



HAL
open science

Stratégies de compréhension de l'implicite et théorie de l'esprit chez des élèves en dispositif ITEP

Margaux Marszalek

► **To cite this version:**

Margaux Marszalek. Stratégies de compréhension de l'implicite et théorie de l'esprit chez des élèves en dispositif ITEP. Education. 2019. dumas-02921768

HAL Id: dumas-02921768

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02921768v1>

Submitted on 25 Aug 2020

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

ÉCRITS PROFESSIONNELS

CAPPEI

PARCOURS : UE

SESSION 2019

Stratégies de compréhension de l'implicite et théorie de l'esprit
chez des élèves en dispositif ITEP

NOM ET PRÉNOM DU DIRECTEUR DES ÉCRITS PROFESSIONNELS:
VINCENT Emmanuelle

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE :
MARSZALEK Margaux



SOMMAIRE

INTRODUCTION..... p. 1

1. Contexte et justification de la problématique

1.1.L'UEE : une unité à la jonction du DITEP et de l'école Lamartinep. 2

1.2.Profils des élèves et besoins transversauxp. 2

1.3.Focus sur les besoins disciplinaires en compréhension générale p. 5

2. Analyse des besoins et apports théoriques

2.1.Regard sur trois élèves p. 7

2.2.Apports théoriques

2.2.1. La compréhension et les inférences en lecture p. 10

2.2.2. La théorie de l'esprit et les troubles du comportement p. 13

3. La pédagogie explicite : un instrument de décentration au service de la théorie de l'esprit ?

3.1.Une stratégie ancrée dans une démarche globale p. 14

3.2.Des connaissances métacognitives indispensables p. 16

3.3.Développer des stratégies métacognitives de compréhension : les états mentaux
..... p 18

3.4.Résultats et analyse

3.4.1. Des progrès en compréhension de l'implicite p. 23

3.4.2. Des progrès nuancés en théorie de l'esprit p. 24

CONCLUSION p. 25

BIBLIOGRAPHIE

TABLE DES DOCUMENTS

INTRODUCTION

Avant de demander mon affectation à l'ITEP de Saint-Venant, mon poste de remplaçante m'a fait côtoyer de nombreuses écoles. Dans chaque classe, le même constat : face à la lecture d'un texte, les élèves sont livrés à eux-mêmes. Ceux qui s'en sortent sont ceux qui ont réussi, eux-mêmes ou accompagnés par leurs parents à construire des stratégies pour aller affronter l'univers qui s'offre à eux. L'inégalité qui en ressort ne me laisse pas indifférente. Pourquoi ce que j'apprenais cette année dans le cours de Céline Ryckebush comme relevant de la métacognition, faisait autant défaut aux élèves ?

Arrivée à l'ITEP en septembre 2016, je découvre un public en grande difficulté psychologique, comportementale et sociale mais dont les capacités intellectuelles sont intactes. Ces élèves ont un fonctionnement autocentré et la relation aux autres est très compliquée : inexistante, s'exprimant par la violence ou par une trop grande proximité. Néanmoins, après chaque crise ou incident relationnel, je remarque que mes élèves sont avides d'un retour sur l'événement, ils veulent tenter de s'expliquer, de mettre en mots ce qu'il s'est passé, ils attendent un éclairage de ma part ou de celle de leurs camarades : ils veulent comprendre. Une des manifestations de ces grandes difficultés comportementales est la faible potentialité à se mettre à la place des autres. Si l'on en fait un objet d'apprentissage, mes élèves développeront-ils la théorie de l'esprit comme la définit Sylvie Cèbe ?

De plus, d'un point de vue uniquement disciplinaire, l'évaluation en compréhension de textes, qui passe, de manière classique, par la réalisation d'un questionnaire de lecture, associée à mon observation des élèves lors de la passation, m'ont fait constater que mes élèves se jetaient dans la tâche sans réfléchir, sans mettre en place de stratégies de compréhension, obtenant ainsi de faibles résultats. L'enseignement explicite les fera-t-il acquérir de nouvelles compétences dans ce domaine ?

Suite à la lecture d'un ouvrage de Serge Boimare, le passage par la littérature est à mon sens essentiel, dans la mesure où il permet pour l'élève: d'une part de prendre du recul, il ne s'agit pas de lui et de son vécu; d'autre part, et la sélection du texte est alors primordiale, de se projeter dans la peau d'un personnage. La médiation par un objet culturel permettra-t-il à mes élèves de se décentrer ?

Toutes ces questions m'ont amenées à formuler la problématique suivante : Est-ce qu'un enseignement explicite de la procédure de compréhension du langage implicite à l'écrit permettra à des élèves en DITEP d'acquérir des compétences en théorie de l'esprit ?

1. Contexte et justification de la problématique

1.1. L'UEE : une unité à la jonction du DITEP et de l'école Lamartine

L'Unité d'Enseignement Externalisée (UEE) scolarise 9 élèves du dispositif ITEP de Saint-Venant dans les locaux de l'école Lamartine située à une centaine de mètres de ce dernier. Ces élèves, âgés de 8 à 12 ans, orientés suite à une décision de la CDAPH (Commission des Droits de l'Autonomie des Personnes Handicapées) présentent des difficultés psychologiques se manifestant essentiellement par des troubles du comportement. Ils sont accueillis au sein du DITEP à l'internat ou en accueil de jour et bénéficient selon leurs besoins de prises en charges thérapeutiques, éducatives et pédagogiques. Les quatre axes prioritaires de l'unité d'enseignement sont les suivants :

- Réconcilier l'enfant avec l'école et retrouver une attitude scolaire
- Favoriser l'ouverture vers l'extérieur : scolairement, socialement et culturellement
- Favoriser la scolarisation inclusive
- Travailler en équipe et en partenariat

Projet de l'Unité d'Enseignement du dispositif ITEP de Saint-Venant

Par l'intermédiaire d'un contrat, un élève intègre l'UEE suite aux observations de l'équipe pluridisciplinaire qui constate que son comportement s'est stabilisé et qu'il montre une envie d'avancer dans son projet. Il est alors scolarisé au sein d'un groupe scolaire de 236 élèves et bénéficie d'inclusions individuelles ou de temps de co-intervention selon ses besoins. Il est un élève de l'école à part entière bénéficiant au même titre que tous les autres élèves des avantages de l'école. Les actions menées au sein de l'UEE articulent les axes du projet de l'UE avec ceux de l'école :

- Adapter les démarches pédagogiques et éducatives à la diversité des élèves
- Amener les élèves à une meilleure maîtrise de la langue (lire – écrire C2)
- Améliorer l'acquisition des nombres et le raisonnement mathématique.

Projet d'École 2018 - 2022 – Groupe scolaire Lamartine Prévart Saint Venant

1.2. Profils des élèves et besoins transversaux

Les observations et les évaluations menées depuis le début de l'année ainsi que les échanges entre les différents professionnels œuvrant au sein du dispositif et de l'école m'ont permis de repérer les besoins éducatifs particuliers de mes élèves, formalisés dans leurs projets individualisés. Le tableau suivant, extrait de mon projet de classe, synthétise les besoins prioritaires du groupe, établis suite à la mise en lien des points d'appuis et des difficultés des élèves. Il présente également les objectifs visés qui en découlent ainsi que les moyens mis en place pour y parvenir.

Constat		Besoins	Objectifs	Moyens	Elèves concernés
Points d'appui	Difficultés				
CORPOREL					
<ul style="list-style-type: none"> • Ont une intelligence sensori-motrice 	<ul style="list-style-type: none"> • Ne réussissent pas à rester assis durant plusieurs minutes (Pieryck, Gabriel) 	Besoin de favoriser les apprentissages kinesthésiques	Utiliser le corps en mouvement comme moyen d'apprentissage	Jeux de rôles Marcher pour apprendre Mettre le corps en jeu	Pieryck Gabriel Mattys
SOCIAL					
SOCIALISATION					
<ul style="list-style-type: none"> • Réussissent à participer à un jeu de société en respectant les règles avec un adulte avec eux • Ont tous réussi à mener à terme une séance d'EPS en respectant les règles du jeu 	<ul style="list-style-type: none"> • Ne réussissent pas à entrer en relation avec les autres élèves de l'école à la récréation • N'ont pas la bonne distance relationnelle • Interprètent mal les réactions des pairs ou des adultes, les codes sociaux 	<p>Besoin d'un cadre contenant et rassurant pour adapter leur comportement aux normes sociales</p> <p>Besoin d'être soutenu dans l'entrée en relation</p>	<p>Créer des liens avec les élèves de l'école</p> <p>Etre plus serein dans la relation à l'autre</p> <p>Comprendre les réactions des adultes et des pairs</p>	<p>Enseignement explicite visant à mettre en mots les émotions</p> <p>Enseignement explicite des stratégies de compréhension</p>	Gabriel Lana Mattys Clément Pieryck Mathieu
COMPORTEMENT					
<ul style="list-style-type: none"> • Arrivent en classe et s'installent en autonomie, de manière calme (sauf Pieryck) 	<ul style="list-style-type: none"> • difficultés à gérer la frustration • agressivité verbale, physique envers eux-mêmes, les autres ou le matériel 	Besoin d'exprimer leur mal-être au travers de plaintes au lieu d'actes de violence	Evoluer dans l'école de manière autonome en respectant les règles établies	Travail sur les règles de la classe avec une référence quotidienne au règlement établi par les élèves + retour et verbalisation des conflits Parcours de comportement	Lana Gabriel Clément Mattys Noah Pieryck
CONATIF					
ESTIME DE SOI					
<ul style="list-style-type: none"> • Acceptent de réaliser certaines tâches : manipulation, travail sur l'ordinateur 	<ul style="list-style-type: none"> • Refusent parfois d'entrer dans la tâche • Ne persévèrent pas dans leurs recherches, se découragent vite 	Besoin de renforcer leur sentiment de compétence	<p>Oser s'engager dans la tâche</p> <p>Accepter le statut de l'erreur comme étape dans l'apprentissage</p> <p>Persévérer dans une situation de recherche</p>	<p>Valorisation explicite</p> <p>Evaluation positive sur des critères précis et bien déterminés</p> <p>Parcours de comportement et de travail (avancées, réussites, progrès, persévérance)</p>	<p>Souvent : Lana Gabriel</p> <p>Rarement : Noah Clément Jeane</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Acceptent la valorisation, les défis facilement atteignables 	<ul style="list-style-type: none"> • Ont un mauvais sentiment de valeur personnelle 	Besoin de sécurité, d'être rassuré	Diminuer l'anxiété liée à l'école (organisation, apprentissages)	Dynamique de travail souple et sécurisée, rituels, emploi du temps fixe Soigner les transitions	Lana Gabriel Mattys Pieryck
MOTIVATION					
<ul style="list-style-type: none"> • Sont motivés lorsqu'ils se sentent capables ou que 	<ul style="list-style-type: none"> • Ont une faible persévérance 	Besoin d'entretenir la motivation	Mener les tâches scolaires à leur terme	Pédagogie de projet Pédagogie de détour	Lana Gabriel Clément

l'activité les intéresse					
COGNITIF					
ATTENTION					
<ul style="list-style-type: none"> • Sont attentifs lorsqu'ils manipulent, dessinent, sont en mouvement • Se concentrent quelques minutes sur une tâche 	<ul style="list-style-type: none"> • Ne parviennent pas toujours à être attentifs lors de la passation de consigne • Ne parviennent pas à rester concentrés sur des tâches individuelles 	Besoin d'un soutien à l'attention pour réaliser les tâches scolaires	Utiliser les outils proposés pour optimiser l'attention	Consignes orales brèves, objectif simple Visualiser le déroulement : découpage des tâches + pictogramme Dessiner pour écouter Faire des pauses	Gabriel Clément Pieryck
RAISONNEMENT					
	<ul style="list-style-type: none"> • Ne mettent pas en place de stratégies pour comprendre un texte, résoudre un problème 	Métacognition : Besoin de développer des stratégies d'apprentissage	Améliorer la compréhension des situations sociales et des documents (images, textes)	Enseignement explicite Travail en groupe : conflits socioconstructivistes	Gabriel Lana Clément
MEMORISATION					
<ul style="list-style-type: none"> • Mémorisent correctement les mots de dictée (associés à une image) • Restituent approximativement les notions en sciences, histoire, géographie (se réfèrent à des images, des moments vécus : Jeane Lana, Gabriel) • Ont une bonne mémoire épisodique 	<ul style="list-style-type: none"> • Difficulté à planifier, organiser et utiliser des stratégies pour atteindre un objectif • Difficulté à vérifier la pertinence d'une stratégie en cours d'exécution 	Fonctions exécutives : Besoin de soulager la mémoire de travail pour être plus autonome dans son fonctionnement mnésique Besoin d'être soutenu dans la mémoire à long terme pour aller rechercher ses connaissances	Utiliser une stratégie efficace pour atteindre un objectif Vérifier son travail Utiliser les outils de planification du travail Utiliser les outils de soutien à la mémoire	Fiches procédures Fiches outils Mémos visuels des notions	Pieryck Lana Gabriel Clément

Extrait du Projet de l'UEE 2018-2019 MARSZALEK Margaux

L'analyse de ce tableau met en avant certaines fonctions déficitaires à l'intérieur des différentes sphères : sociale, affective, et cognitive. Dans la sphère sociale, on constate l'importance des difficultés relationnelles, les élèves ne se comprennent pas entre eux, ne comprennent pas les autres. Ils ont besoin d'être stimulés et accompagnés dans la compréhension des situations sociales. Dans la sphère affective, c'est l'estime de soi qui est le plus touchée, les élèves ont besoin de reprendre confiance en eux, tant au niveau du sentiment de compétence qu'au niveau du sentiment de valeur personnelle. Dans la sphère cognitive, ce sont les fonctions exécutives qui semblent leur faire défaut et certaines tâches telles que la résolution de problèmes, la planification, l'utilisation et le contrôle de stratégies pour atteindre un objectif sont pour eux difficiles à mettre en place.

Pour répondre à ces besoins, j'ai tâché de mettre en place au sein de l'UEE :

- Un cadre contenant et sécurisant :
 - au niveau temporel (emploi du temps à l'année, à la période, à la semaine, programme de la journée, découpage des tâches, rituels)
 - au niveau spatial (espaces personnels, espaces communs ayant chacun une fonction bien définie)
 - au niveau social (règles de la classe définies avec les élèves avec références constante aux droits et devoirs, lien hebdomadaire avec l'équipe pluridisciplinaire de l'ITEP et les enseignants de l'école, outils de suivi, parcours de comportement avec défis atteignables et réussites valorisées)
- Une pédagogie explicite :
 - clarté cognitive : sens de l'apprentissage, objectif clair annoncé, moyens pour y parvenir (outils des élèves : mémos individuels, affichages...)
 - travail spécifique sur la reconnaissance et la verbalisation des émotions
 - mise en mots et explicitations des conflits
- Des outils aidant la métacognition :
 - fiches procédures en résolution de problèmes, en compréhension de texte
 - stratégies de compréhension associées à des pictogrammes, des mots clés
 - outils de planification, de régulation, de vérification de son travail

1.3. Focus sur les besoins disciplinaires en compréhension générale

Le tableau suivant présente la synthèse des évaluations de début d'année en ce qui concerne la compréhension des élèves dans des situations orales dans lesquelles la compétence de décodage n'est pas mobilisée.

FRANÇAIS Cycle 2				
Compétences du programme paru au BO n°30 du 26.07.2018	Domaine du SCCC	Degré de maîtrise		
		MI	MF	MS
Comprendre et s'exprimer à l'oral	1, 2, 3			
Ecouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte				
Maintenir une attention orientée en fonction du but		P, G, C	L, M	J, N
Repérer et mémoriser des informations importantes, les relier entre elles pour leur donner du sens		C, G, P, L	J, M	N
Mobiliser des références culturelles nécessaires pour comprendre le message ou un texte		L, M, P, G, C	J	N
Repérer d'éventuelles difficultés de compréhension		L, M, P, G, C	J	N

Extrait du Projet de l'UEE 2018-2019 MARSZALEK Margaux

On constate à la lecture de ce tableau que la première compétence, qui en réalité, est un prérequis à la compréhension, n'est entièrement maîtrisée que par deux élèves. Plus transversale, elle concerne une fonction cognitive évoquée précédemment : l'attention. Les adaptations pour soutenir l'attention ayant été définies dans le précédent tableau, nous n'y revenons pas. Les encadrés orange mettent en exergue des compétences métacognitives liées à la compréhension de messages, de situations sociales ou de textes. Ce sont ces compétences qu'il me semble intéressant de développer et d'étudier plus profondément. On les retrouve dans la partie « Lire » du programme 2018 du cycle 2. Le tableau suivant présente le bilan des compétences des élèves en ce qui concerne la compréhension de textes.

Bilan des observations et des évaluations, octobre 2018				
FRANÇAIS Cycle 2				
Compétences du programme paru au BOEN n° 30 du 26.07.2018	Domaine du SCCC	Degré de maîtrise		
		MI	MF	MS
Comprendre un texte	1, 5			
Mettre en œuvre une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte		L, M, P, G, C, J,	N	
Savoir parcourir le texte de manière rigoureuse		L, M, P, G, C, J, N		
Etre capable de faire des inférences		L, M, P, G, C, J, N		
Savoir mettre en relation sa lecture avec des éléments de sa propre culture		L, M, P, G, C	J, N	
Savoir mobiliser ses expériences antérieures de lecture		L, M, P, C	G, N	
Contrôler sa compréhension	1, 5			
Savoir justifier son interprétation ou ses réponses en s'appuyant sur le texte et sur ses connaissances personnelles		L, M, P, G, C, J,	N	
Etre capable de formuler ses difficultés, d'esquisser une analyse de leurs motifs, de demander de l'aide		L, M, P, G	C, J	N
Maintenir une attitude active et réflexive, une vigilance relative à l'objectif (compréhension, buts de la lecture)		L, M, P, G, C, J		N

Extrait du Projet de l'UEE 2018-2019 MARSZALEK Margaux

Les compétences à acquérir dans le domaine de la lecture sont complexes et nécessitent un bon fonctionnement métacognitif. Il faut connaître un éventail de stratégies, savoir dans quel contexte les utiliser, être capable d'en choisir une, de la transférer sur un nouvel objet texte. En plus de cela, il faut pouvoir évaluer la pertinence de son action au regard du texte et de ses connaissances personnelles, savoir si l'on fait erreur et dans ce cas, accepter d'essayer une autre piste, et ainsi de suite. Le tableau précédent illustre bien qu'à la rentrée 2018, les élèves de l'UEE ne possèdent pas ces compétences. C'est justement ce qu'il m'intéresse d'essayer de développer chez eux, dans le but de leur faire acquérir une compréhension plus fine du monde qui les entoure.

2. Analyse des besoins et apports théoriques

2.1. Regard sur trois élèves

◆ Gabriel est un élève de 11 ans dont la principale difficulté est une très grande anxiété. Il n'accepte pas l'erreur comme principe de l'apprentissage, ce qui ralentit considérablement sa progression. Son extrême exigence envers lui-même et envers les autres rend ses relations compliquées. Le travail en binôme est pour le moment très difficile pour lui. Il a un très faible sentiment de compétence et un mauvais sentiment de valeur personnelle. Ses angoisses et les erreurs qu'il commet dans son apprentissage engendrent fréquemment de grandes manifestations de violence verbale et physique envers lui-même, les autres ou les objets. Très autocentré, il lui arrive souvent de mal interpréter les réactions d'autrui.

Le tableau ci-dessous, extrait de la partie « Compétences disciplinaires » de son projet individualisé, présente ses besoins en compréhension.

Tableau avec mise en lien des acquis, difficultés, besoins éducatifs particuliers, objectifs, adaptations/outils. A partir du socle commun 2016 et du BO 2018.							
Champ	Acquis En décembre 2018	Difficultés En décembre 2018	Besoins éducatifs particuliers Besoins prioritaires	Objectifs Objectifs prioritaires BO 2018	Outils et adaptations		
BO	Domaines du socle : 1/ Des langages pour penser et communiquer. 2/ Les méthodes et outils pour apprendre 3/ La formation de la personne et du citoyen						
Domaines disciplinaires	Français	Langage oral	Gabriel s'exprime de manière claire et compréhensible par tous. Il manque parfois de mots en langage d'évocation. Mémorise les poésies.	Stock lexical faible	Besoin de développer son stock lexical	S'exprimer en utilisant un vocabulaire précis	Travail spécifique sur le vocabulaire : découverte puis emploi décontextualisé Boîtes à mots
		Lecture, compréhension de l'écrit	Au test de fluence cognoscience sur « Le géant égoïste », Gabriel lit 51 mots en 1 min, niveau minimum pour accéder à la compréhension. Il a un niveau début CE1. Gabriel comprend l'explicite d'un texte lu par l'adulte.	Confusion sur les sons complexes Se comporte en « devineur » Ne vérifie pas ses hypothèses par l'analyse grapho-phonétique Ne fait pas de liens entre les idées d'un texte. Ne comprend pas l'implicite d'un texte lu.	Besoin de soutenir la mémoire de travail pour être plus autonome en compréhension de textes. Besoin de développer des connaissances procédurales pour être plus autonome en compréhension de texte.	Améliorer la fluence Comprendre l'implicite d'un texte. Réaliser des inférences.	Fichier de fluence Vélociraptor Textes de La Cigale Travail sur les sons complexes L'amener à vérifier le sens par la prise d'indices Exercices : je vois/j'entends Enseignement explicite de la compréhension Fiches stratégies de compréhension avec pictogrammes

Extrait du projet individualisé de Gabriel

L'évaluation de lecture ci-dessous, réalisée en début d'année, montre que Gabriel saisit l'explicite du texte (question a) mais qu'il ne réussit pas à inférer, il ne réussit pas à relier les informations du texte entre elles pour produire du sens (question b, c et d). Il ne maîtrise pas les reprises anaphoriques (question f).

Exercice 4

Gabriel

Lis silencieusement le texte suivant et réponds aux questions.

- 1 Thésée s'interroge. S'il parvient à tuer le monstre, il ne sait toujours pas comment
- 2 sortir du labyrinthe. En plus de l'épée, Ariane donne à Thésée une pelote de fil de
- 3 soie : « Tu dérouleras cette pelote tout le long du chemin jusqu'au Minotaure. Une
- 4 fois que tu l'auras tué, tu retrouveras la sortie en suivant le fil en sens inverse. »
- 5 Thésée promet à la princesse de l'emmener avec lui à Athènes. Car si Minos
- 6 apprenait cette trahison, il la tuerait.
- 7 Quelques instants plus tard, deux ombres filent sans bruit jusqu'au labyrinthe. Ils
- 8 arrivent devant la solide porte d'entrée du labyrinthe. « C'est là ! », murmure la
- 9 jeune fille. Elle ouvre tout doucement la porte pour ne pas alerter le Minotaure.
- 10 Dans le labyrinthe, il fait un noir d'encre. Pas un bruit. Pas un souffle.

D'après Thésée et le fil d'Ariane, adapté de la mythologie grecque par Hélène Kérillis, Hatier, collection Premières lectures, série Ma première mythologie, 2013

a) Que donne Ariane à Thésée ? Entoure la bonne image.



b) « Deux ombres filent sans bruit jusqu'au labyrinthe » (ligne 7), ce sont les ombres de...

c) A quoi va servir la pelote de fil ? Réponds par une phrase.

pour enrouler la pelote et l'épée

d) Pourquoi Ariane ouvre-t-elle doucement la porte du labyrinthe ? Réponds par une phrase.

pour que Thésée tu le montre

e) Relève l'expression qui veut dire qu'on ne voit rien dans le labyrinthe.

f) Dans la phrase « Car si Minos apprenait cette trahison, il la tuerait. » (lignes 5 et 6),

« il » remplace Ariane

Dans la phrase « Ils arrivent devant la solide porte d'entrée du labyrinthe. » (lignes 7 et 8),

« ils » remplace

g) Qui dit « C'est là ! » (ligne 8) ?

Ariane Thésée

Evaluation de Gabriel en lecture-compréhension

Les stratégies de lecture de Gabriel telles que la création d'images mentales et la prise d'indices textuels sont encore à développer.

♦ Mattys est un élève de 8 ans qui ne présente pas de retard dans les apprentissages et qui bénéficie d'inclusions quotidiennes en classe ordinaire de CE2 en mathématiques. Très scolaire lorsqu'il est dans l'espace de la classe, ses difficultés se manifestent dès que l'on sort de celle-ci : en récréation ou sur les moments d'EPS, dans les espaces ouverts ; la relation aux autres est alors très compliquée. Le tableau ci-dessous, extrait de la partie « Compétences transversales » de son projet individualisé permet de mieux cerner ses besoins.

FONCTIONS	CONSTAT		Besoins éducatifs particuliers Besoins prioritaires	OBJECTIFS	MOYENS
	POINTS D'APPUI	DIFFICULTES			
SOCIAL	SOCIALISATION	Respecte les adultes	Difficulté à attendre son tour Interrompt ou fait irruption dans les activités des autres N'est pas accepté par le groupe lors d'un jeu N'a pas d'amis Ne sait pas travailler en groupe (binôme) N'accepte pas les reprises sur les temps de récréations ou en EPS (se positionne en victime, refuse d'écouter, crie) Est dans une logique de compétition	Besoin de soutenir les habiletés sociales pour être accepté dans le groupe	Avoir des relations aux autres conformes aux règles sociales. Accompagnement de l'AESH-CO ou de l'enseignante en récréation. Trouver un élève tuteur pour lui rappeler la consigne : ne pas se battre, aller chercher un adulte.

COMPORTEMENT	Respecte les règles de la classe lorsqu'il travaille seul S'installe en classe de manière autonome Accepte les reprises au sein du lieu classe Autonome dans les actes de la vie quotidienne, dégourdi, aime rendre service Jovial en relation duelle avec l'adulte	Gestion difficile de la frustration Ne vient pas chercher l'adulte quand il a un souci, veut régler ses problèmes seul, souvent par la violence (redonne un coup) Manipule son matériel pendant les phases d'oral collectif Menaces, violences verbales et physiques envers sa belle-mère Mère qui a déménagé dans le sud, ne la voit plus Beaucoup de conflits avec ses pairs, ne trouve pas sa place dans le collectif Cherche à accaparer l'adulte lors des temps collectifs Comportements de provocation envers ses beaux-parents Troubles du comportement qui ont pour bénéfice secondaire d'être vu	Besoin d'un cadre strict pour adapter son comportement aux normes sociales Besoin d'exprimer son mal-être au travers de plaintes au lieu de troubles du comportement	Evoluer dans l'école de manière autonome en respectant les règles établies	Travail sur les règles de la classe avec une référence quotidienne au règlement établi par les élèves. Parcours de comportement Discussion et enseignement explicite des émotions, comportements attendus à chaque fois qu'une nouvelle situation pose problème. Travail sur la gestion des émotions
	• Pédagogique	Educatif	Thérapeutique	Familial	

Extrait du Projet individualisé de Mattys

Cet extrait met en avant les difficultés qu'éprouve Mattys dans ses relations aux autres. Uniquement sur le mode de la compétition, il veut toujours être le premier, il joue véritablement sa place à la maison et à l'école et ne supporte pas les reprises lors de ces différents moments. Immature sur le plan affectif, il a également un mauvais sentiment de valeur personnelle. Très autocentré, il lui arrive fréquemment de blesser les autres sans s'en rendre compte. Il lui faut alors un certain temps pour conscientiser qu'il a fait souffrir quelqu'un. Il éprouve alors des regrets et une envie de se contrôler, de mieux faire dans le but d'être accepté par le groupe, ce qui semble avoir de l'importance pour lui.

En ce qui concerne les compétences disciplinaires en lecture-compréhension, Mattys lit et comprend l'explicite des textes de niveau CE2. Cependant, il ne sait pas identifier les informations clé d'un texte et ne parvient pas à mettre le texte en relation avec ses propres connaissances. Mattys a besoin de développer des connaissances procédurales pour être plus autonome en compréhension de textes.

♦ Lana est une élève présentant une grande inhibition. Elle a besoin de renforcer son sentiment de valeur personnelle. Elle est en constante recherche de sécurisation affective et a beaucoup de difficulté à accepter de grandir et donc d'acquérir de nouvelles connaissances. Elle ne supporte pas la valorisation. Elle a très peu de relations avec les autres élèves :

Relation aux autres élèves	Période 1	Période 3	Période 5
Inhibé	oui		
Sentiment d'appartenance au groupe	non		
Agressif verbalement	non		
Agressif physiquement	non		
Agressif dans le ton	non		
Agressé	non		
Se positionne en victime	oui		
A l'écoute des autres	parfois		
Se sert de ce que disent les autres	''		
Suiveur	oui		
Meneur	non		
Sociable, agréable	parfois		

Extrait de la grille d'observation du comportement de Lana

A : activité réalisée sans difficulté et seul. B : activité réalisée avec des difficultés ponctuelles et/ou une aide ponctuelle. C : activité réalisée avec des difficultés régulières et/ou une aide régulière (commentaires indispensables dans les cadres 1 et 2 si la case C est cochée). D : activité non réalisée (commentaires indispensables dans les cadres 1 et 2 si la case D est cochée). Ø : sans objet.								
	ACTIVITES (au regard de l'autonomie d'un élève du même âge) Remplir les cadres 1 et 2 si les cases C ou D sont cochées	A	B	C	D	Ø		
		Cadre 1 OBSTACLES À LA RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ					Cadre 2 POINTS D'APPUI ET COMMENTAIRES (Préciser notamment les points d'appui/grands domaines dans lesquels l'élève se réalise)	
Tâches et exigences générales, relation avec autrui	S'orienter dans le temps	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	- parvient difficilement à fixer son attention lors des temps d'oral collectif - n'a pas de relation avec les élèves de l'école, uniquement avec les élèves de l'ITEP et parfois difficilement - demande souvent pour ne pas descendre en récréation - cherche parfois l'attention exclusive de l'adulte	- reste concentrée quand elle manipule - accepte de travailler quand cela passe par le jeu, la manipulation - accepte de faire de très courts exercices sur fiche ou manipulation d'étiquettes
	S'orienter dans l'espace	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
	Fixer son attention	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
	Mémoriser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
	Gérer sa sécurité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
	Respecter les règles de vie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
	Avoir des relations avec autrui conformes aux règles sociales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Maîtriser son comportement dans ses relations avec autrui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
Communication	Parler	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	- est dans la séduction lorsqu'elle rencontre un nouvel adulte (attirance / répulsion) - cherche à manipuler les adultes, demande de l'attention puis lorsqu'elle l'obtient, se ferme	
	Comprendre la parole en face à face	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
	Comprendre une phrase simple	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
	Produire et recevoir des messages non verbaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>		
Tâches et exigences en relation avec la scolarité	Lire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	- déchiffrage lent - maîtrise incomplète des graphèmes - refuse souvent le travail en mathématiques - lenteur d'exécution - ne met pas de sens dans les apprentissages - a besoin de l'étayage de l'enseignant pour comprendre une consigne - ne contrôle pas son travail	- lit des textes de niveau CE1 - comprend des textes lus par l'adulte (niveau CE1) - a quelques notions en vocabulaire (contraire) - sait calculer en manipulant du matériel de numération - utilise les outils d'aide proposés
	Écrire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
	Calculer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
	Organiser son travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
	Contrôler son travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
	Accepter des consignes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
	Suivre des consignes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
	S'installer dans la classe	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
	Utiliser des supports pédagogiques	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
	Utiliser du matériel adapté à son handicap	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Prendre des notes (quel que soit le support)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
Participer à des sorties scolaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			

Extrait du GEVA-Sco de Lana

2.2. Apports théoriques

2.2.1. La compréhension et les inférences en lecture

S'appuyant sur les recherches antérieures, Jocelyne Giasson définit la compréhension comme étant un processus interactif mettant en jeu trois variables : le lecteur, le texte et le contexte. La variable « lecteur » possède différentes composantes : d'une part, les structures cognitives et conatives, qui lui sont propres ; d'autre part, les processus qu'il met en œuvre pour comprendre un texte. A l'intérieur de ces processus, on retrouve également différentes composantes. Le schéma ci-dessous illustre ce modèle de compréhension¹.

¹ Giasson Jocelyne, *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck, 2012, pp. 7- 9.

Modèle contemporain de compréhension en lecture

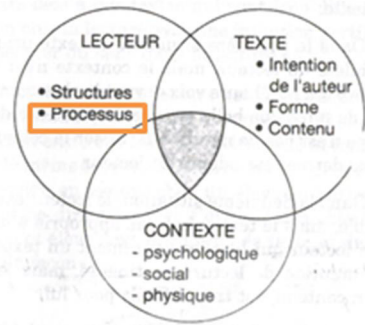
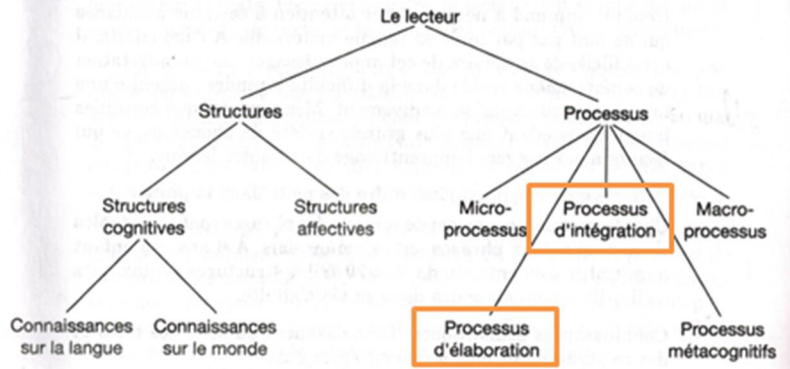
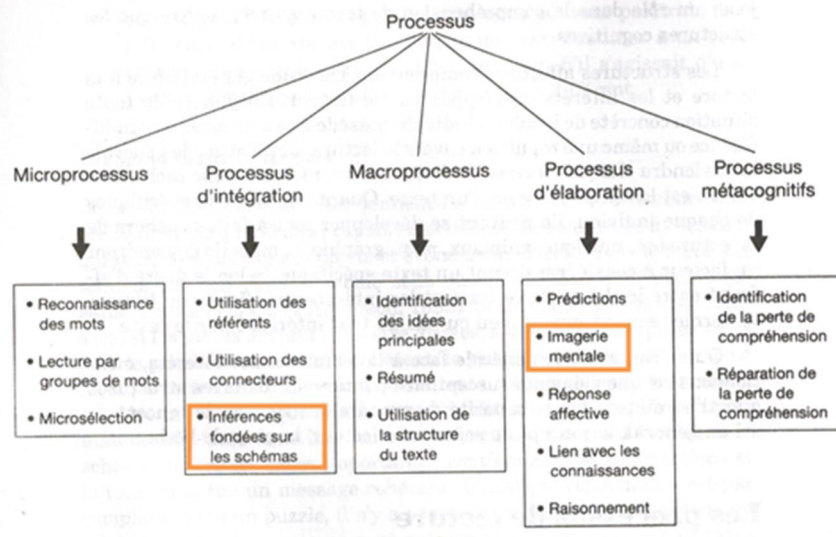


FIGURE 1.4: Les composantes de la variable *lecteur*



Les encadrés oranges indiquent les processus qui nous intéressent plus particulièrement. En effet, c'est à l'intérieur des processus d'intégration que prend place la notion d'inférence et c'est à l'intérieur des processus d'élaboration que l'on trouve le concept de création d'images mentales comme en témoigne le schéma ci-dessous².

FIGURE 1.6: Les processus de lecture et leurs composantes

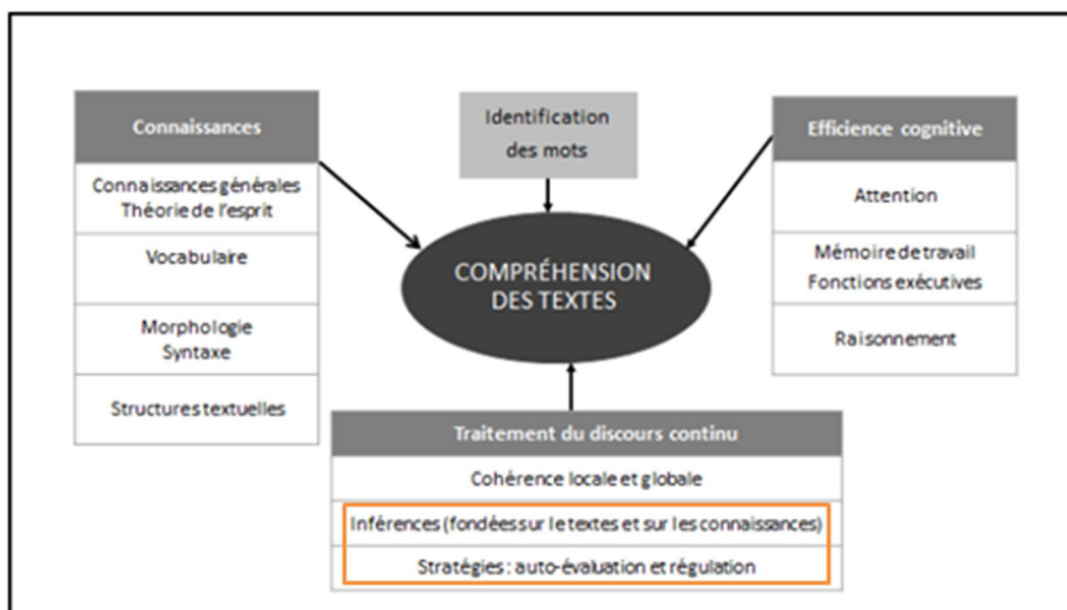


Il convient toutefois de nuancer, selon Jocelyne Giasson, « plus l'imagerie mentale est spontanée, plus elle se rattache aux processus d'élaboration, plus elle est consciente et dirigée, plus elle se rapproche des processus métacognitifs »³. C'est cette seconde acception de l'imagerie mentale, qui est un objet d'enseignement qui nous intéresse et qui sera développée en partie 3. Au niveau des structures, la compréhension en lecture sollicite intensément les

² *Ibid*, p. 16.

³ Giasson Jocelyne, *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck, 2012, p. 144.

fonctions cognitives telles que l'attention, la mémoire de travail, le raisonnement comme le définit Maryse Bianco⁴ :



En ce qui concerne les inférences, Jocelyne Giasson retient la classification de Johnson et Johnson (1986), composée de dix types d'inférences⁵ :

Classification des inférences reliées aux schémas des lecteurs

- 1) **Lieu**
Après l'inscription, le garçon nous aida à transporter nos bagages dans notre chambre.
Où sommes-nous?
- 2) **Agent**
Avec le peigne dans une main et les ciseaux dans l'autre, Christian s'approcha de la chaise.
Qui est Christian?
- 3) **Temps**
Lorsque la lampe du portique s'éteignit, la noirceur fut complète.
À quel moment se passe la scène?
- 4) **Action**
Bernard arqua son corps et fendit l'eau d'une façon absolument impeccable.
Que fit Bernard?
- 5) **Instrument**
D'une main sûre, D^r Grenon mit l'instrument bruyant dans ma bouche.
Quel instrument D^r Grenon utilisa-t-il?
- 6) **Catégorie**
La Toyota et la Volvo se trouvaient dans le garage et la Audi à l'extérieur.
De quelle catégorie d'objets s'agit-il ici?
- 7) **Objet**
Le géant rutilant, avec ses 18 roues, surplombait les véhicules plus petits sur l'autoroute.
Quel est ce géant rutilant?
- 8) **Cause-effet**
Le matin, nous avons constaté que plusieurs arbres étaient déracinés et que d'autres avaient perdu leurs branches.
Qu'est-ce qui a causé cette situation? (Dans cet exemple, la cause doit être inférée. Parfois une cause est mentionnée et l'effet doit être inféré.)
- 9) **Problème-solution**
Pierre avait le côté de la figure tout enflé et sa dent le faisait terriblement souffrir.
Comment Pierre pourrait-il solutionner son problème? (Quelquefois une solution est mentionnée et le problème doit être inféré.)
- 10) **Sentiment-attitude**
Pendant que je montais sur l'estrade pour recevoir mon diplôme, mon père applaudit, les larmes aux yeux.
Quel sentiment éprouvait mon père?

⁴ Bianco Maryse, *Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ?* in Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement des compétences en lecture ?, Rapport préalable à la Conférence de Consensus, Mars, 2016.

⁵ Giasson Jocelyne, *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck, 2012, pp. 66-67.

Dans le cadre de notre étude, nous retiendrons les catégories n°9 et 10 : les inférences portant sur les pensées des personnages.

2.2.2. *La théorie de l'esprit et les troubles du comportement*

Selon Sylvie Cèbe, le courant dit de la « théorie de l'esprit » « étudie comment les jeunes enfants se représentent les états mentaux d'autrui et comprennent la relation que ces états mentaux entretiennent avec le comportement. Par « états mentaux », on entend les états perceptifs (avoir froid), émotionnels (être triste, en colère...), intentionnels (avoir envie de...), attentionnels (écouter, regarder) ou les états de croyances (savoir que..., croire que..., penser que...). »⁶ Pour évaluer la capacité des élèves de l'UEE à se mettre à la place d'un personnage, je leur ai fait passer le test de Wimmer et Perner (1983). Ce test consiste à mettre en scène, à l'aide de petits personnages et de boîtes d'allumettes, une situation dans laquelle l'élève est amené à se décentrer. L'enseignant raconte une histoire et joue la scène avec les personnages :

La maman de Maxi rentre à la maison après avoir fait les courses. Dans son panier, il y a du chocolat. Maxi l'aide à ranger le chocolat dans le placard bleu puis sort de la pièce et va jouer. À ce moment-là, la maman veut faire un gâteau, prend le chocolat puis, quand elle a fini, le range dans le placard vert. Elle s'aperçoit alors qu'elle a oublié d'acheter des œufs et va chez le voisin pour lui en demander. Maxi entre dans la cuisine, il a faim et veut du chocolat. Il se souvient bien où il l'a rangé.⁷

L'enseignant pose une question à la fin de celle-ci : « Dans quel placard Maxi va-t-il aller pour prendre le chocolat ? » Sur 9 élèves, 7 ont échoué au test, ils ont répondu que Maxi allait chercher le chocolat dans le placard vert parce qu'eux-mêmes ont été témoins du fait que la maman ait rangé le chocolat dans ce placard vert. Ils n'ont pas pensé que Maxi était sorti de la pièce et qu'il n'avait pas vu que le chocolat avait changé de place. Ils ne se sont pas décentrés, ils ne se sont pas mis dans la peau de Maxi qui avait rangé le chocolat dans le placard bleu. En se référant aux études de Wellman et de ses collaborateurs (2001), Sylvie Cèbe précise que cette compétence est maîtrisée par 100% des enfants à l'âge de quatre ans. Les élèves de l'UEE étant âgés de 8 à 12 ans, il me semble qu'un travail visant à développer cette compétence a tout à fait sa place. Mais pourquoi les élèves sont-ils aussi en retard sur cette compétence, est-ce lié à leur trouble ?

Pour définir la notion de troubles du comportement, Bruno Egrou se réfère au dernier décret sur les ITEP indiquant qu'il s'agit de « difficultés psychologiques dont l'expression, notamment l'intensité des troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages. Ces enfants [...] se trouvent, malgré des potentialités intellectuelles

⁶ Cèbe Sylvie, *La compréhension de textes n'est pas un jeu d'enfants*, p. 8.

⁷ *Ibid.*

et cognitives préservées, engagées dans un processus handicapant qui nécessite le recours à des actions conjuguées et à un accompagnement personnalisé »⁸. Il est intéressant de noter que ces élèves possèdent toutes leurs facultés intellectuelles, et que si l'enseignant arrive, au moyen d'adaptations, à y accéder, ces élèves peuvent progresser rapidement. Bruno Egron ajoute, dans la partie intitulée « Des difficultés émotionnelles et relationnelles » que ces enfants sont : « très égocentres, ils montrent des difficultés à se décentrer (se mettre à la place de l'autre) donc à ressentir les émotions de l'autre. [...] A cette faiblesse de l'empathie s'ajoute une interprétation souvent erronée des intentions des autres qui semble liée à une faiblesse des capacités d'interprétation des expressions faciales, des attitudes corporelles... [...] Les émotions ressenties le sont dans un éventail restreint, l'enfant peine à différencier un petit désagrément d'une angoisse ou d'une colère. »⁹ Ce difficile accès aux pensées des autres semble donc résulter des difficultés psychologiques présentes chez mes élèves. Toutefois, l'on est en droit de se demander : s'ils n'ont pas réussi à développer leur capacité de décentration de manière autonome, est-ce qu'un enseignement adapté à leurs besoins doublé d'un enseignement explicite des stratégies nécessaires pour mettre en œuvre cette habileté ne les ferait pas progresser sur ce point ?

3. La pédagogie explicite : un instrument de décentration au service de la théorie de l'esprit ?

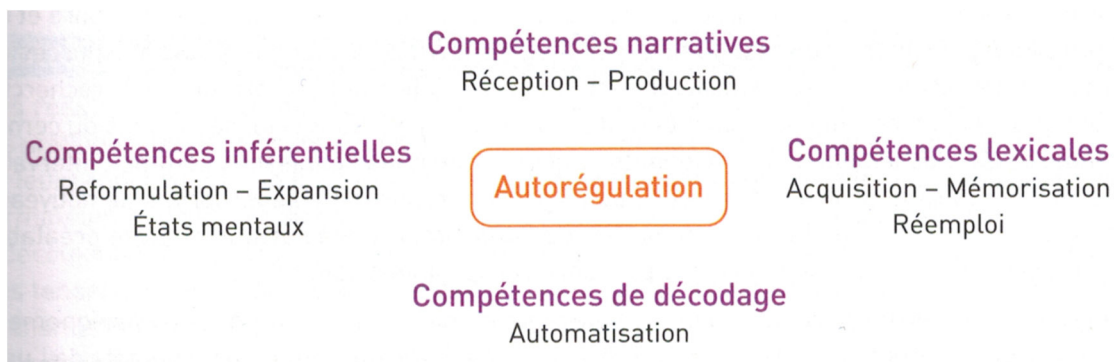
3.1. Une stratégie ancrée dans une démarche globale

Mon enseignement de la lecture et de la compréhension ne se limite pas à l'enseignement exclusif d'une stratégie consistant à se mettre dans la peau des personnages, ce qui n'aurait pas de sens. Les prérequis à la lecture permettant d'accéder au sens, comme un décodage suffisamment automatisé ainsi qu'un lexique assez développé, sont également travaillés. Roland Goigoux et Sylvie Cèbe ont schématisé les quatre compétences en jeu dans le processus de compréhension¹⁰.

⁸ Décret n°2005-11 du 6 janvier 2006 établissant les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP) in Egron Bruno (dir.) *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*, Scéren CRDP de Bretagne, 2011, p. 41.

⁹ « Des difficultés émotionnelles et relationnelles » Egron Bruno (dir.) *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*, Scéren CRDP de Bretagne, 2011, p. 43.

¹⁰ GOIGOUX Roland, CEBE Sylvie, *Lectorino et Lectorinette, Apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris, Retz, 2013, p. 8.



Les compétences de décodage sont travaillées en amont du travail de compréhension fine du texte mais également de manière décrochée. Je propose à mes élèves un travail quotidien de la fluence à travers de petits ateliers, sur différents supports comme les textes des éditions « La Cigale », que j’ai découvert dans le cours d’Elisabeth Millat intitulé « Identifier les difficultés d’apprentissage de la lecture », permettant de travailler sur des graphèmes précis, ou le fichier « Vélodrome », plus général. Les compétences lexicales sont travaillées systématiquement avant l’entrée dans la compréhension fine. Le tableau ci-dessous, élaboré suite à une discussion avec Hélène Leleu, conseillère pédagogique sur la circonscription d’Arras ASH, lors d’une visite dans le cadre de la formation CAPPEI, illustre une démarche possible lors de la construction d’une fiche de préparation d’une séquence de lecture.

Démarche générale pour la construction d’une séquence de lecture compréhension	
SCCCC	<p><u>Domaine 1. Des langages pour penser et communiquer</u> <i>Objectif de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun : Comprendre, s’exprimer en utilisant la langue française à l’oral et à l’écrit</i></p> <p><u>Domaine 5. Les représentations du monde et l’activité humaine</u> <i>Objectif de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun : Organisations et représentations du monde</i></p>
Compétence Programme 2016	Lire
Sous-compétence	Comprendre un texte et contrôler sa compréhension
<u>Pré-requis</u>	Savoir mobiliser la compétence de décodage
Objectifs de la séquence	<ul style="list-style-type: none"> ● Savoir justifier son interprétation ou ses réponses, s’appuyer sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées ● Mettre en œuvre une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte ● Savoir mettre en relation sa lecture avec les éléments de sa propre culture
BEP disciplinaire	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Besoin d’augmenter le stock lexical ➤ Besoin d’acquérir une compréhension fine du monde
Nombre de séances	2 séances + 1 séance décrochée sous la forme d’un rituel
<u>Objectifs</u>	Séance 1 : Découvrir le texte / Comprendre l’explicite du texte

	Séance décrochée : Entrée dans les pensées d'un personnage Séance 2 : Comprendre l'implicite d'un texte
Déroulement	Activités des élèves
SEANCE 1	
1. Lecture individuelle	Surligner pour repérer les mots difficiles
2. Echange en binôme	Par deux, essayer de s'expliquer mutuellement le vocabulaire
3. Lecture du PE	Les élèves utilisent la stratégie : « Se faire un film dans la tête »
4. Mise en commun	Cf Fiche procédure « Temps collectifs de mise en commun »
5. Trace	Création de banques de mots : sacs/ boîtes à mots
6. Réinvestissement	Exemple : Couper le texte et les élèves replacent des synonymes
Séance décrochée (sous la forme d'un rituel)	
1. Observation de la photo/écoute du petit scénario	Scénarii issus du quotidien des élèves et pas d'une histoire <ul style="list-style-type: none"> ➤ A réinvestir dans les textes ➤ Donner du sens à cette démarche de compréhension Pictogrammes : Le personnage <ul style="list-style-type: none"> - Veut - Ressent - Sait
2. Jeu /défi	Répondre aux questions : Que veut le personnage ? Que sait-il ? Que ressent-il ? Scinder la classe en 2 puis échanger et analyser <ul style="list-style-type: none"> ➤ Favoriser les conflits socio-constructivistes
SEANCE 2	
1. Remise en mémoire	Rapide, par un élève / la trace
2. Travail en binôme sur différentes parties du texte	Consigne : montrer ce que l'on a compris du texte Le texte est projeté et surligné en jaune, rouge, orange (3 parties). Binôme 1 : 3 première phrases (texte jaune) Binôme 2 : la suite (texte rouge), etc...
3. Mise en commun	Les élèves viennent présenter leur travail devant tout le monde. Varier les modes de restitution de la compréhension <ul style="list-style-type: none"> - Mime - Dessin, schéma - Playmobil, papier, colle, ciseaux...

Démarche générale pour la construction d'une séquence en lecture compréhension

Le travail sur l'implicite vient donc dans un second temps, après un travail de décodage et d'appropriation du texte ainsi qu'un travail sur le lexique.

3.2. Des connaissances métacognitives indispensables

Suite aux observations et aux évaluations des élèves, mon hypothèse était la suivante : les élèves comprennent les textes lus par l'adulte mais ils ne se rendent pas compte de leurs procédures. En tout début d'année, la première stratégie que je me suis efforcée de rendre explicite à mes élèves a été celle qui consiste à construire une représentation mentale cohérente. Pour cela, j'ai travaillé, dans un premier temps, à la compréhension de texte lu par l'adulte.

Pour Goigoux et Cèbe, il s'agit des « compétences narratives en réception ». J'ai d'abord tenté de mettre en évidence cette stratégie en leur faisant se rendre compte que lorsque je dis un mot et qu'ils l'entendent, ils ne sont pas passifs et qu'il se passe quelque chose dans leur tête. J'ai commencé par de simples mots (chien). Je leur demandais s'ils pouvaient verbaliser ce qu'il se passait. Aucun élève n'a été en capacité de me dire qu'ils imaginaient un chien à l'instant où je prononçais ce mot. Je leur mettais donc en évidence ce qu'il se passait pour moi. Je demandais à un élève de me donner un nom d'animal. Il me dit : « chat ». Je verbalisais la stratégie utilisée : « Quand tu me dis « chat », dans ma tête, je vois un chat. Je m'imagine un chat. » J'insistais sur ce point : « Je ne pense pas à autre chose. Je t'écoute et selon ce que tu me dis, je fabrique une image dans ma tête. » Je laissais ensuite aux élèves le temps de mettre en pratique cette stratégie. Puis, nous avons complexifié cette représentation mentale en plaçant cet animal dans un décor en utilisant la structure de phrase : « Le [animal] est dans [lieu] ». La troisième étape était de lui ajouter une action par l'intermédiaire d'un verbe : « Le [animal] [verbe] dans le [décor] ». A chaque étape, un pictogramme était associé à la stratégie. A la fin, nous avons abouti à cet affichage collectif :

Je fais un film dans ma tête avec...



Puis nous avons utilisé cette stratégie pour la compréhension d'un texte entier, lu par l'adulte. Je lisais le texte et j'invitais en même temps les élèves à « se faire un film dans leur tête » avec ce qu'ils entendaient. En collectif, nous revenions sur le film de chacun en mettant en évidence les ressemblances, les différences et en validant ou invalidant avec un retour au texte. Selon Céline Ryckebush, dans un cours sur la compréhension, « seul le processus de déchiffrage (reconnaissance des mots) différencie le fonctionnement de la compréhension orale de celui de la compréhension écrite. [Ainsi], les capacités en compréhension orale acquises précocement seront transférables à l'écrit ». ¹¹ C'est pour cela que, dans un premier temps, mon objectif étant de faire prendre conscience aux élèves qu'ils utilisaient la stratégie de la représentation mentale, j'ai préféré contourner l'étape du déchiffrage (« automatisation des

¹¹ Ryckebush Céline, cours de la formation CAPPEI sur la compréhension.

compétences de décodage » selon Goigoux et Cèbe). Après avoir mené de petits ateliers autour du déchiffrage et de la fluence en lecture, l'ambition que j'ai eue pour mes élèves était de leur faire découvrir d'autres stratégies à partir de supports écrits lus par eux-mêmes. Les textes proposés étaient différenciés selon les compétences des élèves (longueur du texte, choix du lexique et de la syntaxe) et adaptés. Pour Gabriel, par exemple, qui est très lent et très angoissé, je propose un enregistrement de ma lecture du texte pour soutenir la sienne alors qu'il a le texte sous les yeux. J'essaie de cette manière de répondre à son besoin éducatif particulier : « Besoin de soutenir la mémoire de travail pour être plus autonome en compréhension de textes ».

Suite à cela, les élèves réussissaient à élaborer une représentation mentale cohérente du texte à travers des activités de mise en scène et de reformulation. L'enseignement de l'implicite et plus particulièrement des états mentaux pouvait alors commencer.

3.3. Développer des stratégies métacognitives de compréhension : les états mentaux

La construction du sens d'un texte et sa compréhension fine se font par l'intermédiaire « d'une procédure de prise d'indices, linguistiques (lexique, syntaxe) ou extralinguistiques (connaissances du lecteur, théorie de l'esprit) ». ¹² Ma démarche a donc été celle d'outiller mes élèves pour qu'ils accèdent à cette compréhension fine en leur donnant des stratégies, notamment celle des états mentaux. Pourquoi avoir privilégié cette stratégie ? D'une part, parce qu'elle répond aux besoins disciplinaires et transversaux de mes élèves, d'autre part, parce que selon Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, « dans la plupart des récits, la compréhension de l'implicite repose sur celle de l'identité psychologique et sociale des personnages, de leurs mobiles, de leurs systèmes de valeur, de leur affect, de leurs connaissances ». ¹³

Ma démarche a donc été la suivante :



L'organisation de la séquence d'apprentissage s'est déroulée de la manière suivante : en période 3 : 4 séances de 45 minutes ; en période 4 : 6 séances de 45 minutes ; à raison de deux séances par semaine, le mardi et le jeudi. La compétence visée, issue des programmes du

¹² *Ibid.*

¹³ GOIGOUX Roland, CEBE Sylvie, *Lectorino et Lectorinette, Apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris, Retz, 2013, p. 17.

cycle 2 était de « comprendre un texte et contrôler sa compréhension ». Les objectifs étaient les suivants :

- Savoir justifier son interprétation ou ses réponses, s'appuyer sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées
- Mettre en œuvre une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte
- Savoir mettre en relation sa lecture avec les éléments de sa propre culture

Bulletin Officiel n° 30 du 26/07/2018

La compétence transversale visée était de développer l'autonomie cognitive des élèves. En tenant compte des apports de la formation ainsi que de l'analyse des besoins de mes élèves, j'ai défini pour ces séquences un certains nombres de principes.

Principe n°1 : Entretenir la motivation en proposant des supports engageants.


La première séquence visant à faire émerger les stratégies chez les élèves, j'ai préféré utiliser de courts extraits de textes permettant de travailler l'implicite, issus de l'ouvrage didactique « Lectorino-Lectorinette ». Il s'agissait de plusieurs extraits des ouvrages suivants : *Max et les Maximonstres* de Maurice Sendak, *Ludovic* de J.-E. Gombert, *John, Rose et le chat* de Jenny Wagner, et *Le Chat botté* de Charles Perrault. Ces supports avaient pour thème : une situation conflictuelle entre une mère et son fils (*Max et les Maximonstres*), la peur d'un élève de se rendre à l'école (*Ludovic*), l'arrivée d'un nouvel individu dans un foyer qui risquait de perturber l'équilibre fragile entre deux personnages (*John, Rose et le chat*). Connaissant mes élèves, leurs centres d'intérêts et leurs préoccupations, je savais que la lecture de ces courts extraits ne les laisserait pas indifférents. Après avoir lu un ouvrage de Serge Boimare, je savais également que la médiation par la littérature permettait d'engager les élèves sur des questions existentielles fortes tout en les sécurisant grâce au cadre offert par la classe et par la prise en charge de ces questions par un auteur : « elles sont reprises dans un scénario organisé, avec les mots de quelqu'un d'autre. Ce scénario a une inscription culturelle. Il est valorisé dans le cadre pédagogique, puisqu'il devient le support pour aller vers le savoir ».¹⁴ Ces questions avaient été soulevées par mes élèves lors d'échanges interindividuels, cependant, à ce moment, il ne s'agissait pas d'eux mais d'un personnage, qui vivait les mêmes expériences. Il s'agissait de mettre l'affect à distance en utilisant des textes littéraires comme supports. Boimare ajoute : « Pour mettre en scénario ces inquiétudes primaires, je n'ai encore rien trouvé de mieux que de lire des contes à ces enfants. Le conte est souvent une réponse apportée à un dérèglement archaïque, avec valorisation de l'initiative et des vertus morales, ce qui n'est pas inutile de nos

¹⁴ Boimare Serge, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 2004, p. 56.

jours. »¹⁵ Ainsi, lors de la deuxième séance, nous avons lu intégralement le conte des frères Grimm *Le joueur de flûte de Hamelin* afin de transférer l'utilisation de cette stratégie.

Principe n°2 : Partir du support texte.

Au cours de cette séquence j'ai choisi de partir d'un texte, distribué à chaque élève. Au début de chaque séance, un petit texte leur est distribué et ils doivent d'abord pendant quelques minutes s'y confronter, seuls :

Découverte de l'extrait	Ecrit individuel	3'	Lecture individuelle puis oralisée Insister sur le ton de la mère quand elle dit « Monstre » et sur celui de Max quand il dit « Je vais te manger. » Rappeler rôle guillemets.	Lecture du texte	<p>BEP1 : écoute du texte préenregistré BEP2 : écoute du texte préenregistré PE renvoie au référent collectif :</p> 
			<p>Différenciation : Noah, Pierryck : partie 1 + partie 2 / Lana, Jeane, Gabriel, Clément, Mattys : partie 2</p>		

Extrait de la fiche de préparation « Les états mentaux séance 1 »

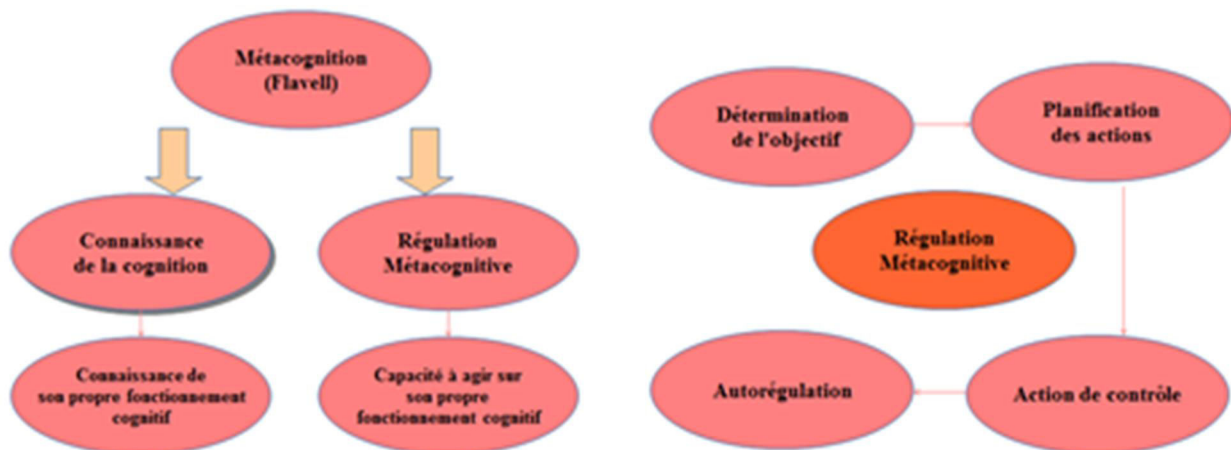
Pourquoi avoir fait ce choix et ne pas avoir travaillé sur des textes lus par l'adulte ? Parce que j'ai l'ambition de les faire accéder au sens de manière de plus en plus autonome. Un travail sur le décodage ayant été fait en amont et se poursuivant en parallèle, je pense mes élèves capables de prendre en charge la lecture de petits textes. Bien entendu, si les extraits et les objectifs sont les mêmes, les supports sont différenciés (longueur du texte, différentes parties à prendre en charge, complexité de la syntaxe) et adaptés comme indiqué plus haut (accompagnement de la lecture par un soutien à la mémoire avec un enregistrement de ma voix, texte aéré). D'autre part, certaines stratégies de compréhension sont transférables à d'autres types de textes, dans toutes les situations, notamment en inclusion en classe ordinaire.

Principe n°3 : Rendre les élèves conscients et acteurs de leurs processus cognitifs.

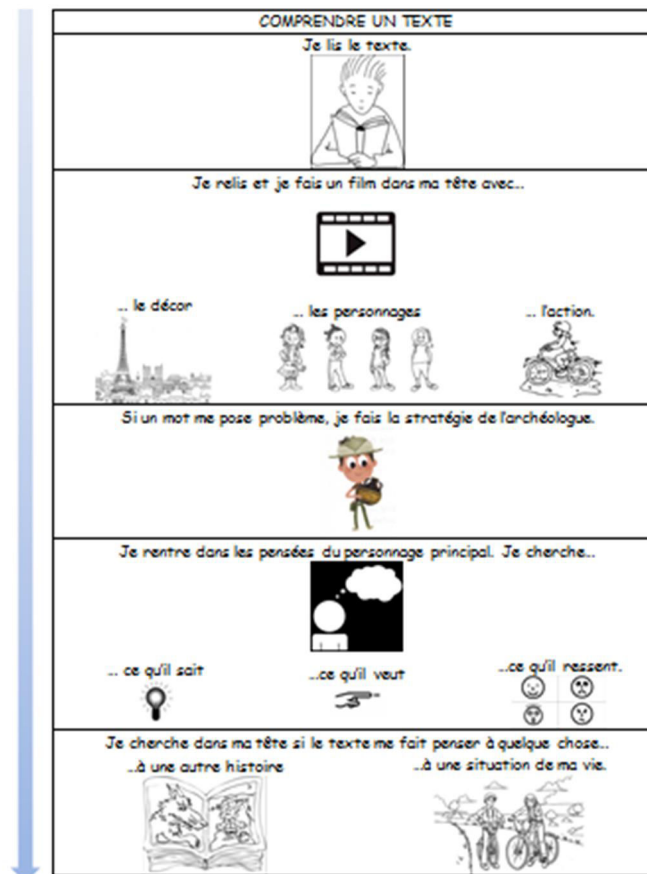
Selon Flavell, le concept de métacognition renvoie à la connaissance et à la capacité à agir sur son propre fonctionnement comme en témoigne le schéma ci-dessous¹⁶ :

¹⁵ Ibid, p. 177.

¹⁶ Ryckebush Céline, cour de la formation CAPPEI sur la métacognition et l'autorégulation.




Voulant travailler l'autonomie cognitive en faisant acquérir aux élèves des compétences en régulation métacognitive, j'ai travaillé avec eux à la création de référents imagés affichés au tableau, regroupés dans une fiche procédure individuelle :



Principe n°4 : Mettre en œuvre une pédagogie explicite.

Ma démarche s'inscrit en partie dans celle de l'enseignement explicite parce qu'elle adhère à quelques-uns de ces principes :

- Rappel des notions acquises précédemment :

Remise en mémoire	Oral collectif	1'	Vous connaissez déjà une technique que nous avons apprise ensemble. Est-ce que quelqu'un peut me la dire ? Solliciter les élèves : « Se faire un film dans la tête »	Rappeler la technique étudiée, l'expliquer, montrer le pictogramme associé 	BEP1 : possibilité d'être debout, de manipuler la balle antistress BEP2 : écrire la réponse sur le post-it BEP1 : montrer le pictogramme sur sa table BEP1 : faire verbaliser la stratégie
-------------------	----------------	----	---	---	---

Extrait de la fiche de préparation « Les états mentaux séance 1 »


- Présentation de la nouvelle notion, objectif de la séance
- Guidage fort lors de l'utilisation d'une stratégie :

« L'enseignant guide ensuite l'élève dans sa pratique initiale en fournissant les étayages nécessaires. Il montre les stratégies à utiliser pour réaliser tel ou tel exercice ; il donne à voir son expertise en « pensant à haute voix ». S'agissant du langage, il rend de cette manière perceptible à l'élève, des mécanismes autrement non perceptibles. Comme nous l'avons vu, les mécanismes de la lecture et de la compréhension du langage sont, pour la plupart, des mécanismes automatisés. Pour cette raison, ils ne sont pas directement accessibles à l'observation, ni même souvent à la conscience immédiate de l'expert. »¹⁷

Principe n°5 : favoriser les conflits sociocognitifs

Ma démarche s'éloigne de celle de l'enseignement explicite en ce qu'elle essaie de faire émerger les stratégies des élèves en proposant des situations d'apprentissages non modélisantes qui reposent, en premier lieu, sur des interactions entre pairs et avec l'enseignant. Si les élèves n'arrivent pas à mettre en mots leurs stratégies ou n'en ont pas conscience, alors, je leur viens en aide en leur posant des questions, en verbalisant ou en proposant une stratégie :

¹⁷ Bianco Maryse *Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ?* in Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement des compétences en lecture ?, Rapport préalable à la Conférence de Consensus, Mars, 2016.



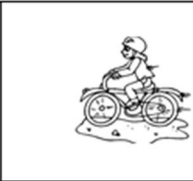


Recherche	binôme	3'	Que veut dire : « Et il se retrouva au lit sans rien avoir mangé du tout. » ?	Répondre à la question sur l'ardoise	Binômes : Lana-Jeane Noah- Pierusk Gabriel- Mattys-Clément PE BEP2 : Mattys a son propre support
Mise en commun	Oral collectif	3'	Les élèves doivent échanger entre eux. PE répartit la parole Les E doivent justifier leurs réponses. Expliquer que quand on fait une bêtise, on est grondé et puni.	Prendre la parole et écouter les réponses des autres.	BEP1 : faire verbaliser, valoriser BEP1 : faire verbaliser BEP1 : demander d'expliquer, aider la mise en mots BEP1 : rappeler les règles de prise de parole
Débat, échange	Oral collectif	7'	Quelles sont les bêtises et les punitions que vous connaissez ? Parmi toutes celle-là : il en existe une terrible : celle d'envoyer un enfant au lit sans qu'il ait mangé.	Lister rapidement les punitions que l'on connaît, les comparer.	BEP1 : possibilité d'être debout, de manipuler la balle antistress BEP2 : écrire la réponse sur le post-it BEP1 : écrire la réponse sur le post-it
Utilisation de la stratégie : « entrer dans les pensées des personnages »	Oral collectif	5'	Pourquoi la mère de Max a-t-elle pris cette décision ? > Que pense la maman quand elle entend son fils lui parler de cette manière ? Est-elle calme ? souriante ? amusée ? fière ? en colère ? > Vous voyez, vous êtes tous d'accord sur la réponse alors que ça n'est pas écrit dans le texte. C'est que vous avez bien raisonné (réfléchi), je vous félicite, bravo, c'est vraiment très bien.	Réaliser une inférence relative aux sentiments et à l'attitude d'un personnage : Pourquoi la mère de Max a-t-elle pris cette décision ? > A cause des bêtises + de la réponse de Max. = il a aggravé son cas.	BEP1 : faire verbaliser, valoriser BEP1 : faire verbaliser, valoriser BEP1 : demander d'expliquer
Conclusion	Oral collectif		Qu'est-ce qu'on a appris ? Qu'est-ce que j'ai essayé de vous montrer ? + présenter le pictogramme	Formuler la stratégie : - le texte ne dit pas tout - pour bien comprendre, il faut s'intéresser à ce que pense la maman de Max, il faut s'intéresser à ce que pensent les personnages	BEP1 : faire verbaliser Trace écrite : pictogramme de la stratégie affiché au tableau 

Extrait de la fiche de préparation « Les états mentaux séance 1 »

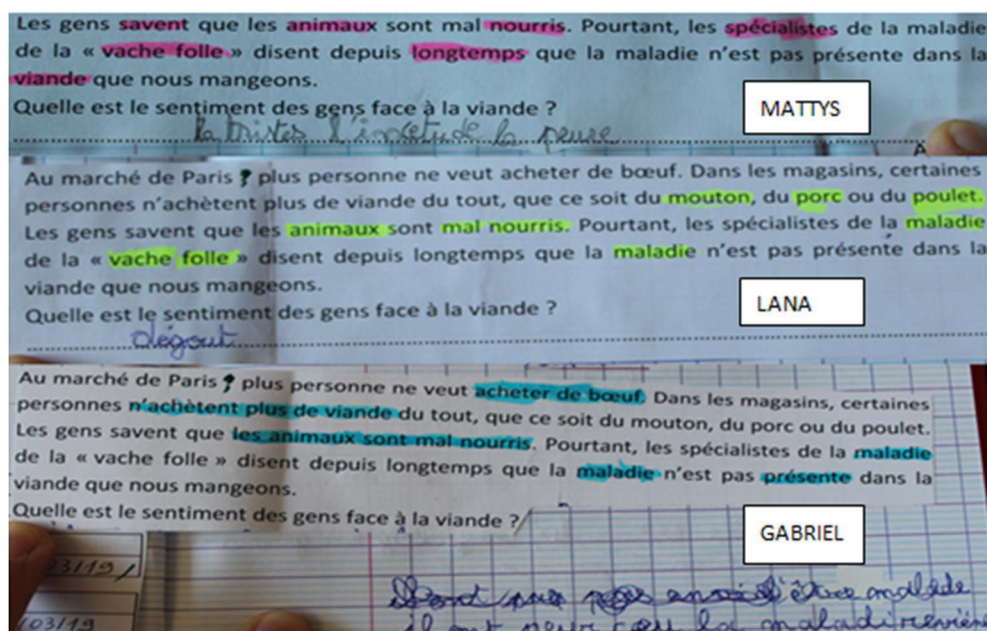
3.4. Résultats et analyse

3.4.1. Des progrès en compréhension de l'implicite

J'ai constaté pendant ce travail que les échanges et les réflexions entre les élèves lors de l'étude du sens d'un texte étaient plus riches. Voici un exemple de trace écrite réalisé au TBI à la fin de la séance, elle rassemble les réflexions des élèves :

				
décor	personnages	action	Il ressent...	pourquoi
Dans la maison de Rose (dans le salon) puis dans le jardin	John = le chien Rose = la vieille dame Le chat	Rose demande à John d'aller voir dans le jardin parce qu'elle a entendu un bruit : un chat ? Elle va se coucher. John sort voir le chat.	Jalousie Peur	Si le chat vient dans la maison, Rose va s'occuper de lui et peut-être qu'elle s'occupera moins de John. Il a peur que Rose le mette dehors.

D'autre part, lors de travaux individuels, j'ai remarqué que l'utilisation de la fiche procédure en compréhension de texte aidait beaucoup mes élèves. Les extraits ci-dessus témoignent de leur progrès. Il s'agit de réaliser des inférences de types 9 et 10.



Lors de ce travail, les élèves étaient seuls. Par la réalisation de ce petit exercice, les 3 élèves pris en exemple ont réussi à exercer les compétences suivantes :

- Savoir parcourir le texte de manière rigoureuse
- Etre capable de faire des inférences
- Savoir mettre en relation sa lecture avec des éléments de sa propre culture
- Savoir justifier son interprétation ou ses réponses en s'appuyant sur le texte et sur ses connaissances personnelles
- Maintenir une attitude active et réflexive, une vigilance relative à l'objectif (compréhension, buts de la lecture)
- Mettre en œuvre une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte

Compétences du BOEN n°30 du 26-7-2018

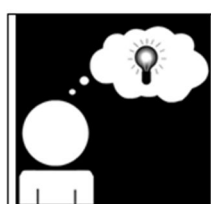
Les élèves sont de plus en plus attentifs à la justification de leurs réponses, ils parcourent le texte plusieurs fois afin de surligner les indices qui leur ont permis de réaliser les inférences.

3.4.2. Des progrès nuancés en théorie de l'esprit

Lors de la deuxième passation du test, sur 9 élèves, 5 ont échoué, contre 7 lors de la première passation. Il y a donc une évolution positive. Sur les trois élèves pris en exemple, seul Mattys a réussi à répondre correctement à la question en justifiant sa réponse. Lana et Gabriel n'ont pas réussi à dissocier leur savoir de celui du personnage de Maxi.

CONCLUSION

Si certains élèves ont échoué lors de la seconde passation du test, c'est peut-être parce qu'il manquait un travail sur la différence entre ce que « je » pense, c'est-à-dire, l'élève, le lecteur, que l'auteur met parfois dans la confidence, qui voit ce que certains personnages ne voient pas (comme dans le cas de Maxi) et le personnage lui-même. Je n'ai sûrement pas assez insisté sur cette distinction. Ainsi, je pourrais proposer à mes élèves de construire un outil métacognitif intitulé : « Ce que je sais / ce que le personnage sait », qui pourrait se présenter sous cette forme :

A black and white illustration of a person's head and shoulders. A thought bubble above the head contains a glowing lightbulb, symbolizing an idea or knowledge.

Ce que je sais	Ce que le personnage sait

Idée d'outil qui pourrait être mis en place par la suite

Cette distinction pourrait être amenée à partir d'un travail sur les récits de ruses, dans lesquels le lecteur est dans la confidence.

La faible progression des compétences en théorie de l'esprit est peut-être également due au manque de possibilités de transférer cet apprentissage. En effet, les élèves n'ont pratiqué cette stratégie qu'au cours de quatre séances, ce qui n'est certainement pas assez. Le processus de transfert comprend trois étapes : la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation. La première étape n'a sans doute pas été assez développée, les contextes d'apparition et d'apprentissage, pas assez multipliés. Il faudrait que les élèves s'entraînent à utiliser ce référent dans d'autres situations.

Enfin, la difficulté de ce test réside également en ce qu'il suppose des compétences en représentation spatiale. Même si l'histoire était mise en scène par l'intermédiaire de playmobils sous les yeux de l'élève, ce n'était probablement pas suffisant. Il serait intéressant dans la poursuite de ce travail de réfléchir à un projet pluridisciplinaire (Arts/Géométrie/ Espace) sur la notion de pont de vue. L'on pourrait imaginer que les élèves réalisent une maquette et qu'ils essaient d'anticiper ce que l'on voit en se positionnant à différents endroits autour de celle-ci par un choix entre plusieurs photos.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

GIASSON Jocelyne, *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck, 2012.

GOIGOUX Roland, CEBE Sylvie, *Lectorino-Lectorinette, Apprendre à comprendre des textes narratifs*, Paris, Retz, 2013.

BIANCO M., LIMA L., NANOT M. et REALE-BRUYAT F., *11 stratégies pour apprendre à comprendre*, Paris, Hatier, 2016.

EGRON Bruno (dir.) *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*, Scérèn CRDP de Bretagne, 2011.

BOIMARE Serge, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 2004.

BOIMARE Serge, *Ces enfants empêchés de penser*, Paris, Dunod, 2008.

ARTICLES

BIANCO Maryse, « Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ? » in *Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement des compétences en lecture ?*, Rapport préalable à la Conférence de Consensus, Mars 2016, consulté sur le site du Cnesco : www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/12/Rapport_Bianco.pdf.

CEBE Sylvie, « La compréhension de textes n'est pas un jeu d'enfants », consulté sur le site du Réseau Canopé : www.cndp.fr/crdpreims/fileadmin/documents/cddp52/se_former/ageem/s_cebe_comprehensiontxt.pdf.

TEXTES OFFICIELS

Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°11 du 26 novembre 2015 et Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°30 du 26-7-2018 définissant les programmes de l'école élémentaire et du collège.

Décret n°2005-11 du 6 janvier 2006 établissant les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP).

TABLE DES DOCUMENTS

Document n°1, page 2. Extrait du projet de l'Unité d'Enseignement du dispositif ITEP de Saint-Venant.

- Réconcilier l'enfant avec l'école et retrouver une attitude scolaire
- Favoriser l'ouverture vers l'extérieur : scolairement, socialement et culturellement
- Favoriser la scolarisation inclusive
- Travailler en équipe et en partenariat

Document n°2, page 2. Extrait du Projet d'Ecole 2018-2022 du Groupe scolaire Lamartine-Prévert de Saint-Venant.

- Adapter les démarches pédagogiques et éducatives à la diversité des élèves
- Amener les élèves à une meilleure maîtrise de la langue (lire – écrire C2)
- Améliorer l'acquisition des nombres et le raisonnement mathématique.

Documents n°3, 4 et 5, pages 3 à 6. Extraits du Projet de L'Unité d'Enseignement Externalisée 2018-2019.

Constat		Besoins	Objectifs	Moyens	Élèves concernés
CORPOREL					
• Ont une intelligence sensorimotrice	• Ne réussissent pas à entrer en relation avec les autres élèves de l'école à la récréation • Ont tous réagi à mener à terme une séance d'EPS en respectant les règles du jeu	Besoin de favoriser les apprentissages kinesthésiques	Utiliser le corps en mouvement comme moyen d'apprentissage	Jeu de rôles Mettre le corps en mouvement pour apprendre Mettre le corps en jeu	Sébastien Gabriel Mathis
SOCIAL					
• Réussissent à participer à un jeu de société en respectant les règles avec un adulte avec eux • Ont tous réagi à mener à terme une séance d'EPS en respectant les règles du jeu	• Ne réussissent pas à entrer en relation avec les autres élèves de l'école à la récréation • Ne vont pas la bonne distance relationnelle • Interrompent les réactions des pairs ou des adultes, les codes sociaux	Besoin d'un cadre contenant et rassurant pour adapter leur comportement aux normes sociales Besoin d'être soutenu dans l'entrée en relation	Créer des liens avec les élèves de l'école Être plus sensible dans la relation à l'autre Comprendre les réactions des adultes et des pairs	Enseignement explicite visant à mettre en mots les émotions Enseignement explicite des stratégies de compréhension	Gabriel Lara Léonard Clément Sébastien Mathis
COMPORTIMENT					
• Arrivent en classe et s'installent en autonomie, de manière calme sauf Sébastien	• Difficultés à gérer la frustration • Agressivité verbale, physique envers eux-mêmes, les autres ou le matériel	Besoin d'exprimer leur maîtrise au travers de plaintes ou lieux d'actes de violence	Échouer dans l'école de manière autonome en respectant les règles établies	Travail sur les règles de la classe avec une référence quotidienne au règlement établie par les élèves « retour et verbalisation des conflits. Parcours de comportement	Lara Gabriel Clément Sébastien Léonard Sébastien
CONATIF					
• Acceptent de réaliser certaines tâches : manipulation, travail sur l'ordinateur	• Refusent parfois d'entrer dans la tâche • Ne persévèrent pas dans leurs recherches, se découragent vite	Besoin de renforcer leur sensibilité de compétence	Être engagé dans la tâche Accepter le statut de l'élève dans l'apprentissage Prendre en compte la situation de réussite	Valorisation explicite Évaluation positive sur des critères précis et bien déterminés Parcours de comportement et de travail (avancées, réussites, progrès, persévérance)	Sébastien Lara Gabriel Clément Sébastien

FRANÇAIS Cycle 2				
Compétences du programme 2018 paru au BOEN n° du novembre 2018	Domaine du SCCC	Degré de maîtrise		
		MI	MF	MS
Comprendre et s'exprimer à l'oral	1, 2, 3			
Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte				
Maintenir une attention orientée en fonction du but				
Repérer et mémoriser des informations importantes, les relier entre elles pour leur donner du sens		P, G, C, L	L, M	J, N
Mobiliser des références culturelles nécessaires pour comprendre le message ou un texte		L, M, P, G, C	J	N
Repérer d'éventuelles difficultés de compréhension		L, M, P, G, C	J	N

Documents n°6 et 8, pages 7 à 9. Extraits des Projets Individualisés des élèves de l'UEE.

Champ	Tableau avec mise en lien des acquis, difficultés, besoins éducatifs particuliers, objectifs, adaptations/outils. à partir du socle commun 2016 et du BO 2018.			
	Acquis En décembre 2018	Difficultés En décembre 2018	Besoins éducatifs particuliers Besoins prioritaires	Objectifs Objectifs prioritaires BO 2018
Domaine des langues Français Lecteur, compréhension de l'écrit	• Domaines du socle : 1/ Des langages pour penser et communiquer / 2/ Les méthodes et outils pour apprendre / 3/ La formation de la personne et du citoyen			
	Gabriel s'exprime de manière claire et compréhensible par tous. Il manque parfois de mots en langage d'évocation. Mémoires les poésies. Au test de fluence cognitives sur « Le géant égoïste », Gabriel lit 51 mots en 1 min, niveau minimum pour accéder à la compréhension. Il a un niveau début CE1. Gabriel comprend l'explicite d'un texte lu par l'adulte.	Stock lexical faible Confusion sur les sons complexes Se comporte en « devineur » Ne vérifie pas ses hypothèses par l'analyse grapho-phonétique Ne fait pas de liens entre les idées d'un texte. Ne comprend pas l'implicite d'un texte lu.	Besoin de développer son stock lexical Besoin de soutenir la mémoire de travail pour être plus autonome en compréhension de textes. Besoin de développer des connaissances procédurales pour être plus autonome en compréhension de textes.	S'exprimer en utilisant un vocabulaire précis Améliorer la fluence Comprendre l'implicite d'un texte. Réaliser des inférences.

Document n°7 et 25, pages 8 et 24. Extraits de travaux d'élèves.

Exercice 4

1. Thésée s'interroge. S'il parvient à tuer le monstre, il ne sait toujours pas comment sortir du labyrinthe. En plus de l'épée, Ariane donne à Thésée une pelote de fil de soie : « Tu devras entretenir toute la longueur du chemin jusqu'au Minotaure. Une fois que tu l'auras tué, tu retrouveras la sortie en suivant le fil en sens inverse. »

2. Thésée promet à la prêtresse de l'emmener avec lui à Athènes. Car si Minos apprenait cette trahison, il le tuerait.

3. Quelques instants plus tard, deux ombres filent sans bruit jusqu'au labyrinthe. Ils arrivent devant la solide porte d'entrée du labyrinthe. « C'est là ! », murmure la jeune fille. Elle ouvre tout doucement la porte pour ne pas alerter le Minotaure.

4. Dans le labyrinthe, il fait un noir d'encre. Pas un bruit. Pas un souffle.

Après Thésée et le fil d'Ariane, adapté de la mythologie grecque par Willem Korfelis. Héros, collection Premiers héros, série Ma première épopée, 2012.

1) Que donne Ariane à Thésée ? Réponds par une phrase.

2) Deux ombres filent sans bruit jusqu'au labyrinthe (figure 7), ce sont les ombres de...

3) A qui va servir la pelote de fil ? Réponds par une phrase.

4) Pourquoi Ariane ouvre-t-elle doucement la porte du labyrinthe ? Réponds par une phrase.

5) Relève l'expression qui veut dire qu'on ne voit rien dans le labyrinthe.

6) Dans la phrase « Car si Minos apprenait cette trahison, il le tuerait. » (lignes 5 et 6), « il » remplace...

7) Dans la phrase « Il arrive devant la solide porte d'entrée du labyrinthe. » (lignes 7 et 8), « il » remplace...

8) Qui dit « C'est là ! » (ligne 8) ?

Les gens savent que les animaux sont mal nourris. Pourtant, les spécialistes de la maladie de la « vache folle » disent depuis longtemps que la maladie n'est pas présente dans la viande que nous mangeons.

Quelle est le sentiment des gens face à la viande ?

MATTYS

Au marché de Paris plus personne ne veut acheter de bœuf. Dans les magasins, certaines personnes n'achètent plus de viande du tout, que ce soit du mouton, du porc ou du poulet. Les gens savent que les animaux sont mal nourris. Pourtant, les spécialistes de la maladie de la « vache folle » disent depuis longtemps que la maladie n'est pas présente dans la viande que nous mangeons.

Quelle est le sentiment des gens face à la viande ?

LANA

Au marché de Paris plus personne ne veut acheter de bœuf. Dans les magasins, certaines personnes n'achètent plus de viande du tout, que ce soit du mouton, du porc ou du poulet. Les gens savent que les animaux sont mal nourris. Pourtant, les spécialistes de la maladie de la « vache folle » disent depuis longtemps que la maladie n'est pas présente dans la viande que nous mangeons.

Quelle est le sentiment des gens face à la viande ?

GABRIEL

Document n°9, page 9. Extrait de la grille d'observation du comportement de Lana.

Relation aux autres élèves	Période 1	Période 3	Période 5
Inhibé	oui		
Sentiment d'appartenance au groupe	non		
Agressif verbalement	non		
Agressif physiquement	non		
Agressif dans le ton	non		
Agressif	non		
Se positionne en victime	oui		
A l'écoute des autres	oui		
Se sert de ce que disent les autres	oui		
Suiveur	oui		
Meneur	non		
Sociale, agréable	oui		

Document n°10, page 10. Extrait du GEVA-Sco de Lana.

ACTIVITES (au regard de l'accomplissement d'un dessein du niveau 1 et 2 si les cases C ou D sont cochées)	A	B	C	D	Commentaires
Travail et engagement personnels, relation avec autrui					
Ordonner dans le temps					parlent difficilement à fixer son attention les deux temps d'oral
Travailler dans le groupe					reçoit de travailler quand elle travaille
Prendre soin de son matériel					accepte de faire de très courtes activités sur fiche ou manipulation d'étiquettes
Être sûr de soi					ne va pas de relation avec les élèves de CE2 et CE3
Être sûr de son travail					difficilement
Être sûr de son groupe					demande souvent pour ne pas descendre en récréation
Être sûr de son matériel					cherche parfois l'attention exclusive de l'adulte
Communication					
Parler					est dans la séduction lorsqu'elle rencontre un nouvel adulte (entraîne répétition)
Comprendre la parole en face à face					cherche à manipuler les adultes, demande de l'attention puis lorsqu'elle l'obtient, se ferme
Comprendre une phrase simple					
Produire et recevoir des messages non verbaux					
Travail et engagement personnels, relation avec la scolarité					
Lire					lecture lente
Écrire					maîtrise incomplète des graphèmes
Calculer					refuse souvent le travail en mathématiques
Organiser son travail					à quelques notions en vocabulaire (contours)
Contrôler son travail					sait calculer en manipulant du matériel de numération
Accrocher des consignes					utilise les outils d'aide proposés
Suivre des consignes					ne met pas de sens dans les représentations
Travailler dans la classe					a besoin de l'appui de l'adulte pour comprendre une consigne
Travailler des supports pédagogiques					ne contrôle pas son travail
Utiliser du matériel adapté à son handicap					
Prendre des notes (ou/et que soit le support)					
Participer à des sorties scolaires					

Documents n°11, 12 et 14, pages 11 et 12. Extraits de l'ouvrage *La compréhension en lecture* de J. Giasson.

Modèle contemporain de compréhension en lecture

FIGURE 1.4: Les composantes de la variable lecteur

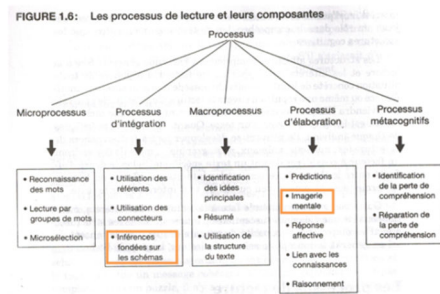
LECTEUR (Structures, Processus) + TEXTE (Intention de l'auteur, Forme, Contenu) + CONTEXTE (psychologique, social, physique)

La lecture est influencée par :

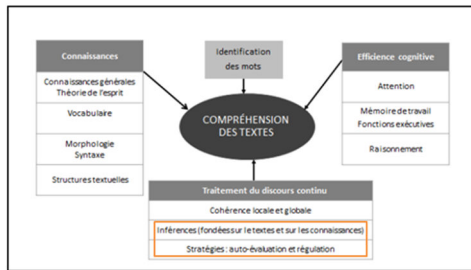
- Structures cognitives (Connaissances sur la langue)
- Structures affectives (Connaissances sur le monde)
- Micro-processus (Processus d'élaboration)
- Processus (Processus d'intégration)
- Macro-processus (Processus métacognitifs)

Classification des inférences retenues aux schémas des lecteurs

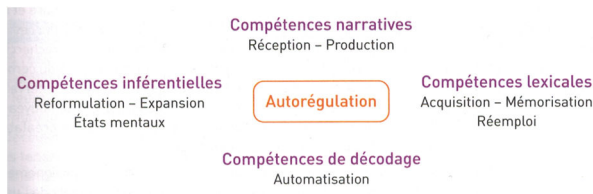
- Liens** : Après l'assemblage, le garçon nous aide à transporter nos bagages dans notre chambre. Où sommes-nous ?
- Agents** : Avec le gilet dans une main et les ciseaux dans l'autre, Christian s'approcha de la chaise. Qui est Christian ?
- Temps** : Lorsque la lampe de portique s'éteignit, la servante fut complaisante. À quel moment se passe la scène ?
- Action** : Bernard étira son corps et frappa l'eau d'une façon absolument impatiente. Que fit Bernard ?
- Instrument** : D'une main sûre, D'Gresson mit l'instrument brochant dans sa bouche. Quel instrument D'Gresson utilisa-t-il ?
- Catégorie** : La Toyota et la Volvo se trouvaient dans le garage et la Audi à l'extérieur. De quelle catégorie d'objets s'agit-il ?
- Objet** : Le gilet restait, avec ses 10 boutons, surplombant les vêtements plus petits sur l'étagère. Quel est ce gilet rustique ?
- Cause-effet** : La salle, sous un aspect constant que plusieurs autres étaient défectueux et que d'autres avaient perdu leurs branches. Quel-vo qui a causé cette situation ? (Dans cet exemple, la cause doit être inférée. Parfois une cause est mentionnée et l'effet doit être inféré.)
- Problème-solution** : Pierre avait le ciel de la figure tout effilé et se sentit terriblement seul. Comment Pierre pourrait-il résoudre ses problèmes ? (Quelle-vo une solution est mentionnée et le problème doit être inféré.)
- Sentiment-attitude** : Résultat que je mettais sur l'étagère pour recevoir mes diplômes mais j'étais appliqué, les frottais aux yeux. Quel sentiment éprouvait son père ?



Document n°13, page 12. Extrait de l'article de M. Bianco « Lire pour comprendre et apprendre ».



Document n°15, page 15. Extrait de l'ouvrage *Lectorino-Lectorinette* de R. Goigoux et S. Cèbe.



Document n°16, page 15 et 16. Une démarche possible pour la construction d'une séquence de compréhension de texte.

Démarche générale pour la construction d'une séquence de lecture compréhension	
SCCCC	<p>Domaine 4. Des langages pour penser et communiquer Objectif de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun : Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit</p> <p>Domaine 5. Les représentations du monde et l'activité humaine Objectif de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun : Organisations et représentations du monde</p>
Compétence Programme 2016	Lire
Sous-compétence	Comprendre un texte et contrôler sa compréhension
Pré-requis	Savoir mobiliser la compétence de décodage
Objectifs de la séquence	<ul style="list-style-type: none"> ● Savoir justifier son interprétation ou ses réponses, s'appuyer sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées ● Mettre en œuvre une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte ● Savoir mettre en relation sa lecture avec les éléments de sa propre culture
BEP disciplinaire	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Besoin d'augmenter le stock lexical ➢ Besoin d'acquies une compréhension fine du monde
Nombre de séances	2 séances + 1 séance décrochée sous la forme d'un rituel
Objectifs	Séance 1 : Découvrir le texte / Comprendre l'explicite du texte

Déroulement	Activités des élèves
Séance décrochée : Entrée dans les pensées d'un personnage Séance 2 : Comprendre l'implicite d'un texte	
SEANCE 1	
1. Lecture individuelle	Surligner pour repérer les mots difficiles
2. Echange en binôme	Par deux, essayer de s'expliquer mutuellement le vocabulaire
3. Lecture du PE	Les élèves utilisent la stratégie : « Se faire un film dans la tête »
4. Mise en commun	Cf Fiche procédure « Temps collectifs de mise en commun »
5. Trace	Création de banques de mots : sacs/ boîtes à mots
6. Réinvestissement	Exemple : Couper le texte et les élèves replacent des synonymes
Séance décrochée (sous la forme d'un rituel)	
1. Observation de la photo/écoute du petit scénario	<p>Scénarii issus du quotidien des élèves et pas d'une histoire</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ A réinvestir dans les textes ➢ Donner du sens à cette démarche de compréhension <p>Pictogrammes : Le personnage</p> <ul style="list-style-type: none"> - Veut - Ressent - Sait
2. Jeu / défi	<p>Répondre aux questions : Que veut le personnage ? Que sait-il ? Que ressent-il ?</p> <p>Scinder la classe en 2 puis échanger et analyser</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Favoriser les conflits socio-constructivistes
SEANCE 2	
1. Remise en mémoire	Rapide, par un élève / la trace
2. Travail en binôme sur différentes parties du texte	<p>Consigne : montrer ce que l'on a compris du texte</p> <p>Le texte est projeté et surligné en jaune, rouge, orange (3 parties).</p> <p>Binôme 1 : 3 première phrases (texte jaune)</p> <p>Binôme 2 : la suite (texte rouge), etc...</p>
3. Mise en commun	<p>Les élèves viennent présenter leur travail devant tout le monde.</p> <p>Varié les modes de restitution de la compréhension</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mime - Dessin, schéma - Papyrus, papier, colle, ciseaux...

Document n°18, page 19. Extrait du BOEN n° 30 du 26/07/2018.

- Savoir justifier son interprétation ou ses réponses, s'appuyer sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées
- Mettre en œuvre une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte
- Savoir mettre en relation sa lecture avec les éléments de sa propre culture

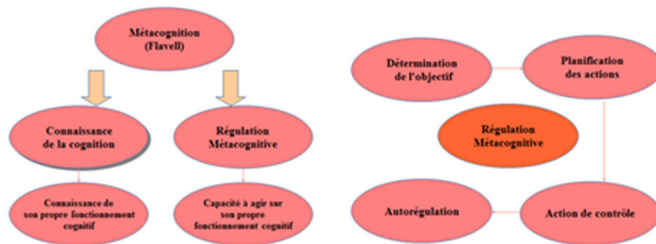
Documents n°19, 22, 23, page 20, 22 et 23. Extraits de fiches de préparation.

Découverte de l'extrait	Écrit individuel	3'	Lecture individuelle puis oralisée Insister sur le ton de la mère quand elle dit « Monstre » et sur celui de Max quand il dit « Je vais te manger. » Rappeler rôle guillemets. Différenciation: Noah, Eltryck : partie 1 + partie 2 / Lana, Jeanne, Gabriel, Clément, Mattys : partie 2	Lecture du texte	BEP1 : écoute du texte préenregistré BEP2 : écoute du texte préenregistré PE renvoie au référent collectif :
-------------------------	------------------	----	--	------------------	--

Remise en mémoire	Oral collectif	1'	Vous connaissez déjà une technique que nous avons apprise ensemble. Est-ce que quelqu'un peut me la dire ? Soliciter les élèves : « Se faire un film dans la tête »	Rappeler la technique étudiée, l'expliquer, montrer le pictogramme associé	BEP1 : possibilité d'être debout, de manipuler la balle antistress BEP2 : écrire la réponse sur le post-it BEP3 : montrer le pictogramme sur sa table BEP1 : faire verbaliser la stratégie
-------------------	----------------	----	--	--	---

Recherche	binôme	3'	Que veut dire : « Et il se retrouvait au lit sans rien avoir mangé du tout. » ?	Répondre à la question sur l'ardoise	Binômes : Lina-Jeanne Eltryck Mattys-Clément PE BEP2 : Mattys a son propre support. Noah-Gabriel
Mise en commun	Oral collectif	3'	Les élèves doivent échanger entre eux. PE répartit la parole. Les É doivent justifier leurs réponses. Expliquer que quand on fait une bêtise, on est grondé et puni.	Prendre la parole et écouter les réponses des autres.	BEP1 : faire verbaliser, valoriser BEP1 : faire verbaliser BEP1 : expliquer, aider la mise en mots BEP1 : rappeler les règles de prise de parole
Débat, échange	Oral collectif	7'	Quelles sont les bêtises et les punitions que vous connaissez ? Parmi toutes celle-là, il en existe une terrible : celle d'envoyer un enfant au lit sans qu'il ait mangé.	Lister rapidement les punitions que l'on connaît, les comparer.	BEP1 : possibilité d'être debout, de manipuler la balle antistress BEP2 : écrire la réponse sur le post-it BEP1 : écrire la réponse sur le post-it
Utilisation de la stratégie : « entrer dans les pensées des personnages »	Oral collectif	5'	Pourquoi la mère de Max a-t-elle pris cette décision ? > Que pense la maman quand elle entend son fils lui parler de cette manière ? Est-elle calme ? amusée ? fière ? en colère ? > Vous voyez, vous êtes tous d'accord sur la réponse alors que ça n'est pas écrit dans le texte. C'est que vous avez bien raisonné (réfléchi), je vous félicite, bravo, c'est vraiment très bien.	Réaliser une inférence relative aux sentiments et à l'attitude d'un personnage : Pourquoi la mère de Max a-t-elle pris cette décision ? > A cause des bêtises + de la réponse de Max. = il a aggravé son cas.	BEP1 : faire verbaliser, valoriser BEP1 : faire verbaliser, valoriser BEP1 : demander d'expliquer
Conclusion	Oral collectif		Qu'est-ce qu'on a appris ? Qu'est-ce que j'ai essayé de vous montrer ? + présenter le pictogramme	Formuler la stratégie : - le texte ne dit pas tout - pour bien comprendre, il faut s'intéresser à ce que pense la maman de Max, il faut s'intéresser à ce que pensent les personnages	BEP1 : faire verbaliser Trace écrite : pictogramme de la stratégie affiché au tableau

Document n°20, page 21. Extrait du cour de Céline Ryckebush sur la métacognition.



Documents n°17, 21 et 24 et 26, pages 16, 21, 23 et 25. Exemples de fiche procédure individuelle de compréhension de texte, d'affichage collectif et de trace écrite.

Je fais un film dans ma tête avec...

... le décor ... les personnages ... l'action.

				?
décor	personnages	action	Il ressent...	pourquoi
Dans la maison de Rose (dans le salon) puis dans le jardin	John = le chien Rose = la vieille dame Le chat	Rose demande à John d'aller voir dans le jardin parce qu'elle a entendu un bruit : un chat ? Elle va se coucher. John sort voir le chat.	Jalousie Peur	Si le chat vient dans la maison, Rose va s'occuper de lui et peut-être qu'elle s'occupera moins de John. Il a peur que Rose le mette dehors.

	Ce que je sais	Ce que le personnage sait



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

 Lille Nord de France

ÉCRITS PROFESSIONNELS

CAPPEI

PARCOURS : UE

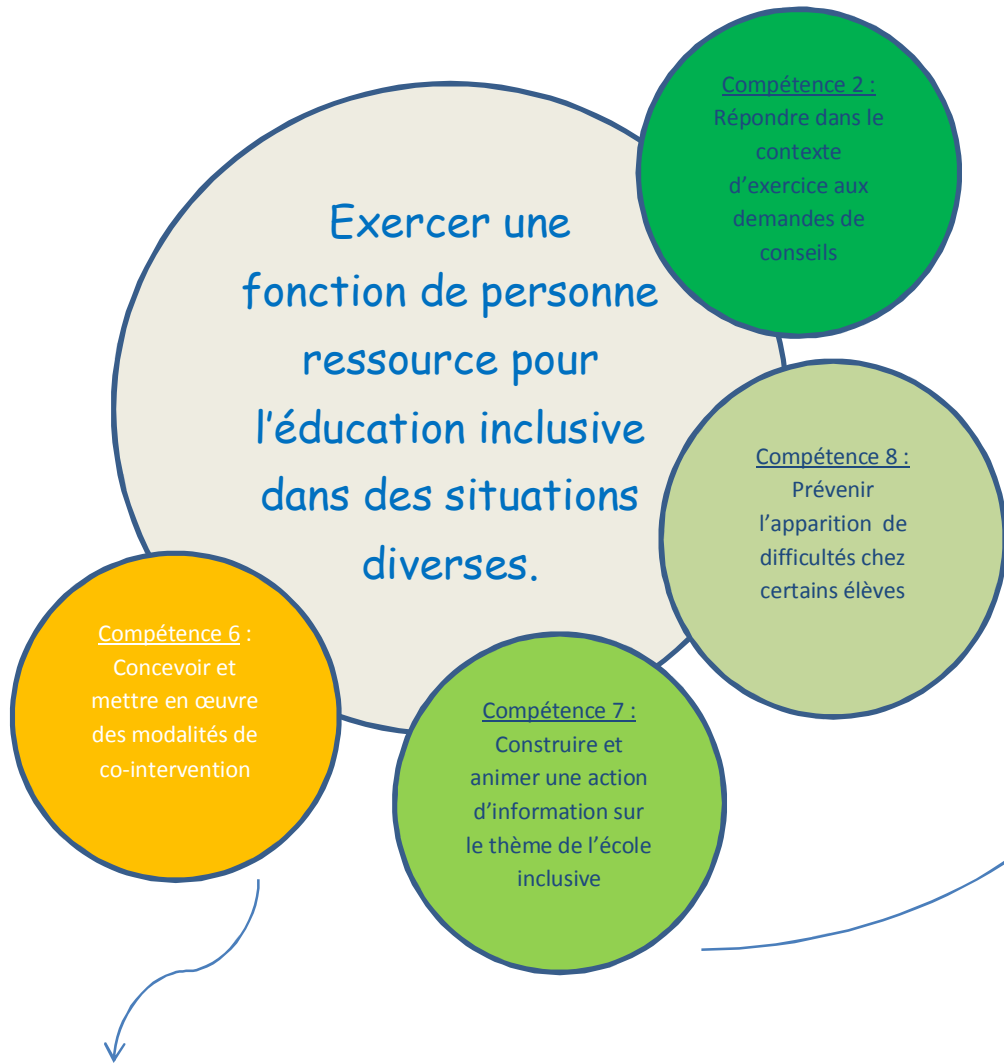
SESSION 2019

Epreuve 3 : Personne ressource

**NOM ET PRÉNOM DU DIRECTEUR DES ÉCRITS PROFESSIONNELS:
VINCENT Emmanuelle**

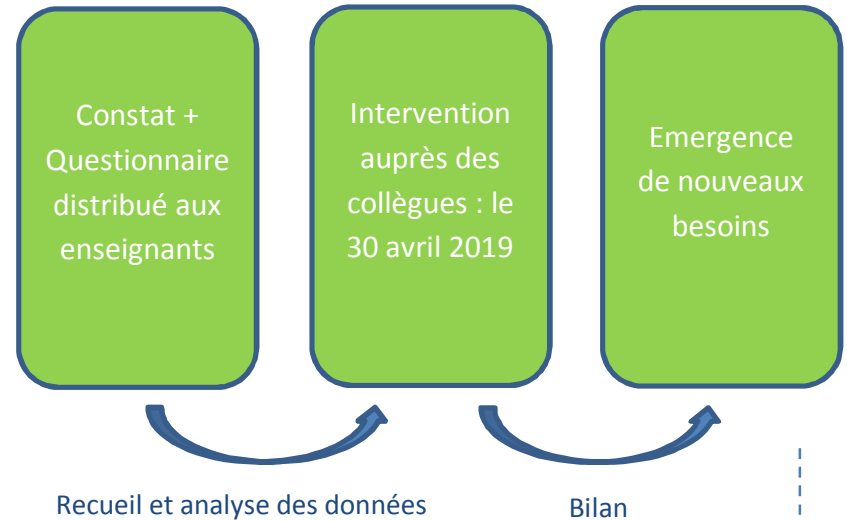
**NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE :
MARSZALEK Margaux**





Action n°1 : Co-intervention en EPS tout au long de l'année avec les CM1-CM2 de Madame Vermeil

Action n°2 : Action de sensibilisation auprès de l'équipe pédagogique du groupe scolaire Lamartine-Prévert de Saint-Venant



Etant en UEE dans l'école Lamartine de Saint-Venant, accueillant des élèves relevant du DITEP, je me suis demandé comment améliorer quantitativement et qualitativement les inclusions de mes élèves. Dès le début d'année, afin que mes élèves puissent profiter d'un enseignement d'EPS adapté à leurs besoins, j'ai mis en place une co-intervention avec ma collègue.

Puis, en milieu d'année, j'ai dressé un constat des points forts et des points à améliorer concernant le volet inclusif de l'école. A partir de là, j'ai souhaité mettre en place une action de sensibilisation à l'école inclusive à destination de mes collègues.

J'aimerais, par la suite, si mes collègues en émettent le besoin, les mettre en lien avec les professionnels de l'ITEP.

