



HAL
open science

Quelles actions mener, dans le domaine du langage oral, auprès des élèves en difficulté d'apprentissage pour prévenir et remédier aux difficultés de compréhension de l'écrit ?

Xavier Bouquillon

► To cite this version:

Xavier Bouquillon. Quelles actions mener, dans le domaine du langage oral, auprès des élèves en difficulté d'apprentissage pour prévenir et remédier aux difficultés de compréhension de l'écrit ?. Education. 2019. dumas-02986119

HAL Id: dumas-02986119

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02986119v1>

Submitted on 2 Nov 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.

ÉCRITS PROFESSIONNELS

CAPPEI

PARCOURS : RASED

SESSION 2019

TITRE DES ÉCRITS PROFESSIONNELS :

**Quelles actions mener, dans le domaine du langage oral,
auprès des élèves en difficulté d'apprentissage pour
prévenir et remédier aux difficultés de compréhension de
l'écrit ?**

NOM ET PRÉNOM DU DIRECTEUR DES ÉCRITS PROFESSIONNELS :

RYCKEBUSCH CELINE

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : **BOUQUILLON XAVIER**

Remerciements

Je tiens à exprimer tous mes remerciements aux personnes qui ont contribué à l'élaboration de cet écrit :

Madame RYCKEBUSCH pour son aide précieuse tout au long de la rédaction de cet écrit professionnel.

Les formateurs de l'ESPE qui ont fait avancer ma réflexion sur la fonction d'enseignant spécialisé.

Monsieur FACON, Inspecteur de l'Education Nationale de la circonscription d'Hénin-Beaumont et Monsieur WECXSTEEN, Inspecteur de l'Education Nationale de Lens ASH, qui m'ont permis de suivre la formation CAPPEI cette année.

Madame BUVRY et Monsieur DUHAMEL pour leurs conseils avisés lors des visites sur le terrain.

Les enseignantes des élèves cités dans cet écrit (Mmes PRUVOST, KUCHINSKI, BEUNE) qui m'ont ouvert leurs portes et se sont rendues disponibles pour échanger sur le contenu des séances.

Mes collègues du RASED d'Hénin-Beaumont pour leur aide et leur soutien.

Celles et ceux (parents, amis, collègues) qui ont consacré du temps à lire et relire cet écrit.

Sommaire

Sommaire des textes cités dans le dossier	1
Introduction et problématique	2
Constats et conséquences sur le plan pédagogique	2
Une action de remédiation au CE1	7
Une action de prévention en GS	19
Conclusion	24
Bibliographie	

Sommaire des extraits de documents cités :

Document 1 : évolution du score moyen global des élèves de CM1 en compréhension écrite (rapport PIRLS de 2016)

Document 2 et 3 : note d'information DEPP n°17.24 décembre 2017 Ministère de l'éducation nationale

Documents 4, 5, 7, 9 : « du langage oral à la compréhension de l'écrit » Maryse Bianco PUG 2015

Document 6 : extrait du rapport PIRLS de 2016 sur les résultats en compréhension de l'écrit des élèves français

Document 8 : circulaire n° 2014-107 du 18 août 2014

Document 10 et 14 : recommandations du CNESCO lors de la conférence « lire, apprendre, comprendre » de 2016

Document 11 : bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018

Document 12 : extrait de demande d'aide

Document 13 : extraits de PAS

Document 15 : introduction à Narramus R Goigoux et S.Cèbe

Document 16 : extrait de Enseigner la compréhension du langage implicite à l'oral en maternelle : un protocole pédagogique pour un apprentissage explicite. Céline Ryckebusch, Alexandrine Carra et Virginie Laval, (2019) soumis à la Revue des sciences de l'éducation, Montréal.)

Document 17 : boîte « compère lapin »

Document 18 : formalisation collective de la procédure de compréhension orale

Document 19 : introduction Compréhension de la langue GS « la cigale »

Document 20 : extrait de PAS

En France, selon une enquête de l'institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) réalisée entre 2011 et 2012, 7% (soit environ 3 100 000 personnes) de la population française adulte âgée de 18 à 65 ans et ayant été scolarisée en France est illettrée. Pour la région des Hauts de France, ce taux atteint 12 %.

Exerçant ma profession d'enseignant spécialisé dans une zone particulièrement touchée par les difficultés socio économiques, plus précisément à l'école Fallières d'Hénin Beaumont, je dois évidemment prendre en compte ces résultats et considérer la lutte contre l'illettrisme comme la priorité de mon action.

Pour autant, qu'entend-on par savoir lire ? Le Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018 détaillant les compétences à acquérir à l'école élémentaire dans le domaine de la maîtrise de la langue nous rappelle que « *la compréhension est la finalité de toutes les lectures.* »

Ayant été pendant dix-sept années enseignant en cycle 2, j'ai pu mesurer à quel point l'accès à un déchiffrage fluide permettant d'oraliser suffisamment rapidement les énoncés pour pouvoir les comprendre nécessitait un effort considérable chez beaucoup d'enfants et un temps important d'entraînement dans la classe. Certains enfants restent très longtemps des petits « déchiffreurs ». D'autres ne dépassent jamais ce stade.

Pour autant, comprendre un texte se limite-t-il à cette capacité à le déchiffrer, à l'oraliser ? A l'évidence, non. Nous avons tous rencontré dans nos classes de très bons déchiffreurs, bien en mal dès lors qu'il s'agissait de manifester d'une façon ou d'une autre la compréhension de leur lecture.

Alors, le déchiffrage mis à part, il convient de s'interroger sur les processus qui permettent d'accéder au sens d'un texte et sur la façon de les faire acquérir dès le plus jeune âge à des élèves non déchiffreurs ou en passe de le devenir.

La problématique sur laquelle je serai amené à réfléchir dans ce dossier sera donc la suivante :
« En quoi l'enseignement explicite de la compréhension du langage oral permettra-t-il de remédier ou de prévenir les difficultés de compréhension de l'écrit chez des élèves de CE1 et de GS pris en charge par le RASED ? »

1. Constats et conséquences sur le plan pédagogique

De 2001 à 2016, une enquête internationale (dont les conclusions apparaissent dans le rapport PIRLS) a été menée pour mesurer les performances en compréhension de l'écrit des élèves à l'issue de leur 4^{ème} année de scolarité obligatoire (soit le CM1 pour les élèves scolarisés en France).

S'agissant de la France, il en ressort deux éléments:

- Tout d'abord, avec un score moyen de 511 points par élève, la France se situe bien en deçà des autres pays européens qui obtiennent en moyenne 540 points par élève.
- Ensuite, il apparaît que ce score est en net recul sur les quinze dernières années. Le rapport pointe, en effet, que le résultat moyen des élèves français a progressivement baissé et se retrouve aujourd'hui inférieur de 15 points à ce qu'il était en 2001.

PIRLS	2016	2011	2006	2001
Score moyen global	511	520	522	526

Document 1 : évolution du score moyen global des élèves de CM1 français en compréhension écrite

Une première explication à ces résultats inférieurs aux autres pays européens pourrait se trouver dans le volume horaire consacré à l'enseignement de la lecture. Est-il suffisant ? A l'évidence oui si l'on en croit cette note d'information publiée par le ministère de l'éducation nationale suite à la parution du rapport PIRLS en Décembre 2017.

En langue française, 288 heures annuelles d'enseignement sont prescrites au moment de l'enquête (le rapport PIRLS), par les programmes officiels de 2008 (ceux qui concernaient les élèves évalués dans le rapport PIRLS). Les enseignants affirment aller au-delà et consacrer 330 heures (soit un excédent de 15 %) à l'enseignement de la langue, y compris la lecture, l'écriture, l'expression orale, la littérature et d'autres compétences linguistiques. La moyenne déclarée par les enseignants des autres pays européens est de 236 heures.

Document 2 : Note d'information DEPP n°17.24 décembre 2017 Ministère de l'éducation nationale

Une autre explication vient des contenus d'enseignement. Ayant enseigné en CP pendant de nombreuses années, j'ai pu noter à quel point la part donnée à l'apprentissage du code était importante. Je suis longtemps parti du principe que l'accès à la fluidité, à l'automatisation du déchiffrage était le préalable incontournable pour permettre aux élèves de comprendre.

Cette conception de l'apprentissage de la lecture semble d'ailleurs partagée par d'autres collègues si l'on en croit la suite de la note du ministère de l'éducation nationale publiée précédemment.

« Les enseignants français sont moins nombreux que leurs collègues européens à déclarer proposer à leurs élèves de manière hebdomadaire des activités susceptibles de développer leurs stratégies et leurs compétences en compréhension de l'écrit. »

Document 3 : Note d'information DEPP n°17.24 décembre 2017 Ministère de l'éducation nationale

Ainsi, bien déchiffrer n'est pas une condition suffisante pour comprendre un texte. Maryse Bianco (2015), pour illustrer ce propos, note : « Si le décodage explique à lui seul 27% des résultats en compréhension écrite au CE1, il n'explique plus que 13% de la variance au CM1 et seulement 2% en quatrième. »

A travers cet extrait, on comprend aisément que le déchiffrage permet d'accéder à la compréhension de textes adaptés à des lecteurs débutants. Dès que ceux-ci deviennent plus complexes, d'autres processus entrent en ligne de compte pour accéder à leur signification. Et ces processus ne sont pas toujours connus des enfants.

Quels sont-ils ? Une première réponse nous est proposée par Maryse Bianco :

« Comprendre à l'écrit mobilise essentiellement les mêmes mécanismes que ceux qui sont mis en œuvre lors de la compréhension d'un discours oral ou d'une scène imagée... Seules les procédures d'identification des mots impliquent une procédure spécifique au média. Du point de vue du développement et des apprentissages, cette caractéristique permet d'envisager une continuité forte entre le développement du langage oral et sa maîtrise progressive pendant l'enfance et celui de la compréhension des textes écrits. »

Document 4 : M. Bianco (2015). Du langage oral à la compréhension de l'écrit. (p. 66)

Ainsi, comprendre l'oral et comprendre l'écrit nécessitent l'application des mêmes processus. Il en ressort qu'un travail sur le langage oral, sur son développement dès la petite enfance, tant en réception qu'en production, aura des effets positifs à terme sur les performances en compréhension de textes lus par les élèves.

« L'effet (la compréhension de l'écrit) est exactement inversé (par rapport au déchiffrage) pour la compréhension orale qui explique 9% des performances en CE1 mais 21% des performances en CM1 et 36% en quatrième. Cela confirme l'idée largement admise aujourd'hui selon laquelle les habiletés d'identification des mots écrits représentent un élément majeur de la réussite en lecture au cours des premières années de l'apprentissage de la lecture. Toutefois, lorsque ces habiletés sont maîtrisées et que les textes à lire deviennent plus complexes, tant sur le plan linguistique que celui des contenus, les habiletés de compréhension se révèlent prépondérantes dans l'explication des différences interindividuelles. »

Document 5 : M. Bianco (2015). Du langage oral à la compréhension de l'écrit. (p. 59)

Le rapport PIRLS ne se contente pas d'énoncer des résultats. Il met également en évidence les processus de compréhension qui sont mal maîtrisés. (*Document 6*). Il nous fait remarquer que les aptitudes à *prélever, inférer, interpréter et apprécier* sont en net recul chez les élèves français scolarisés en CM1 depuis 2001.

PIRLS	Score moyen France	Prélever et Inférer			Score moyen France	Interpréter et Apprécier		
		Différence entre années				Différence entre années		
		2011	2006	2001		2011	2006	2001
2016	521	- 7	- 6	- 8	501	- 10	- 14	- 21
2011	528		1	- 1	512		- 4	- 11
2006	527			- 2	515			- 7
2001	529				523			

Ainsi, la compréhension d'un texte, tout comme celle d'un message oral, va bien au-delà de ce qui est écrit ou dit. Maryse Bianco note à ce sujet :

« Les recherches attestent que la compréhension experte de textes n'est que partiellement localisée dans le texte lui-même. Elle résulte toujours d'une interaction entre ce qui est dit et la manière dont l'individu y réagit. »

Document 7 : M. Bianco (2015). Du langage oral à la compréhension de l'écrit. (p. 58)

Travailler les compétences attachées au langage oral est donc une voie prometteuse pour l'enseignant spécialisé que j'aspire à devenir. Cela permettra, à terme, d'améliorer les aptitudes de mes élèves à comprendre ce qu'ils lisent, une fois le cap de l'automatisation attachée à l'identification des mots dépassé.

Mais à quel niveau de la scolarité faut-il intervenir ? A ce sujet, la lecture de la Circulaire n° 2014-107 du 18 août 2014 sur le fonctionnement des RASED nous apporte des éclaircissements. Voilà ce qu'elle nous dit :

« Les aides spécialisées peuvent intervenir à tout moment de la scolarité à l'école primaire, en appui et en accompagnement de l'action des enseignants des classes. Elles ont pour objectif de prévenir et remédier aux difficultés scolaires persistantes qui résistent aux aides apportées par les enseignants des classes. »

Document 8 : Circulaire n° 2014-107 du 18 août 2014

Ainsi, deux types d'interventions me sont proposés :

- Des activités de prévention ayant pour but d'anticiper les difficultés à venir. Dans le domaine du langage oral, elles semblent tout à fait recommandées si l'on en croit Maryse Bianco:

« Le développement du langage oral dans la petite enfance joue un rôle fondateur dans l'apprentissage et le développement des deux dimensions (reconnaissance des mots et compréhension) de la lecture... »

« L'entrée dans la littérature démarre bien avant l'apprentissage formel de la lecture et s'ancre dans les habiletés développées par les enfants avant et pendant leur scolarité maternelle. »

Document 9 : M. Bianco (2015). Du langage oral à la compréhension de l'écrit. (p. 14 et 60)

- Des activités de remédiation visant, suite aux demandes d'aide formulées par les enseignants, à travailler les stratégies de compréhension pour les élèves qui en ont besoin.

Reste la question de la façon de procéder. Comment envisager les interventions auprès des élèves que je serai amené à suivre ? Quelles pratiques pédagogiques sont les plus efficaces pour aider les élèves en difficulté dans le domaine de la compréhension ?

Bien souvent, dans les classes, les activités sur la signification des textes consistent à proposer de nombreuses lectures (bains de lecture) aux élèves puis à évaluer leur compréhension par

des questionnaires variés. Ce type d'enseignement n'est pas sans intérêt mais semble profiter davantage aux bons élèves, qui se nourrissent des rencontres riches et variées avec les écrits.

Maryse Bianco relève à ce sujet : « *L'enseignement implicite, tel que la lecture silencieuse, profite aux meilleurs élèves.* » (Bianco, 2015. p.241)

Par contre, elle fait le constat qu' « *à tous les niveaux de la scolarité, ce sont les élèves faibles qui profitent le plus de l'enseignement explicite...* » (Bianco, 2015. p.241)

En quoi consiste cet enseignement dit « explicite » ?

La lecture des recommandations du CNESEO (conseil national d'évaluation du système scolaire) lors de la conférence « lire, apprendre, comprendre » de 2016 nous apporte à ce sujet des éclaircissements.

Un enseignement structuré, systématique et explicite de la compréhension est nécessaire pour tous les élèves et doit être prolongé aussi longtemps que nécessaire pour les élèves moyens ou faibles afin d'en faire des lecteurs autonomes...L'enseignant explicite les apprentissages visés (pourquoi ?), les tâches, les procédures et les stratégies (comment ?).

Document 10 : Recommandation 22 du CNESEO

Etre explicite sur les objectifs du travail proposé et sur la façon avec laquelle on va le réaliser est donc très important pour aider les élèves, et plus particulièrement ceux qui ont des difficultés.

A ce stade de ma réflexion, il apparaît donc que pour prévenir les futures difficultés de compréhension en lecture, trois entrées sont prioritaires. Il faut :

- Travailler la compréhension à l'oral car cela aura des effets très bénéfiques sur la compréhension des textes lus de façon autonome, notamment pour la raison que :

« Ce qu'un élève est capable de comprendre et de produire à l'oral est d'un niveau très supérieur à ce qu'il est capable de comprendre et de produire à l'écrit. »

Document 11 : extrait du bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018

- Pratiquer un enseignement explicite car il est particulièrement adapté aux besoins des élèves les plus fragiles.
- Intervenir en prévention avant l'apprentissage de la lecture au CP (en maternelle) et en remédiation pendant et après cet apprentissage (à l'école élémentaire).

C'est fort de ces trois convictions que je me suis lancé dans ma première expérience d'enseignant spécialisé.

2. Une action de remédiation.

Courant Octobre, deux demandes d'aide m'ont été adressées pour des élèves de cycle 2 (CE1). En voici les motifs :

	Motifs de la demande d'aide
Lenny	Difficultés dans le domaine de la compréhension. Lenny ne comprend pas le sens d'un texte. Difficultés également pour encoder et en écriture (geste graphique). Peu de méthodes de travail
Yliana	Difficultés pour encoder . Difficultés pour comprendre un texte, pour accéder à la compréhension non littérale.

Document 12 : extrait de demande d'aide

J'ai sollicité l'enseignante de la classe pour clarifier les raisons de ces demandes.

Elle m'a décrit Yliana comme étant une élève agréable, volontaire, voulant faire plaisir à l'adulte. En classe, elle manque d'autonomie et sollicite beaucoup les adultes (maîtresse, AESH présente pour un autre élève). Au cours de mes observations, j'ai noté qu'elle se levait souvent et que le travail n'était pas toujours soigné.

J'ai observé également qu'Yliana s'exprimait correctement dans un langage compréhensible et était très à l'aise lorsqu'elle échangeait avec les adultes.

Le maître du CP a évoqué un apprentissage de la lecture long et laborieux, par manque d'entraînement à la maison, selon lui. Yliana était une élève pas toujours très impliquée dans le travail.

Lors de notre entretien, sa maman me l'a décrite comme une enfant « facile ». Elle s'est dite consciente des difficultés d'Yliana dans le domaine de la lecture et prête à collaborer dans le cadre d'un projet d'aide sur le thème de la compréhension, notamment en l'entraînant à raconter des histoires à la maison.

S'agissant de Lenny, son enseignante a évoqué un élève ayant des difficultés à réaliser les tâches demandées, ayant tendance à se précipiter et ne faisant aucun retour sur son travail. Il a été, dans le passé, suivi par une orthophoniste pour des difficultés de production de langage oral. Lenny peine à bien articuler, à structurer sa parole au niveau du vocabulaire et de la syntaxe encore aujourd'hui.

En cours d'année, ses difficultés pour réussir le travail demandé sont devenues telles que l'hypothèse d'un déficit d'attention a été évoquée.

Le maître du CP m'a, par la suite, expliqué que l'apprentissage de la lecture avait été long et difficile. Lenny a commencé à pouvoir comprendre des petits énoncés seulement en fin d'année. Auparavant, le déchiffrage était bien trop laborieux.

Au cours de l'entretien avec la maman, j'ai appris que les parents étaient divorcés et que la relation entre Lenny et son papa était difficile. Elle m'a informé également que les devoirs étaient faits mais de façon très brouillonne, ce qui l'obligeait parfois à le faire recommencer.

Fort de ces informations, j'ai proposé à l'enseignante de la classe de réaliser deux évaluations. La première centrée sur l'acquisition du code, tant en lecture qu'en écriture (test lecture fin de CP= TLCP). La seconde axée sur des compétences de compréhension du langage oral (test de compréhension orale CP édité par « la cigale »).

S'agissant du test de compréhension, il permet d'évaluer deux types de compétences :

- La compréhension de phrases (choisir entre 4 images celle qui correspond à l'énoncé)
- La compréhension littérale et fine de textes (déductions, repérage des personnages, actions et chronologie)

Les résultats obtenus ont été les suivants :

	YLIANA	LENNY
Compréhension	12 SUR 18: « Comprensive moyenne » selon la cotation de l'épreuve Dans le détail, elle obtient : 8/10 en compréhension de phrases entendues 4/8 en compréhension de textes entendus	10/18: « faible compreneur » selon la cotation de l'épreuve Dans le détail, il obtient : 7/10 en compréhension de phrases entendues 3/8 en compréhension de textes entendus
Décodage et encodage	3 sur 10 : lecture hésitante. « L'élève lit mot après mot » Niveau moyen en lecture Difficultés en encodage selon le barème de l'épreuve	6 sur 10: lecture hésitante courante. « L'élève lit par groupe de mots mais trébuche régulièrement sur les difficultés non encore surmontées » Niveau moyen en lecture et en encodage selon le barème de l'épreuve

Avec leur enseignante, nous avons analysé ces résultats et il en est ressorti les premières hypothèses quant aux besoins spécifiques de chaque élève.

	Points d'appui	Difficultés	Hypothèses	BEP soulevés
YLIANA	<p>Langage oral (ose prendre la parole, l'expression en tête à tête, la compréhension de phrases)</p> <p>Lecture : sait déchiffrer une phrase avec des mots simples.</p>	<p>Niveau linguistique : la compréhension de textes, la réalisation de déductions, le langage d'évocation</p> <p>L'encodage, le déchiffrage de mots complexes, de longs énoncés.</p>	<p>Manque de stratégies pour comprendre un texte ?</p> <p>Capacités mnésiques insuffisantes ? (graphèmes non mémorisés) ?</p> <p>Procédures d'assemblage (digrammes, CCV, CVC) ?</p>	<p>Besoin d'acquérir une procédure consciente de compréhension pour pouvoir accéder au sens tant au niveau explicite qu'au niveau implicite</p> <p>Besoin d'automatiser la mise en œuvre des procédures de décodage et d'encodage afin de pouvoir construire le sens de ce qui est lu et de ce qui est produit à l'écrit</p>
LENNY	<p>Langage oral (ose prendre la parole, comprend correctement les phrases)</p> <p>Lecture : sait déchiffrer une phrase simple, un court texte</p> <p>Encodage : sait encoder des syllabes, y compris du type CCV et CVC</p>	<p>Méthodes de travail : Lenny se précipite, ne revient pas sur son travail. Le travail est bâclé et les résultats souvent insuffisants.</p> <p>Niveau linguistique : expression peu structurée, lexique insuffisant</p> <p>Compréhension de textes à travailler (littérale et fine)</p> <p>Le déchiffrage de mots contenant des graphèmes complexes</p>	<p>Absence de méthodologie pour réaliser le travail ?</p> <p>Manque de vocabulaire et de syntaxe ?</p> <p>Manque d'attention ?</p> <p>Manque de motivation ?</p> <p>Capacités mnésiques insuffisantes (graphèmes complexes non mémorisés) ?</p>	<p>Besoin d'un enseignement explicite et contextualisé pour donner du sens aux apprentissages et améliorer la motivation en situation</p> <p>Besoin d'enrichir le lexique et la syntaxe avec un accompagnement de la catégorisation des connaissances en mémoire à long terme afin d'en faciliter la récupération</p> <p>Besoin d'automatiser le déchiffrage (revoir les sons complexes) et l'encodage pour mieux comprendre et être compris</p>

Document 13 : extraits de PAS

Nous avons décidé que le travail sur la compréhension et la production de langage oral se ferait en regroupement d'adaptation. Le but sera de formaliser une procédure de compréhension d'un texte narratif (album issu de la littérature de jeunesse) pouvant être transférée à n'importe quel autre récit entendu. Cette procédure sera écrite et constituera un outil utilisable dans la classe.

Par ailleurs, nous avons pensé qu'un travail de production langagière serait bénéfique à Lenny, mais également à Yliana. L'objectif sera d'aller vers le langage d'évocation et de travailler des compétences de narration incluant le réinvestissement du vocabulaire étudié en contexte lors de la lecture de l'album et le réemploi de structures de phrases, elles aussi issues du récit étudié. Le travail sur le code sera, quant à lui, effectué au sein de la classe et

pris en charge par l'enseignante, via la mise en place de programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE).

Les objectifs de notre action étant fixés, restait alors à m'interroger sur le choix du support à utiliser. Là encore, la lecture des recommandations du CNESEO (conseil national d'évaluation du système scolaire) lors de la conférence « lire, apprendre, comprendre » de 2016 allait m'être fort utile pour définir les compétences à travailler en matière de compréhension.

Recommandation 17 : Le vocabulaire et la compréhension orale doivent être développés dès l'école maternelle. Il faut catégoriser (savoir ce qu'est un meuble, un animal) et mémoriser le mot (l'utiliser dans différents contextes) à l'oral et à l'écrit (la mémorisation est meilleure en contexte de lecture). À partir de l'école élémentaire, la lecture est d'ailleurs le principal vecteur du développement du vocabulaire. Amorcée à l'oral à l'école maternelle, la mémorisation de la signification des mots est plus efficace si on les fait mettre en scène par les enfants (ex : jeux, théâtre, motricité). Ce type de mise en situation gagne donc à être poursuivi au-delà de l'école maternelle

Recommandation 18 : Les enfants doivent apprendre à maîtriser le vocabulaire désignant les états mentaux (savoir, croire, vouloir, penser, etc.) et à différencier son propre point de vue de celui d'autrui. Cette capacité relève notamment de ce que certains théoriciens appellent la « théorie de l'esprit » qui renvoie à la compréhension qu'autrui possède des états mentaux différents des siens.

Recommandation 19 : Dès l'école maternelle, il est important de consacrer un temps conséquent à l'étude de la langue, cette amorce doit être prolongée tout au long de la scolarité obligatoire par un travail systématique sur la dimension linguistique (vocabulaire, morphologie, syntaxe, inférences, type de texte)... **Il n'en reste pas moins que, du fait de leur structure et de leur familiarité pour l'enfant, les récits constituent le type de texte le plus facile à traiter.**

Recommandation 20 : Au-delà du travail sur la dimension linguistique, l'enseignant doit conduire les élèves à prendre en compte l'ancrage dans l'univers culturel du texte (souvent éloigné du quotidien des élèves). L'ancrage dans l'univers du texte demande au lecteur de faire **des inférences**, ce qui suppose de la part de l'enseignant un étayage fort (reprises, activités de reformulations, confrontation des significations construites lors des lectures individuelles par les élèves, la construction de discours de travail intermédiaires) et, de la part des élèves, la verbalisation des stratégies mobilisées.

Recommandation 21 : Il faut enseigner aux élèves à comprendre les textes lus à haute voix par l'adulte (dès l'école maternelle, en CP puis tout au long du cursus de l'école élémentaire, voire au-delà). Les textes écrits ne sont pas les discours oraux : ils utilisent un vocabulaire et une syntaxe plus complexes et doivent être compris avec peu d'appui sur des indices contextuels (tels que les échanges de regard, les mimiques, les postures, les gestes, etc. que s'échangent les interlocuteurs à l'oral).

La lecture demande donc un traitement plus exhaustif du langage que la compréhension orale. Ce traitement peut être préparé à l'oral par le biais de textes écrits oralisés par l'enseignant. Le travail sur le texte peut ainsi se mener indépendamment de la charge cognitive que représente l'identification des mots écrits par le lecteur débutant ou par tout lecteur peu habile.

Recommandation 24 : Le travail sur la compréhension des textes ne doit pas se limiter à l'utilisation de questionnaires, d'autres tâches comme le rappel, la paraphrase, la reformulation ou les résumés (oraux et écrits) doivent être utilisées

Au-delà de la recherche d'informations explicites dans le texte, ils doivent comporter des questions qui portent également sur la compréhension inférentielle, l'interprétation, les motivations des personnages, le propos du texte, etc... Il peut également être intéressant d'enregistrer son résumé oral de l'histoire que l'on vient de lire ou entendre.

Document 14 : recommandations du CNESEO, conférence « lire, apprendre, comprendre » de 2016

C'est à la lecture de ces recommandations que j'ai fait le choix d'utiliser la méthode « Narramus » écrite par S.CEBE et R. GOIGOUX et plus particulièrement l'exemplaire prévu pour des enfants de CP qui exploite l'album « les deniers de compère lapin ».

Toutes les recommandations citées ci-dessus y sont prises en compte. En introduction, les auteurs de l'ouvrage présentent une démarche qui se propose de suivre les fondements de la pédagogie explicite, dont on a vu précédemment qu'elle était la plus à même d'aider les élèves en difficulté. Il y est dit notamment :

« Les recherches les plus récentes aux Etats-Unis prouvent que l'école maternelle peut réduire les écarts d'efficience initiaux à condition d'infléchir ses pratiques. Swanson et all (2011) ont réalisé une méta-analyse des travaux portant sur les effets des activités de « lecture partagée » menées auprès d'enfants de milieux populaires. Ces effets positifs, encore perceptibles à la fin de la troisième année d'école élémentaire, touchent à la fois la qualité de la compréhension et le vocabulaire. Pour obtenir de tels effets, il ne suffit pas d'accroître la quantité de lectures à haute voix. Ce sont les compétences enseignées et la manière de les enseigner qui font la différence (Gonzalez2014,Zucker 2016) On a ainsi montré (Blewitt 2009 ; Elleman 2009 ; Reese 2013 et Foorman 2016) que les dispositifs pédagogiques les plus efficaces :

- prévoient des discussions systématiques, guidées par l'enseignant, pour favoriser un traitement en profondeur du texte étudié ;
- font réaliser aux élèves des tâches cognitives de haut niveau (inférer, raconter...)
- accordent une attention permanente au développement du vocabulaire. »

Document 15 : Introduction à Narramus R Goigoux et S.Cèbe

Pour ce qui est des activités proposées, 4 champs sont explorés :

- Les compétences narratives en réception
- Les compétences narratives en production
- Les compétences lexicales et syntaxiques
- Les compétences inférentielles

Ce travail de compréhension d'un album devra pouvoir être transféré aux activités de compréhension menées en classe. La procédure de prises d'indices permettant d'accéder au sens de l'histoire sera donc formalisée par écrit afin d'être réutilisable dans d'autres contextes. **Chaque séance commencera et se conclura donc par un travail d'explicitation de ces prises d'indices et aboutira à la réalisation d'un outil.**

Dans celui-ci, je prévois d'intégrer les rubriques suivantes (Document 16 : extrait de *Enseigner la compréhension du langage implicite à l'oral en maternelle : un protocole pédagogique pour un apprentissage explicite*. Céline Ryckebusch, Alexandrine Carra et Virginie Laval, (2019) soumis à la Revue des sciences de l'éducation, Montréal.) :



Les détectives : l'idée est que les élèves soient acteurs, actifs, en quête de sens.



Pour bien comprendre une histoire, il faut être attentif, bien écouter et se poser les questions :

D'abord je cherche des indices dans l'histoire
J'écoute bien


Où ?	
Quand ?	
Qui ?	

Où ? Il n'est pas toujours évident de situer le lieu de l'action. Les illustrations peuvent donner des indices mais ça n'est pas toujours le cas.

- Quand ? A quel moment se déroule l'épisode de l'histoire que je suis en train de découvrir. Combien de temps dure-t-il ? Les événements se succèdent-ils en ordre chronologique ? Y a-t-il des retours en arrière, des sauts en avant ?
- Qui ? Les personnages, que font-ils ? Théorie de l'esprit: que ressentent-ils ? Quelles sont leurs intentions ? ...

J'écoute et je regarde bien comment la maitresse raconte l'histoire	Intonation 
	Mimiques 
	Gestes 

Il s'agit là des indices donnés par la personne qui lit l'histoire aux enfants.

Je réfléchis à ce que je sais déjà	
---	---

Là, le but est de faire comprendre aux élèves que la compréhension d'un texte, bien souvent, ne se situe pas dans le texte lui-même mais dans le lien que l'on peut faire entre ce dernier et ses connaissances. La réalisation d'inférences et l'interprétation sont fondamentales.

Par ailleurs, **la démarche propose de mettre les élèves en projet** en leur fixant l'objectif de raconter l'histoire à un tiers (parents...). Pour faciliter le transfert et augmenter la motivation, en accord avec l'enseignante de la classe, je leur ai donc soumis l'idée de raconter l'histoire étudiée à leurs camarades.

Ce travail de restitution demandant beaucoup d'entraînement, nous avons mis en place une boîte - dite boîte « compère lapin » - dans laquelle sont rassemblés les cartes de vocabulaire, les décors, les figurines et les masques des personnages permettant de rejouer les différentes étapes de l'histoire. Les élèves pourront ainsi réinvestir le vocabulaire et les structures syntaxiques rencontrés dans l'album. **Cette boîte restera dans la classe et permettra de faire le lien entre le travail réalisé en groupe d'adaptation et le quotidien de la classe.** Elle est consultable à tous moments, y compris par les autres élèves.



document 17 : boîte « compère lapin »

Voilà comment se sont déroulées les séances :

OBJECTIFS DU PROJET: Faire émerger la démarche de prise d'indices contextuels en compréhension orale. Raconter pour comprendre Objectif (s) de la séance 1: Mettre en mémoire les événements des pages 2 et 3 de l'histoire de compère lapin	
BEP	DEROULEMENT
Besoin d'explicitation (présentation des buts)	<p><u>Phase de mise en route :</u> <u>Présentation du projet:</u> présentation des objectifs (comprendre/raconter une histoire à la classe) <u>Présentation sommaire de l'histoire:</u> un lapin (compère lapin) qui va jouer de méchants tours à ses voisins.</p>
Besoin d'explicitation (planification)	<p><u>Phase d'appropriation :</u> Compétences sur lesquelles nous allons travailler: « Je vais vous présenter un album avec lequel nous allons travailler pendant plusieurs semaines. La lecture de cet album a pour objectif de vous aider à apprendre comment bien comprendre des histoires. » <u>Comment va-t-on s'y prendre ? :</u> Apprendre le vocabulaire difficile du début de l'histoire, Lire et raconter ensemble les pages 2 à 5. Raconter seul, jouer l'histoire avec les masques.</p>
Besoin de comprendre ce qui est lu, d'enrichir en contexte son stock lexical	<p><u>Phase de recherche:</u> Apprendre le vocabulaire difficile du début de l'histoire : <i>rusé, malin, avoir une terrible faim, ne plus avoir un sou, un ver de terre, demander « pitié », un denier, prêter, avoir bon cœur, la moisson, donner sa parole, faire un sourire en coin.</i> <u>Démarche :</u> Associer sémantique (image) et phonologie (prononciation du mot) pour le comprendre et le mémoriser. (ex : rusé, malin (mot) : chat (image)). Dire les mots « rusé, malin », expliquer ce qu'ils veulent dire, faire des liens sémantiques (rusé comme... Je suis malin quand...).</p> <p>Mémorisation : Bien ranger ces deux mots sans la tête ainsi que l'image associée. Cacher l'image et demander aux enfants d'ouvrir les boîtes dans leur mémoire pour faire apparaître l'image. Afficher à nouveau l'image et demander aux enfants de prononcer à nouveau les mots (Rosenthal et Ehri expliquent que prononcer les mots aide à les comprendre et à les mémoriser). Faire de même pour chaque mot ou expression. Récapituler en montrant une nouvelle fois toutes les images et en invitant les élèves à les nommer en les chuchotant. Présenter la boîte « mémoire des mots » qui permettra de stocker les images de tous les mots et de toutes les expressions rencontrés en travaillant sur l'album. Donner une image à chaque enfant, lui demander de la nommer avant de la remettre dans la boîte.</p>
Besoin de méthodologie, de formaliser une procédure de prise d'indices	<p>Présenter l'outil expliquant la procédure pour comprendre : « Je vais vous lire le premier chapitre de l'album, écoutez bien car après je vous demanderai :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Où se déroule l'action ? - Quand a-t-elle lieu ?

<p>Besoin de prélever des indices pour comprendre un texte entendu</p>	<p>- Qui sont les personnages et que font-ils ? » Au fur et à mesure, afficher les trois pictogrammes « où ? », « quand ? », « qui ? » au tableau. Dire aux élèves : « Maintenant vous allez jouer aux petits détectives, vous allez chercher des indices qui permettent de trouver les réponses. » Afficher la vignette « Petits détectives » au tableau. Préciser : - Ce qu'est un détective : il mène des enquêtes, il cherche des informations, un peu comme un policier. - Ce que sont les indices : des informations qui se trouvent toutes dans le texte ou dans l'image et qui permettent de trouver la réponse et de la vérifier.</p>
<p>Besoin d'explicitation</p>	<p>Lire la première page. A chaque fois, demander aux enfants de fabriquer dans leur tête le dessin animé de ce qui est lu. Lire le texte (avec intonation et en faisant des gestes si possible). Hypothèses sur l'illustration : Que va-t-on y voir à votre avis ? Afficher l'illustration : validation des hypothèses. Compléter l'outil de formalisation : Où? Chez compère lapin, dans sa chambre Quand? Un matin Qui? Compère lapin. Il est rusé et malin. Lire la page 3 avec intonation. Faire apparaître le « ? ». Expliquer qu'il faut anticiper le contenu de l'image. « Qui veut raconter ce que l'on va trouver sur l'image ? » Afficher l'image de la page 3. Demander aux élèves de la commenter. Afficher les deux visages de compère lapin (travail sur les états d'âme). Expliquer que quand compère lapin a faim, il n'a plus l'air si sympathique. Retour sur l'outil de formalisation : Où se déroule l'action ? Chez compère lapin (il prend sa tirelire, il sort de son lit). - Quand ? Le matin - Qui ? compère lapin (il a faim, il se rend compte qu'il n'a plus d'argent). Du coup, il est très fâché. Il n'a plus l'air sympathique.</p> <p>Phase de bilan: Interroger les élèves : « Comment avons-nous fait pour bien comprendre l'histoire ? » Faire verbaliser : - L'objectif de la séance : « apprendre à comprendre une histoire ». - Comment doit-on faire pour comprendre une histoire ? Rechercher des indices comme un détective. - Qu'est-ce qui permet de trouver les indices dans l'histoire racontée? Il faut être attentif et bien écouter l'histoire. - Quels types d'indices doit-on chercher ? Où se déroule l'histoire ? Quand se déroule l'histoire ? Qui sont les personnages ? - Comment vérifie-t-on que l'on a la bonne réponse ? En s'appuyant sur les indices que l'on trouve dans le texte ou dans l'image.</p>



Peu à peu l'outil de formalisation prend forme et est complété à chaque avancée dans l'histoire.

Document 18 : formalisation collective de la procédure de compréhension orale

Tout au long de la découverte de l'album, de nombreuses activités de compréhension sont proposées. Elles visent à **anticiper, prédire, interpréter, inférer sur les intentions des personnages, utiliser le contexte pour comprendre du vocabulaire, soit des processus de compréhension complexes (ceux qui étaient si peu réussis dans le rapport PIRLS).**

En production langagière, l'objectif est de veiller à conserver la cohérence du récit en faisant le tri entre l'essentiel et le secondaire, à expliciter ce qui n'est dit que de façon implicite, à réinvestir le vocabulaire et les formules rencontrés dans l'histoire.

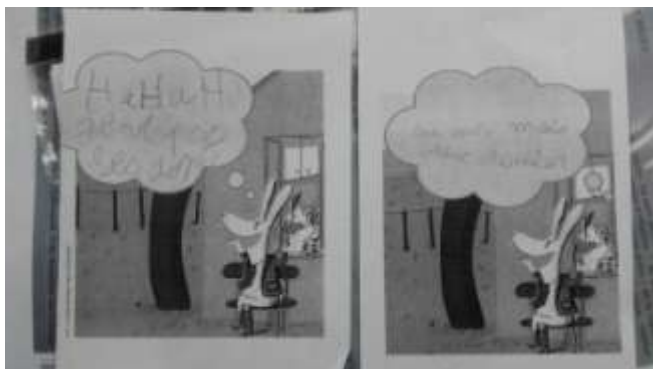
Voici quelques exemples d'activités proposées :



Il faut anticiper, chercher ce qu'il va y avoir sur l'illustration, après avoir découvert le texte, soit en la décrivant, soit en la dessinant.



Travailler sur **les états mentaux** des personnages en comparant des illustrations ou des formules telles qu'« avoir un sourire en coin »...



Se mettre à la place des personnages pour prévoir ce qu'ils pensent.

- Mimer le vocabulaire, jouer l'histoire avec des figurines, jouer l'histoire avec des masques.



Inférer en utilisant ses connaissances : « Avec 18 deniers, compère lapin est-il riche ? »



Prédire ce qui va se passer en utilisant l'illustration : « Que va-t-il se passer à votre avis ? »

- Et tout au long de l'histoire, **les rappels de récit, les essais de narration** sont constants. Des discussions sont mises en place pour évaluer la qualité de ces restitutions. Y a-t-il eu des oublis ? Etait-ce clair ? A-t-il parlé suffisamment fort pour être entendu ? A-t-il utilisé le vocabulaire et les formules de l'histoire à bon escient ? C'est ainsi, en se représentant un auditeur absent, que l'on va vers le langage d'évocation, et que l'on travaille des compétences qui seront essentielles plus tard pour la production d'écrits.

A l'issue des 14 séances, j'ai fait passer de nouveau l'évaluation initiale aux élèves afin de mesurer leurs éventuels progrès.

Les résultats obtenus ont été les suivants :

	YLIANA	LENNY
Compréhension	<p>16 SUR 18: « Bonne compreneuse » selon la cotation de l'épreuve</p> <p>Dans le détail, elle obtient :</p> <p>9/10 en compréhension de phrases entendues</p> <p>7/8 en compréhension de textes entendus</p>	<p>15/18: « Bon compreneur » selon la cotation de l'épreuve</p> <p>Dans le détail, il obtient :</p> <p>8/10 en compréhension de phrases entendues</p> <p>7/8 en compréhension de textes entendus</p>

Yliana semble avoir profité de ce travail. Tout au long du projet, elle a affiché beaucoup de motivation. Sa compréhension du vocabulaire et des formulations issues de l'histoire s'est manifestée clairement lors de la restitution.

Son enseignante affiche un regard très positif sur son évolution. Les difficultés rencontrées au CP concernant son implication dans le travail semblent dépassées. Elles étaient, sans doute, liées à son entrée laborieuse dans les procédures de décodage et d'encodage, lesquelles rendaient fastidieuses les activités à réaliser en classe.

Pour Lenny, les progrès sont encore plus spectaculaires. Pourtant, si son investissement dans le projet a été satisfaisant, il n'en reste pas moins que les difficultés dans la classe persistent. Au-delà de la compréhension, les problèmes liés à l'attention semblent le gêner fortement. Lenny a toujours des difficultés à réaliser un travail individuel. Il bâcle systématiquement, répond aux questions avant d'avoir lu le texte, a une écriture déplorable dès qu'on oublie de lui rappeler qu'il doit s'appliquer. Lors d'une entrevue, nous évoquons, avec son enseignante, des actions envisageables pour lui permettre de rester concentré sur une durée plus longue. Planifier le travail de la journée, lui donner des repères temporels (utilisation d'un sablier, savoir où il en est dans le déroulement de la journée), varier les supports (alterner entre cahier et ordinateur car il y en a dans la classe), aérer, colorer les supports écrits pour lui donner envie de soigner davantage, prévoir des textes courts avec des consignes simples (une à la fois), organiser sa table pour faciliter la mise au travail, ritualiser le déroulement des activités sont des solutions qui nous semblent prometteuses pour envisager un meilleur travail en classe. Par ailleurs, un suivi orthophonique a été entamé. Les objectifs de ce suivi sont complémentaires du travail mené par le RASED. Y sont explorés la qualité du graphisme (repérage des interlignes, maîtrise du geste graphique), la phonologie (manipulation de phonèmes et travail sur les rimes pour améliorer la qualité de son expression orale); enfin, en lecture, les voies d'adressage et d'assemblage sont renforcées.

3. Une action de prévention

En début d'année scolaire, j'ai été sollicité par les enseignantes de grande section de mon école de rattachement (école Fallières) afin de participer à un projet se donnant pour objectif de travailler la compréhension orale.

Cette école, bien que n'étant pas en REP, accueille beaucoup d'élèves issus de familles en difficulté sur le plan socio économique. Les résultats aux évaluations nationales affichent des résultats médiocres aux items relatifs à la compréhension et c'est pour prévenir ces difficultés que les enseignantes de GS ont fait le choix d'investir particulièrement le champ de la compréhension orale.

Avec celles-ci, nous avons réfléchi à la fois sur le choix du support à utiliser et sur l'organisation que nous souhaitons mettre en place. Il s'agissait notamment de définir la composition des groupes d'élèves que nous voulions constituer. Fallait-il prévoir des groupes hétérogènes ou des groupes homogènes composés d'élèves aux compétences semblables ?

S'agissant du choix du support, fort des convictions issues de mes lectures théoriques, j'ai proposé l'idée d'utiliser une méthode mettant en place les principes de la pédagogie explicite (expliciter les buts et les procédures, provoquer des échanges, guider les élèves...).

C'est donc tout naturellement vers Maryse Bianco et son groupe de travail que nous nous sommes tournés en choisissant la méthode appelée « Compréhension de la langue GS » éditée par la cigale.

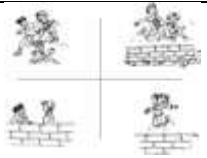
En introduction, la démarche d'enseignement y est présentée.

C'est une démarche permettant aux élèves de s'interroger sur le sens d'un texte, en développant l'écoute, la prise de parole et la justification. Cet entraînement vise à ce que les élèves apprennent de façon explicite à construire des modèles de situation, à raisonner de façon logique, à traiter les connecteurs, les pronoms et les inférences et développent une attitude active permettant le contrôle de la compréhension. La démarche s'appuie sur des activités orales. A partir d'un texte lu par l'enseignant, chaque élève, au vu de situations problèmes variées, prend position puis confronte ses raisonnements avec ceux des autres élèves en se référant au texte. Les activités proposées sont choisies pour travailler de façon claire et progressive toutes les composantes de la compréhension.

Document 19 : introduction Compréhension de la langue GS « la cigale »

Sur la question de la composition des groupes, nous avons fait le choix de les constituer de façon homogène afin de permettre à tous les élèves, notamment ceux qui ont besoin d'un fort

étayage, de s'exprimer. C'est dans ce but que nous avons réalisé une évaluation diagnostique en début d'année scolaire. Elle consistait à mesurer les performances des élèves sur 3 types de compétences :

Domaine	Epreuve proposée
Compréhension de phrases entendues	 <p>Ils sont en train de sauter au-dessus du mur</p>
Compréhension d'un texte entendu	Questions sur les personnages, les actions, les émotions : Qui ? Où ? Pourquoi ?
Déductions à partir d'un texte entendu	<p>Maxime a perdu son doudou. Maman lui dit : « Il est sûrement dans la chambre ou dans la cuisine. » Maxime va voir dans la cuisine, le doudou n'y est pas.</p> <p>A ton avis, où est le doudou ? Pourquoi ?</p>

Les résultats des élèves que je serai amené à suivre ont été les suivants :

	Compréhension de phrases /10	Compréhension de textes /13	Déduction /6	Total
Clément	6	4	1	11
Maëlys	6	6	2	14
Deaglan	7	5	1	13
Clélia	5	4	3	12






Les résultats montrent que les difficultés communes se situent davantage au niveau de la compréhension de textes (colonne 3). La réalisation de déductions (colonne 4) nécessite la mise en œuvre de processus complexes consistant à traiter le non-dit, l'implicite. Les résultats mettent en évidence que des besoins à ce niveau existent également.

Par ailleurs, les observations en classe, les discussions avec les enseignantes et les collègues du réseau ont permis de dégager quelques besoins éducatifs particuliers, lesquels permettront d'apporter pour trois élèves des adaptations individuelles. *(Doc 20 : extrait de PAS)*

	Difficultés	Hypothèses sur les BEP	Adaptations
Deaglan	Ne s'exprime que sous forme de mots difficilement compréhensibles.	Besoin d'utiliser d'autres modes de communication que l'oral pour se faire comprendre	Proposer d'autres modes de communication (demander de montrer sur les illustrations, de montrer avec des gestes).
Clélia	Parle peu dans les moments collectifs.	Besoin d'incitations pour prendre la parole	Donner des jetons à chaque fois qu'elle demande la parole. Proposer à chaque séance d'améliorer son résultat (nombre de jetons obtenus).
Maëlys	Attention fugitive. Décroche rapidement.	Besoin d'aménagements dans le déroulement des séances pour respecter ses rythmes attentionnels	Prévoir des séances courtes (15 minutes pas plus). La solliciter surtout en début de séance.

Pour Deaglan, la directrice d'école a organisé une réunion d'équipe éducative. Ses difficultés d'expression sont telles qu'elles rendent très difficiles la communication par le biais du langage oral. Il est scolarisé pour la première fois cette année. La famille commence à prendre conscience de ses difficultés. L'évaluation diagnostique en compréhension n'a pas été réussie mais les réponses apportées étaient souvent difficiles à saisir, ce qui a faussé les résultats. La psychologue scolaire et le médecin de l'éducation nationale ont été chargés de mettre en place des investigations pour mieux comprendre les raisons de ces difficultés d'expression.

S'agissant des séances, en voilà une illustration type :

Objectif de la séance : adopter une attitude critique		
BEP	Déroulement	Adaptation
<p>Besoin d'explicitation des actions réalisées</p> <p>Besoin de planification</p>	<p><u>Phase de mise en route:</u> « Vous souvenez vous de ce que nous avons fait la dernière fois ? » Laisser les élèves s'exprimer. Si nécessaire les aider à verbaliser (« écouter des textes, regarder des images, repérer les anomalies sur les images »).</p> <p><u>Phase d'appropriation:</u></p> <p>Consigne: « Aujourd'hui, vous allez écouter une histoire qui se passe dans la cour d'une école pour comprendre ce que font les personnages.»</p> <p>« Comment va-t-on faire ? » « Il va falloir bien écouter l'histoire, bien regarder l'image et replacer des cartes au bon endroit. » Le but que l'on souhaite atteindre: se mettre d'accord pour replacer toutes les images au bon endroit.</p> <p>Qui souhaite reformuler la consigne ?</p> <p><u>Phase de recherche:</u> Poser l'affiche sur la table</p> 	<p>Encourager Clélia à prendre la parole. Lui rappeler qu'à la séance précédente, elle avait eu 5 jetons.</p> <p>Déroulement au tableau avec des icônes</p>    
<p>Besoin de comprendre le lexique</p>	<p>Laisser les enfants la commenter librement. Préciser si nécessaire des éléments du lexique (bac à sable, portail, corde à sauter, jardinière, cabane, banc, un château de sable, une tour, le mur de l'école, le rebord de la fenêtre, un platane).</p> <p>Présenter les cartes et les distribuer au fur et à mesure</p>	<p>Proposer à Deaglan de dire et de montrer sur l'image.</p>

qu'elles ont été **nommées et commentées.**



Un **sac** avec des jeux
Un petit garçon (Jérémy) sur un **tricycle**
Une petite fille à **genoux (Léa)**
Un drapeau
Un joueur de foot (Samir)
Un ballon
Une trottinette
Une casquette rose (Nina)
Une chatte (Tigresse)
Une petite fille qui mange
un gâteau (Clémence)
Un nid
Une petite fille qui saute
Un chien

Consigne: « **Je vais lire l'histoire. Vous l'écoutez bien jusqu'à la fin sans toucher à vos cartes.** »

Faire reformuler la consigne.

Lire le texte par étapes (4) pour ne pas perdre les enfants.

Faire une deuxième lecture en s'arrêtant dès qu'une image est à placer.

C'est l'heure de la récréation, les enfants jouent dans la cour. La maîtresse qui a posé un **sac de jeux** sur le banc les surveille attentivement. Elle vient de rappeler à **Jérémy** de ne pas rouler trop vite avec son tricycle. Il ralentit et s'arrête entre la cabane et le bac à sable.

Léa est à genoux au milieu du bac. Elle construit un **château de sable**. Elle a déjà planté un **drapeau** au sommet de la tour pour la décorer. Les trois garçons qui jouent au ballon ont failli démolir sa belle tour. C'est Samir, le petit footballeur placé entre ses deux copains, qui a tiré trop fort.

Besoin de stratégie de prise d'indices (lire, relire, citer les termes importants)

Besoin d'explicitation des actions réalisées
Besoin d'explicitation des objectifs à venir

Solliciter souvent Maélys pour soutenir son attention

Solliciter Clélia si elle ne lève pas le doigt

Poser des

	<p>Heureusement, le ballon s'est arrêté dans le sable juste à côté de la tour.</p> <p>Une trottinette a été abandonnée contre le mur de l'école, sous la fenêtre où les enfants ont installé une jardinière. Nina, qui aujourd'hui a mis sa belle casquette rose, se dirige vers la trottinette car elle veut faire la course avec Jérémy.</p> <p>Tigresse, la chatte de la maîtresse, s'est couchée sur le rebord de l'autre fenêtre. Elle regarde avec envie Clémence qui mange un gâteau sous le platane dans lequel un oiseau a fait son nid.</p> <p>Près du portail, trois petites filles jouent à la corde à sauter : deux tournent la corde pendant que la troisième saute par-dessus.</p> <p>La journée d'école se termine bientôt. Une maman attend déjà devant le portail avec son chien.</p> <p>« Je vais relire cette histoire et cette fois-ci vous placerez vos cartes au bon endroit sur l'affiche. »</p> <p>S'arrêter à chaque fois qu'il y a une carte à poser.</p> <p>Demander l'avis des autres enfants, organiser des discussions sur le placement des cartes.</p> <p>Relire pour vérifier la réponse.</p> <p>Phase de bilan:</p> <p>Interroger les élèves sur ce qu'ils ont appris pendant la séance (à écouter, à comprendre pour bien placer les images, à discuter entre eux).</p> <p>Annoncer que la prochaine fois, il faudra de nouveau écouter une histoire longue.</p>	<p>questions fermées à Deaglan (réponses par oui ou par non)</p>
--	---	--

Au terme des séances, comme pour le projet de remédiation mené avec des élèves de CE1, j'ai proposé aux enseignantes des élèves concernés de leur faire passer de nouveau l'évaluation initiale afin de mesurer les éventuels progrès. Les résultats ont été les suivants :

	Compréhension de phrases /10	Compréhension de textes /13	Déduction /6	Total
Clément	5 (6 évaluation initiale)	9 (4)	4 (1)	18 (11)
Maëlys	7 (6)	7 (6)	3 (2)	17 (14)
Deaglan	7 (7)	9 (5)	3(1)	19(13)
Clélia	5 (5)	9 (4)	5 (3)	20 (13)

Clément et Maëlys ont progressé. Tout au long des séances, ils se sont montrés intéressés et très actifs. Leur enseignante voit une évolution positive et estime qu'ils ont gagné en maturité, pris confiance en leurs compétences.

L'évolution la plus spectaculaire est celle de Clélia. Pourtant, dans la classe, elle semble toujours très passive et la mise au travail ainsi que la participation aux moments collectifs restent très insuffisantes. Avec l'enseignante à dominante rééducative du RASED – laquelle a entamé également un suivi auprès de l'enfant – nous avons rencontré les parents. Il est ressorti de l'entretien que Clélia a besoin d'un cadre structurant, exigeant pour se mettre au travail. L'hypothèse concernant ses besoins éducatifs particuliers s'oriente désormais vers la mise en place de règles à respecter, prévoyant des droits mais aussi des devoirs (et des sanctions). Pour Deaglan, l'évaluation finale, adaptée à ses difficultés d'expression (les réponses à donner étaient présentées sous forme d'illustrations), a confirmé que le volet compréhension était moins impacté. Une demande de compensation a été faite auprès de la MDPH (maintien en GS avec AVS). Le médecin scolaire a diagnostiqué un retard de langage en lien avec son arrivée tardive à l'école (GS) et encouragé vivement la famille à entrer en contact avec un orthophoniste. L'équipe éducative a réaffirmé aux parents l'importance d'accentuer le temps de présence de Deaglan à l'école (les absences étant encore trop nombreuses).

Conclusion :

A travers ces deux expériences d'enseignement de la compréhension par le biais de textes entendus, j'ai pu mesurer à quel point cette voie était prometteuse pour l'enseignant de RASED que j'aspire à devenir. Tout d'abord, le travail en petit groupe offre les conditions idéales pour mener ce type d'activité. Ensuite, les processus complexes de compréhension qui ont pu être travaillés (interprétation, anticipation, inférence...) n'auraient pas pu l'être s'il avait fallu surmonter l'obstacle du déchiffrage (pour le 1^{er} groupe).

Le travail de remédiation mené avec des élèves de CE1 m'a beaucoup surpris. J'ai eu le plaisir de constater leur forte implication dans le projet de restitution proposé par la méthode Narramus. L'entraînement mené au quotidien, via la boîte « compère lapin » - qui assurait le transfert vers la classe -, montre que la pédagogie de projet est un levier très fort pour motiver les élèves. Le réinvestissement du lexique et des structures syntaxiques découverts lors des activités de compréhension a mis en évidence que le lien entre réception et production de langage oral amenait les mêmes bénéfices que celui entre lecture et écriture.

Tout au long de cette expérience, il a fallu aux élèves interpréter les attitudes des personnages, comprendre leurs intentions, leurs états d'âme, inférer en utilisant leurs connaissances pour saisir le sens du texte. Ce travail autour de la « théorie de l'esprit » leur a permis de saisir beaucoup d'éléments implicites de l'histoire et a eu pour conséquence

d'enrichir leur stock de connaissances (sur la psychologie des personnages en l'occurrence). A l'avenir, ces connaissances pourront être utilisées pour comprendre d'autres textes, mais également pour mieux appréhender les relations sociales, ce qui facilitera leur intégration dans la société.

Le travail mené en prévention avec des élèves de GS aura été l'occasion pour moi de constater à quel point la pédagogie explicite permettait aux élèves de mieux cerner les buts des activités proposées et de réfléchir efficacement aux procédures à mettre en œuvre pour les réaliser.

Qu'allons-nous faire ensemble ? Comment allons-nous le faire ? Quelle compétence allons-nous travailler ? Que va nous apporter ce travail ? Proposer de trouver les réponses à ces questions est fondamental pour les élèves en grande difficulté, chez qui les attentes de l'école sont souvent bien floues. L'utilisation de pictogrammes rendant explicites les actions à réaliser pour comprendre un texte entendu (écouter, regarder les images, réfléchir, discuter pour répondre aux questions...) aura permis à ces élèves d'interroger l'attitude qu'ils doivent avoir quand ils sont en quête de sens.

Reste la question du bénéfice qu'apportera ce travail sur la progression à court et long terme des élèves qui en ont profité. La volonté de créer un outil formalisant une procédure de compréhension d'un texte entendu permettra aux élèves de CE1 de s'y référer à chaque fois qu'ils seront de nouveau en situation de réception, à condition, bien sûr, que l'enseignant de la classe n'oublie pas de le leur rappeler et c'est peut-être là la limite de l'action réalisée.

La question du lien entre travail en groupe d'adaptation et transfert dans la classe se voit ici posée. Mais encore plus loin, la question de la participation du maître de RASED au travail des équipes, au sein des écoles, afin d'élaborer des projets communs à tous les élèves de la classe, prenant en compte les besoins spécifiques des élèves les plus fragiles m'apparaît, suite à cette première expérience sur le terrain, incontournable.

Nouvellement affecté sur ce poste de maître de RASED, il m'a fallu du temps pour mesurer les attendus de cette nouvelle fonction et cela ne m'a pas permis de proposer dès le début de l'année scolaire aux enseignants une réflexion sur des projets de co-enseignement. Cette forme d'intervention offre le bénéfice d'impliquer le collègue concerné dans le projet et d'éviter que la question du transfert ne se pose. Elle m'apparaît prometteuse à l'avenir dans la perspective de permettre aux élèves à besoins éducatifs particuliers de progresser tant au niveau des savoirs que de l'autonomie.

Bibliographie

Références institutionnelles :

- La loi « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » du 11 février 2005 (loi n° 2005-102, JO n° 36 du 12 février 2005)
- Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, - J.O. du 9-7-2013
- Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013
- Circulaire n° 2014-107 du 18 août 2014 : Le fonctionnement du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
- Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé annexé à la Circulaire relative à la formation professionnelle spécialisée et au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive. Circulaire n° 2017-026 du 14-2-2017
- Recommandations du CNESECO (conseil national d'évaluation du système scolaire) lors de la conférence « lire, apprendre, comprendre » de 2016
- Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018

Références bibliographiques :

- Bianco M (2015) *Du langage oral à la compréhension de l'écrit* PUG
- Brigaudiot M (2015). *Langage et école maternelle* Hatier
- Cèbe S/Goigoux R (2006) *Apprendre à lire à l'école* RETZ
- Cèbe S/Goigoux R. (2017) *Narramus : les deniers de compère lapin* RETZ
- Giasson J (2008) *La compréhension en lecture* DE BOECK
- Gourgue D. Bianco M. Coda M. *Compréhension de la langue GS* LA CIGALE
- Ouzoulias A (1996) *L'apprenti lecteur en difficulté. Evaluer, comprendre, aider* RETZ
- Ouzoulias A (2004) *Favoriser la réussite en lecture : les MACLE* RETZ

Epreuve 3 : Personne ressource

Contexte, constat et problématique

- **École Fallières d'Hénin Beaumont.**
- **Une association (agir tous pour la dignité) qui intervient dans l'école pour aider les élèves en difficultés.**
- **Élément déclencheur de mon action: Trois élèves de CE1 non lecteurs en début d'année. Des enseignants et des partenaires en demande de conseils.**
- **Problématique de mon action: Quelles actions mener, en tant que personne ressource, auprès des enseignants et partenaires de l'école pour aider ces élèves à besoins éducatifs particuliers à devenir lecteur?**

Le cadre réglementaire: le référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé du 16/02/17

L'enseignant spécialisé exerce une fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive dans des situations diverses :

En répondant dans le contexte d'exercice aux demandes de conseils concernant l'élaboration de réponses pédagogiques concertées à des besoins éducatifs particuliers = **Mes actions envers les enseignants**

En connaissant et en coopérant avec la diversité des partenaires et des acteurs de l'École inclusive = **Mes actions envers un partenaire au sein de l'école: l'association agir tous pour la dignité (ATD)**