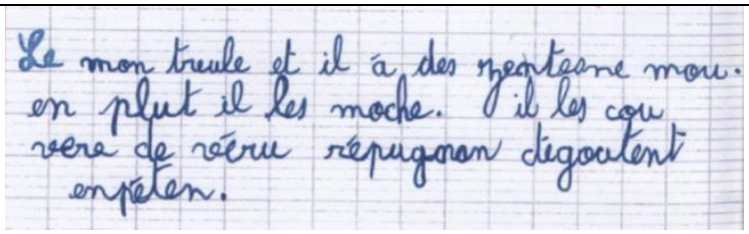
40% du nouveau vocabulaire a été réinvesti, même s'il y a des répétitions de tournures et une accumulation de phrases. Il faut noter que la description s'est étoffée avec les mots : cornes, piquant, de la bave, mou et dur.

Production de Sylvain


Notre oeuvre

Il les moche bave collent
pice il fait peure pu il
tête de bizare poiseur
visteux gluante aurible
monstrueux du poison
venimeux infect pustule
verrue boutons il les
mala droit la tête
empestant la peau et dure
et mou et dure. Il les yeux
Et c'est dent et cré poisure.

51 % du vocabulaire a été réinvesti. Sylvain est cependant parti dans une accumulation qui perd du sens. Il est à préciser que son comportement très angoissé en est en partie responsable (de part des comptes-rendus psychologiques). Il ajoute cependant des mots descriptifs de la tête qui fait peur, des parties dures et molles, des dents très pointues.

Production de Marie

22% du vocabulaire de l'album a été réinvesti. Elle complète la description avec les antennes molles.

Analyse des données :

Si l'on fait le constat de la recontextualisation du vocabulaire découvert avec l'album Crapaud, on peut dire qu'en moyenne, pour ces trois élèves, le réinvestissement est d'environ 37%. Le vocabulaire est plus riche même si souvent, la production reste mal construite syntaxiquement. La mémoire « sémantique » que décrivent Lieury et Cellier est plutôt correcte. En revanche, la mémoire « lexicale » fait encore défaut, alors qu'ils avaient la possibilité de regarder les affichages. Il n'est pas toujours facile pour ces élèves à besoins éducatifs particuliers de combiner ces deux mémoires, surtout lorsque l'élève est entièrement focalisé sur la retranscription de ses idées. Par contre, travailler sur un objet manipulable a permis de développer par exemple le vocabulaire spécifique du toucher. Cette évaluation sommative a permis de mettre en évidence la mémorisation d'un ensemble de mots de vocabulaire et son réemploi dans un autre contexte.

*** Le traitement syntaxique :**

Nous avons travaillé en classe sur les reprises anaphoriques à partir de l'album « L'intrus » de Claude Boujon. Les élèves ont listé tout ce qui désignait l'éléphant (Cf. annexe 18). Je leur ai relu l'album en remplaçant ces anaphores par le terme « éléphant ». Nicolas s'est empressé de me dire que cela ne faisait pas joli. Puis ils ont cherché dans les livres documentaires du coin bibliothèque des substituts aux noms « coccinelle » et « escargot » puisque nous travaillions avec le projet « Les petits animaux du jardin ». Ce qui a été considéré comme un jeu a été repris avec un extrait de l'album de la classe des petits « La coccinelle mal lunée » d'Eric Carle, qui contenait de nombreux noms d'animaux différents. Il suffisait, de manière très interactive, de remplacer le nom des animaux par un substitut. Depuis, ils me proposent des substituts, presque un peu trop parfois.

b - L'implicite

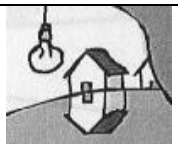
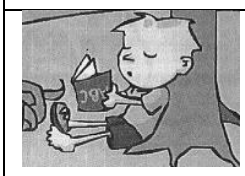
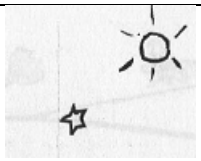
* Enseignement de l'implicite

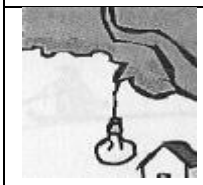
Afin de permettre aux élèves d'acquérir des automatismes de stratégies de métacognition, j'ai souhaité leur enseigner la compréhension en leur expliquant toujours préalablement l'objectif à atteindre. J'ai été surprise de l'accueil favorable de cet enseignement que j'ai mis en place. J'avais vraiment l'impression que quelqu'un leur enfin faisait confiance en leur proposant des outils qui allait leur permettre de mieux comprendre leurs futures lectures. Je n'ai pas voulu que ces activités décrochées soient décontextualisées et dénuées de sens. Alors je leur ai présentées comme des petits jeux pédagogiques qui vont leur permettre de mieux comprendre ce qu'ils voient et lisent.

J'ai élaboré en partie mon enseignement explicite à partir de l'ouvrage du collectif de Maryse Bianco « Compréhension CE ». Je présenterai ici des activités sur les anomalies ou les incohérences sur un support graphique, puis des anomalies de situation texte/image.

* Les anomalies à partir d'un support graphique : L'objectif est d'adopter un regard critique par rapport à un dessin. Cela est parfois assez compliqué pour les enfants sourds qui prennent les éléments « au premier degré ».

Voici la retranscription orale de quelques remarques à partir de l'image familière qui se déroule à la campagne (Cf. annexe 19) :

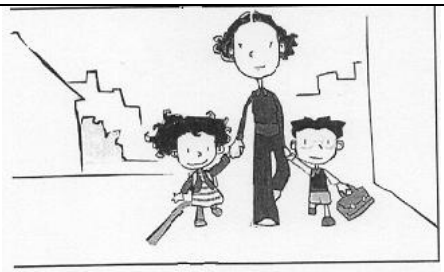
	N : Il y a deux maisons. M : Y'a de l'eau. Non, car si on ouvre, on tombe dans l'eau. S : Si tu vas dans la chambre, tu tombes. On va vomir.
	M : Il dort et il tient. Il a son livre à l'envers. Normalement, il doit faire tomber son livre. Cl : Peut-être il sait pas lire.
	M : Y'a une seule fleur. C'est pas possible. Il devrait y en avoir plus. S : Il y a le soleil. Quand il fait sec, ils meurent.
	A : Etoiles. Là le soleil. S : En Afrique, on peut les voir.

	S : La girafe, c'est en Afrique. Ici, c'est la campagne.
	Ca : Ampoule. S : Il faut avoir une prise.

Les élèves de la classe ont correctement retrouvé toutes les anomalies mais parfois cela a mené à des débats. J'ai joué le rôle de médiateur et les élèves celui d'apprentis chercheurs. On peut observer par exemple que Sylvain a une culture personnelle plus développée. Ses parents veillent à son épanouissement culturel et cela se ressent.

* Les <u>anomalies à partir d'un texte et de l'image correspondante</u> : exemple de retranscription de quelques situations :

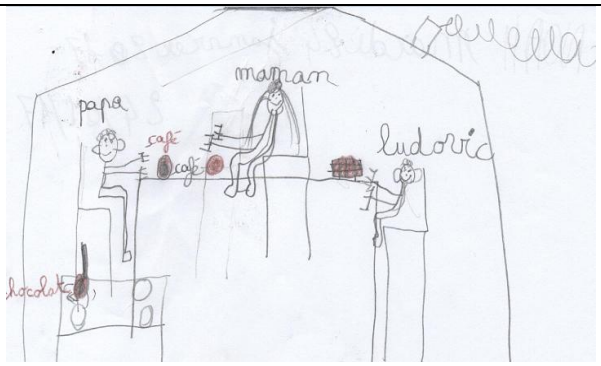
 1. Laura revient de l'école. Comme le lui a demandé sa maman, elle fait très attention aux voitures et ne court pas dans la rue.	N : Elle est sur la route. Elle court. A : Non. Cl : C'est la poche pour les sous. N : C'est un porte-monnaie. Cl : Pour acheter au magasin. N : Elle ne revient pas de l'école. (Ce qu'il fallait trouver).
 4. Merci ma grande, dit maman en embrassant Laura, tu es gentille d'aller au marché faire mes courses. N'oublie pas le pain et les poireaux.	A : Maman é dit merci. M : L'a dit merci mais la fille elle en a déjà (les courses). L'enseignante : Elle va aller où maintenant ? M : Elle a fini d'aller au marché. Elle revient du marché.

 **5.** Comme tous les matins, Tom et Elisa emmènent maman à l'école.	(Marie a trouvé tout de suite) Cl : Maman emmène les deux enfants pour aller à l'école. L'enseignante : Tu es sûre que c'est ce qui est écrit ? Cl : Oui. L'enseignante : Qui va à l'école ? A et Cl : C'est maman. M : C'est le contraire ! (Ce qu'il fallait trouver)

Dans ces activités, Marie et Nicolas repèrent assez vite les anomalies et ils savent la plupart du temps les justifier. Sylvain n'ose pas trop s'exprimer de peur de se tromper.

J'ai également travaillé à partir de l'ouvrage Lectorino et Lectorinette[62] de Cèbe et Goigoux. L'objectif est de « leur apprendre à mieux lire », « à mieux comprendre les histoires qu'ils lisent ».

La démarche pédagogique démarre par la séance « Comprendre les pensées des personnages pour lire entre les lignes » J'ai travaillé avec eux l'activité de compréhension de l'implicite avec Ludovic, un enfant qui a mal au ventre avant d'aller à l'école. Après leur avoir lu le texte (Cf. annexe 20a), je le leur ai distribué. Après un temps de relecture, je leur ai demandé de jouer la scénette, avec l'appui de l'écrit. Clarisse, Amélie et Sylvain y ont participé. L'ensemble semblait cohérent. Puis je leur ai donné comme consigne de dessiner ce qu'ils avaient compris.

	Nicolas ne comprend pas l'expression « avaler son chocolat ». C'est pourquoi il représente une plaquette de chocolat devant Ludovic et non un bol de lait chocolaté. Ce dernier est souriant. La scène représente un petit déjeuner. Il ne traduit pas le mal de ventre du garçon, ni les remarques des parents. il ne semble pas avoir compris le texte.

62 GOIGOUX R., CEBE S., 2013, Lectorino & Lectorinette CE1-CE2, Paris, Retz.

	Marie ne comprend pas non plus l'expression « avaler son chocolat ». Par contre, elle représente bien Ludovic ayant mal au ventre mais la maman pense que c'est à cause de l'excès de chocolat. La tarte aux prunes n'est pas évoquée. Marie ne comprend pas la relation avec la classe, bien qu'elle ait dessiné ses deux amis qui l'attendent dehors.
	Sylvain reprend la scène avec des bulles représentant presque mot pour mot ce qui est écrit dans le texte. Cela le rassure.

Aucun élève ne semble savoir lire entre les lignes. Ils restent collés au texte car pour eux, un texte ne ment pas.

Par contre, après avoir distribué l'illustration correspondante (Cf. annexe 20b) afin d'imaginer ce que pensent les personnages, les élèves ont débattu oralement sur les raisons du mal de ventre (maladie, gourmandise, peur, …). Ils en ont déduit que le garçon avait peur d'aller à l'école mais il ne l'a pas expliqué clairement à ses parents. Je conclus toujours en faisant un bilan de ce qu'ils ont appris ; ici, que les personnages ne disent pas toujours ce qu'ils pensent réellement. Je leur ai joué une scénette reprenant cette notion dans un autre contexte afin de mieux s'approprier cette démarche. Cela a ensuite été un petit jeu où celui qui le souhaitait, proposait une scène à débattre. Que dit-on et que pense-t-on ? Cela a bien fonctionné car on travaille sur du visuel, du « vécu ».

*** Les concepts abstraits**

On sait qu'il est difficile, surtout pour un enfant sourd ou malentendant de comprendre les notions abstraites. Mon objectif était de travailler sur le concept de la ruse. Pour cela, il fallait que les élèves perçoivent l'importance de comprendre ce qui n'est pas explicité clairement. Pour

cela, une ruse est reprise dans Lectorino et Lectorinette, celle d'un album connu depuis longtemps, Roule Galette de Caputo et Belves. Il ne s'agissait pas de réétudier l'album, mais d'insister sur la démarche semblable à celle du petit déjeuner de Ludovic. C'était pour moi l'évaluation diagnostique d'un concept.

Lorsque je leur ai donné trois illustrations (Cf. annexe 21) avec à chaque fois deux propositions établies par des jeunes enfants, cela ne leur a pas toujours paru évident.

Marie n'a eu aucun souci de compréhension.

Nicolas et Sylvain n'ont toujours pas perçu la ruse (Pour eux, le renard pense que c'est dur de vieillir et de ne plus entendre de jolies chansons).

Nous avons ainsi travaillé cette notion en lecture réseau (Cf. annexe 22). Pour cela, nous avons travaillé sur « Le loup et la mésange » de Muriel Bloch, revu la fin de « Roule Galette » ci-avant ainsi que « Le petit chaperon rouge » de Charles Perrault et enfin « Le corbeau et le renard » de Jean de La Fontaine (Cf. annexe 23). Il faut préciser que les fables ne sont pas faciles à comprendre de prime abord mais pour des enfants malentendants avec peu de vocabulaire varié et une faible construction syntaxique, il a fallu faire preuve d'audace. Je leur ai présenté une petite vidéo, puis nous avons rejoué la fable avec un élève, en me mettant debout sur une chaise, mimant le corbeau, avec un rouleau de adhésif dans la bouche pour le fromage. Le métier d'enseignant est vraiment polyvalent ! Enfin, une affiche sur la ruse, sous forme de carte mentale a été réalisée par les élèves.

J'avais demandé aux élèves d'essayer d'inventer une histoire avec une ruse ; chose qui n'est pas aisé. Sylvain a présenté son histoire sous forme de dessin (Cf. annexe 24). Les élèves l'ont appréciée mais Marie et Nicolas ont reconnu une anomalie : le canard ne mange pas de viande, il n'est pas carnivore. Le réinvestissement des notions se réalise au quotidien.

Cependant, les élèves ont voulu garder son idée pour créer une base d'histoire collective (choix des personnages, de l'objet convoité, l'histoire globale) (Cf. annexe 25).

Un groupe de niveau hétérogène composé de Marie et deux autres camarades puis un groupe de niveau homogène avec Nicolas et Sylvain ont travaillé la production d'écrit. Sylvain ayant peu confiance en lui, n'a presque pas participé. Je leur ai donc proposés d'écrire chacun de leur côté. Voici leurs productions finales.

Production de Marie (qui a majoritairement participé), Clarisse et Amélie, en dictée à l'adulte pour éviter l'obstacle de l'orthographe et permettre aux idées de se libérer.

Dans la forêt, un renard roux et blanc se balade.
Il a des grands crocs, les yeux bien ouverts et la gueule empestant les restes de viande.
Le renard écoute le mammifère qui saute sur les feuilles. Il ouvre carrément ses yeux.
Son odorat sent le chocolat. Il voit un croqueur en chocolat parce que c'est à Pâques. Sa langue sort. Il voit des carottes au loin.
-Je pourrais faire un barbecue…
Le renard s'occupe du barbecue. Le lapin sent les carottes grillées. Le croqueur de carottes, cet avaleur de légumes se lèche les babines.
- Bonjour Monsieur Renard. J'aimerais bien que tu m'invites. Le lapin aime bien les carottes.
- Sers-toi, sers-toi !
- Non, tu vas me manger.

Le renard se recule.
- Je n'aime pas le chocolat sinon je suis malade. J'aurais mal au ventre. Je ne serais pas bien.
Le lapin s'approche du barbecue chaud et brûlant.
-On va bientôt manger.
Il faut les poivrer, les saler pour les déguster.
-Ah ! Je fonds, je fonds. Je ne peux plus bouger. Tu peux m'aider monsieur Renard !
Le renard vorace poivre et sale sur le chocolat de Pâques fondu. Il se régale.
-Tu n'avais qu'à pas me croire. Bon les carottes, on va les laisser pour les autres lapins qui ne sont pas en chocolat, comme toi …

Description du renard : roux et blanc, de grands crocs, les yeux ouverts, une gueule empestant, sa langue, vorace
Description du lapin : mammifère, un croqueur en chocolat, avaleur de légumes, des babines
Réinvestissement du domaine de la cuisine : sale, poivre, se régale, déguster.
Le vocabulaire est plutôt riche et la recontextualisation est avérée. On retrouve du vocabulaire rencontré dans les différents albums étudiés mais plus de noms que d'adjectifs. La notion de synonymie est comprise et les anaphores permettent une lecture plus mature et plus fluide.
Le concept de la ruse : Malgré la méfiance du lapin, le renard se défend bien vouloir le manger (mal au ventre, …). Le lapin n'a pas vu la ruse arriver, attiré par les carottes, il en oublie que la chaleur du barbecue risque de le faire fondre. A la fin, on ne sait pas si le renard souhaite attirer des vrais lapins afin de les dévorer.

Production de Nicolas
Il était une fois dans la forêt du Paradis, un renard orange, petit et maigre, est un croqueur de chocolat. Le carnivore prépare un barbecue, il réchauffe les carottes pour que le lapin en chocolat vient pour sentir les carottes grillées. Il a vu le rongeur. Et le petit mammifère sent les carottes grillées. Le croqueur de carottes en chocolat est venu. L'animal aux grandes oreilles voit le menteur cuire les carottes et le rongeur dit : « Mais tu vas me manger. » Et le renard répond : « j'ai mal à ma patte ». Le croqueur de carottes prépare le barbecue. Et le lapin en chocolat fond et le renard dit : « Tu n'aurais pas dû me croire. Je vais me régaler. »
Description du renard : orange, petit, maigre, croqueur de chocolat, carnivore, menteur Description du lapin : en chocolat, le rongeur, croqueur de carottes, animal aux grandes oreilles, Le vocabulaire est moins riche et Nicolas a essayé de substituer les noms afin d'éviter les redondances et de rendre, dit-il, le texte « plus joli ». Le concept de la ruse : L'idée est comprise. La ruse est double : le renard a préparé un barbecue chaud et son excuse pour attirer le lapin est sa douleur à la patte, l'empêchant de gérer l'outil.
Production de Sylvain

C'est le jour de Pâques.

Il était une fois dans la forêt du Paradis un renard qui n'a jamais vu un lapin en chocolat.

Le carnivore fait du barbecue dans la forêt. Le rongeur a envie de manger des carottes.

- J'ai envie de manger des carottes.
- J' ai mal à la patte de droite. Viens m'aider.
- Non non tu vas me manger.
- Je vais me reculer.

  Il vient devant le barbecue avec les carottes.

  L'animal aux grandes oreilles fond avec la chaleur.

  Le menteur poivre, sale sur le chocolat et déguste, se régale.
- C'est dommage pour toi parce que j'aime bien le chocolat.

Description du renard : carnivore, le menteur

Description du lapin : rongeur, l'animal aux grandes oreilles.

Vocabulaire de la cuisine : poivre, sale, déguste, se régale.

Sylvain est un élève très angoissé qui peine à construire des phrases et qui a très peu confiance en lui. Il a fallu que je l'encourage à poursuivre son récit, en le valorisant car c'est lui qui est à l'origine de l'idée d'une ruse avec un barbecue. Cependant, il lui a été difficile d'enrichir sa description. Il reste souvent très « terre à terre ». Il a compris la notion de synonymie, mais il aurait peut-être besoin d'un peu plus de temps pour faire émerger ce vocabulaire.

Il réinvestit les substituts et les verbes du domaine de la cuisine et du repas.

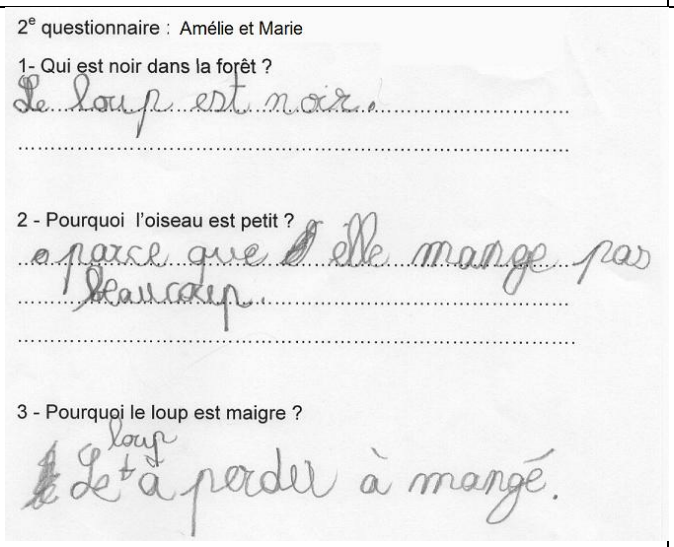
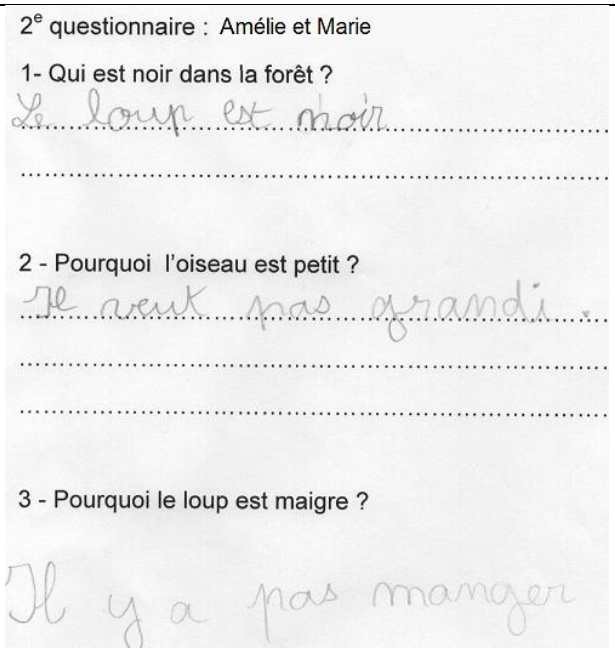
Le concept de ruse : La notion est comprise car le renard ne dit pas ce qu'il pense. L'objet convoité est le lapin et la ruse passe par l'appétance du lapin pour les carottes.

c – Les questionnaires

Afin de les faire travailler sur les questionnaires, j'ai souhaité un travail « a priori ». Je voulais qu'ils créent eux-mêmes leur propre questionnaire afin de se rendre compte que les questions les plus simples n'apportent pas toujours grand intérêt, mais aussi que leur formulation est importante pour bien y répondre. Mon objectif était aussi de voir dans quelle mesure ils emploieraient l'implicite dans leur questionnaire. Ainsi, à partir de l'album « Le loup

et la mésange »[63], je leur ai exposé l'objectif de la séance : travailler sur le questionnaire de compréhension, mais cette fois, sous forme de jeu.

Par groupe de deux ou trois élèves, ils devaient chercher trois questions et l'autre groupe devrait y répondre. Ils avaient bien sûr l'album à disposition. Marie et Amélie ont œuvré ensemble et les trois autres ont formé le deuxième groupe. Ayant travaillé auparavant sur les questions, nous avons rappelé quels mots pouvaient être inducteurs (qui, quel, pourquoi, comment, …) et l'importance de varier les questions afin de les rendre plus intéressantes. Je suis intervenue uniquement pour des problèmes d'orthographe. Je n'ai porté aucun jugement sur leurs productions. Ils ont ensuite tapé leur questionnaire à l'ordinateur de la classe. Je leur ai proposé le lendemain d'échanger les questionnaires afin d'y répondre individuellement. Voici les réponses :

Nicolas	**Sylvain**
	
Marie	

[63] BLOCH M., BOURRE M., 1998, Le loup et la mésange, Paris, Didier Jeunesse.

QUESTIONNAIRES SUR « LE LOUP ET LA MESANGE »

1er QUESTIONNAIRE / groupe de Nicolas, Sylvain et Clarisse

1- Comment monte l'oiseau à la cime de l'arbre ?

elle la vole.

2 - Qui a mal au ventre ?

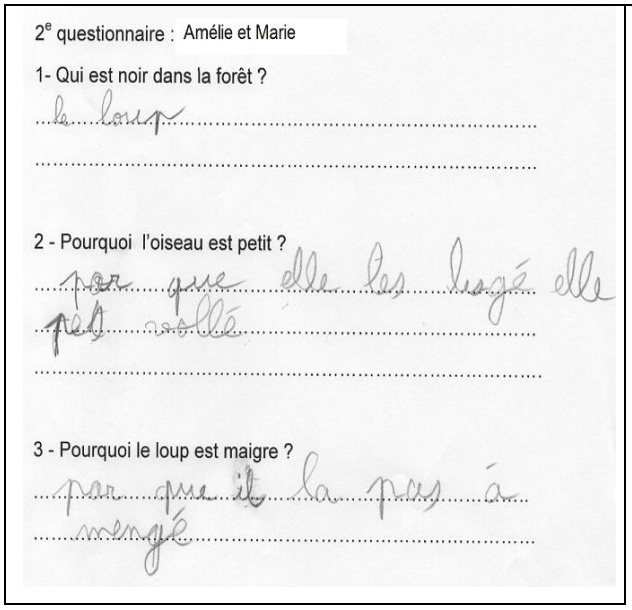
le loup.

3 - Pourquoi l'oiseau s' avance ?

pas que l'oiseau ventre pas le le loup parle.

Puis, je leur ai demandé, et ils ne s'y attendaient pas, de répondre à leur propre questionnaire. Voici leurs réponses :

Nicolas	**Sylvain**
QUESTIONNAIRES SUR « LE LOUP ET LA MESANGE » 1er QUESTIONNAIRE / groupe de Nicolas, Sylvain et Clarisse 1- Comment monte l'oiseau à la cime de l'arbre ? Il vole. 2 - Qui a mal au ventre ? Le loup a mal au ventre 3 - Pourquoi l'oiseau s'avance ? parce que l'oiseau entend parlen que le loup dit	QUESTIONNAIRES SUR « LE LOUP ET LA MESANGE » 1er QUESTIONNAIRE / groupe de Nicolas, Sylvain et Clarisse 1- Comment monte l'oiseau à la cime de l'arbre ? Il vol 2 - Qui a mal au ventre ? Le loup a mal au ventre 3 - Pourquoi l'oiseau s'avance ? Il se déscene de l'arbre.
Marie	


2e questionnaire : Amélie et Marie

1- Qui est noir dans la forêt ?

le loup

2 - Pourquoi l'oiseau est petit ?

par que elle les logé elle peut volé

3 - Pourquoi le loup est maigre ?

par que il la pas a mengé

Le questionnaire de Nicolas, Sylvain et Clarisse a paru relativement facile :

1- Comment monte l'oiseau à la cime de l'arbre ? Cette question a demandé réflexion car les élèves ne savaient pas vraiment à quel moment de l'histoire cela se déroulait. En fait, il s'agit de la fin. La question aurait plutôt dû se trouver en troisième position.

3 – Pourquoi l'oiseau s'avance ? Il s'agit de décrire la conséquence de la ruse du loup, à savoir, parler de plus en plus bas pour que la mésange, curieuse, se rapproche. Il faut formuler une réponse adaptée à la compréhension de cette ruse.

Le questionnaire de Marie et Amélie a été plus discuté :

1 – Qui est noir dans la forêt ? Tout le monde a répondu que c'était le loup. Je leur ai montré l'image de nouveau et je leur ai reposé la même question. Ils ont été surpris car celui-ci est marron, comme l'écorce de l'arbre. Je leur ai expliqué que dans la plupart des histoires, on représente le loup méchant noir ou gris et que dans leur inconscient, la réponse était évidente.

2 – Pourquoi l'oiseau est petit ? Ceci relève de l'implicite et les réponses ont été très variées (parce qu'il est léger, il ne veut pas grandir, il mange peu). Marie a su donner sa réponse : « parce qu'elle est légère, elle peut voler ». (Amélie qui a participé n'a pas su répondre).

3 – Pourquoi le loup est maigre ? Ici aussi, la question relève de l'implicite, mais la réponse est plus évidente au regard de l'attribut « maigre ».

Marie a été capable de réinvestir des éléments implicites et de les comprendre. Nicolas et Sylvain ont bien compris que des éléments de réponse n'étaient pas écrits explicitement dans le texte et ils ont cherché des réponses dans leurs connaissances personnelles. Par contre, ils ont été capables de faire formuler la ruse par leur dernière question.

C'est à travers les questionnaires créés par les élèves que ceux-ci comprennent mieux. Les réponses ne se trouvent pas « toutes faites » dans le texte. Ils sont devenus plus sensibles à ce qui n'est pas dit. Et cela est devenu un enjeu attractif.

4– Deuxième hypothèse et projet final

a - Compréhension de l'écrit

Afin d'évaluer les élèves sur leur évolution sur la compréhension écrite, j'ai mis en place un projet ludique : Le jeu de la maison[64]. Il s'agit, à partir d'un petit texte, de replacer les personnages dans chacune des pièces de la maison. C'est un jeu de logique qui relève de la compréhension de l'explicite et de l'implicite (Cf. annexe 26). Les élèves « jouaient » seuls ou en binôme, selon leur choix et la correction s'effectuait au T.B.I.. A partir du texte 5, les difficultés sont apparues car le texte ne révélait pas tout. Sylvain a vite été en difficulté car il ne prenait pas en compte que chaque nouvelle information s'ajoutait à la précédente et que chaque phrase était liée. Il a été nécessaire de rassurer Sylvain et encourager tous les élèves à être méthodiques. Il s'agit bien là de les faire travailler sur leurs stratégies de prise d'indices, sur des retours en arrière, de confronter leurs hypothèses aux informations nouvelles ; en clair, à faire des inférences. Très vite, leurs stratégies se sont mises en place. Le plus en difficulté a été Sylvain qui reste toujours angoissé et défaitiste.

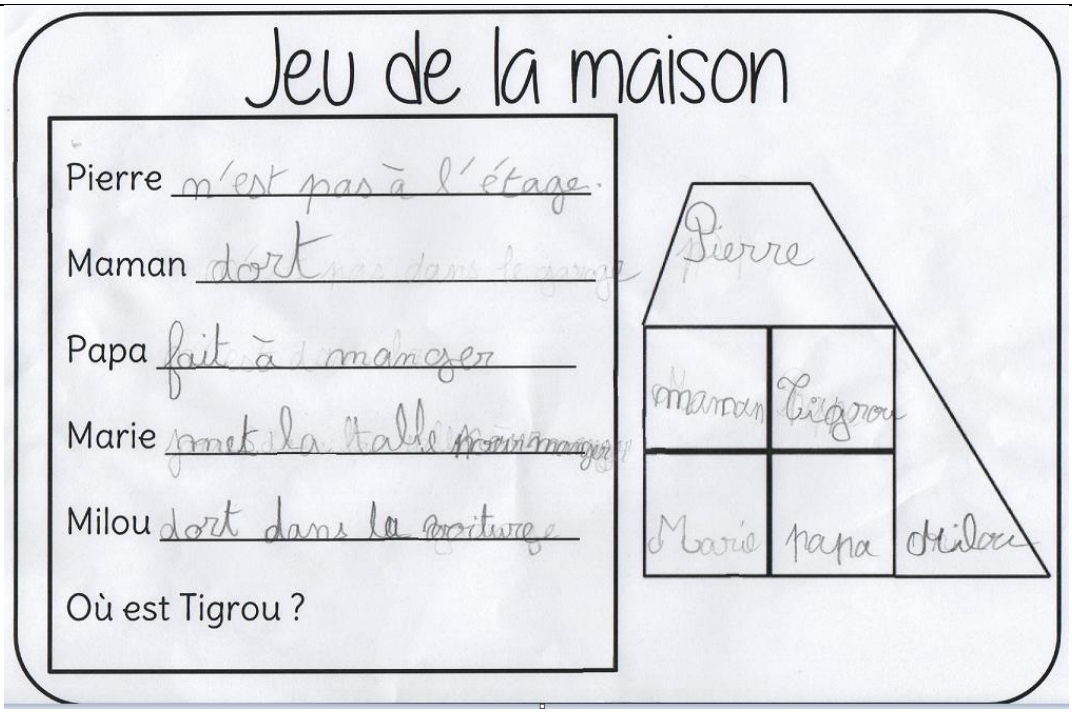
b - Réinvestissement des stratégies de compréhension de l'écrit

Après avoir joué plusieurs fois au jeu de la maison, je leur ai proposé de créer eux-mêmes des cartes de jeu afin de faire participer des élèves d'une autre classe, leurs professeure et éducatrice. L'enjeu était, pour eux, de taille. Ils étaient plus excités à l'idée de ne pas décevoir les adultes. Je leur ai rappelés les enjeux et l'intérêt du côté ludique. Je leur ai proposé un texte-test : Le papa est dans le grenier. Milou est dans le garage. Maman dort dans la chambre. Marie joue dans son bain. Etc.… ils ont compris que ce type de texte était inintéressant

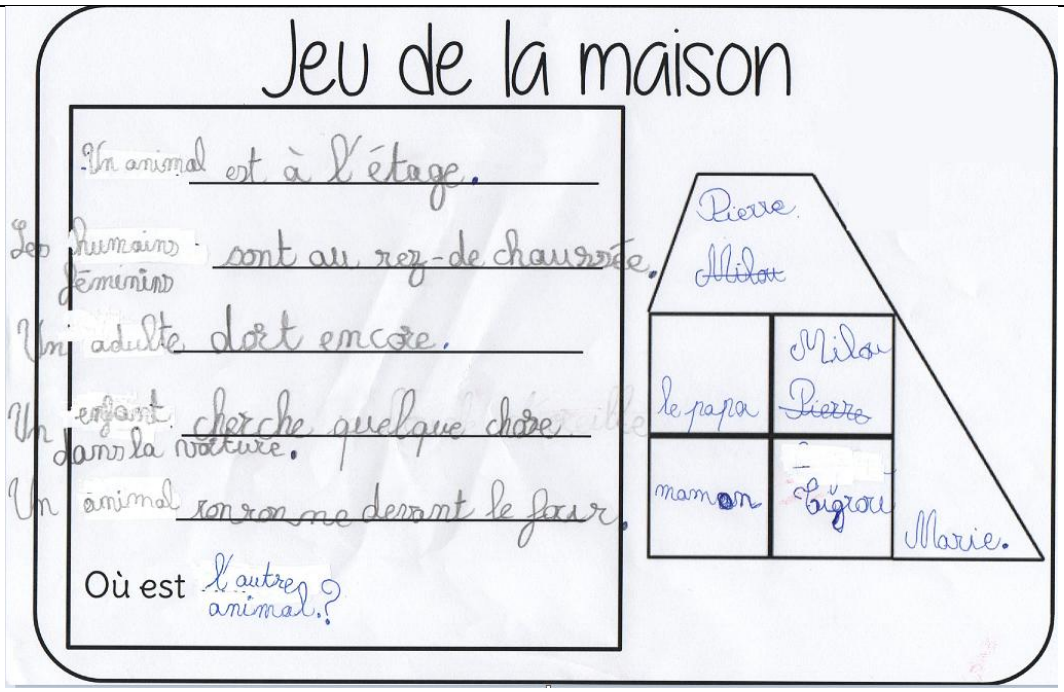
[64] http://le-petit-prince.eklablog.com/le-jeu-de-la-maison-a5245160 et http://www.ecoledecrevette.fr/le-jeu-de-la-maison-a88157827

et qu'il fallait que le texte ne dévoile pas tout et qu'il se présente plutôt sous forme d'énigme à résoudre. Voici leurs productions :

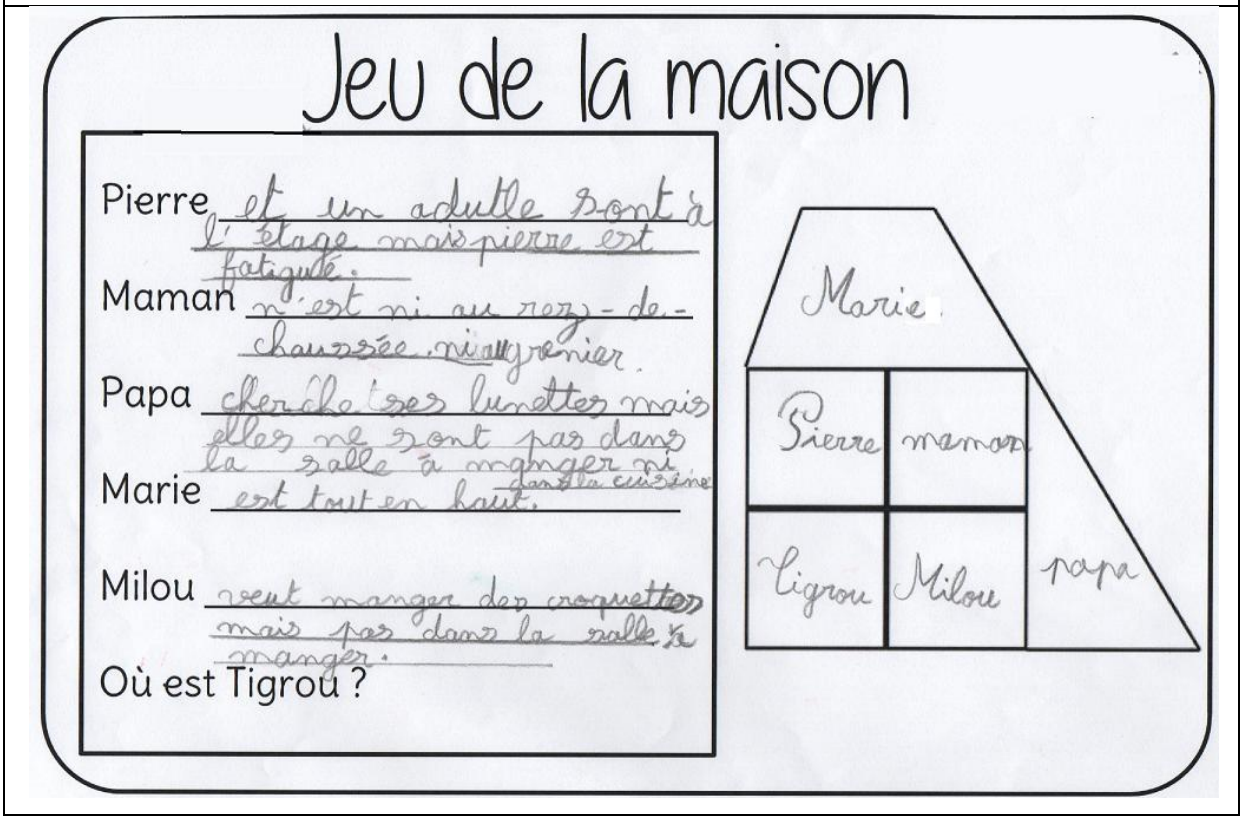
Sylvain



Nicolas



Marie



5 – Analyse des données

Mon rôle a consisté à tester leur jeu devant eux. Si je me retrouvais bloquée sans aucune solution, ils devaient analyser pourquoi et le modifier. Ils l'ont ensuite essayé entre eux. La classe qui devait y jouer étant partie en sortie exceptionnelle, ce sont trois professeurs (dont deux personnes sourdes) et une éducatrice qui ont participé. Je leur ai rappelé avant tout d'expliquer les règles (chaque pièce doit être occupée / le rez-de-chaussée comprend les trois pièces du bas, le grenier ne fait pas parti de l'étage). Nicolas et Marie ont été ravis de les mettre en difficulté et de voir que les adultes devaient utiliser les mêmes stratégies, à savoir faire des retours en arrière afin de confronter les hypothèses aux nouvelles informations. Cela a été un peu plus long pour ces adultes sourds pour qui la compréhension implicite n'a pas toujours été de soi.

Si l'on analyse les productions, on peut remarquer que pour Sylvain, la compréhension écrite reste encore compliquée. Cependant, on peut voir qu'il a sensiblement évolué car sa première information est « Pierre n'est pas à l'étage ». Au départ, chaque ligne proposait la même tournure, si bien qu'on n'avait aucun élément valable pour résoudre le jeu. Il en a été

discuté avec les autres qui ont proposé plusieurs tournures possibles. Il ne donne donc pas le lieu explicitement mais cela reste très basique.

Nicolas, quant à lui a produit deux cartes. La première relève des mêmes remarques que pour Sylvain. Je l'ai encouragé à retirer parfois le nom des personnes pour ajouter de la difficulté ; ce qu'il a fait … partout. Cependant, son jeu fonctionne. Il a enrichi ses phrases de substituts du nom, du vocabulaire de lieu (rez-de-chaussée, étage) et d'éléments implicites (les humains féminins sont au rez-de-chaussée, un animal (on ne sait pas lequel, ronronne (on en déduit qu'il s'agit du chat, …)). Le réinvestissement est une réussite.

Marie a produit un jeu qui fonctionne. Elle a recontextualisé un certain nombre d'éléments travaillés : l'emploi des conjonctions « ni … ni », « mais ». Elle introduit des hypothèses « Milou veut manger des croquettes, mais pas dans la salle à manger ». Elle encourage le lecteur à effectuer des retours en arrière afin d'infirmer ou pas ses hypothèses.

6 – Bilan

Si l'on veut analyser l'évolution de la compréhension écrite chez ces trois élèves, il faut observer la recontextualisation des différents éléments travaillés. Rappelons une nouvelle fois ce que disait Piaget : « *Inventer, c'est comprendre* ».

Sylvain peut réinvestir certains éléments (vocabulaire, substituts, …) mais il faut l'y encourager. Il reste proche de ce qui vient d'être appris et il perçoit difficilement les liens entre les activités. L'explicite est compris alors que l'implicite pose encore des difficultés.

Nicolas, quant à lui, est capable de réinvestissement à long terme. Il perçoit mieux l'implicite qu'il a créé, par exemple, dans le jeu de la maison. Il faut cependant veiller à gérer le temps d'activité pour qu'il reste concentré.

Marie doit améliorer le déchiffrage qui la ralentit. En outre, elle sait inventer des phrases, des textes reprenant ce qui a été travaillé. Elle fait le lien entre les différentes activités et cherche à les inclure dans ses productions.

CONCLUSION



Lorsque j'ai entrepris d'analyser les données pour mon mémoire, je me suis interrogée sur la pertinence de présenter tous les éléments travaillés sur la compréhension ou sur uniquement quelques-uns. Ma directrice de mémoire m'a proposé la deuxième solution. Or, pour répondre à mes deux hypothèses de départ, à savoir pour la première : une approche didactique explicite de la compréhension aiderait à construire progressivement des stratégies de compréhension. A cela, je répondrais que pour ces élèves, cela a été bénéfique. L'évolution s'est traduite à travers le réinvestissement du concept de la ruse, avec le traitement de l'explicite (vocabulaire, substituts, questionnaires) et le traitement implicite (anomalies, questionnaires, lire entre les lignes). De même pour ma deuxième hypothèse qui était que travailler en pédagogie de projet favoriserait la compréhension écrite. Mon projet de classe « Les petits animaux du jardin » m'a permis, grâce à l'interdisciplinarité d'aborder plusieurs langages (visuel, gestuel, écrit, scientifique, …), de renforcer les connaissances autour de ce thème et ainsi renforcer la compréhension explicite des textes abordés. Le projet du jeu de la maison a aidé les élèves à réinvestir des procédures et des stratégies nécessaires au lecteur. C'est un projet ludique et motivant car il a un objectif concret : créer pour les autres.

Cependant, pour des élèves à besoins éducatifs particuliers, comme les déficients auditifs, il est nécessaire d'aménager certains dispositifs et référents. Il faut privilégier les supports visuels (L.S.F., affiches des fleurs de vocabulaire, de vidéos (fable de La Fontaine, site internet L.S.F., …), les supports écrits (le porte-vues sur les activités de compréhension, le cahier de jogging d'écriture qui permet à l'élève d'écrire librement sur un thème et de voir ainsi son écrit évoluer au fil du temps) et enfin des supports ludiques (jeu de la maison par exemple). L'enseignant doit, comme le rappelle le référenciel[65]de compétences du métier de professeur des écoles, « *connaître les élèves et les processus d'apprentissage* et *prendre en compte leur diversité* ». Ceci est encore plus vrai avec des élèves à besoins éducatifs particuliers, notamment ici déficients auditifs avec handicaps associés. C'est en réfléchissant à sa pratique d'enseignant et en acceptant ses propres erreurs ou omissions que l'on peut progresser. Il convient d'amener les élèves à leur potentiel le plus haut et c'est à l'enseignant de penser son enseignement en

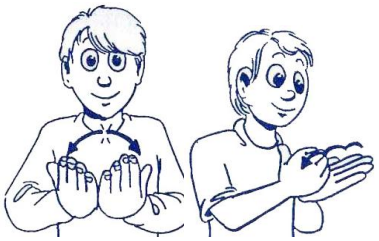
[65] http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html

accord avec les programmes, la didactique du français qu'il doit maîtriser et les élèves qui ont leur vécu scolaire, leurs aptitudes, leur posture, leurs difficultés et parfois aussi leur handicap.

Enfin, il aurait été souhaitable que l'étude porte sur un nombre plus important d'élèves afin d'en dégager une analyse plus globale. De plus, la courte période d'étude, couplée à une présence sur le terrain à mi-temps m'a un peu frustrée quant à la mise en œuvre des activités. Il est important de mener ce travail, régulièrement et sur du long terme. Par exemple, il resterait à renforcer les notions étudiées et travailler sur les connecteurs, les déductions, les causalités, … (CF. ouvrage « Compréhension CE » du collectif de Maryse Bianco)

Cette étude m'aura permis de repenser mon enseignement auprès de ce type de public. De plus, il est important de toujours bien connaître comment fonctionnent ses élèves et l'objectif que l'on s'est fixé. Aborder une progression avec des élèves déficients auditifs ou sourds demandent une grande vigilance quant à donner du sens aux apprentissages. Il faut prendre en compte leur hétérogénéité dans leurs handicaps et passer par des activités concrètes. Le métier de professeur des écoles est un métier pluridisciplinaire où il faut sans cesse s'améliorer.

BIBLIOGRAPHIE



- ACFOS, Ed., 2006, Livre blanc : La surdité de l'enfant, Les Sourds ont droit à la parole, Paris, Acfos.

- ACFOS, Ed., 2008, *C'est quoi la surdité ?*, Paris, ACFOS

- ALEGRIA J., 2006, Connaissances surdités, *Laboratoire de Psychologie Expérimentale*, 1828, 25-28.

- BEAUSSANT M., 2003, *La scolarité d'un enfant sourd*, Paris, Edition L'Harmattan.

- BIANCO M., Ed., 2004, *Compréhension CE1*, Les éditions de la Cigale (Collection Michèle Pétris).

- BLANC N., 2009*, Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*, Paris, Dunod (Psycho sup).

- BLOCH M., BOURRE M., 1998, *Le loup et la mésange*, Paris, Didier Jeunesse.

- BONNET M., MANGERET T., NOWAK M., 2010, *Mathématiques et surdité : l'accueil des enfants sourds et malentendants en classe ordinaire ou spécialisée*, Lyon, SCEREN-CRDP de Lyon (ASH Adapter les pratiques pour scolariser tous les élèves).

- BOUTARD C., BROUARD E., 2003, *300 exercices de compréhension d'inférences logique et pragmatique et de chaînes causales*, Paris, Ortho Edition.

- CEBE S., GOIGOUX R., 2004, *Apprendre à comprendre des textes écrits*, Cahiers pédagogiques : Apprendre à lire, quoi de neuf ?, 422, 10-12.

- CELLIER M., 2015, *Guide pour enseigner : Le vocabulaire à l'école élémentaire*, Paris, Retz.

- COURTIN C., 2002, Lecture-écriture et développement socio-cognitif de l'enfant sourd, *Les Actes de Lecture*, 80, 57-62.

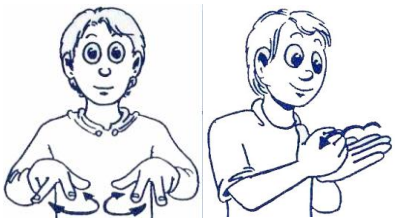
- COURTIN C., 2002, Le développement de la conceptualisation chez l'enfant sourd : synthèse des travaux existants, *La nouvelle revue de l'AIS*, 17,185-195.

- DUBUISSON C., DAIGLE D., Ed., 1998, *Lecture Ecriture et Surdité*, Montréal, Les Editions LOGIQUES (Théorie et pratiques dans l'enseignement).

- FAYOL M., 2003, *La compréhension : évaluation, difficultés et interventions « conférence de consensus du 4-5 décembre 2003 »*, Paris.

- GABET M, THIOLLIET H., 2012, Mémoire : LPC et perception de la morphosynthaxe : tête codeuse numérique versus locuteur humain, Nancy, école d'orthophonie.
- GIASSON J., 2008, *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck.
- GOIGOUX R., CEBE S., 2013, Lectorino & Lectorinette CE1-CE2, Paris, Retz.
- GOLDER C., GAONAC'H D., 2004, *Lire et comprendre : psychologie de la lecture*, Paris, Hachette Education (Profession enseignant).
- HIEN A., 2013, Les adaptations pédagogiques mises en place pour l'apprentissage de la lecture chez l'enfant déficient auditif, Education, <dumas-00868420>.
- LEGARS A., 2009, Comment faisons-nous apprendre ? Avec une classe de CE2-CM1…, *Les cahiers pédagogiques,* 474, 16-18.
- LIEURY A., 2009, Quoi de neuf sur la mémoire ?, *Les cahiers pédagogiques,* 474, 11-13.
- MEN, 2011, *Compréhension de l'écrit en fin d'école. Evaluation des acquis des élèves.* Note d'information n°11.16.
- MENDES-LUROIS A., 2001, *Comment mettre en œuvre des tâches d'écriture avec des élèves sourds au cycle II ?*, CAPSAIS Option A.
- Ministère de l'Education Nationale, 2009, *Scolariser les élèves sourds ou malentendants*, Futuroscope Cedex, SCEREN-CRDP (Collection Repères Handicap).
- MOODY B., 1993, *La langue des signes : tome 1 : introduction à l'histoire et à la grammaire*, Paris, I.V.T. .
- OPILLARD T., 2008, Sourds lecteurs, mêmes démarches, *Les actes de lecture*, 101, 69-72.
- OPILLARD T., 2002, La leçon de lecture, *Les Actes de Lecture*, 80, 77-78.
- SAUSSURE F., 1972, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- VALIN A., 2002, Lecture et surdité, *La revue de l'AFL, Les Actes de lecture*, 77, 31-32.
- VALIN A., 1997, Surdité, handicap ?, *La revue de l'AFL, Les Actes de lecture*, 60, 24.
- VELTEN C-L., 2008, Etude sur les difficultés en situation de production d'écrit et de compréhension de texte chez des élèves et des adultes sourds, *La revue de l'AFL, Les Actes de Lecture*, 101, 56-68.

VIDEOTHEQUE

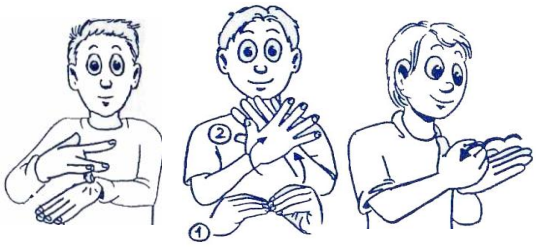


- BIANCO M., 2014, *Enseigner la compréhension en lecture « vidéo du colloque sur le thème « L'apport des sciences cognitives à l'école : quelle formation des enseignants ? » du 13 novembre 2014 »*, Grenoble, [en ligne], http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2014-11-13-10h00.htm. Consulté le 16 octobre 2016.

- LUTAUD L., 2009, DVD : *Sourds et scolarisés de l'école à l'université*, Lyon, CRDP (ASH).

- VOLZEUX, I., 2013, *Quelque chose me cloche*, L'œil et la Main, [en ligne], http://www.france5.fr/emissions/l-oeil-et-la-main/videos/quelque_chose_me_cloche_18-11-2013_389752?onglet=tous&page=2. Consulté le 12 novembre 2016.

SITES INTERNET



- CARMal,, Qu'est-ce que comprendre ? (De l'école au collège), http://circo89-avallon.ac-dijon.fr/IMG/pdf/quest_ce_que_comprendre_site.pdf. Consulté le 23 octobre 2016.

- CEBE S., GOIGOUX R., THOMAZET T., 2012, Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités, [en ligne], http://circo89-avallon.ac-dijon.fr/?Lecture-et-enseignement-de-la-comprehension. Consulté le 23 octobre 2016.

- http://www.cochlea.org/

- GOIGOUX, R., 2008, *Mémoire et compréhension en lecture* « Actes du colloque organisé par FNAME le 23 octobre 2008 sur le thème « Mémoire et Conceptualisation à Châtellerault » », [en ligne], http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ien09-saint-lizier/spip/IMG/pdf/memoire_et_comprehension_en_lecture_goigoux_fname.pdf. Consulté le 23 octobre 2016.

- ROCQUET J-P., 2002, *Lecture et implicite*, [en ligne], http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ien09-saint-lizier/spip/IMG/pdf/lecture.pdf .

- http://www.surdi.info/
- http://www.signesdesens.org/
- http://www.education.gouv.fr/
- http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753
- http://eduscol.education.fr/
- https://www.irit.fr/tals08/articles/velten.pdf
- http://www.unapeda.asso.fr/article.php3?id_article=615
- http://www.unapeda.asso.fr/IMG/pdf/Vade-Mecum_Le_Metier_de_Codeur_LPC.pdf
- http://alpc.asso.fr/le-code-lpc/
- Circulaire 2004-026 du 10 février 2004 parue au BO spécial n°4 du 26 février 2004
- http://le-petit-prince.eklablog.com/le-jeu-de-la-maison-a5245160
- http://www.ecoledecrevette.fr/le-jeu-de-la-maison-a88157827
-http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html
- http://le-petit-prince.eklablog.com/le-jeu-de-la-maison-a5245160
- http://www.ecoledecrevette.fr/le-jeu-de-la-maison-a88157827

GLOSSAIRE

LPC : Langage Parlé Complété

LSF : Langue des Signes Française

ASRL : Association Sanitaire et Sociale de la Région de Lille

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation

ARS : Agence Régionale de Santé

SAFEP : Service d'Accompagnement Familial et d'Education Précoce

SSEFIS : Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire



ANNEXES

Annexe n°1 : Références aux lois et décrets

Annexe n°2 : Les causes biologiques de la surdité

Annexe n°3 : Les appareils auditifs

Annexe n°4 : Les degrés de surdité

Annexe n°5 : Les courbes audiométriques

Annexe n°6 : LSF

Annexe n°7 : LPC

Annexe n°8 : Evaluation Compréhension de l'écrit en fin de cycle 3

Annexe n°9 : Les rôles de l'enseignant et le comportement du lecteur

Annexe n°10 : Extraits des PPS des élèves

Annexe n°11 : Projet de la classe

Annexe n°12 : Extrait du test de compréhension (Exemple de Sylvain)

Annexe n°13 : Exercices d'inférences

Annexe n°14 : Séquence sur la synonymie

Annexe n°15 : Vocabulaire gestuel sur l'album « Crapaud »

Annexe n°16 : Travail sur les fleurs de vocabulaire

Annexe n°17 : Interdisciplinarité avec les arts plastiques

Annexe n°18 : Travail sur les anaphores

Annexe n°19 : Travail sur les anomalies

Annexe n°20 a et b : Lire entre les lignes avec le petit déjeuner de Ludovic

Annexe n°21 : Ruse dans Roule Galette

Annexe n°22 : Notion de ruse

Annexe n°23 : Travail sur la ruse à partir de : « Le corbeau et le renard »

Annexe n°24 : Dessin d'une ruse inventée par Sylvain

Annexe n°25 : Ruse inventée par le groupe classe

Annexe n°26 : Jeu de la maison

Annexe n° 1

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 :

La loi « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » du 11 février 2005 (JO n° 36 du 12 février 2005 page 2353), dite loi handicap[1], est une loi française qui a été promulguée sous le gouvernement Raffarin.

Code de l'éducation : Article R351-123 :

L'équipe pluridisciplinaire élabore le **projet personnalisé de scolarisation** inclus dans le plan personnalisé de compensation en respectant le mode de communication choisi. Le projet personnalisé de scolarisation précise, si nécessaire, les conditions d'accompagnement du jeune sourd par des personnels qualifiés.

Décret n°2015-85 du 28 janvier 2015 :

Décret relatif à la composition et au fonctionnement de l'équipe pluridisciplinaire mentionnée à l'article L. 146-8 du code de l'action sociale et des familles

Publics concernés : élèves en situation de handicap et leurs parents ; personnels chargés de missions d'aide aux élèves handicapés ; maisons départementales des personnes handicapées (MDPH).

Objet : modification de la composition et du fonctionnement des équipes pluridisciplinaires au sein des MDPH pour les questions de scolarisation.

Entrée en vigueur : le texte entre en vigueur le lendemain du jour de sa publication.

Notice : le décret prévoit que, lorsque l'équipe pluridisciplinaire au sein des MDPH doit se prononcer sur des questions relatives à la scolarisation, elle comprend nécessairement au moins un enseignant du premier ou du second degré. […].

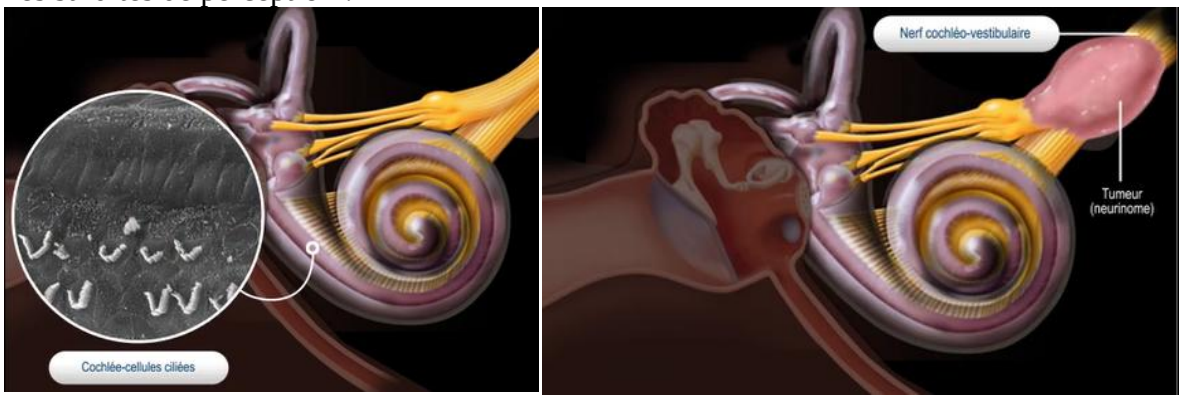
Circulaire n° 2008-109 du 21 août 2008 : (B.O. du 4 septembre 2008) :

Titre II : À partir de l'apprentissage ou de la consolidation de sa connaissance de la langue des signes française, l'institution scolaire s'efforce de construire pour chaque élève sourd dont la famille a fait ce choix, un accès graduel au français en s'appuyant d'abord sur le français écrit […]

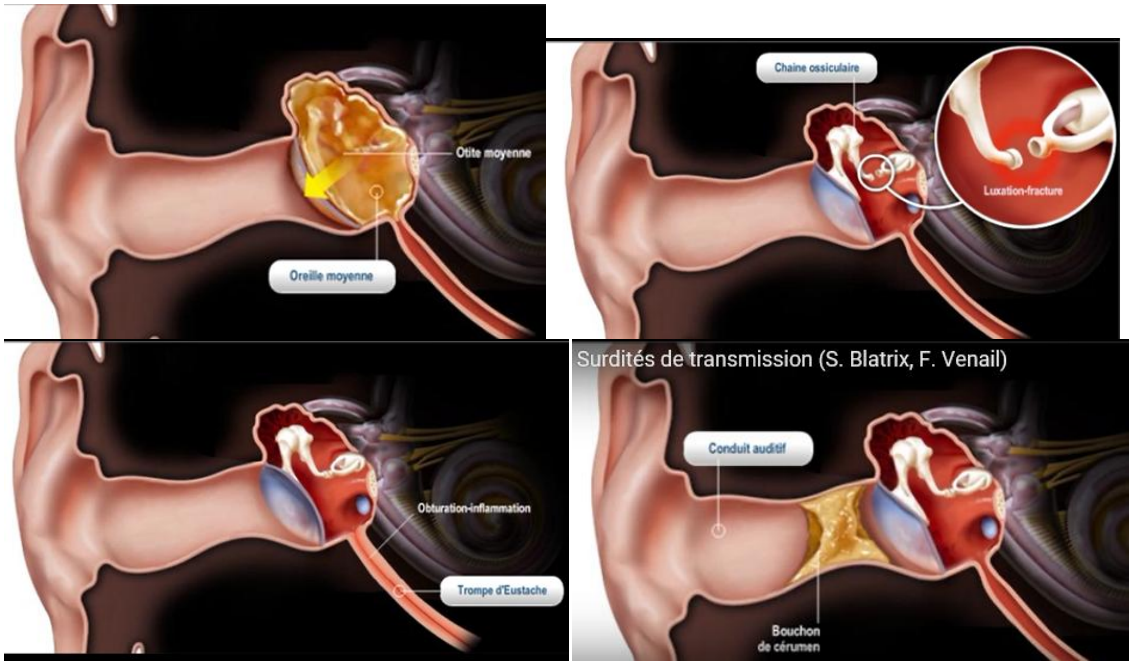
Annexe n°2

Les causes biologiques de la surdité

Les surdités de perception :



Les surdités de transmission :



Annexe n°3

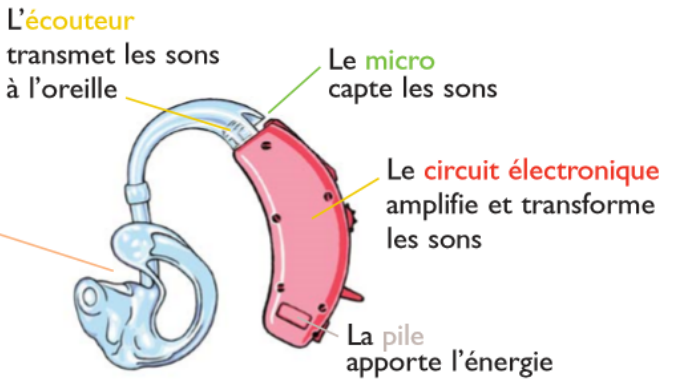
Les appareils auditifs

Le contour d'oreille

L'embout maintient le contour dans l'oreille. Il est relié au contour par un petit tuyau.

L'audioprothésiste fait un moulage de l'oreille pour le fabriquer.

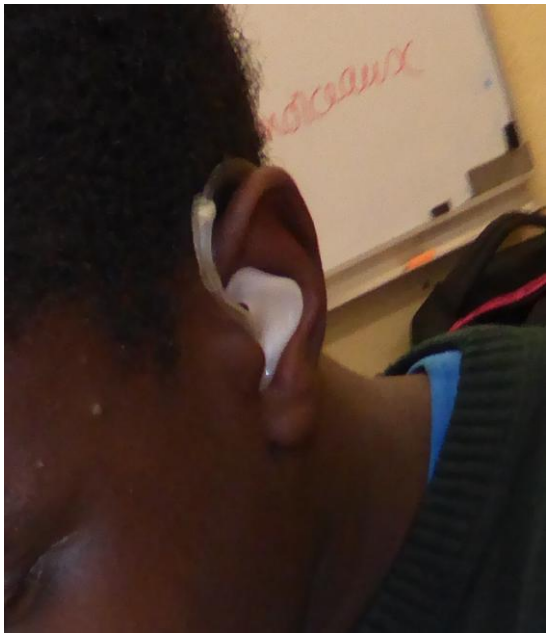
Si on ne peut pas mettre un embout dans l'oreille parce qu'elle est malformée ou qu'elle coule, on place un vibrateur maintenu par un serre-tête derrière l'oreille. On sent les vibrations, l'oreille les reçoit et on peut entendre.





Il existe des appareils plus petits :
les intra auriculaires 
qui sont mis dans le conduit auditif.

Tant que l'oreille est trop petite, on ne peut pas en avoir un.



L'implant cochléaire

Avec cet appareil, les enfants sourds profonds peuvent entendre mais il faut qu'ils apprennent à reconnaître les bruits et à comprendre la parole.

Avec un implant cochléaire, on ne peut pas faire certains sports où l'on risque de se cogner la tête (football, judo, karaté, rugby, boxe…).

Il faut enlever la partie externe pour la douche et les bains.

L'implant cochléaire est composé de deux parties.

Partie implantée



Une partie de l'appareil est interne, elle est placée sous la peau au cours d'une opération à l'hôpital.

Partie externe

C'est un boîtier ou un contour d'oreille qui peut se retirer ou s'éteindre.



Parfois on peut avoir un implant sur une oreille et un contour sur l'autre. C'est plus confortable et on entend mieux dans le bruit.

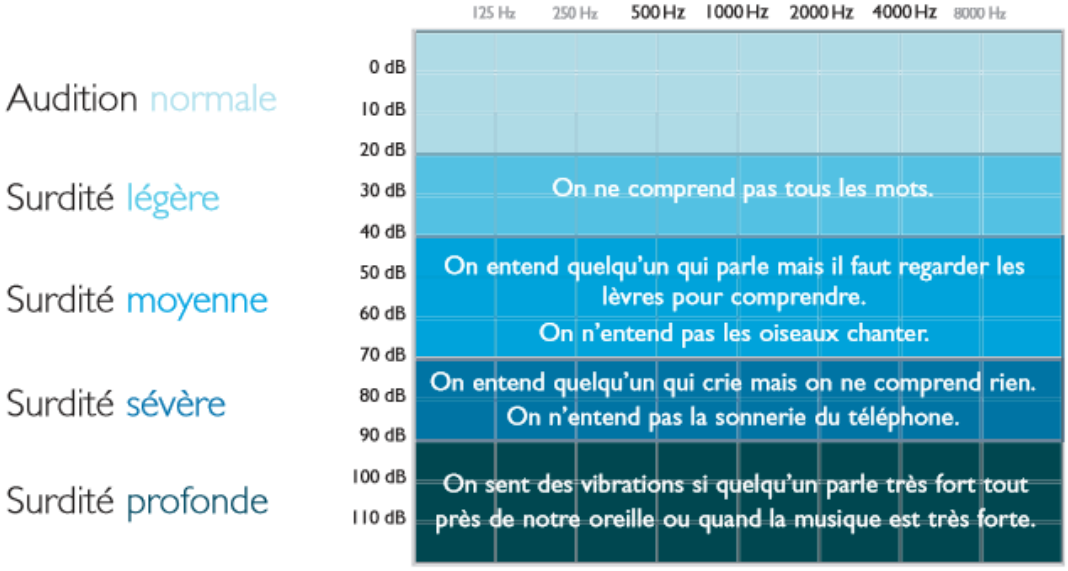
25



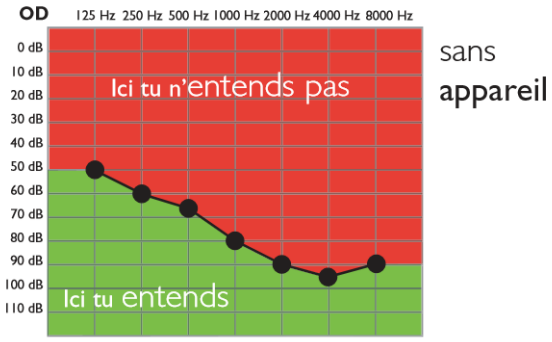
Annexe n°4

Les différents degrés de surdité

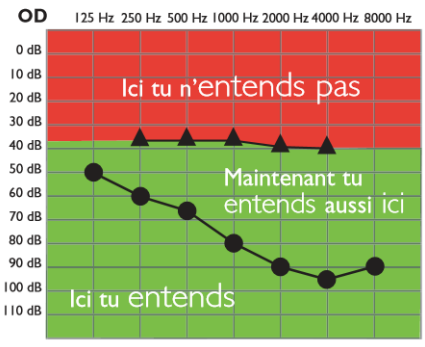
On calcule le degré de surdité en faisant une moyenne des pertes auditives sur les fréquences de 500 à 4000 Hz.



Tu veux savoir ce que tu entends avec tes appareils ou ton implant ?
L'audioprothésiste refait un audiogramme quand tu portes ta prothèse.
Il trace une nouvelle courbe, avec des petits triangles. ▲▲▲▲▲

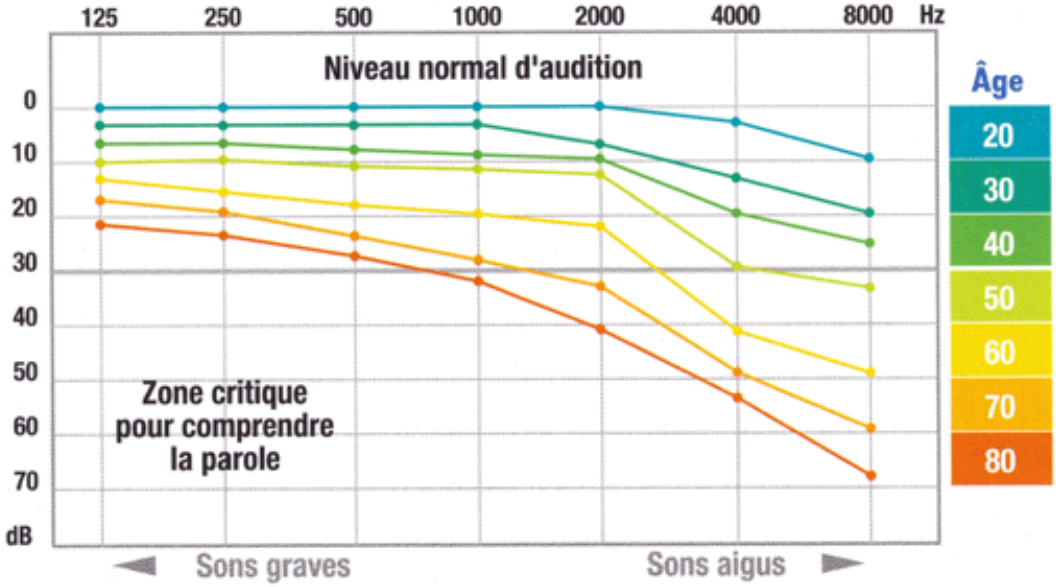


sans
appareil



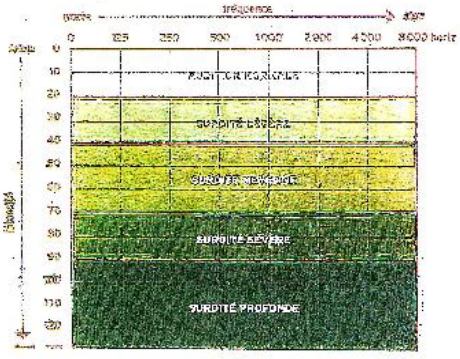
avec
un appareil

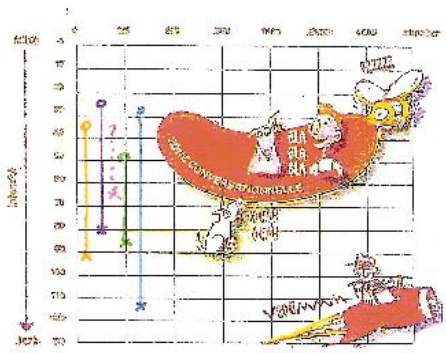
Annexe n°5



Courbes audiométriques des élèves de la classe :

Sans Appareils	Avec Appareils	NOM	PRENOM	AGE AU DIAG.	AGE AU 1er APP.	DEFICIENCE AUDITIVE DROITE	DEFICIENCE AUDITIVE GAUCHE
X	O	[redacted]	Clarisse	3ans 4mois	3ans 5mois	SubCophose	Surdité sévère
X	O	[redacted]	Marie	2 ans	2 ans 4 mois	Surdité profonde	Surdité profonde
X	O	[redacted]	Sylvain	4 ans	4 ans 1 mois	Surdité Sévère	Surdité Sévère
X	O	[redacted]	Nicolas	Env. 3ans	3 ans	Surdité moyenne	Surdité moyenne
X	O	[redacted]	Amélie	5 mois	11 mois	Surdité Profonde	Surdité Profonde

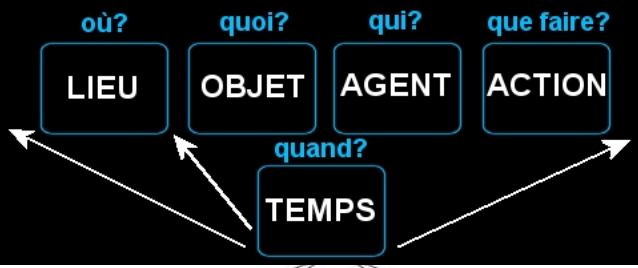




Annexe 6 Syntaxe de la L.S.F.

La LSF étant une langue à part entière, elle comporte également une syntaxe. Les phrases se construisent donc selon un ordre précis:

On place tout d'abord le LIEU, ensuite l'OBJET, le PERSONNAGE et enfin l'ACTION. Les éléments temporels peuvent être placés en plusieurs endroits: en début ou en fin de phrase ou encore entre le LIEU et l'OBJET mais jamais entre le PERSONNAGE et l'ACTION.



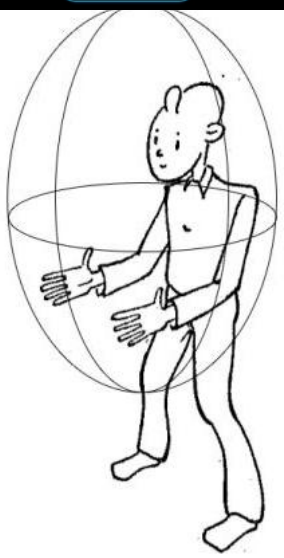
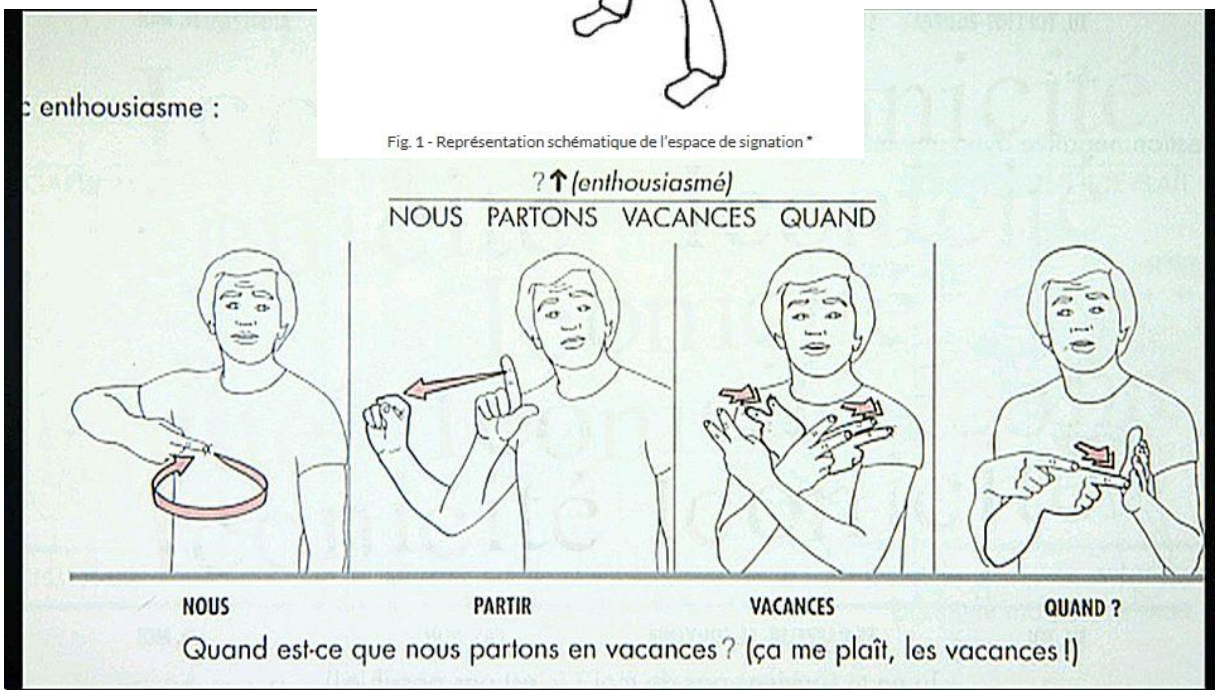
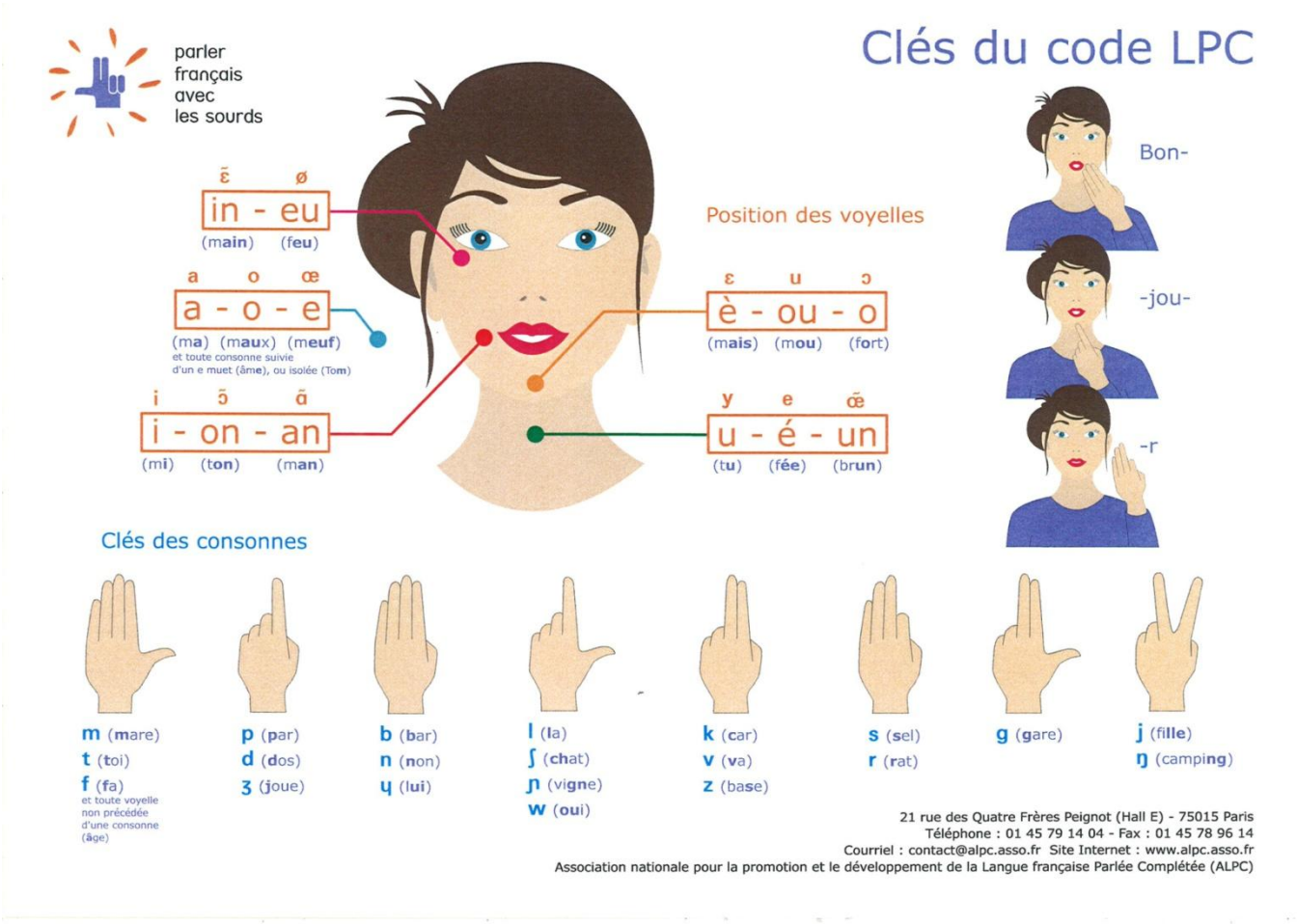


Fig. 1 - Représentation schématique de l'espace de signation *



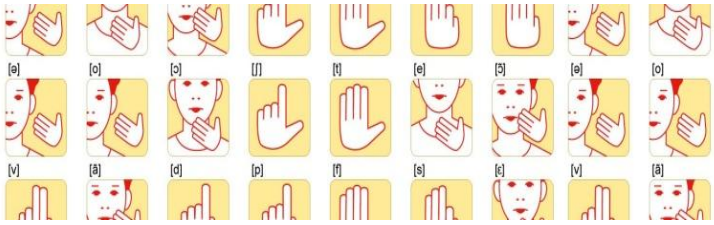
Annexe n°7 : LPC



Source : http://alpc.asso.fr

Source : http://a-capella.ch/

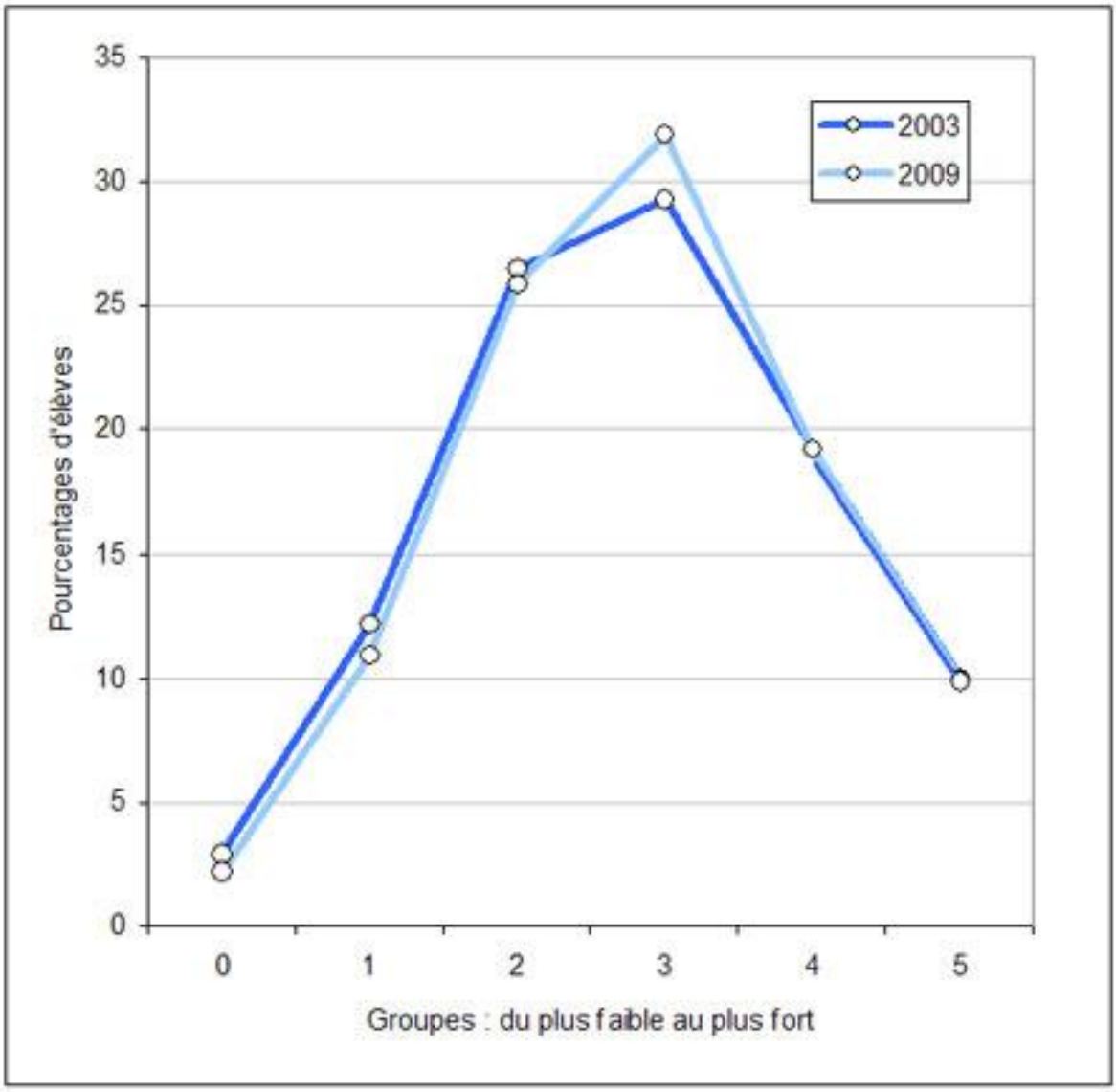
Les gommettes a-capella





Annexe n°8 :

Evaluation Compréhension de l'écrit en fin de cycle 3



L'infographie

- **Performances en compréhension de l'écrit à la fin de l'école primaire (%)**
  France métropolitaine

Dans l'acte de lecture, les élèves mobilisent un ensemble de processus mentaux qui conduisent de la reconnaissance de mots à la compréhension fine des textes. Afin d'évaluer le niveau de maîtrise des élèves, on retient des compétences graduées : prélever une information explicite ; prélever une information implicite ; déduire une information à partir de deux propositions ; analyser un document ; synthétiser un document, en trouver le thème ou choisir un résumé.

Annexe n° 9

Les rôles de l'enseignant et le comportement du lecteur

	Langue	**Codes culturels**	**Sujet**
Comportement de lecteur	Compréhension	Inférence	Interprétation
Rôles de l'enseignant	Professeur	Médiateur	Animateur
Activités	ORL Orthographe Lexique Syntaxe Cohésion textuelle	Ateliers Élucidation des présupposés des impliqués des sous-entendus	Dispositifs de communication Débat Diction Écriture Mise en réseau des textes

page 17 / 33

LECTURE ET IMPLICITE – JEAN-POL ROCQUET – NOVEMBRE 2002

Annexe n° 10 : Extraits des PPS des trois élèves

Volet pédagogique à rédiger par l'enseignant de la classe ou professeur principal

Nom, prénom de l'élève : *Sylvain*

Feuillet rédigé par :

Situation initiale : *compétences acquises, comportement observé, difficultés rencontrées dans les apprentissages, la socialisation…*	**Objectifs d'apprentissage** *en référence au socle commun de connaissances et de compétences* **et objectifs spécifiques :** *description des objectifs réalisables, …*	**Adaptations, Compensations à mettre en place Précautions à prendre.**	**Critères d'évaluation** *mesurables*
Surdité : - Déficience auditive bilatérale sévère, appareillé à 4 ans et 1 mois. Bonne utilisation de ses appareils auditifs. Communication orale avec des phrases assez complexes.		- Utiliser le LPC pour aider à différencier certains phonèmes. - Orthophonie collective quotidienne - Education musicale	
Communication : - Communication orale	- Continuer à étendre ses connaissances lexicales et amener Simon à améliorer son articulation et sa prononciation. - Améliorer la construction syntaxique du discours oral.	- Continuer à apporter un enseignement adapté utilisant des méthodes comme le LPC et la LSF. - Encourager Sylvain à préciser sa pensée. - Encourager Sylvain à utiliser à bon escient les connecteurs adaptés. - Activités de vire-langues lui permettant de jouer avec la langue, à délier son articulation. - L'éducation musicale aide à développer la prosodie (ton, intonation, rythme, …).	Sylvain doit pouvoir réinvestir les connecteurs à bon escient. L'alternance et la fluidité dans la lecture des petites phrases doivent s'améliorer. Sylvain doit pouvoir écouter les autres afin d'harmoniser le groupe instrumental ou chanté.

Comportement : - Comportement parfois inadapté envers un bon nombre de ses camarades qu'il taquine. - Simon commence à avoir un peu confiance en lui. Simon doit acquérir de l'autonomie	- Intégrer les règles de vie sociale - Développer le plus possible l'autonomie de Sylvain dans son travail et dans les gestes du quotidien. Améliorer sa confiance en lui.	- Multiplier les situations de travail en binôme ou trinôme afin de confronter Simon à adapter son comportement. - Rappeler régulièrement les règles de vie sociale. - L'éducation musicale doit aider Sylvain à s'intégrer au sein d'un groupe. - Lui apporter les outils nécessaires, lui permettant de développer son autonomie et sa confiance.	Travailler en petits groupes de niveau homogène ou hétérogène.
Français : - Difficulté en compréhension écrite - La LSF permet à Simon de mieux comprendre le sens d'une phrase (des synonymes peuvent souvent se traduire par un même geste)	- Donner du sens à ce que lit Sylvain. - Développer ses stratégies de lecture. - S'appuyer sur la LSF pour accompagner Sylvain à donner du sens à ce qu'il lit.	Travail en petits ateliers : - Travailler la compréhension explicite et implicite (inférences, connecteurs, ...) - Comprendre les situations de communication. - Travailler sur le vocabulaire en contexte puis hors contexte (synonymie, antonymie, polysémie, ...) - Travailler en projet autour d'un thème afin de rencontrer le même vocabulaire dans différents domaines (sport, arts plastiques, cuisine, mathématiques, ...) - Apprendre à comprendre les questionnaires de compréhension	Vérifier l'évolution de sa compréhension au cours de l'année. Sylvain devrait savoir expliciter ses réponses.
Mathématiques : - Sylvain a des difficultés à organiser ses réponses mathématiques - Sylvain n'arrive pas toujours à automatiser le calcul mental - Le sens de l'addition et de la soustraction est compris.	- L'aider à organiser ses réponses. - Développer le raisonnement mathématique. - Raisonner : Prendre progressivement conscience de la nécessité et de l'intérêt de justifier ce qu'il affirme. - Poursuivre les apprentissages en calcul	- Travailler en petits ateliers de construction des notions - Travailler la résolution de problèmes dans des situations concrètes. - Travailler le calcul mental et les stratégies de calcul : calcul malin, ... par des entraînements quotidiens. - Aborder le sens de la multiplication en utilisant la manipulation.	- Evaluations adaptées régulières - Varier la manipulation et le travail sur table afin de vérifier la compréhension des notions travaillées - Petites évaluations formatives sur ardoise.

Nom, prénom de l'élève : *Nicolas*

Feuillet rédigé par :

Volet pédagogique à rédiger par l'enseignant de la classe ou professeur principal

Situation initiale : *compétences acquises, comportement observé, difficultés rencontrées dans les apprentissages, la socialisation…*	**Objectifs d'apprentissage** *en référence au socle commun de connaissances et de compétences* **et objectifs spécifiques :** *description des objectifs réalisables, …*	**Adaptations, Compensations à mettre en place Précautions à prendre.**	**Critères d'évaluation** *mesurables*
Surdité : - Déficience auditive bilatérale sévère. Bonne utilisation de ses appareils auditifs. Communication orale avec des phrases assez complexes.	*Bonne utilisation de ses restes auditifs lui permettant un enrichissement de son vocabulaire. Travail régulier d'éducation auditive.*	- Orthophonie collective quotidienne - Education musicale	
Communication : - Communication orale	- Continuer à étendre ses connaissances lexicales et continuer à améliorer sa structure syntaxique orale.	- Continuer à apporter un enseignement adapté utilisant constamment l'oral ; mais en utilisant également la LSF qui permet à Nicolas de communiquer avec d'autres camarades et de s'enrichir d'une seconde langue. Souvent, les gestes de la LSF aident à la compréhension (un même geste peut traduire des synonymes par exemple). - Encourager Nicolas à préciser sa pensée. - Activités de vire-langues lui permettant de travailler avec la langue française, à délier son articulation. - L'éducation musicale aide à développer la prosodie (ton, intonation, rythme, …).	Le rythme et la fluidité dans la lecture doivent s'améliorer. Nicolas doit pouvoir écouter les autres afin d'harmoniser le groupe instrumental ou chanté.

Comportement : - Nicolas est un élève dynamique - Nicolas est toujours très proche de l'adulte et il ne fait pas toujours la distinction entre le comportement à adopter face à un adulte ou un camarade. - Nicolas a des difficultés à exprimer ses émotions.	- Intégrer les règles de vie sociale - L'aider à exprimer ses émotions.	- Alterner les situations de travail en binôme, en petit groupe ou avec l'adulte afin d'aider Nicolas à adapter ses réactions. - Rappeler régulièrement les règles de vie sociale. - L'éducation musicale doit aider Nicolas à s'intégrer en harmonie au sein d'un groupe. - L'éducation musicale permet de développer l'expression des sentiments, des émotions.	Travailler en petits groupes de niveau homogène ou hétérogène ou avec l'adulte.
Français : - Compréhension moyenne à l'écrit - La production d'écrit est plutôt riche, mais surchargée.	- Donner du sens à ce que lit Nicolas. - Développer ses stratégies de lecture. - Apprendre à comprendre - Travailler la production d'écrit	Travailler la compréhension écrite : de l'explicite et de l'implicite. Travailler les albums jeunesse en réseau. Travailler en petits groupes de niveau sur l'écrit : les anomalies ou incohérences, les modèles de situation, les connecteurs, les déductions, la causalité, les anaphores et enfin la compréhension d'un récit. Libérer la pensée et l'écriture par des « joggings d'écriture » réguliers et travailler de manière construite la production d'écrit.	Vérifier l'évolution de sa compréhension au cours de l'année. Evaluations régulières. Les joggings d'écriture doivent progressivement se structurer.
Mathématiques : - Nicolas se précipite trop souvent dans ses réponses - Nicolas automatise correctement le calcul mental - Le sens de l'addition et de la soustraction est compris.	- L'aider à réfléchir sur les consignes. - Développer le raisonnement mathématique. - Raisonner : Prendre progressivement conscience de la nécessité et de l'intérêt de justifier ce qu'il affirme. - Poursuivre les apprentissages en calcul avec la multiplication.	- Travailler en petits ateliers de construction des notions - Travailler la résolution de problèmes dans des situations concrètes. - Travailler le calcul mental et les stratégies de calcul : calcul malin, … par des entraînements quotidiens. - Aborder le sens de la multiplication en utilisant la manipulation.	- Evaluations adaptées régulières - Varier la manipulation et le travail sur table afin de vérifier la compréhension des notions travaillées - Petites évaluations formatives sur ardoise.

Nom, prénom de l'élève : *Marie*

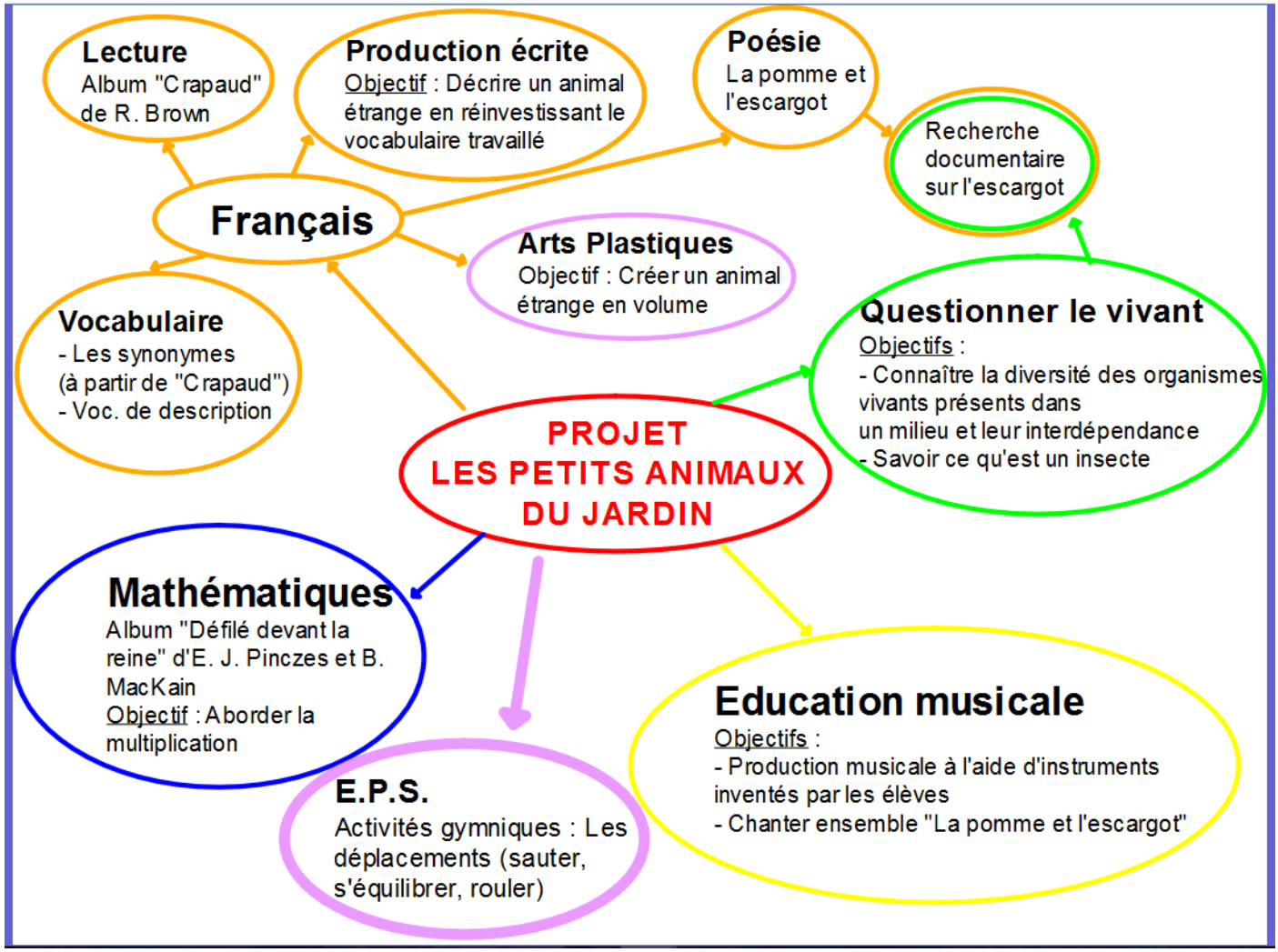
Feuillet rédigé par :

Volet pédagogique à rédiger par l'enseignant de la classe ou professeur principal

Situation initiale : *compétences acquises, comportement observé, difficultés rencontrées dans les apprentissages, la socialisation…*	**Objectifs d'apprentissage** *en référence au socle commun de connaissances et de compétences* **et objectifs spécifiques :** *description des objectifs réalisables, …*	**Adaptations, Compensations à mettre en place Précautions à prendre.**	**Critères d'évaluation** *mesurables*
Surdité : - Déficience auditive bilatérale sévère, appareillée à 2 ans. Bonne utilisation de ses appareils auditifs.	Bonne utilisation de ses restes auditifs lui permettant un enrichissement de son vocabulaire. Travail régulier d'éducation auditive.	- Continuer à apporter un enseignement adapté utilisant constamment l'oral, la LSF (Langue des Signes Française) et le LPC (Langage Parlé Complété) Souvent, les gestes de la LSF aident à la compréhension (un même geste peut traduire des synonymes par exemple). Utilisation du TBI (Tableau Blanc Interactif), outil ludique mais surtout pédagogique qui est une aide aux apprentissages. - Orthophonie collective quotidienne - Education musicale	
Communication : - Communication orale	Continuer à étendre ses connaissances lexicales et continuer à améliorer sa structure syntaxique orale.	- Activités de vire-langues lui permettant de jouer avec la langue française, à délier son articulation. - L'éducation musicale aide à développer la prosodie (ton, intonation, rythme, …).	Marie doit pouvoir écouter les autres afin d'harmoniser le groupe instrumental ou chanté.

Comportement : - Marie a un besoin constant d'avoir une relation privilégiée à l'adulte. - Marie a encore des difficultés dans ses relations aux autres (elle cherche, par exemple, le regard de certains camarades afin de les distraire en classe et de les pousser à faire des bêtises, ...)	Intégrer les règles de vie sociale	- Alterner les situations de travail en binôme, en petit groupe ou avec l'adulte afin d'aider Marie à adapter ses réactions. - L'éducation musicale doit aider Marie à s'intégrer en harmonie au sein d'un groupe. - Rappeler régulièrement les règles de vie sociale. - Nécessité d'un cadre strict avec des règles communes et de la communication entre les différents intervenants. - Faire attention à la place de son pupitre dans la classe et lorsque les élèves travaillent en petit groupe.	Travailler en petits groupes de niveau homogène ou hétérogène ou avec l'adulte.
Français : Compréhension moyenne à l'écrit Marie progresse en lecture mais elle n'a pas toujours confiance dans sa lecture La production d'écrit est riche d'idées mais Marie n'a pas encore toutes les clés pour écrire correctement du point de vue syntaxique et orthographique	- Donner du sens à ce que lit Marie. - Développer ses stratégies de lecture. - Apprendre à comprendre Améliorer la lecture Améliorer les productions d'écrit	Travailler les albums jeunesse en réseau. Travailler en petits groupes de niveau sur l'écrit : l'explicite et l'implicite. Travailler la lecture globale et la lecture syllabique grâce au LPC. Poursuivre l'étude des sons complexes. Libérer la pensée et l'écriture par des « joggings d'écriture » réguliers et travailler de manière construite la production d'écrit.	- Vérifier l'évolution de sa compréhension au cours de l'année. - Evaluations régulières. Le rythme et la fluidité dans la lecture doivent s'améliorer. Les joggings d'écriture doivent progressivement se structurer.
Mathématiques : - Marie a un bon raisonnement mathématique - Le sens de l'addition et de la soustraction est compris.	- Continuer à développer le raisonnement mathématique. - Prendre progressivement conscience de la nécessité et de l'intérêt de justifier ce qu'elle affirme.	- Travailler le calcul mental et les stratégies de calcul : calcul malin, ... par des entraînements quotidiens. - Aborder le sens de la multiplication en utilisant la manipulation. - Travailler en petits ateliers de construction des notions - Travailler la résolution de problèmes dans des situations concrètes.	- Evaluations adaptées régulières - Varier la manipulation et le travail sur table afin de vérifier la compréhension des notions travaillées - Petites évaluations formatives sur ardoise.

Annexe n° 11 : Projet de la classe

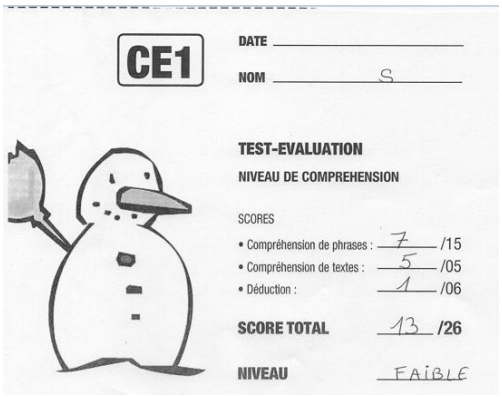


Annexe n° 12

Extrait du test de compréhension

(Exemple de Sylvain)

D'après BIANCO M., Ed., 2004, *Compréhension CE1*, Les éditions de la Cigale (Collection Michèle Pétris).



CE1

DATE

NOM S

TEST-EVALUATION

NIVEAU DE COMPREHENSION

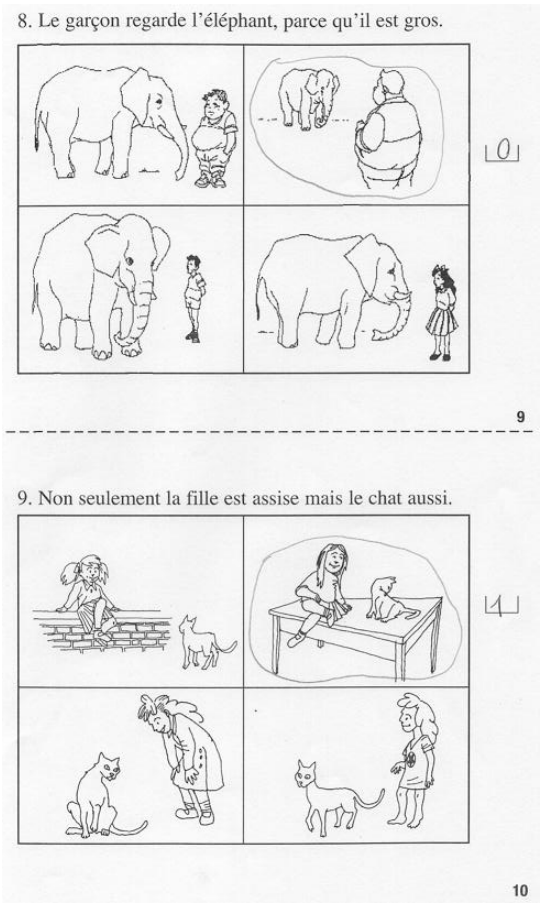
SCORES

- Compréhension de phrases : 7 /15
- Compréhension de textes : 5 /05
- Déduction : 1 /06

SCORE TOTAL 13 /26

NIVEAU FAIBLE

Exemple de compréhension de phrases :



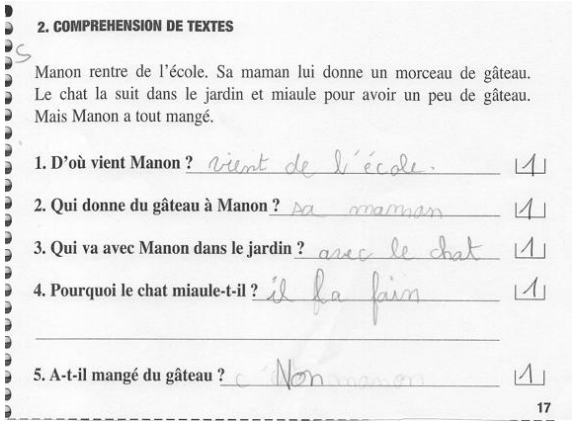
8. Le garçon regarde l'éléphant, parce qu'il est gros. [0]

9

9. Non seulement la fille est assise mais le chat aussi. [1]

10

Exemple de compréhension de textes :



2. COMPREHENSION DE TEXTES

Manon rentre de l'école. Sa maman lui donne un morceau de gâteau. Le chat la suit dans le jardin et miaule pour avoir un peu de gâteau. Mais Manon a tout mangé.

1. D'où vient Manon ? vient de l'école. [1]
2. Qui donne du gâteau à Manon ? sa maman [1]
3. Qui va avec Manon dans le jardin ? avec le chat [1]
4. Pourquoi le chat miaule-t-il ? il a faim [1]
5. A-t-il mangé du gâteau ? Non maman [1]

17

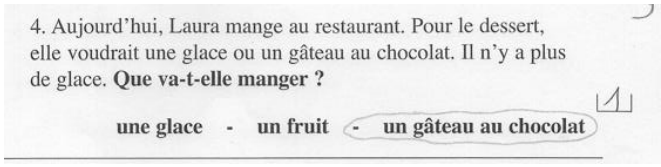
Exemples de compréhension sur la déduction :



3. DEDUCTION

Maman a préparé un dessert. Ce n'est ni une glace ni une tarte. **Qu'est-ce que c'est ?**

1. Mon chien ne veut dormir ni dans sa niche ni sur le canapé. **Où va-t-il dormir ?** [0]



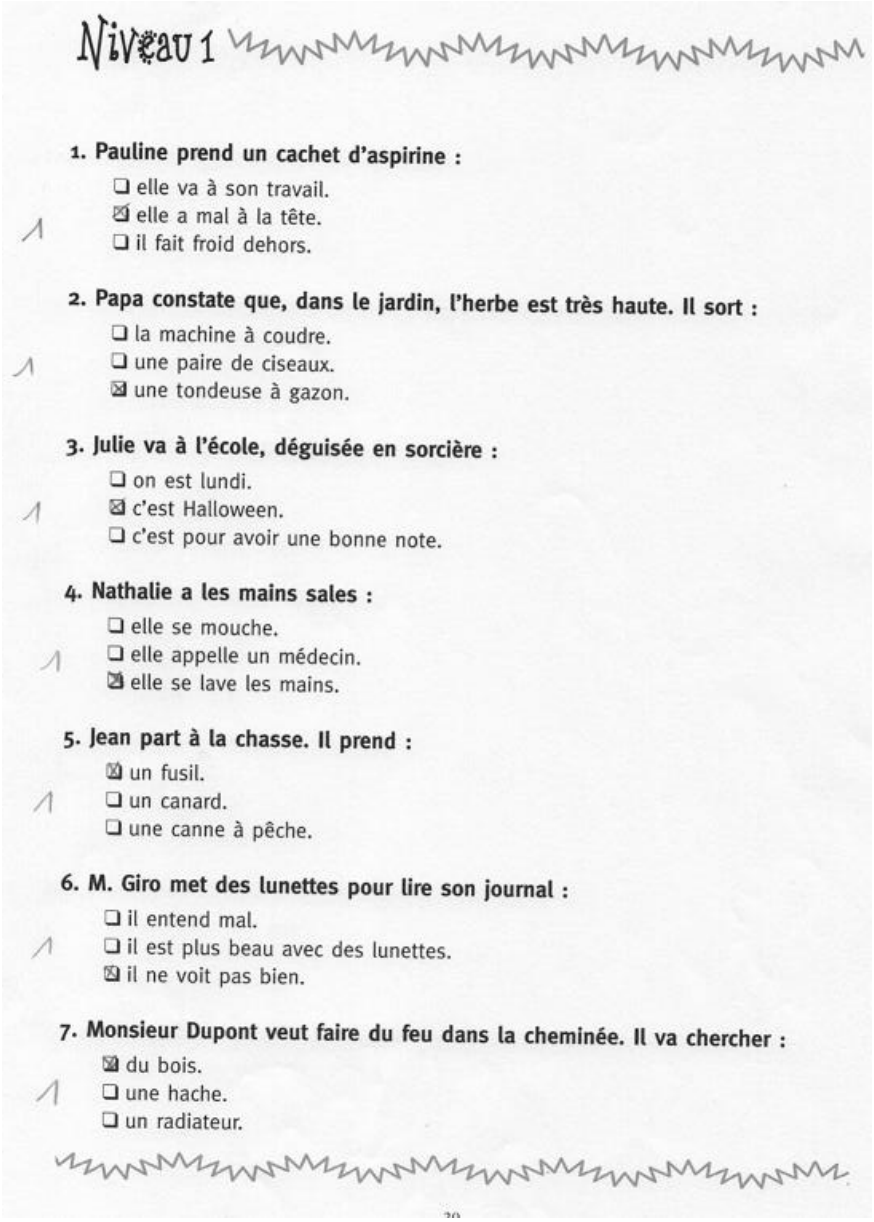
4. Aujourd'hui, Laura mange au restaurant. Pour le dessert, elle voudrait une glace ou un gâteau au chocolat. Il n'y a plus de glace. **Que va-t-elle manger ?** [1]

une glace - un fruit - un gâteau au chocolat

Annexe n° 13

Exercices d'inférences

D'après : BOUTARD C., BROUARD E., 2003, *300 exercices de compréhension d'inférences logique et pragmatique et de chaînes causales*, Paris, Ortho Edition.



Niveau 1

1. Pauline prend un cachet d'aspirine :

- ❑ elle va à son travail.
- ☒ elle a mal à la tête.
- ❑ il fait froid dehors.

2. Papa constate que, dans le jardin, l'herbe est très haute. Il sort :

- ❑ la machine à coudre.
- ❑ une paire de ciseaux.
- ☒ une tondeuse à gazon.

3. Julie va à l'école, déguisée en sorcière :

- ❑ on est lundi.
- ☒ c'est Halloween.
- ❑ c'est pour avoir une bonne note.

4. Nathalie a les mains sales :

- ❑ elle se mouche.
- ❑ elle appelle un médecin.
- ☒ elle se lave les mains.

5. Jean part à la chasse. Il prend :

- ☒ un fusil.
- ❑ un canard.
- ❑ une canne à pêche.

6. M. Giro met des lunettes pour lire son journal :

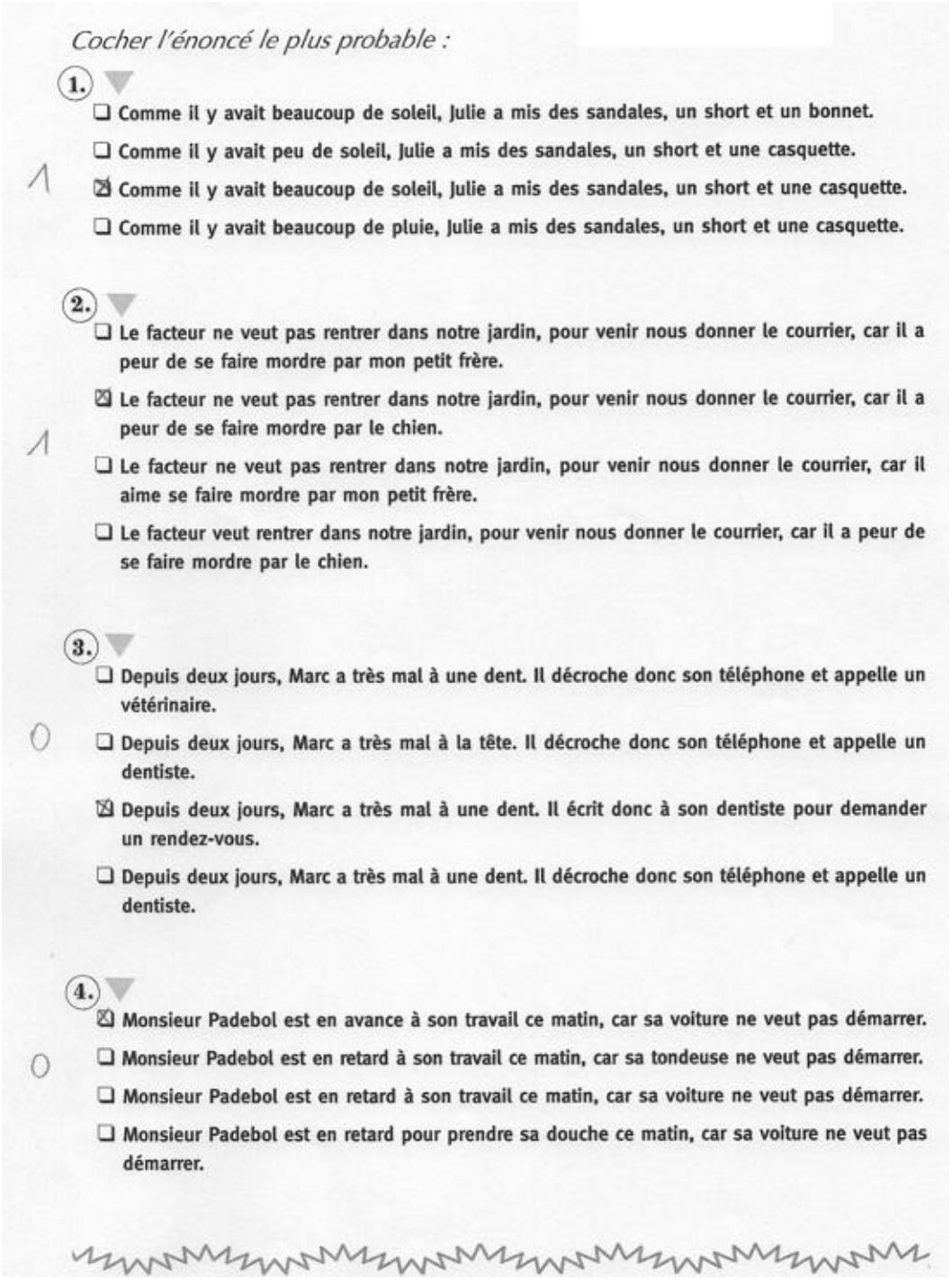
- ❑ il entend mal.
- ❑ il est plus beau avec des lunettes.
- ☒ il ne voit pas bien.

7. Monsieur Dupont veut faire du feu dans la cheminée. Il va chercher :

- ☒ du bois.
- ❑ une hache.
- ❑ un radiateur.

Exemple des inférences simples sous forme de QCM avec un seul choix possible : Niveau 1 Phrases courtes

Exemple d'énoncés probables :



Cocher l'énoncé le plus probable :

1.

- ❑ Comme il y avait beaucoup de soleil, Julie a mis des sandales, un short et un bonnet.
- ❑ Comme il y avait peu de soleil, Julie a mis des sandales, un short et une casquette.
- ☒ Comme il y avait beaucoup de soleil, Julie a mis des sandales, un short et une casquette.
- ❑ Comme il y avait beaucoup de pluie, Julie a mis des sandales, un short et une casquette.

2.

- ❑ Le facteur ne veut pas rentrer dans notre jardin, pour venir nous donner le courrier, car il a peur de se faire mordre par mon petit frère.
- ☒ Le facteur ne veut pas rentrer dans notre jardin, pour venir nous donner le courrier, car il a peur de se faire mordre par le chien.
- ❑ Le facteur ne veut pas rentrer dans notre jardin, pour venir nous donner le courrier, car il aime se faire mordre par mon petit frère.
- ❑ Le facteur veut rentrer dans notre jardin, pour venir nous donner le courrier, car il a peur de se faire mordre par le chien.

3.

- ❑ Depuis deux jours, Marc a très mal à une dent. Il décroche donc son téléphone et appelle un vétérinaire.
- ❑ Depuis deux jours, Marc a très mal à la tête. Il décroche donc son téléphone et appelle un dentiste.
- ☒ Depuis deux jours, Marc a très mal à une dent. Il écrit donc à son dentiste pour demander un rendez-vous.
- ❑ Depuis deux jours, Marc a très mal à une dent. Il décroche donc son téléphone et appelle un dentiste.

4.

- ☒ Monsieur Padebol est en avance à son travail ce matin, car sa voiture ne veut pas démarrer.
- ❑ Monsieur Padebol est en retard à son travail ce matin, car sa tondeuse ne veut pas démarrer.
- ❑ Monsieur Padebol est en retard à son travail ce matin, car sa voiture ne veut pas démarrer.
- ❑ Monsieur Padebol est en retard pour prendre sa douche ce matin, car sa voiture ne veut pas démarrer.

Annexe n°14 : Séquence sur la synonymie

<table>
<tr><td>Domaine : Sémantique</td><td>Séquence : Synonymie</td><td>CE1</td></tr>
<tr><td>Objectif de la séquence</td><td colspan="2">- Être capable de réutiliser les adjectifs dans une production d’écrit sur le modèle descriptif.</td></tr>
<tr><td>Objectifs généraux</td><td colspan="2">- Enrichir son vocabulaire
- Souligner le rapport texte et image
- Comprendre et reconnaître la relation d’équivalence de sens entre certains mots.</td></tr>
<tr><td>Compétences travaillées</td><td colspan="2"><u>Comprendre et s'exprimer à l'oral</u> :
* Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte
* Dire pour être entendu et compris.
* Participer à des échanges dans des situations diversifiées.
<u>Écrire</u> :
* Produire des écrits.
<u>Comprendre le fonctionnement de la langue</u> :
* Identifier des relations entre les mots, entre les mots et leur contexte d'utilisation ; s'en servir pour mieux comprendre.
* Étendre ses connaissances lexicales, mémoriser et réutiliser des mots nouvellement appris</td></tr>
<tr><td>Compétences transversales</td><td colspan="2">Conserver une attention soutenue lors des situations d’écoute
Justifier sa démarche et les choix effectués
Participer à des échanges dans des situations diversifiées
Dire pour être entendu et compris
Expérimenter, produire, créer</td></tr>
<tr><td colspan="3"><u>Séance n°1</u> : Découverte de l’album et évaluation diagnostique
Objectif : - Découverte de l’album jeunesse « Crapaud » de R. Brown.
</td></tr>
<tr><td colspan="3"><u>Séance n°2</u> : Compréhension texte/image par association
Objectifs : - Etablir la chronologie d’un récit par les images
- Associer le texte à l’image.</td></tr>
<tr><td colspan="3"><u>Séance n°3</u> : Comprendre et regrouper des mots inconnus par le contexte
Objectifs: - Identifier les adjectifs qualificatifs
- Identifier tous les mots permettant la description.
- Regrouper des mots de sens proche.
- Comprendre ce qu’est un synonyme.</td></tr>
<tr><td colspan="3"><u>Séance n°4</u>: Evaluation formative
Objectifs : Décontextualiser le vocabulaire de description</td></tr>
<tr><td colspan="3"><u>Séance n°5</u>: Evaluation sommative
Objectif : Recontextualiser le vocabulaire de description</td></tr>
</table>

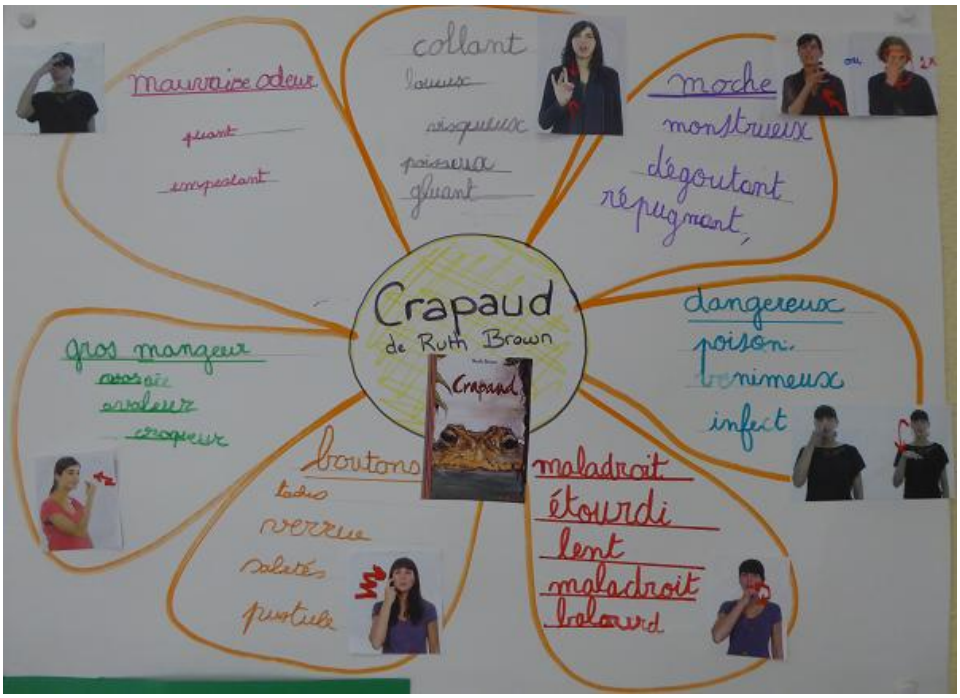
Annexe n°15 : Vocabulaire gestuel sur l'album « Crapaud »

Le crapaud	Monstrueux, dégoûtant, répugnant
	 OU
Collant, gluant, poisseux, visqueux, boueux	Puant, empestant
	
Des pustules, verrues, taches	Suiter
	
Poison, venimeux	Vorace, mangeur, croqueur
	
Un coléoptère	Maladroit, balourd, étourdi
	

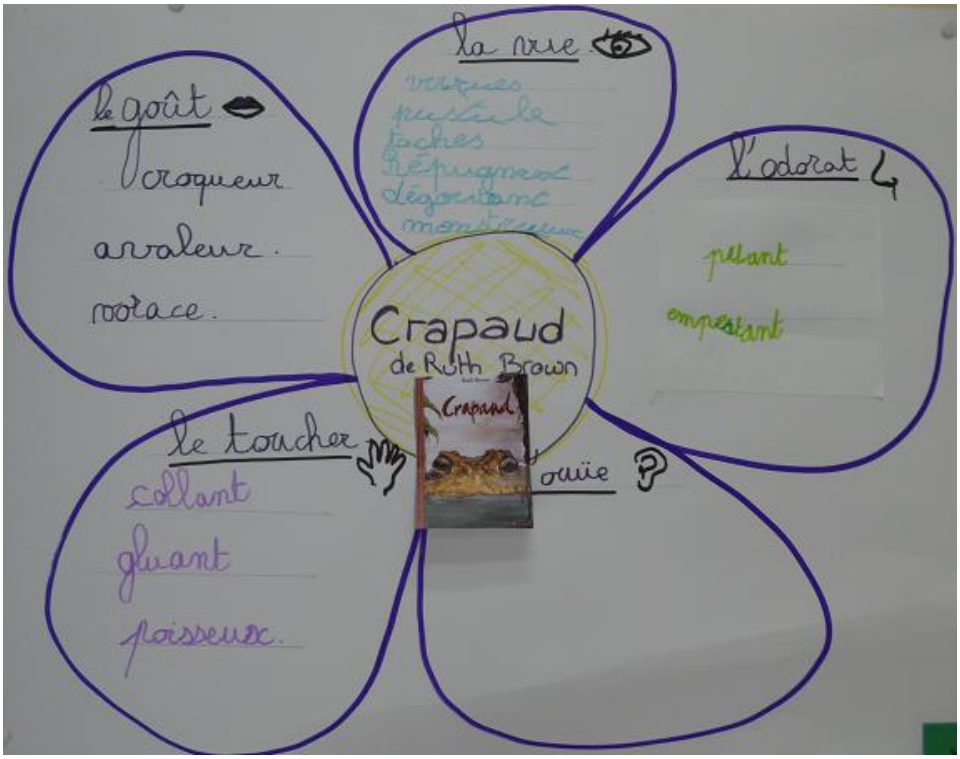
La gueule	Le monstre
	
Recracher	
	

Images extraites du site https://www.elix-lsf.fr/

Annexe n°16 : Travail sur les fleurs de vocabulaire



Affichage avec le vocabulaire gestuel L.S.F.



Annexe n°17 :

Interdisciplinarité avec les arts plastiques



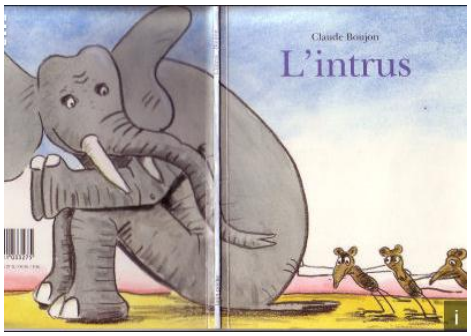
Production écrite individuelle sur une œuvre collective. Possibilité de l'observer de plus près, de la toucher, de la sentir (une pâte à l'odeur peu agréable a été utilisée (pâte orange)).

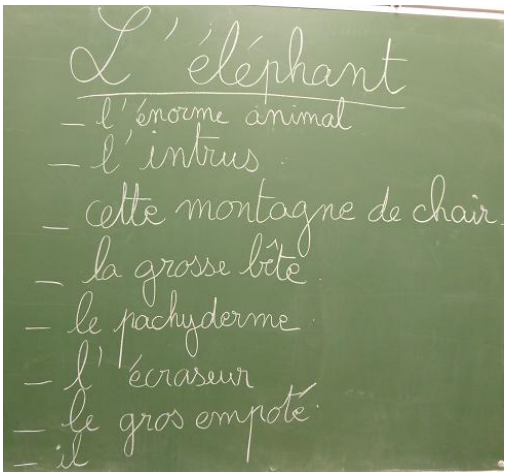




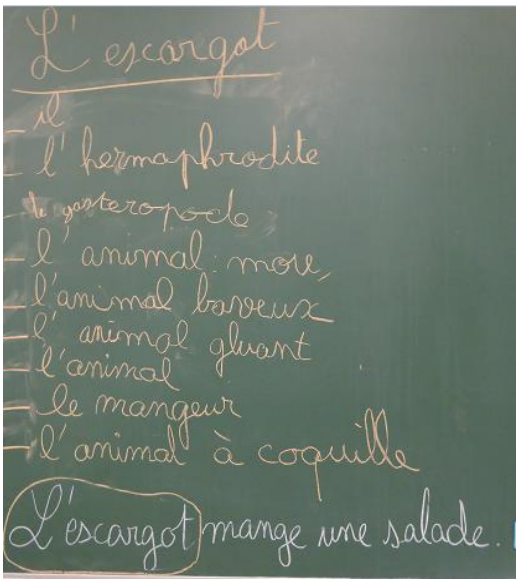
Annexe n°18 :

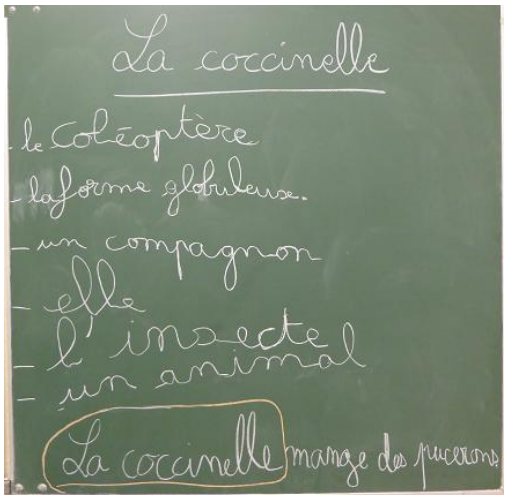
Travail sur les anaphores





Réinvestissement avec d'autres animaux.



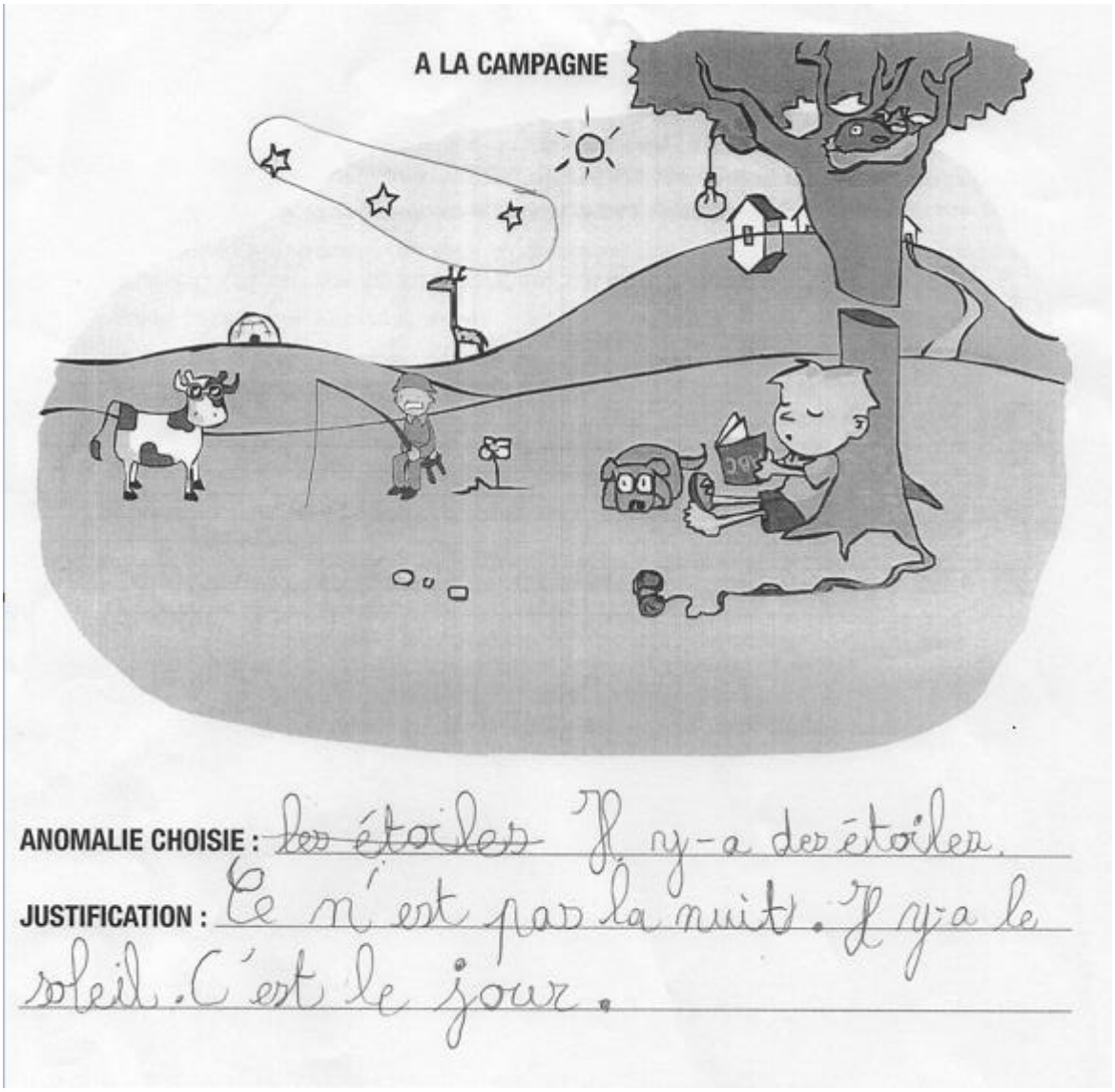


<u>Jeu au T.B.I. de substitution des noms d'animaux</u> :

C'était la nuit.
Quelques lucioles dansaient autour
de la lune. A cinq heures du matin,
le soleil se leva.



Annexe n°19 : Travail sur les anomalies



Annexe n°20 :

Apprendre à lire entre les lignes avec le petit déjeuner de Ludovic a :

C'est mardi matin. Ludovic est à table, il ne peut pas avaler son chocolat.

Il se plaint :

— J'ai mal au ventre !

— Tu as mangé trop de tarte aux prunes, dit sa maman.

— Tu n'es pas malade, ajoute son papa. Il faut te préparer pour aller à l'école. Julie et Arthur t'attendent. N'oublie pas ton livre de lecture !

Ce n'est pas la tarte aux prunes qui donne mal au ventre à Ludovic.

Non ! C'est l'école !

Le mardi, madame Tulipe, la maîtresse, fait relire au tableau toute la leçon de lecture.

J.-É Gombert et coll.

b :



Sylvain

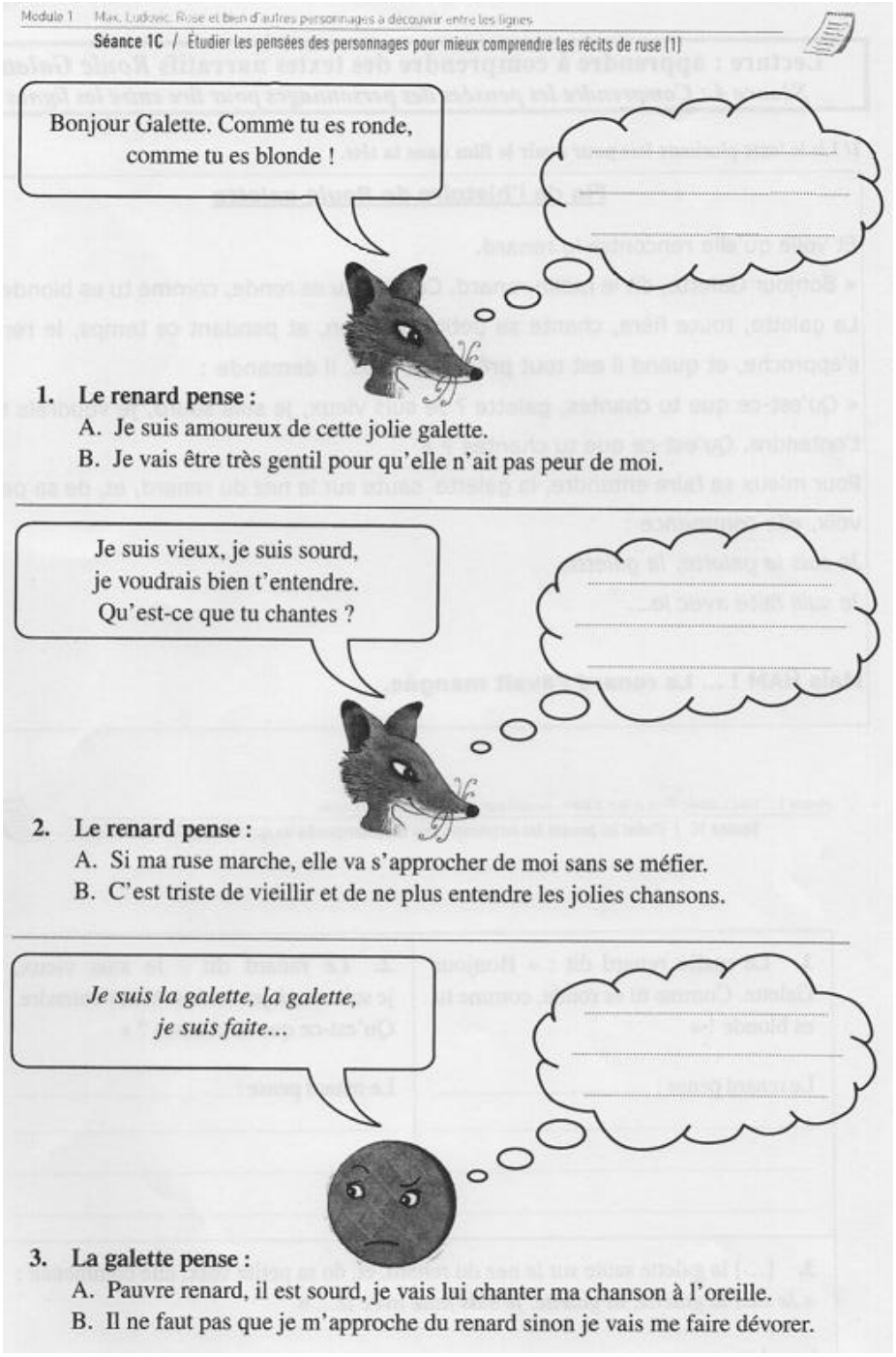


Marie et Amélie



Nicolas et Clarisse

Annexe n°21 : Ruse dans Roule Galette



Module 1 Max, Ludovic, Rose et bien d'autres personnages à découvrir entre les lignes

Séance 1C / Étudier les pensées des personnages pour mieux comprendre les récits de ruse (1)

Bonjour Galette. Comme tu es ronde, comme tu es blonde !

1. **Le renard pense :**
   A. Je suis amoureux de cette jolie galette.
   B. Je vais être très gentil pour qu'elle n'ait pas peur de moi.

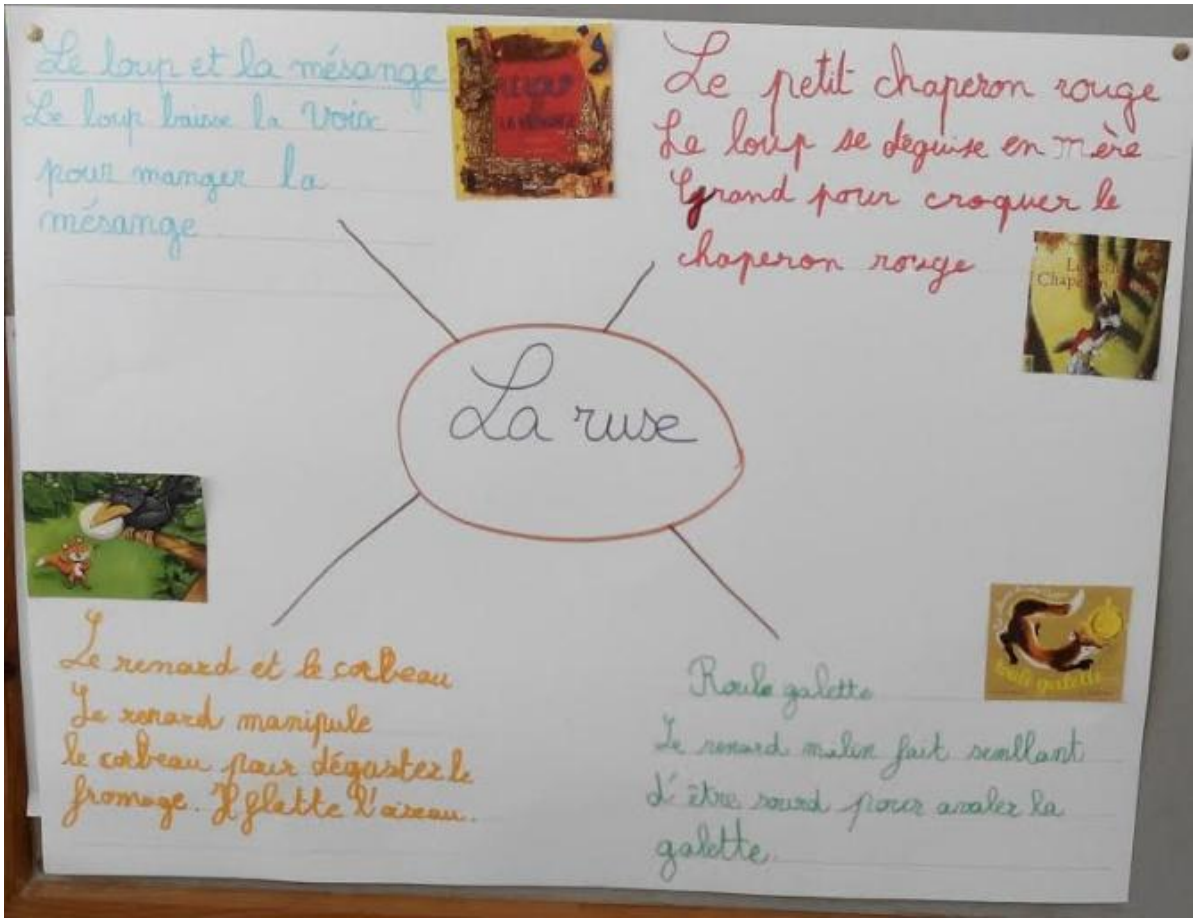
Je suis vieux, je suis sourd, je voudrais bien t'entendre. Qu'est-ce que tu chantes ?

2. **Le renard pense :**
   A. Si ma ruse marche, elle va s'approcher de moi sans se méfier.
   B. C'est triste de vieillir et de ne plus entendre les jolies chansons.

Je suis la galette, la galette, je suis faite…

3. **La galette pense :**
   A. Pauvre renard, il est sourd, je vais lui chanter ma chanson à l'oreille.
   B. Il ne faut pas que je m'approche du renard sinon je vais me faire dévorer.

Annexe n°22 : Notion de ruse



Annexe n°23 : Travail sur la ruse à partir de :

Le corbeau et le renard »

« LE CORBEAU ET LE RENARD » de JEAN DE LA FONTAINE



« LE CORBEAU ET LE RENARD » de JEAN DE LA FONTAINE

« Hé ! Bonjour Monsieur du Corbeau.
Que vous êtes joli !
Que vous me semblez beau ! »
Le corbeau pense
.....
.....
.....



« Hé ! Bonjour Monsieur du Corbeau.
Que vous êtes joli !
Que vous me semblez beau ! »
Le renard pense
.....
.....
.....



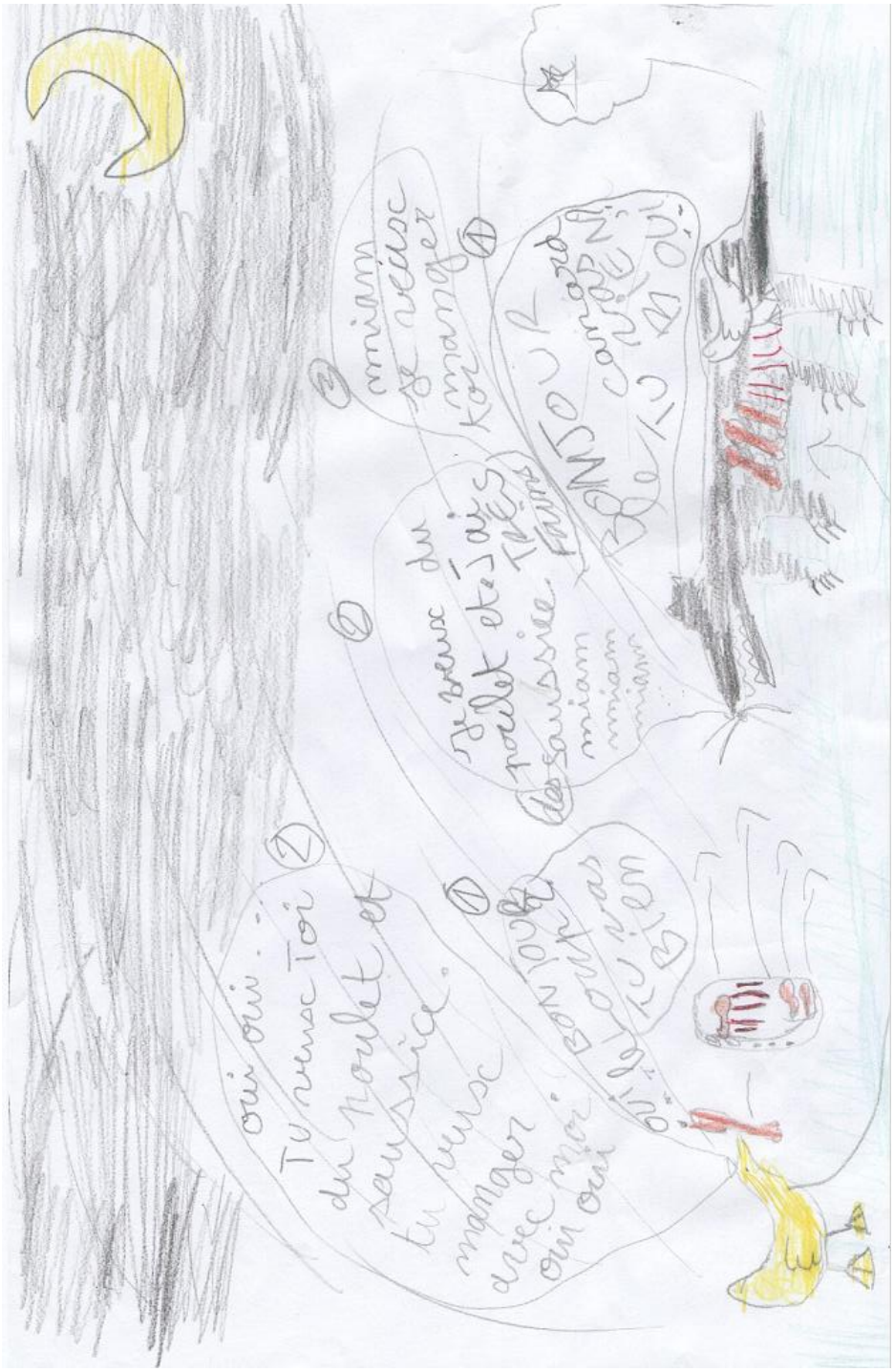
« Et pour montrer sa belle voix,
Il ouvre un large bec,
laisse tomber sa proie. »
Le corbeau pense
.....
.....
.....



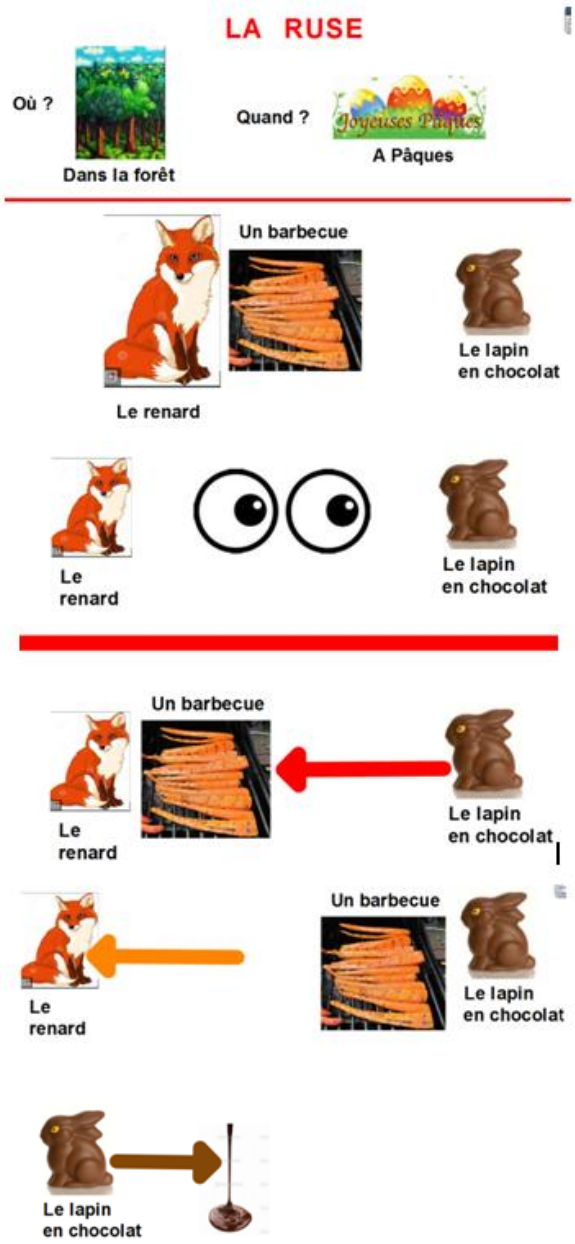
« Et pour montrer sa belle voix,
Il ouvre un large bec,
laisse tomber sa proie. »
Le renard pense
.....
.....
.....



Annexe n°24 : Dessin d'une ruse inventée par Sylvain

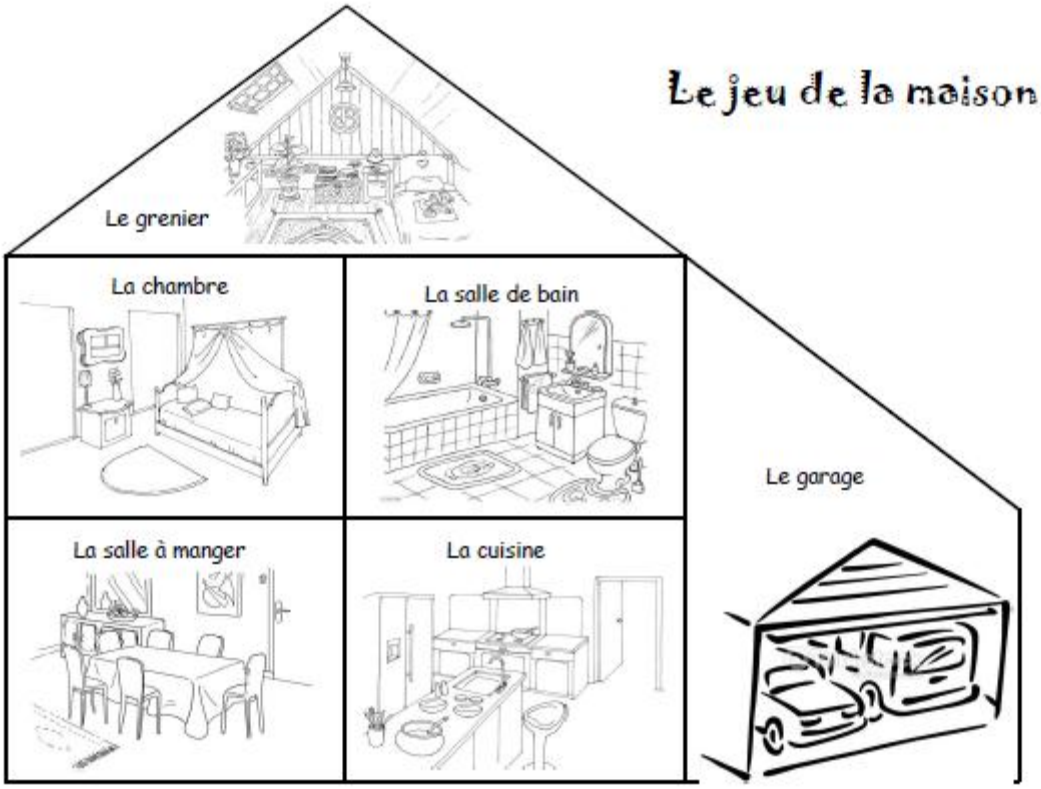


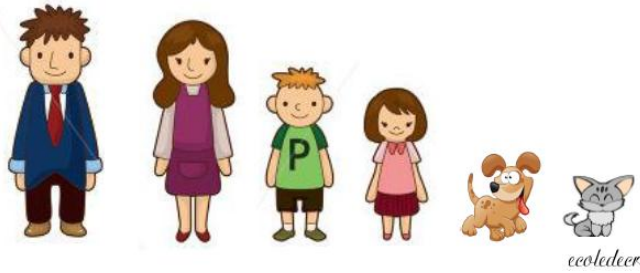
Annexe n°25 : Ruse inventée par le groupe classe



Capture d'écran du TBI

Annexe n°26 : Jeu de la maison





Exemples de carte de jeu :

PROBLEME N°1

Papa fait la vaisselle.
Maman prend son bain.
Pierre fait ses devoirs sur son lit.
Le chien dort dans la voiture.
Tigrou n'est pas au rez-de-chaussée.

PROBLEME N°5

Les enfants sont à l'étage.
Papa n'est pas dans le garage.
Tigrou n'est pas en bas.
Pierre n'est pas dans la chambre.
Un animal est dans la cuisine.
Les parents sont au rez-de-chaussée.

****

Résumé :

Ce mémoire porte sur les dispositifs à mettre en place pour favoriser la compréhension écrite chez un élève à besoin éducatif particulier, notamment un élève déficient auditif. Deux hypothèses sont proposées : tout d'abord, une approche didactique explicite de la compréhension écrite aiderait à construire progressivement des stratégies de compréhension et enfin, travailler en pédagogie de projet serait un facteur motivant et positif.

Une approche théorique sur la surdité et la compréhension à l'écrit ainsi qu'une étude de terrain en classe spécialisée tentent d'y répondre.

****

Mots – clés : surdité, déficience auditive, handicap, élèves à besoins éducatifs particuliers, compréhension écrite