



HAL
open science

Compréhension en lecture des élèves avec troubles des fonctions cognitives : utilisation du Visibiléo

Angélique Pobelle

► **To cite this version:**

Angélique Pobelle. Compréhension en lecture des élèves avec troubles des fonctions cognitives : utilisation du Visibiléo. Education. 2021. dumas-03810496

HAL Id: dumas-03810496

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03810496v1>

Submitted on 18 Nov 2022

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Mémoire

présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

mention : Ingénierie et Recherche en Éducation

sur le thème :

**Compréhension en lecture des élèves avec
troubles des fonctions cognitives : utilisation
du *Visibléo***

Angélique POBELLE

SOMMAIRE

1	De l'éducabilité de tous à l'enseignement de la compréhension	6
1.1	L'éducabilité.....	6
1.1.1	Le dispositif ULIS.....	9
1.1.2	Éducabilité auprès des élèves ULIS.....	9
1.2	L'enseignement spécialisé.....	12
1.2.1	Enseigner et apprendre.....	12
1.2.2	Comprendre.....	13
1.2.3	L'enseignement de la compréhension en dispositif spécialisé.....	14
1.3	Compréhension des textes narratifs : quel modèle choisir ?.....	15
1.4	La compréhension de textes narratifs.....	17
1.4.1	Compétences visées en compréhension de textes	17
1.4.2	Pour les élèves TFC	19
1.5	Comment concevoir un enseignement dans le cadre d'une recherche ?.....	25
1.5.1	Questionnement de l'enseignement de la compréhension dans sa conception et dans sa réalisation	25
1.5.2	Proposition d'un outil et d'une démarche	27
1.5.3	Ma posture d'enseignant chercheur	31
2	Phase de recherche	32
2.1	La recherche action	32
2.1.1	Notre conception de la recherche action	32
2.1.2	Les quatre temps de notre recherche action	33
2.1.3	Des premières observations : ce qui se perçoit de la compréhension des élèves.....	34
2.2	Organisation de notre enseignement avant notre recherche-action.....	36
2.2.1	Nos pratiques.....	36
2.2.2	La compréhension de nos élèves.....	38

2.2.3	Approche subjective de l'enseignement de la compréhension	41
2.3	Que retenir de ces deux premières phases de recherche action ?.....	45
2.3.1	Les pratiques d'enseignement et la compréhension des élèves	45
2.3.2	Prendre en compte les besoins des élèves	46
3	Expérimentation d'une démarche et d'un outil.....	48
3.1	L'expérimentation et ses conditions.....	48
3.1.1	Un outil : le visibiléo.....	48
3.1.2	Une démarche	48
3.2	Retour sur l'expérimentation	52
3.2.1	Collecte des données qualitatives de l'expérimentation dans une posture de praticien-chercheur.....	52
3.2.2	Résultats	52
3.2.3	Analyse et discussion	63
4	Conclusion	75
	Bibliographie.....	77
	Annexe 1 : Verbatim des entretiens d'explicitation.	81
	Annexe 2 : Activation des connaissances:	96
	Annexe 3 : Tableau récapitulatif du schéma narratif :	98
	Annexe 4 : <i>Visibiléos</i> réalisés durant l'expérimentation :	100
	Annexe 5 : Les protocoles.....	106
	Protocole d'expérimentation pour l'élaboration en fin de lecture intégrale	106
	Protocole d'expérimentation pour l'élaboration en fin d'extraits.....	106
	Résumé du mémoire :	108

Pour introduire notre propos, nous ferons un petit détour par une lecture estivale faite avant d'aborder notre formation en vue de l'obtention du CAPPEI, Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Education Inclusive...

« Si je veux réussir à accompagner un être vers un but précis, je dois le chercher là où il est et commencer là, justement là. Celui qui ne sait faire cela, se trompe lui-même quand il pense pouvoir aider les autres.

Pour aider un être, je dois certainement comprendre plus que lui, mais d'abord comprendre ce qu'il comprend. Si je n'y parviens pas, il ne sert à rien que je sois plus capable et plus savant que lui.

Si je désire avant tout montrer ce que je sais, c'est parce que je suis orgueilleux et cherche à être admiré de l'autre plutôt que l'aider.

Tout soutien commence avec humilité devant celui que je veux accompagner ; et c'est pourquoi je dois comprendre qu'aider n'est pas vouloir maîtriser mais vouloir servir. Si je n'y arrive pas, je ne puis aider l'autre. »

d'après le philosophe danois Søren Kierkegaard, 1813-1855 (cité dans BARTH B.-M., Le savoir en construction, Retz, Paris, 1993, p. 175.)

Ce poème nous a incitée à poursuivre une réflexion et des recherches plus approfondies dans le domaine de l'enseignement de la compréhension en lecture dans le cadre de nos fonctions d'enseignante spécialisée. Notre quotidien professionnel de coordonnatrice d'un dispositif ULIS accueillant des élèves ayant des troubles des fonctions cognitives se compose de trois missions bien distinctes pouvant se définir ainsi :

- Mettre en œuvre des parcours individualisés des élèves dans une perspective de réponses souples et évolutives adaptées à leurs besoins spécifiques ;
- Coordonner les activités pédagogiques conduites au sein du dispositif dans le cadre d'un parcours de formation établi en équipe ;
- Gérer l'ensemble des actions de regroupements et assurer les enseignements visant à développer ou à consolider certains apprentissages tels que prévus par les projets individuels de formation générale de chacun des élèves.

Dans le cadre de cette dernière mission, nous sommes engagée dans l'adaptation permanente de nos enseignements aux besoins particuliers des élèves en interrogeant différents items du champ didactique afin de permettre aux élèves de réussir à apprendre. Lors de nos questionnements, nous avons établi que nous revenions toujours à un obstacle de taille pour nos élèves : la compréhension. Comprendre, autrement dit être capable de traduire et interpréter de l'information en fonction de ce qui a été appris, est une habileté difficile à mettre en œuvre. Notre quotidien d'enseignante spécialisée auprès d'apprenants rencontrant des troubles des fonctions cognitives consiste à adapter les tâches scolaires afin que les élèves puissent en saisir les significations, puissent traduire des connaissances dans un nouveau contexte, et enfin puissent interpréter des faits à partir d'un cadre donné. C'est la raison pour laquelle, devant les difficultés observées chez nos élèves à expliquer, démontrer, préciser, interpréter, résumer,

illustrer, discuter, nous nous sommes intéressée à l'enseignement de la compréhension, et plus particulièrement à l'enseignement de la compréhension en lecture.

Nous avons ainsi opté pour le cadre de la recherche-action, afin de nous doter de moyen nous permettant d'améliorer notre pratique en situation complexe de classe grâce à notre expérience de terrain à laquelle nous attachons beaucoup d'importance complétée de l'innutrition et de l'éclairage apportés par les savoirs théoriques en cours. Il convient également d'ajouter que ce cadre nous offre à la fois la possibilité d'apprendre à identifier nos besoins tout en restant en contact avec notre quotidien de coordonnateur ULIS, et à la fois d'établir une démarche pour atteindre une amélioration des résultats d'apprentissage de nos élèves.

Notre recherche-action s'appuie sur le modèle de compréhension en lecture de Goigoux et Cèbe développé dans leur ouvrage *Lectorino Lectorinette* (Goigoux, R.Cèbe, S., s. d.). Celui-ci décompose la compréhension en lecture autour de 4 pôles : le décodage, le lexique, la narration et les inférences. Ces quatre pôles définissent également les difficultés rencontrées par nos élèves dans le quotidien de leurs apprentissages scolaires : décodage lent et coûteux, bagage lexical pauvre, difficulté à communiquer avec les autres et à établir des liens. Afin d'adapter au mieux notre pédagogie aux besoins de nos élèves, nous avons adossé notre enseignement de la compréhension en lecture à un outil élaboré par Marie France Bishop et qu'elle a appelé le *visibiléo*.

Ainsi, dans une perspective de réflexion, notre démarche de recherche-action a visé à expérimenter l'efficacité d'un outil auprès d'un public spécifique et à y apporter des modifications ou des compléments en fonction des réactions des élèves. Nous avons donc interrogé la plus-value que peut apporter le *visibiléo* proposé par Marie France BISHOP à notre enseignement de la compréhension en lecture en direction d'élèves présentant des troubles des fonctions cognitives. En d'autres termes, la problématique motivant notre travail a été de savoir, dans quelles mesures l'outil appelé *Visibiléo* et proposé par Marie-France Bishop, pouvait permettre un enseignement efficace de la compréhension en lecture des textes narratifs auprès d'élèves bénéficiant de temps d'apprentissage au sein d'un dispositif ULIS « TFC »¹.

Notre recherche a nécessité de mettre en interaction des domaines disciplinaires diversifiés, nous imposant de les maîtriser le mieux possible, de justifier les emprunts et de préciser leur mode d'articulation dans une logique spécifique susceptible de générer ses propres concepts et connaissances. Afin de répondre à notre questionnement ainsi défini, nous nous sommes documentée par des lectures, des entretiens avec des professionnels d'horizons divers afin d'établir une programmation didactique de notre expérimentation et élaborer 4 séquences d'apprentissage concernant 4 albums de littérature de jeunesse différents. Nous avons rédigé un carnet de bord de notre recherche dans lequel nous avons consigné des observations de natures très diverses tout au long de celle-ci, et nous avons également mené des entretiens d'explicitation auprès des élèves dont nous avons la charge. Enfin, pour nous permettre d'établir des points de comparaison, nous avons mené une séquence d'apprentissage de la

¹ Acronyme pour « Trouble des Fonctions Cognitives »

compréhension en lecture auprès d'élèves bénéficiant d'enseignement spécialisé, et nous avons mené cette même séquence auprès d'élèves ne bénéficiant pas d'enseignement spécialisé.

L'objectif principal de notre mémoire était de nous permettre de définir de la manière la plus précise possible quels étaient les éléments de l'outil didactique proposé par Marie France BISHOP qui ont permis, ou non, de rendre notre enseignement de la compréhension en lecture efficient. Autrement dit, à partir de la proposition de base d'un outil didactique, notre but a été de définir comment nous nous sommes approprié celui-ci et comment nous l'avons fait évoluer pour permettre à nos élèves de construire leur processus de compréhension en lecture.

Pour rendre compte de notre travail, nous établirons dans un premier temps des liens entre les élèves présentant des troubles des fonctions cognitives, leur éducabilité et l'enseignement de la compréhension en lecture en exposant notre état de l'art. Ainsi, nous retracerons l'évolution de la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers, définirons leurs caractéristiques pour les mettre en regard de la conception et de la réalisation des séances d'apprentissage en lecture. A partir de ces éléments, nous exposerons notre posture d'enseignant-chercheur en expliquant notre conception de la recherche action, notre planification et les différents temps que nous avons mis en place. Nous évoquerons alors les réajustements opérés sur le plan d'action au cours de notre recherche avant d'expliquer l'expérimentation de la démarche et de l'outil *Visibiléo* que nous avons mis en œuvre. Cela nous amènera ensuite à exposer les résultats obtenus, les analyser et les discuter.

Empruntons maintenant le chemin de l'éducabilité, et remontons un instant le cours du temps

DE L'EDUCABILITE DE TOUS A L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPREHENSION

1.1 L'éducabilité²

La mémoire sociale existe et vient façonner nos représentations actuelles sur le handicap et notamment au niveau de l'institution scolaire. Le vocabulaire utilisé au cours de l'histoire est un révélateur du regard d'une société sur la différence et de son évolution au cours du temps, qui peut jouer un rôle dans la manière d'appréhender l'enseignement de la compréhension à des élèves ayant des troubles des fonctions cognitives. Il nous semble alors judicieux de dresser un rapide panorama de cette évolution afin de poser le plus précisément possible les différents facteurs pouvant influencer les résultats de notre recherche.

Dans l'Antiquité, le handicap est le signe d'une faute. C'est un signe avertisseur des Dieux adressé à un groupe social fautif. Le signe, l'enfant handicapé, doit être renvoyé à ses expéditeurs pour attester que le message est reçu. Les enfants présentant des anomalies à la naissance sont emmenés hors de l'espace social où ils mourraient rapidement, et sont ainsi

² Cette partie a été rédigée en prenant appui sur les notes prises lors des différents cours dispensés lors de la formation CAPPEI au cours de l'année scolaire 2019-2020.

rendus au bon vouloir des Dieux. Durant cette période, la différence est donc impensable, et il n'y a aucune idée de soins.

Au Moyen-Âge, les bouffons, les pauvres, les voleurs, les handicapés, les vagabonds sont assimilés à la catégorie des indigents, donc à la catégorie de ceux qui ne possèdent rien. Cette catégorie stigmatise autour d'elle la peur d'un risque pour la société. Ils sont donc mis à l'écart, comme tous ceux qui dérangent le groupe social. Certains handicapés se voient attribuer une fonction de dérision et une place particulière auprès des puissants (nanisme, malformation) telle que le bouffon du roi. Tout ce qui est marginal socialement : infirmes, handicapés, fous, mendiants, criminels, constitue un négatif que la société va séparer et enfermer avec tous ceux que l'on considère comme non-assimilable.

A partir du 18^e siècle, siècle des lumières, l'idée d'éducabilité fait son apparition de manière très timide, car elle ne concerne que les déficients sensoriels (avec entre autre la prise en charge de personnes aveugles par Valentin HAUY, ou de personnes sourdes par l'Abbé de L'Épée). Les autres déficients sont considérés comme incurables et sont placés (le plus souvent en asile avec les fous, les vieillards et les vagabonds).

Au 19^e siècle naît une amorce d'évolution plus marquée pour les déficients cognitifs avec Edouard SEGUIN qui met en place l'éducation sensorielle des idiots à Bicêtre. Désiré MAGLOIRE BOURNEVILLE, quant à lui, mise sur l'éducabilité et émet l'idée que l'idiotie peut être curable. Il faut préciser que les aliénistes d'autrefois ne reconnaissaient que très peu les divers types d'intelligence parmi les déficients intellectuels, qu'ils ne voyaient pas la différence entre la faiblesse d'intelligence de naissance, ou acquise durant l'enfance, la faiblesse d'intelligence irréparable survenue dans l'âge adulte, et la faiblesse d'intelligence qui est le propre de certaines formes de psychoses plus ou moins aiguës. Ils employaient les termes idiot - imbécile - arriéré - de manière beaucoup moins péjorative qu'aujourd'hui.

Jean ITARD et *Victor l'enfant sauvage* (Tremblay, 2005) montrent qu'un homme, contrairement aux animaux, ne devient un humain que parce qu'un autre humain s'occupe de lui. L'expérience de Jean ITARD montre également l'importance fondamentale des interactions pour que l'humain apprenne à devenir humain. Au 19^e siècle, on ne fait pas de différence entre handicapé, arriéré, dégénéré, idiot, débile et imbécile, il n'y a pas de classification et d'organisation clairement identifiée (de Sanctis, 1905), on a donc une sorte de « cour des miracles notionnelle » dont l'unique cohérence semble être un regard négatif qui à la fois amalgame et exclut ceux qui posent problème au médecin et à la société. Certes, aujourd'hui, les termes d'idiot, de crétin, d'abruti, de débile ou encore de dégénéré sont utilisés comme synonymes d'insultes dans le langage commun. Mais nous souhaitons là dépasser la bassesse de l'insulte pour nous intéresser à l'origine de ces mots. En effet, ces termes ont été forgés par la médecine au 19^e siècle pour désigner des anomalies dans les domaines du développement intellectuel et ont évolué en fonction des époques, au même titre que les outils d'évaluation, de diagnostic et de classification. En 200 ans, se sont donc succédées les étiquettes de demeuré, d'arriéré, d'idiot, de débile pour désigner aujourd'hui une personne atteinte de troubles de fonctions cognitives ou déficient mental léger, moyen ou lourd. Ces termes ne peuvent être passés sous silence car ils laissent une trace dans l'inconscient collectif et individuel encore aujourd'hui quand il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs didactiques et pédagogiques qui permettent aux élèves présentant des troubles des fonctions cognitives de réaliser des apprentissages.

Mais, poursuivons notre chemin, à la fin de ce 19^e siècle, l'école, rendue obligatoire par Jules Ferry, énonce que l'instruction permet d'éclairer les consciences et de former des citoyens à part entière et libres. La Loi proclame l'obligation, la gratuité et la laïcité des enseignements en 1881 et 1882 (lois Jules Ferry) et des enseignants (Loi Goblet, 1886). L'institution bâtit alors dans un premier temps une Ecole pour tous. Cette construction s'affinera en évoluant au fil du temps vers une Ecole pour chacun. Chaque évolution du système, chaque nouvelle politique éducative, ainsi que le mode d'organisation et de fonctionnement actuel, convergera vers cet objectif démocratique : ne laisser aucun enfant sur « le bord du chemin », quelle que soit son origine sociale, culturelle, ethnique, sa position sociale, ses différences. L'institution scolaire se voit attribuer deux missions principales : réussite scolaire (insertion professionnelle) et éducation du citoyen (socialisation).

L'école inclusive en France prendra sa source dans les années 1990, à la suite de la déclaration de Salamanque (*Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux - UNESCO Bibliothèque Numérique*, s. d.) où le principe de l'intégration et la reconnaissance de la nécessité de travailler à la création d'« écoles pour tous » - c'est-à-dire d'établissements accueillant tous les enfants, exaltant les différences, épaulant les élèves dans leur apprentissage et répondant aux besoins individuels de chacun, en particulier pour les plus vulnérables et ceux qui ont les plus gros besoins. Ainsi, la France promulgue la loi du 11 février 2005 (LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (1), 2005), « *Loi relative à l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* ». Dans cette loi, le handicap est envisagé dans sa dimension sociale, c'est-à-dire en prenant en compte la situation du jeune dans son environnement et les interactions réciproques. Cette approche selon la dimension sociale aboutit à deux principes : l'accessibilité (accès à tout pour tous) et la compensation (mesures individuelles rétablissant l'égalité des droits et des chances). Et selon la nouvelle définition donnée par la loi française du 11 février 2005 portant sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, constitue « *un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.* » Le handicap n'est donc plus l'altération de l'activité, mais la limitation d'activité, la restriction à la vie en société.

Cela sera acté au niveau de l'institution scolaire pour les élèves à besoins éducatifs particuliers dans la loi d'orientation PEILLON de 2013 (LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013), où le code de l'éducation dit : « *L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative. Tous les enfants peuvent apprendre et progresser, tous sont éducatifs, nous sommes dans un processus dynamique.* »

Ce détour sur les chemins de l'Histoire nous a permis d'exposer les fondations sur lesquelles reposaient notre cadre professionnel. Il convient à présent de définir précisément notre dispositif ULIS, ses tenants et ses aboutissants.

1.1.1 Le dispositif ULIS

A la suite de la loi PEILLON, les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier degré, verront le jour. Ils sont régis par la circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015 (*Scolarisation des élèves en situation de handicap. - Légifrance, s. d.*). Celle-ci précise notamment que :

- la constitution du groupe d'élèves d'une Ulis ne vise pas une homogénéité absolue des élèves, mais une compatibilité de leurs besoins et de leurs objectifs d'apprentissage, condition nécessaire à une véritable dynamique pédagogique. Les Ulis constituent un dispositif qui offre aux élèves qui en bénéficient une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins ainsi que des enseignements adaptés dans le cadre de regroupement et permet la mise en œuvre de leurs projets personnalisés de scolarisation.
- Les objectifs d'apprentissage envisagés pour les élèves bénéficiant du dispositif Ulis requièrent des modalités adaptées nécessitant des temps de regroupement dans une salle de classe réservée à cet usage. Une attention particulière doit être portée aux conditions d'accessibilité de ces salles et aux moyens spécifiques indispensables à leur équipement et à leur fonctionnement (mobilier ou sanitaires aménagés, matériels pédagogiques adaptés, fournitures spécifiques, conditions requises d'hygiène et de sécurité...).
- Les élèves bénéficiant du dispositif Ulis :
 - o participent aux activités organisées pour tous les élèves dans le cadre du projet d'école ou d'établissement.
 - o sont des élèves à part entière de l'établissement scolaire, leur classe de référence est la classe ou la division correspondant approximativement à leur classe d'âge, conformément à leur projet personnalisé de scolarisation (PPS). Ils bénéficient de temps de regroupement autant que de besoin.

Cette organisation de notre cadre professionnel défini par l'institution repose sur le principe de l'éducabilité de tous et de chacun. Nous allons maintenant exposer ce que cela implique.

1.1.2 Educabilité auprès des élèves ULIS

Philippe MEIRIEU (Meirieu, s. d.) indique à propos de l'éducabilité que c'est « *d'abord le principe "logique" de toute activité éducative : si l'on ne postule pas que les êtres que l'on veut éduquer sont éducatibles, il vaut mieux changer de métier. C'est aussi un principe heuristique essentiel : seule la postulation de l'éducabilité de l'autre interdit à l'éducateur d'attribuer systématiquement ses échecs à des causes sur lesquelles il n'a pas pouvoir et d'engager la recherche obstinée de nouvelles médiations. C'est pourquoi, sans doute, l'immense majorité des "inventions didactiques" a été effectuée par ceux et celles qui se sont attachés à éduquer des êtres jusque-là réputés inéducables. Mais l'affirmation de l'éducabilité de l'autre est aussi, paradoxalement, un signe de modestie : elle interdit d'obturer définitivement son avenir en le condamnant à n'en faire qu'une duplication de son passé ; elle laisse ouverte la possibilité d'un changement, d'une réussite, d'une rédemption, dont nous savons bien, dans le registre de l'humain, qu'ils peuvent toujours advenir. Le postulat de l'éducabilité est, enfin, une sorte*

d'"efficace du regard" en ce qu'il communique à l'autre, le plus souvent à notre insu, une image de lui-même à laquelle nous savons bien qu'il a souvent tendance à se conformer. »

Pour permettre aux élèves bénéficiant du dispositif ULIS de progresser au mieux de leurs capacités, leur emploi du temps est organisé avec des temps de scolarisation dans leur classe de référence (classe de l'école) et des temps de regroupement au sein du dispositif pour répondre à leurs besoins particuliers et en fonction du projet personnalisé de scolarisation (PPS) établi par la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Le coordonnateur du dispositif a la charge d'organiser ces différents temps, de faire vivre les relations avec les partenaires extérieurs et d'assurer l'enseignement lors des temps de regroupement. Les programmes de l'école primaire restent la référence pour cet enseignement et l'évaluation des acquis s'effectue comme pour tous les élèves, à partir du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, donc des savoirs fondamentaux définis par la loi sur l'avenir de l'école (Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (1), s. d.).

Selon le référentiel de compétences professionnelles (*Bulletin officiel n°7 du 16 février 2017 | Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports, s. d.*), en qualité d'enseignant spécialisé, le coordonnateur du dispositif ULIS exerce « *une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire :*

- *en assurant une mission de prévention des difficultés d'apprentissages ;*
- *en contribuant à l'élaboration de parcours de formation adaptés visant une bonne insertion sociale et professionnelle ;*
- *en se dotant et utilisant des méthodes et outils d'évaluation adaptés ;*
- *en définissant des stratégies d'apprentissages personnalisées et explicites ;*
- *en adaptant les situations d'apprentissage, les supports d'enseignement et d'évaluation ;*
- *en élaborant ou en contribuant à l'élaboration et la mise en œuvre de projets individualisés dans une perspective d'un parcours de réussite. »*

La circulaire (*Scolarisation des élèves en situation de handicap. - Légifrance, s. d.*) précise également que « *le coordonnateur de l'Ulis est un spécialiste de l'enseignement auprès d'élèves en situation de handicap, donc de l'adaptation des situations d'apprentissage aux situations de handicap (...). Son expertise lui permet d'analyser l'impact que la situation de handicap a sur les processus d'apprentissage déployés par les élèves, aux fins de proposer l'enseignement le mieux adapté. »*

Ainsi, en notre qualité de coordonnateur d'un dispositif ULIS, nous construisons un projet d'enseignement pour l'élève que nous mettons en lien non seulement avec son PPS mais aussi avec le projet du dispositif ULIS, et le projet de l'école. Ces projets sont une base d'objectifs que nous pouvons décliner à partir des besoins de l'élève, de l'observation de ses réussites, des points d'appui dont il dispose et des difficultés qu'il peut rencontrer.

Avant de concevoir notre enseignement, nous observons nos élèves afin de définir le plus précisément possible les répercussions que les troubles des fonctions cognitives tels qu'ils sont définis par la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé

(*Navigateur ICF*, s. d.)³, ont sur les apprentissages. En effet, leur handicap est la conséquence de dysfonctionnement et de trouble d'une ou de plusieurs fonctions cognitives.

Il nous paraît opportun de préciser que les fonctions cognitives sont les capacités de notre cerveau qui nous permettent notamment de communiquer, de percevoir notre environnement, de nous concentrer, de nous souvenir d'un événement ou d'accumuler des connaissances (*Ressources pour l'école inclusive*, s. d.). Ces troubles des fonctions cognitives dont sont porteurs les élèves scolarisés en ULIS TFC entraînent en général des difficultés d'apprentissage, et / ou des difficultés de concentration et d'attention, et / ou des difficultés d'abstractions, et / ou des difficultés de conceptualisation, et / ou des difficultés de mémorisation, et / ou des difficultés de relation à l'autre. Dès lors, si nous souhaitons définir les besoins de nos élèves, notre observation s'effectue à partir des éléments suivants :

- la mémoire et le raisonnement
- le temps et l'espace
- le langage oral et écrit par rapport à la communication
- la motricité
- la perception et l'attention
- la socialisation et l'autonomie.

Ces observations se déroulent au cours du travail quotidien effectué par l'élève, que cela soit au sein de la classe de référence, ou au sein du dispositif ULIS. Elles sont complétées par des évaluations proposées par l'application *Open.scol* (*Open.scol*, s. d.)

Les élèves présentant des troubles des fonctions cognitives en lien avec les différents éléments cités plus haut, présentent également des difficultés concernant l'information, de sa prise à sa restitution en passant par son traitement dans les différents domaines d'apprentissages scolaires ou non scolaire. De même, les élèves bénéficiant du dispositif ULIS présentent une grande hétérogénéité concernant :

- les troubles cognitifs, qui peuvent varier selon les situations proposées mais aussi selon la variable temps.
- leur rapport à eux-mêmes.
- leur rapport au savoir .

En effet, un élève, quand il arrive au sein du dispositif ULIS, a vécu beaucoup de situations d'apprentissages difficiles. La prise de conscience d'une différence, les échecs répétés ont souvent entamé son désir d'apprendre et son estime de lui est très peu assurée. Alors l'élève du dispositif est tenté le plus souvent de fuir, en première intention, toute situation d'apprentissage, car face au nouveau, il est face à lui-même. Selon S. Boimare (Boimare, 2005), pour les élèves

³ La Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé (CIF) a été élaborée par l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) afin de fournir un langage uniformisé et un cadre pour la description et l'organisation des informations relatives au fonctionnement et au handicap. Elle a été entérinée par l'Assemblée mondiale de la Santé en 2001 via la résolution WHA54.21.

« Savoir, oui ; apprendre et penser, non ; voilà la gageure que nous imposent ces enfants qui ne veulent surtout pas sortir des chemins directs de la connaissance, qui ne veulent pas aller au-delà du voir et de l'entendre pour savoir. Et il n'y a pas besoin de les fréquenter longtemps pour s'apercevoir que ce qu'ils ne supportent surtout pas, c'est le flottement, le doute, la suspension du jugement qui accompagnent nécessairement toute recherche aussi élémentaire soit-elle, tout problème posé jusqu'à sa résolution. Ils ne le supportent tellement pas qu'ils vont jusqu'à mettre hors circuit leur fonctionnement mental au moment où ils en auraient le plus besoin, c'est-à-dire quand il faut associer, faire des liens, chercher. »

Ainsi, croire au « postulat d'éducabilité » c'est jeter les bases de l'action éducative en mettant de côté le renoncement. Il s'agit d'être convaincu que chaque problème a une solution, que chaque obstacle peut être levé, avec plus ou moins de difficultés. Pour cela, il faut définir avec le plus de précision possible ce que Vygotsky (Bronckart & Schneuwly, 1985) p 111 et suivantes, appelle la zone proximale de développement.

En effet, celui-ci a démontré que si on s'en tient à ce que sont capables de faire des enfants handicapés mentaux, on consolide leur incapacité à accéder à la pensée abstraite, et que, pour éviter l'acharnement et le renoncement, être convaincu de l'éducabilité de l'enfant ne suffit pas, encore faut-il que l'éducation vise à développer cet aspect. Pour cela, il convient de définir ce que chaque élève est capable de faire avec l'aide, le guidage et l'étayage d'autrui, de pair apprenant ou d'adulte, *« et ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui, il pourra l'accomplir seul demain »*. Enfin, Vygotsky (Bronckart & Schneuwly, 1985) p 112 définit l'école comme un lieu d'enseignement, c'est-à-dire d'intervention des adultes auprès des enfants pour les amener, par guidage et transmission, dans une situation d'interaction sociale, à faire ce qu'ils ne savent pas encore faire : *« L'apprentissage ne coïncide pas avec le développement, mais active le développement mental de l'enfant, en réveillant les processus évolutifs qui ne pourraient être actualisés sans lui. Il devient ainsi un moment constitutif essentiel du développement des caractéristiques humaines non naturelles, acquises au cours du développement historique »*.

La définition du cadre institutionnel de notre action ainsi posé nous amène à poursuivre notre exposé de l'état de l'art en interrogeant maintenant l'enseignement et l'enseignement spécialisé, qui nous permettra de définir le socle sur lequel repose notre enseignement auprès des élèves dont nous avons la charge.

1.2 L'enseignement spécialisé

1.2.1 Enseigner et apprendre

Enseigner, c'est mettre en relation, par le biais d'un tiers, des savoirs, des savoir-faire, des compétences avec des élèves, afin que ceux-ci s'en emparent et les fassent leur. Autrement dit, l'enseignement c'est l'ensemble des activités organisées par les enseignants, de manière directe ou indirecte, afin qu'au travers de ces situations dédiées à l'apprentissage et mises en place explicitement à cette fin, des élèves effectuent des tâches qui leur permettent de s'emparer de contenus spécifiques, lesquels contenus sont prescrits par l'institution. Mais, ce n'est pas parce que l'enseignant aura expliqué et donc enseigné, que l'élève aura compris et acquis le savoir en jeu, donc se sera emparé du contenu. C'est cet état de fait qui est à l'origine de notre recherche. Nous avons été confrontée de nombreuses fois dans notre quotidien d'enseignante spécialisée exerçant au sein d'un dispositif ULIS au fait que mettre les élèves au travail et que ceux-ci effectuent le travail demandé, ne garantissait absolument pas qu'il y ait apprentissage et ceci

pour des raisons diverses (situation inadaptée, élèves effectuant le travail sans intérêt, consigne et tâche mal comprise, ...). Certes, nous avons toujours eu conscience que la planification de nos cours, que nous réalisons avant les séances, n'est qu'un scénario *a priori*, un cadre pour l'action, donc que notre préparation de cours anticipe des contenus et des activités mais que le déroulement de notre cours ne suit pas toujours la fiche de préparation que nous avons rédigé... Car enseigner, ce n'est pas seulement mettre en relation, c'est aussi improviser, ajuster et adapter au sein d'une classe qui dégage une ambiance unique. Et nous, nous enseignons au sein d'un dispositif ULIS, qui fait partie de l'enseignement dit « spécialisé ». Ainsi, dans cet espace de travail, les élèves et nous-même, à partir des places qui sont les nôtres, contribuons à construire, maintenir, transformer, de manière beaucoup plus récurrente et accentuée, un climat facilitant, ou pas, les apprentissages. Et si un élément enseigné n'est pas à coup sûr un élément compris, il convient de définir ce que c'est que comprendre.

1.2.2 Comprendre

Comprendre c'est saisir par l'esprit, l'intelligence ou le raisonnement, quelque chose, le sens des paroles, des actes de quelqu'un. En règle générale, comprendre signifie se représenter clairement un objet ou une personne ; saisir les rapports qui existent entre les objets et les êtres et percevoir les causes et les conséquences, donc se mettre en interaction avec l'objet ou la personne à se représenter.

A propos des interactions à produire, Janet Wilde Astington (Astington, 2016) p 69 précise que l'interaction humaine est avant tout interaction des esprits, des états mentaux : les gens ont des croyances à propos de ce que les autres veulent, ils désirent que les autres croient quelque chose, ils croient que les autres ont l'intention de faire quelque chose, etc. Mais cette interaction sociale ne se produit pas directement par l'interaction des états mentaux, elle procède indirectement, au moyen du langage. Les états mentaux s'expriment dans des actes de discours qui sont les unités de base de la communication. Janet Wilde Astington poursuit p 71 en disant que les mensonges et les fausses promesses pourtant si communs, sont des déviances. Ils nous permettent de cacher nos états mentaux lorsque nous ne voulons pas révéler ce que nous avons vraiment à l'esprit. Apprendre ce que les gens ont à l'esprit à partir de ce qu'ils disent nous permet de prédire et d'expliquer leurs actions, donc de les comprendre. Enfin, p 72, elle affirme que les états mentaux sont invisibles, nous ne voyons que les actions et n'entendons que les actes de discours. Nous déduisons les états mentaux à partir de leur expression dans le langage et le comportement. La conscience que les enfants ont des états mentaux des gens qui les entourent est une conscience de ces états tel qu'ils sont exprimés dans l'action et non dans le langage.

Pour compléter la définition de « Comprendre », nous prendrons également appui sur les propos de Frank Jamet, Denis Legros et Emmanuelle Maître de Pembroke dans l'ouvrage « Apprendre à comprendre » p 59, (Balas-Chanel et al., 2016). Les auteurs nous y expliquent que pour comprendre, il faut activer des processus qui établissent des relations à la fois de temps et de cause entre les différents éléments du texte. Il faut donc pouvoir hiérarchiser les informations données par l'auteur selon leur importance et pouvoir aussi résumer les informations obtenues. Ce processus universel leur semble être plus efficace en prenant en compte le contexte, et « les invariants cognitifs peuvent être reconstruits à partir de facteurs de variabilité ».

C'est donc à partir de ces éléments de définitions des termes enseigner, apprendre et comprendre que nous allons construire notre enseignement la compréhension en lecture au sein de notre dispositif.

1.2.3 L'enseignement de la compréhension en dispositif spécialisé

Pour mettre en œuvre un enseignement de la compréhension en lecture au sein de notre dispositif ULIS, nous nous sommes intéressée aux différents travaux réalisés par Marie France BISHOP dans le cadre de l'enseignement de la compréhension en lecture. Parmi ces travaux, un outil qu'elle appelle le *Visibiléo* a particulièrement retenu notre attention car il n'est pas un accompagnement à la lecture mais plutôt une formalisation par un schéma de ce qui a été compris lors de la lecture. Cet outil peut concerner soit une partie du texte sémantiquement complète ou une histoire entière. Ce qui nous a paru judicieux car les élèves bénéficiant du dispositif ULIS ont besoin de davantage d'accompagnement dans leurs apprentissages. Et cet accompagnement doit être visuel, concret d'autant plus que l'apprentissage est abstrait. Ainsi, notre questionnement concernant la mise en œuvre de l'enseignement de la compréhension en lecture était de rendre concrets des éléments qui restent cérébraux, autrement dit, nous nous sommes interrogée sur la manière de s'y prendre pour laisser une trace sur le papier de ce qui se passe dans notre tête de lecteur expert pour le rendre enseignable aux élèves.

Le rôle du *Visibiléo* est de donner une réalité palpable et visible à la représentation mentale de l'histoire lue, c'est-à-dire de rendre visible l'organisation des informations explicites et implicites. Ainsi, il permettrait selon M-F BISHOP (Bishop, 2018) de différencier les pensées et les paroles des personnages et d'en comprendre les intentions et les mobiles d'action. En matérialisant les liens logiques reconstruits par le lecteur sous la forme d'une carte heuristique, il pourrait devenir un outil efficace pour soutenir la mémorisation et la compréhension, car il permettrait d'un seul regard, d'appréhender la structure de l'histoire et le travail du lecteur qui a comblé les « blancs » du texte. D'après la chercheuse, l'élaboration collective de cet outil permettrait de comprendre et de s'interroger sur ce qui est essentiel dans le récit, de mettre en lien les différents éléments, de rendre visibles les inférences et les processus d'intégration entre la surface du texte et le modèle de situation. Dans un second temps, il permettrait de faire prendre conscience à chaque lecteur qu'il réactualise le contenu du récit en allant au-delà des données textuelles.

Les modalités de construction du *Visibiléo* sont souples :

- à la suite immédiate de la lecture d'un passage, d'un épisode, dans ce cas il se construit au fur et à mesure que la lecture avance.
- à la fin, lorsque la lecture a déjà eu lieu dans son intégralité et a été suivie d'activités de compréhension (rappel de récit accompagné, mise en scène, etc.).

et se réalisent toujours en deux temps où l'enseignant interroge les élèves sur :

- le rappel de ce qui est important et les buts et les mobiles d'action de tel ou tel personnage. Les réponses apportées par les élèves sont matérialisées sous différentes formes au tableau. Les débats et discussions pour garder l'essentiel, les buts et mobiles d'actions des personnages permettraient aux élèves d'accéder à un niveau de compréhension auxquels ils n'accèdent souvent pas seuls, en pratiquant des tâches qui permettent d'apprendre à comprendre comme rendre explicite une information implicite et proposer, débattre, négocier une interprétation. L'enseignant garde trace au fur et à mesure de ce qui s'édifie collectivement.
- un retour sur la représentation schématique de la lecture que l'on parcourt de nouveau en dépassant le cheminement de l'histoire pour élaborer le parcours des lecteurs, c'est-à-dire la manière dont ils établissent des liens entre les différents épisodes ou événements.

Ainsi, le *Visibiléo* permettrait peut-être aux élèves atteints de troubles des fonctions cognitives de concevoir le travail de mise en lien qui leur fait défaut. Il faciliterait également le développement de la capacité à interpréter et à explorer des possibles narratifs. Le travail inférentiel prendrait appui sur les personnages. En effet, les personnages (ce qu'ils disent, ce qu'ils font, ce qu'ils pensent) sont d'une part un élément concret que l'on peut se représenter mais également un point essentiel pour comprendre un texte narratif. Les élèves retraceraient ainsi des parcours de causalité auxquels ils n'auraient peut-être pas eu accès sans ce dispositif. Le *Visibiléo* offrirait l'occasion de construire et de rendre visible les différentes étapes du travail intellectuel qui devient l'objet même de l'échange et ainsi, il aiderait de manière spécifique les élèves faibles compreneurs. En rendant visibles les procédures de pilotage de l'activité, ce dispositif permettrait aux élèves en difficulté de percevoir les moments où ils perdent le fil du texte, de comprendre les causes du décrochage, et de mettre en œuvre des moyens de restaurer leur compréhension. Par ailleurs, l'activité inférentielle étant menée collectivement, ces élèves prendraient conscience des procédures mises en jeu et les intérioriseraient peu à peu.

1.3 Compréhension des textes narratifs : quel modèle choisir ?

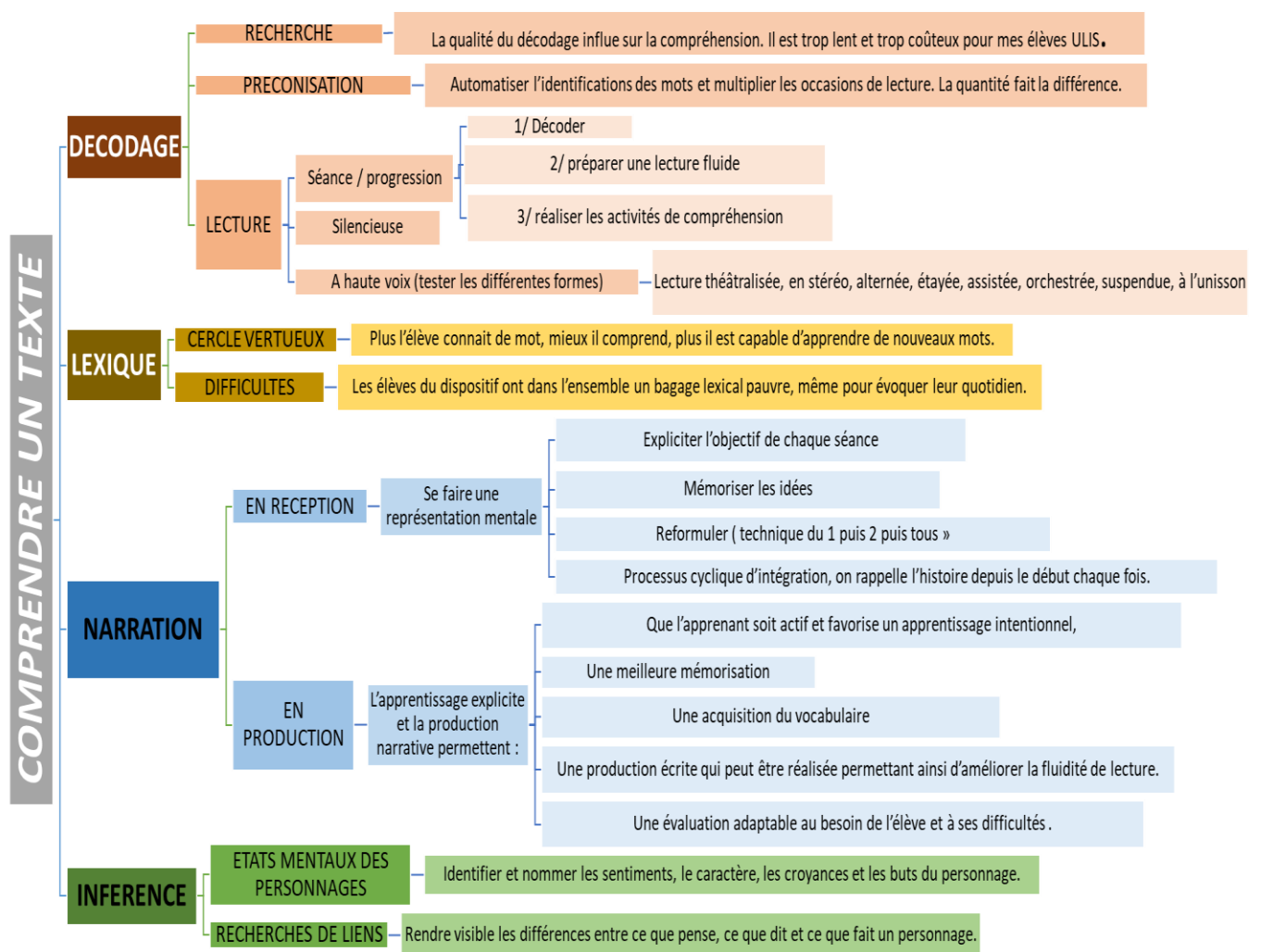
Le *visibiléo* se construisant à partir des buts et des intentions des personnages, le modèle de compréhension en lecture que nous avons retenu pour y adosser notre recherche-action est celui que Sylvie Cèbe et Roland Goigoux ont mis en place dans leur ouvrage *Lectorino, Lectorinette* (Goigoux, R.Cèbe, S., s. d.) :



Roland Goigoux et Sylvie Cèbe détaillent p13 leur conception de la compréhension en lecture : «*Pour comprendre un texte, il faut que le lecteur traduise le code écrit en unités de langage significatives et combine ces unités dans une représentation mentale cohérente du texte* » (van den Broeck et al., 2009, p. 108). *Pour construire une bonne représentation mentale de la situation évoquée par un texte, le lecteur doit opérer deux grands types de traitements : des traitements locaux, qui lui permettent d'accéder à la signification des groupes de mots et des phrases ; et des traitements plus globaux, qui l'amènent à construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble. De ces traitements dépendent le tri des informations principales et leur organisation progressive en mémoire à long terme. Ce dernier processus, appelé intégration sémantique, est cyclique : chaque ensemble d'informations nouvelles oblige le lecteur à réorganiser la représentation qu'il construit pas à pas, au fur et à mesure qu'il avance dans le texte. Cela suppose qu'il soit suffisamment flexible pour accepter que ses premières représentations soient provisoires et donc révisables ; bref, qu'il conserve son interprétation ouverte et attende d'avoir traité toutes les données pour établir une compréhension définitive. Cela suppose aussi qu'il évalue régulièrement sa compréhension et cherche à remédier aux difficultés qu'il détecte. Son échec cognitif provisoire (lorsqu'il ne comprend pas ce qu'il vient de lire) peut être compensé par une habileté métacognitive : conscient du problème que le texte lui pose, il peut engager des activités stratégiques pour le*

résoudre (revenir en arrière pour relire une partie de l'ouvrage et sélectionner les informations importantes, reformuler un passage, chercher à surmonter une incohérence, construire des synthèses intermédiaires, accorder plus d'attention aux parties qui lui semblent ardues, ...etc. »

Le schéma ci-dessous est le fruit de notre réflexion suite à la lecture des propositions de Goigoux et Cèbe. Nous avons repris les différents éléments du travail dans le domaine de la compréhension en lecture qu'ils proposent afin de nous permettre d'établir quelles peuvent être les différentes activités à faire réaliser aux élèves pour qu'ils construisent leur processus de compréhension.



Concernant les compétences lexicales, Roland Goigoux et Sylvie Cèbe écrivent p 10 : « *Quand les enseignants ont à se prononcer sur la cause principale des difficultés de leurs élèves dans le domaine de la compréhension en lecture, c'est le vocabulaire qu'ils incriminent. À juste titre : Hirsch (2003), par exemple, a établi qu'un élève performant en première année d'école primaire connaît deux fois plus de mots qu'un élève faible et que cet écart s'accroît, jusqu'à doubler, tout au long de la scolarité primaire. »*

Concernant les compétences narratives, les auteurs de *Lectorino Lectorinette* écrivent p 13 que : « *La compréhension d'un récit suppose la construction d'une représentation mentale au terme d'un processus cyclique d'intégration des informations nouvelles aux informations anciennes :*

dans tous nos scénarios didactiques, les élèves apprennent à construire pas à pas cette représentation cohérente et unifiée. ».

Concernant les compétences inférentielles des élèves, leur modèle de compréhension s'appuie sur les recherches sur la compréhension en lecture qui « ont montré le rôle central des processus inférentiels et celui des connaissances antérieures du lecteur dans ces processus⁴. Produire des inférences consiste à tirer des conclusions qui ne sont pas explicitement écrites dans le texte. Cela suppose que le lecteur mette en relation les informations présentes dans le texte de manière éparse (inférences de liaison) et qu'il lie ces dernières avec sa base de connaissances (inférences pragmatiques ou « élaborations »⁵). »

A partir de ce modèle de compréhension en lecture, nous nous sommes interrogée sur les contenus d'enseignement que nous allions devoir définir. Pour ce faire, nous avons consulté les prescriptions institutionnelles en la matière et nous avons extrait des programmes les compétences à acquérir pour les élèves dans le domaine de la compréhension en lecture.

1.4 La compréhension de textes narratifs

1.4.1 Compétences visées en compréhension de textes

Les compétences visées en compréhension en lecture sont celles qui sont décrites dans les programmes du ministère de l'éducation nationale (*Bulletin officiel n°30 du 26 juillet 2018*, s. d.). A l'issue du cycle 3, les élèves doivent « maîtriser une lecture orale et silencieuse fluide et suffisamment rapide pour continuer le travail de compréhension et d'interprétation. L'entraînement à la lecture à haute voix et à la lecture silencieuse doit se poursuivre. »

Les attendus de fin de cycle dans les programmes de l'Education Nationale sont les suivants :

- lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture ;
- lire et comprendre des textes et des documents (textes, tableaux, graphiques, schémas, diagrammes, images) pour apprendre dans les différentes disciplines ;
- lire et comprendre des œuvres de plus en plus longues et de plus en plus complexes :
 - o mémoriser la lecture de mots fréquents et irréguliers ;
 - o automatiser le décodage ;
 - o prendre en compte les groupes syntaxiques (groupes de mots avec unité de sens), les marques de ponctuation, dans la lecture.
- être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens ;
- être capable de mettre en relation le texte lu avec les lectures antérieures, l'expérience vécue et les connaissances culturelles ;
- être capable de mobiliser des connaissances grammaticales et lexicales ;

⁴ Oakhill, Cain & Bryant, 2003 ; Paris, Lindauer & Cox, 1977 ; van denBroek, 1997.

⁵ Cook, Limber & O'Brien, 2001.

- être initié à la notion d'aspect verbal (valeurs des temps), abordée à travers l'emploi des verbes dans les textes lus (le récit au passé simple, le discours au présent ou au passé composé, etc.) ;
- être capable de repérer ses difficultés et de chercher comment les résoudre ;
- être capable de recourir, de manière autonome, aux différentes démarches de lecture apprises en classe.
- être capable d'identifier les principaux genres littéraires (conte, roman, poésie, fable, nouvelle, théâtre) et de repérer leurs caractéristiques majeures.

Pour arriver à ces attendus de fin de cycle, nous nous baserons sur les pratiques efficaces d'enseignements de la lecture mises au jour par le projet Lire-Écrire-CP, soumis à la direction générale des enseignements scolaires (DGESCO) en juillet 2012. Ce projet a été réalisé entre septembre 2013 et juin 2015 auprès d'une vaste cohorte d'élèves de cours préparatoire suivis au cours élémentaire première année. Les chercheurs y ont été réunis à l'initiative de Roland Goigoux par l'Institut français de l'Éducation (IFÉ), et leurs recherches ont concerné en particulier les élèves socialement les moins favorisés, ceux dont les premiers apprentissages sont les plus dépendants de l'intervention pédagogique (*Lire et écrire*, 2015).

Voici la typologie des tâches de compréhension dont ils ont vu la mise en œuvre dans les classes :

- C1 - Définir ou expliciter une intention de lecture
- C2 - Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses
- C3 - Décrire, commenter une illustration
- C4 - Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale (à propos d'une phrase [P] ou d'un texte [T])
- C5 - Produire un rappel de récit (complet ou partiel), un rappel de texte explicatif ou de consigne
- C6 - Rendre explicite une information implicite
- C7 - Proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations
- C8 - Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite et/ou implicite) (à propos d'un mot [M], d'une phrase [P] ou d'un texte [T])
- C9 - Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension (à propos d'un mot [M], d'une phrase [P] ou d'un texte [T]) (*Lire et écrire*, 2015)

Parmi ces différentes tâches, les chercheurs ont pu établir celles qui semblaient efficaces, et celles qui l'étaient moins : la recherche « Lire et Écrire » a observé que les difficultés se situaient davantage en compréhension de textes qu'en compréhension de phrases et en l'occurrence davantage sur les compétences inférentielles. Elle a montré que l'enseignement de la compréhension, tel qu'il a été observé dans 131 classes, ne favorisait pas pour tous les élèves les mêmes les progrès et qu'il ne suffisait pas que les maitres allouent plus de temps à l'enseignement de la compréhension pour provoquer des changements significatifs en compréhension. Certaines configurations temporelles s'avéraient plus efficaces que d'autres : les chercheurs ont ainsi pu observer que les enseignant·(e)·s qui recourent aux tâches orales C1 à C7 de manière constante tout au long de l'année provoquent des effets positifs sur l'épreuve de compréhension des textes entendus à la fin du CP. Les chercheurs ont également constaté que le fait d'accroître la durée des tâches de compréhension au cours de l'année scolaire engendre des progrès significatifs à l'épreuve de lecture autonome chez les élèves initialement faibles en compréhension.

A partir de ces constats, nous avons pu définir des objectifs et des compétences à atteindre, et, si nous avons une première idée de la nature des tâches à mettre en œuvre, il fallait alors nous interroger sur la spécificité de la compréhension en lecture concernant nos élèves porteurs de troubles des fonctions cognitives et sur la manière dont ils construisaient leur compréhension.

1.4.2 Pour les élèves TFC

1.4.2.1 Comment construisent-ils leur compréhension ?

Ainsi, nous allons tenter d'établir dans cette partie un panorama de ce que l'on sait sur la façon dont les élèves présentant des troubles cognitifs construisent leur compréhension. Nous aborderons deux résultats de recherche riches en enseignement pour élaborer les séances d'apprentissage proposées au cours de notre recherche-action. Puis nous porterons une focale sur chaque fonction cognitive intervenant dans le processus de compréhension.

1.4.2.1.1 *Temps et persévérance*

A la lecture des travaux de Cèbe et Léville (Cèbe & Léville, 2015), les séances d'apprentissage de la compréhension en lecture se dérouleront en pratiquant l'enseignement explicite. Les modalités de travail proposées aux élèves seront le plus possible en groupe, en collectif, même si cela est difficile pour les élèves au début. Il apparaît également que les élèves ayant des troubles des fonctions cognitives ont besoin de plus de temps d'enseignement et de consolidation pour apprendre les contenus enseignés que les faibles lecteurs du milieu ordinaire. A cela s'ajoute que le transfert des connaissances et compétences acquises est très souvent, pour ne pas dire toujours, problématique chez les élèves TFC. Donc *« si on veut que les élèves avec des TDI maîtrisent les compétences simultanément requises pour comprendre, il faut leur proposer une intervention précoce, explicite et intensive, donc mettre en œuvre des pratiques d'enseignement particulières et faire preuve de persévérance. »*

Dans une autre recherche menée par Cèbe et Paour (Cèbe & Paour, 2012) il est apparu qu'en faisant *« varier la nature des tâches et en les adaptant aux caractéristiques fonctionnelles des personnes DI⁶, on découvrirait chez elles des compétences. Mais dès que les tâches requièrent un haut niveau de contrôle et la mise en œuvre consciente de stratégies leurs performances sont très en-deçà. Il faut préciser la nature de la différence qui peut être structurale, développementale, stratégique, métacognitive ou motivationnelle dans le domaine spécifique de la lecture, il importe de connaître les facteurs personnels qui peuvent favoriser ou empêcher l'apprentissage si l'on veut pouvoir définir les contenus d'enseignement à privilégier et sur les pratiques d'enseignement les plus efficaces.*

L'augmentation du degré de DI s'accompagne d'une limitation croissante des capacités de traitement (notamment verbales, visuelles, mnésiques, attentionnelles...) et d'un arrêt prématuré du développement. Les processus de conceptualisation (compréhension, abstraction, généralisation, métacognition) ne sont pas seulement freinés par l'inachèvement et la mauvaise

⁶ DI : Déficience Intellectuelle

organisation des connaissances procédurales perceptivo-motrices ; ils le sont aussi par les modalités du fonctionnement cognitif. Ils requièrent en effet la mise en œuvre de fonctionnements particulièrement efficaces, tournés vers l'analyse des procédures et de leur résultat pour en abstraire la logique implicite, et ainsi aboutir à des niveaux de compréhension et d'action supérieurs. Une des caractéristiques essentielles de la DI, que l'on rencontre à tous ses niveaux, est la faiblesse des processus de contrôle qui s'origine à la fois dans les déficits des capacités de traitement et l'hétérogénéité des acquisitions, mais aussi dans les déterminants affectivo-motivationnels de l'efficience cognitive. Les personnes DI sont mal équipées et peu préparées pour autoréguler leurs apprentissages. La faiblesse des processus de contrôle est à l'origine d'un sous-fonctionnement cognitif chronique qui joue comme une boucle amplificatrice des causes structurales de la DI. »

De ces recherches, nous retenons que le temps est un élément important, et qu'il conviendra de ne pas baser notre expérimentation sur une seule utilisation du *visibléo*. D'autres éléments ont leur importance dans la construction de la compréhension des élèves atteints de troubles des fonctions cognitives, notamment les recherches concernant la compréhension de l'écrit.

1.4.2.1.2 *Le rappel de récit*

Certains travaux nous permettent d'entrevoir quelques réponses concernant les compétences qui sous-tendent la compréhension de l'écrit. Si les recherches menées jusqu'à aujourd'hui permettent de lister un certain nombre de limitations importantes chez les élèves déficients intellectuels : vocabulaire connu, syntaxe, connaissances du monde, inférences (dont la théorie de l'esprit), cohérence textuelle, régulation et évaluation de leur compréhension, elles permettent également de montrer que les élèves déficients intellectuels sont très sensibles à l'enseignement de ces habiletés (Kim et al., 2008). Dans cette étude menée par Kim Ockjean et al. auprès d'enfants DI (de 6-7 ans), il a été démontré qu'après avoir entendu une histoire, les enfants DI ont tendance à rappeler moins d'évènements que les enfants ordinaires, mais ceux dont ils se souviennent s'avèrent importants pour la cohérence du récit. En outre, leur récit, loin de ressembler à une collection aléatoire d'évènements, est fortement structuré. Ces résultats suggèrent donc que des élèves déficients intellectuels sont capables d'identifier les connexions pendant qu'ils traitent les récits et de les rappeler. Ainsi, les compétences de compréhension chez les enfants DI peuvent être plus sophistiquées que ce qu'on pensait précédemment.

1.4.2.1.3 *Implication de la mémoire de travail*

La mémoire de travail permet de maintenir en mémoire temporairement des informations et de les manipuler. Concernant la lecture, et plus particulièrement la compréhension, elle rend possible le maintien en mémoire de plusieurs mots dans une phrase, et du signifié correct pour un mot étant donné le contexte. A un niveau supérieur, elle permet également de manipuler et mettre à jour les concepts à l'intérieur d'un texte au fil de la lecture. D'après les résultats des recherches intitulées « *Prévision de la lecture et de la compréhension des mots à l'aide de mesures de la fonction exécutive et de la vitesse dans l'ensemble du développement* » (Christopher et al., 2012), une mémoire de travail faible entraînera une surcharge cognitive de l'élève TFC et la quantité d'informations à traiter dans le texte pourra être un obstacle pour l'élève. Il apparaît également, selon les résultats des recherches montrant comment les processus complexes de lecture risquent de placer la personne ayant des incapacités intellectuelles en situation de handicap lorsque ces processus de lecture sont en interaction avec les caractéristiques cognitives et non cognitives du lecteur, (Beaulieu & Langevin, 2014), que

les élèves ayant une mémoire de travail courte ne semblent pas moduler la vitesse de lecture pour l'ajuster à la difficulté de l'inférence à produire.

1.4.2.1.4 L'attention

Le contrôle attentionnel permet de rester ancré au texte que l'on découvre et de ne pas laisser ses pensées vagabonder. Ainsi l'élève doit focaliser son attention en résistant aux éléments / comportements non pertinents, inhiber les distracteurs pour sélectionner les indices à prélever, les analyser et les ré-organiser.

1.4.2.1.5 La planification

C'est la capacité à structurer et organiser ses réponses en vue d'un objectif et elle peut être très utile pour le développement de stratégies visant à localiser l'information pertinente dans un texte. Bien que les déficits de reconnaissance des mots soient une cause connue des déficits de compréhension en lecture, d'autres contributions au déficit de compréhension en lecture, y compris la fonction exécutive, n'ont pas été pleinement explorées ainsi que l'ont souligné les résultats des recherches d'Heather Sesma et de ses collaborateurs (Sesma et al., 2009). En effet, au cours de cette recherche, les chercheurs ont passé au crible la contribution des fonctions exécutives (mémoire de travail, planification notamment) ainsi que le vocabulaire, le décodage, la fluence et l'attention dans l'élaboration de la compréhension en lecture auprès d'enfants ayant des difficultés de compréhension en lecture. Suite aux contrôles des facteurs acceptés habituellement pour la construction d'une compréhension en lecture (l'attention, le décodage, le vocabulaire et la fluidité), les fonctions exécutives ont poursuivi un apport significatif aux capacités de compréhension en lecture, mais pas aux capacités d'identification des mots. Ces résultats démontrent donc la nécessité de prendre en considération le rôle des fonctions exécutives dans la construction de la compréhension en lecture.

1.4.2.1.6 La motivation des élèves

D'après Gambrell et les résultats de sa recherche concernant les sept règles d'engagement, ce qu'il est le plus important à retenir sur la motivation à lire (Gambrell, 2011), est qu'il apparaît que l'activité de lecture est effectuée de manière plus engagée si l'enseignant explique le lien entre le texte qui va être étudié et la vie personnelle des élèves. Il convient également de rappeler l'importance de la zone proximale de développement (Bronckart & Schneuwly, 1985) pour que la difficulté du texte soit acceptable, ni trop ni trop peu. Nous pouvons utiliser des textes de fictions, ou narratifs, mais d'autres textes également (les textes courants seront travaillés lors du décloisonnement de lecture en demi-groupe classe). Le choix des textes doit être aussi divers que les centres d'intérêts des élèves et inclure des récits de fiction, des articles de magazines, de journaux, de documentations spécialisées, ... C'est le principe de la littératie, qui permet, selon (Hébert & Lépine, 2013) d'ajouter certaines valeurs au triangle didactique, avec une perspective plurielle, interdisciplinaire sur des objectifs et des enjeux tout à la fois personnels, professionnels et socioculturels liés à l'appropriation de l'écrit. Cela passe par l'apprentissage d'un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences liées à l'appropriation de la culture écrite et des interdépendance-interférence écrit-oral. Cet apprentissage est pensé à partir de tâches réelles, authentiques, scolaires et extrascolaires. Ce concept de littératie se veut positif et dans un continuum, où l'enseignant et l'élève ne partent pas de rien et où l'évolution de l'apprentissage est possible tout au long de la vie, dans une visée émancipatrice, progressiste et humaniste.

Nous pourrions donc éventuellement proposer aux élèves de choisir eux-mêmes le livre qui sera étudié parmi un ensemble de 4 ou 5 livres. Mais nous ne retiendrons pas cette dernière proposition afin de nous permettre une plus grande liberté de choix de textes en fonction des résultats des différentes étapes de notre recherche-action.

1.4.2.1.7 *L'imagerie mentale*

Selon Long et Al (Long S.A, Winograd P.N. Bridge C.A, 1989), l'imagerie mentale interviendrait de quatre manières différentes dans le processus de lecture :

- Elle augmenterait la capacité de la mémoire de travail en réunissant des détails dans de grands ensembles.
- Elle servirait d'outil pour structurer et conserver en mémoire à long terme l'information tirée de la lecture.
- Elle faciliterait la création d'analogie et / ou de comparaisons.
- Elle augmenterait le degré d'engagement envers le texte ainsi que l'intérêt et le plaisir de lire.

Cependant, les travaux de Deslauriers (Deslauriers, 1998) ont montré que les élèves en grande difficultés forment des images mentales acceptables pour les mots isolés, mais que lors de la lecture, l'enchaînement des images qu'ils se font est très flou, et qu'il ne correspond pas au texte. Cela forme donc dans leur tête un film qui ne leur sert pas pour construire la compréhension d'un texte complet.

Pour compléter notre réflexion, les recherches de Gambrell à propos de l'imagerie mentale et le suivi des performances de compréhension des lecteurs pauvres de quatrième et cinquième année (Gambrell & Bales, 1986) nuancent les conclusions de Deslauriers. En effet, Gambrell y montre que des élèves entraînés à utiliser intentionnellement leurs capacités d'imagerie mentale pour comprendre un texte améliorent la compréhension du contenu explicite du texte, mais pas forcément la compréhension de l'implicite.

Donc il conviendra peut-être avant la lecture du texte de fournir les connaissances en images nécessaires pour aborder le texte, utiliser une ou deux images tirées des illustrations du texte pour planter le décor, donner la consigne de former un film dans sa tête, dessiner et faire dessiner, pourquoi pas utiliser des images d'internet ou des films.

1.4.2.1.8 *La flexibilité mentale*

Comprendre un texte, c'est élaborer un modèle mental de la situation décrite par ce texte. En général, celui-ci renferme dès le début des mots-indices permettant au lecteur de se faire très vite une idée de son sens global. Cette première interprétation du texte devient alors une grille de lecture dans laquelle viennent s'intégrer les informations suivantes. Cette grille ne doit cependant pas être rigide. Elle doit pouvoir évoluer et même pouvoir être modifiée profondément si les nouvelles informations recueillies en avançant dans la lecture ne sont pas compatibles avec elle. Le lecteur doit donc avoir une pensée flexible et être capable de changer de point de vue. Or, la pensée des élèves souffrant de troubles des fonctions cognitives n'est pas naturellement flexible. Les élèves ont tous plutôt tendance à persévérer dans leurs opinions car le changement a un coût cognitif élevé : il faut accepter de démolir ce qu'on a construit mentalement pour partir sur une nouvelle piste dont la réussite n'est pas assurée. Les élèves avec trouble des fonctions cognitives sont plus enclins à refuser ce risque et à chercher à tout

prix à préserver leur première interprétation d'un texte alors même que les informations contenues dans la suite l'invalident. Enfin, pour compléter notre propos, nous évoquerons la théorie de la réception définie par Jauss (*Jauss — Equipe Littérature - ifé*, s. d.) et qui concerne tout lecteur *lambda* qui après lecture d'un texte, réfléchit, interprète le texte et le garde en mémoire. Selon Jauss, l'inscription du lecteur dans l'œuvre crée une attente car cette inscription est nécessairement reliée à un contexte de référence, de caractéristiques ainsi qu'à un système de valeur. La réception d'une œuvre portera alors l'empreinte des attentes qui ont été créées lors des lectures précédentes. Cette théorie de la réception est complétée par la notion d'horizon d'attente : pour comprendre l'effet d'une œuvre, il est nécessaire de reconnaître l'horizon antécédent avec ses valeurs. En effet, une œuvre se situe en continuité ou en rupture par rapport à une habitude et l'expérience des lecteurs renvoie à la perception d'une conformité ou d'un écart par rapport à cette habitude.

1.4.2.1.9 Les inférences

Faire des inférences, c'est-à-dire prendre des décisions à partir des indices donnés par l'auteur dans le texte est très difficile pour les élèves souffrant de troubles des fonctions cognitives. Peut-être parce que d'après Janet Astington (Astington, 2016) p 158 les concepts d'États mentaux (désir, intention, perception, croyance, etc...) sont des entités théoriques. Ils sont abstraits, impossibles à observer et utilisés pour expliquer et prédire le comportement humain observable. Ces concepts se situent à un autre niveau que les phénomènes observables (action, événement, ...) qu'ils expliquent. Elle poursuit (Astington, 2016) p 164 en écrivant que la compréhension des fausses croyances est fortement associée à la compétence langagière, mais aussi à la capacité de mémorisation, bien que cette dernière ne soit pas interdépendante de la compétence langagière. Mais, p 171, si les enseignants parlent de ce qu'eux-mêmes pensent, savent, attendent, se rappellent, se demandent, ont décidé, ont supposé, et s'ils utilisent ces mots pour décrire et s'enquérir des pensées des enfants, ceux-ci en viendront eux-mêmes à penser et à parler de cette manière. Jérôme Bruner (Bruner, 2016) la rejoint en précisant que pour que l'enfant puisse suivre la progression du développement des savoir-faire, il faut que lui soient assurés les rapports sociaux adéquats, le type de soutien diffus, affectif mais si vital sans lequel il ne saurait « avancer ». Si cela lui fait défaut, le comportement d'intention soutenue ne persiste pas et l'enfant « ne se développe pas. »

1.4.2.1.10 La métacognition

La métacognition est issue du champ de la psychologie et elle est définie comme un processus cognitif qui joue un rôle dans la résolution de problème favorisant tout à la fois l'apprentissage, le transfert et la motivation. Tout ceci avec une sorte de distanciation et de conscience de soi qui permet de faire émerger une pensée à la fois critique et réflexive.

Au sein de la métacognition, trois dimensions spécifiques peuvent définir la «méta-compréhension» : l'évaluation, la planification et la régulation. L'évaluation renvoie à l'identification de la tâche, aux capacités requises pour l'exécuter, et à l'estimation de ses propres capacités (est-ce qu'on comprend ce qu'on lit ? quelles sont les sources de difficultés ? ...). La planification concerne la sélection des moyens pour atteindre les objectifs fixés (comment lire une histoire de façon à en rappeler le sens général, par exemple ?). Enfin, la régulation concerne le contrôle et la modification de l'activité en cours, en fonction des variations de la tâche et des difficultés rencontrées (que faire quand on ne comprend pas ?). Des observations faites en début d'année, les élèves du dispositif ULIS ont du mal à répondre à des

questions portant sur la métacognition de leur activité, une seule élève a pu répondre à la question « Comment fais-tu pour réaliser un puzzle ? » de manière claire et précise concernant les actions et stratégies mises en place. Il ne sera donc pas aisé d'arriver à enclencher un processus réflexif des élèves autour de cette métacognition de la compréhension. Néanmoins, il pourra être intéressant de questionner les élèves sur les procédures et stratégies qu'ils utilisent pour comprendre un texte tout au long de l'expérimentation afin d'observer d'éventuelles évolutions.

1.4.2.2 Mettre en place un enseignement coopératif de la compréhension en parallèle du décodage

Dans l'enseignement de la compréhension en lecture que nous souhaitons mettre en place, notre ambition est d'ajuster nos pratiques d'enseignement aux besoins spécifiques de nos élèves. Lors des temps d'enseignement en regroupement au sein du dispositif, nous ciblons un seul objectif et toutes les tâches proposées viennent servir cet objectif. C'est pourquoi nous soulagerons la charge attentionnelle des élèves et réaliserons systématiquement une lecture orale du texte pour qu'ils puissent se centrer sur la compréhension. Cela nous permettra peut-être également de casser la vision étapistes de l'apprentissage de la lecture qui définit le décodage comme préalable à la compréhension.

Nous souhaitons également que tous les élèves se mettent spontanément au travail. Il conviendra donc de pallier leur capacité à éviter la tâche. Mais nous ne proposerons pas à nos élèves un travail individuel, qui à notre sens limite alors l'apprentissage de la compréhension. Nous orienterons les modalités de travail proposé vers un travail coopératif (tel que relire le texte à deux,...) ce qui, nous l'espérons, aidera nos élèves à lire les textes narratifs, à développer leur capacité d'écoute et leurs habiletés à prendre des notes en soulignant les passages importants. Ainsi, chaque élève aura à la fois des responsabilités individuelles et de groupe dans chaque activité proposée, il devra donc participer et produire, et les rôles tenus par les élèves ne seront pas forcément les mêmes. Chaque élève pourra trouver un soutien auprès des autres membres du groupe pour lire, comprendre et se rappeler de l'information.

L'idée sous-tendue par cette organisation est également d'offrir une alternative à l'utilisation de questionnaires avec question littérale puisque les inférences sont très difficiles pour les élèves du dispositif ULIS, et de ne pas mettre en place un cercle vicieux dont il est très difficile de s'extraire ensuite.

Enfin, il apparaît que l'enseignement de la compréhension en lecture se fait de façon trop implicite (Girardet, 2018) p 113. Il faudra donc que nous veillions particulièrement à l'explicitation des objectifs d'apprentissages aux élèves, des consignes de travail et des résultats attendus.

Au vu de tous ces éléments, nous nous sommes alors demandée de quelle manière nous allions pouvoir concevoir notre enseignement de la compréhension en lecture tout en satisfaisant à nos objectifs de recherche-action.

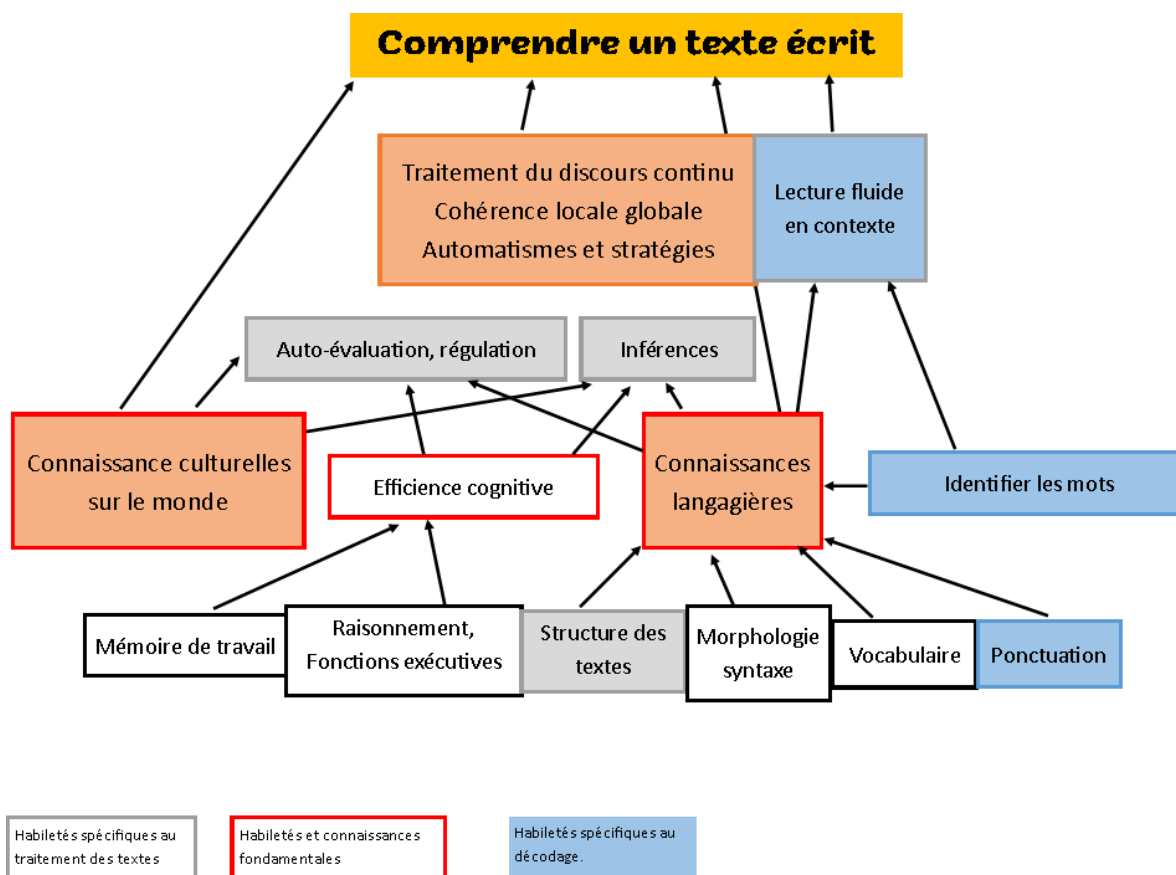
1.5 Comment concevoir un enseignement dans le cadre d'une recherche ?

1.5.1 Questionnement de l'enseignement de la compréhension dans sa conception et dans sa réalisation

Les résultats du travail de Cèbe Goigoux et Thomazet (Cèbe et al., 2004) montrent que la lecture d'un texte suivie de questions ne suffit pas et ils exposent quelques modalités d'enseignement possibles. Mais ces modalités concerneraient plus des élèves d'un niveau cycle 3 soit CM1 – CM2 – 6^{ème}. Nous nous interrogeons alors sur ce qu'il convient de mettre en place pour des élèves ayant des troubles des fonctions cognitives avec un niveau de lecture correspondant à des élèves de cycle 2 bénéficiant d'un enseignement ordinaire. Notre objectif étant qu'ils acquièrent les compétences attendues au terme de leur scolarisation à l'école primaire.

1.5.1.1 Implication des fonctions cognitives dans la compréhension d'un texte écrit

Comprendre un texte consiste à construire une représentation cohérente de l'ensemble des idées énoncées associées aux possibles interprétations du lecteur issues des connaissances qui lui sont propres et qu'il a utilisées pour sa construction, nous l'avons déjà dit. Mais il convient de préciser que de bons lecteurs ayant peu de connaissances sur le thème traité ne comprennent pas mieux que des faibles lecteurs ayant de bonnes connaissances sur ce dernier (Bianco, 2015). Selon ces travaux, les connaissances et habiletés qui entrent en jeu dans la compréhension de texte peuvent se schématiser ainsi :



Maryse BIANCO considère qu'une fois construites, ces trois types d'habiletés expliquent la majeure partie des performances en compréhension en lecture. Si on ajoute à ces habiletés les connaissances langagières et les connaissances culturelles, on obtient les paramètres qui permettent d'extraire et d'organiser les idées d'un texte, qu'il soit documentaire ou narratif. Il convient maintenant de voir les incidences et les impacts des troubles des fonctions cognitives (TFC) dans les différentes étapes de la construction de la compréhension de texte narratif.

1.5.1.1.1.1 TFC et macroprocessus

Les troubles des fonctions cognitives ont un impact majeur sur la compréhension générale des textes, la recherche de l'idée principale d'un texte est plus compliquée pour ces élèves. L'élève sera placé en situation de défi pour gérer sa compréhension et utiliser des processus métacognitifs selon la revue de littérature effectuée par (Beaulieu & Langevin, 2014).

1.5.1.1.1.2 TFC et processus métacognitifs

Les processus métacognitifs servent de guide à la compréhension. L'opinion que se fait le lecteur sur sa compréhension serait dépendante de son âge mental. Plus l'âge mental est élevé, plus il est aisé pour le lecteur de gérer sa compréhension (ralentir sa lecture, relire des passages, demander de l'aide). Ainsi les TFC induiraient des difficultés pour réguler une compréhension altérée, toujours selon la revue de littérature (Beaulieu & Langevin, 2014)

1.5.1.1.1.3 TFC et pensée opératoire

Selon les travaux de Beaulieu et Langevin, un enfant ordinaire développe entre 7 et 12 ans une pensée opératoire qui favorise la construction d'habiletés de lecture. (Beaulieu & Langevin, 2014), alors que l'enfant qui a des TFC demeurera en mode de pensée pré-opératoire dont les 4 composantes suivantes impacteront ses compétences de lecture :

- L'égoïsme qui fait que l'élève est dans l'incapacité de percevoir la réalité en se détachant de son point de vue subjectif. Le travail en groupe ne lui permettra pas de progresser car il ne pourra prendre en compte les propos des autres. Se représenter le point de vue, les buts et motivations du personnage risque d'être un obstacle énorme à la compréhension.
- L'attention sélective déficitaire : l'élève TFC peut être distrait par les illustrations, et par le coût attentionnel que peut nécessiter le décodage, et donc compromettre la mise en place des macroprocessus impliqués dans la compréhension. Le contrôle attentionnel permettrait de limiter les informations à traiter et de ne conserver que les éléments importants.
- La pensée rigide va également compliquer les apprentissages des élèves TFC. En effet, Legendre (Legendre, 2005) p 88 dit qu'apprendre c'est « *un processus d'acquisition ou de changement, dynamique et interne à une personne, laquelle, mue par le désir et la volonté de développement, construit de nouvelles représentations, explicatives et durables de son réel à partir de la perception de matériaux de stimulations de son environnement, de l'interaction entre les données internes et externes au sujet et d'une prise de conscience personnelle* ». Pour apprendre il faut donc modifier ses perceptions, l'élève ne doit pas se fier à sa première perception (notamment concernant les expressions et les figures de style, les homophones, l'implicite et l'explicite, Beaulieu (Beaulieu & Langevin, 2014) parle d'instabilité de la langue) et il doit également posséder des connaissances suffisantes sur le monde. L'instabilité du

français est également un obstacle à la compréhension pour les enfants TFC, puisque cette instabilité est incompatible avec la rigidité de pensée dont ils font preuve.

- La difficulté à anticiper, et ce malgré un apprentissage explicite de la stratégie prédire et la stratégie activer ses connaissances. L'anticipation joue un rôle majeur dans le processus d'intégration, l'élève doit faire des inférences de causes à effet où bien souvent, l'auteur a omis d'énoncer explicitement la cause ou l'effet.

1.5.1.1.2 Difficulté d'instauration du cercle vertueux

En compréhension en lecture aussi, on assiste à l'effet Mathieu⁷ : « *Mais le déficit lexical observé chez de nombreux élèves n'est pas seulement la cause de leurs difficultés, il peut aussi en être la conséquence : ceux qui comprennent mal, lisent de moins en moins et ont donc moins d'occasions d'enrichir leur vocabulaire. Bref, en lecture aussi, les riches s'enrichissent et les pauvres s'appauvrissent.* » (Goigoux, R.Cèbe, S., 2013)

1.5.2 Proposition d'un outil et d'une démarche

Cette proposition sera conçue et déclinée selon les travaux de Bishop qui définiront notre modèle didactique. Nous précisons que nous concevons ce modèle didactique comme une matrice permettant de produire diverses variantes, et que l'objectif de notre recherche-action sera de définir le plus précisément possible dans quelle mesure cet outil et cette démarche peuvent être un levier de changement de l'enseignement et de l'apprentissage des compétences nécessaires à la compréhension de texte narratif auprès des élèves ULIS TFC.

Au cours de notre recherche, nous avons souhaité dans un premier temps, interroger le contexte historique de l'enseignement auprès des personnes en situation de handicap de manière à poser la question du lien entre l'enseignement proposé et l'apprentissage effectif de ces élèves dans une Ecole qui se veut de plus en plus inclusive. Apprendre et comprendre, qu'est-ce que cela représente pour les élèves présentant des troubles des fonctions cognitives ? Ces questions nous ont permis de réaliser qu'il convient de prendre en compte la singularité de chacun des élèves qui nous sont confiés.

Nous avons dès lors prêté attention à l'approche de l'apprentissage de la compréhension en lecture conçu par Marie-France BISHOP et son équipe, qui ne s'intéressent pas uniquement au résultat de l'apprentissage, mais aussi aux processus mis en œuvre par chaque élève, en le plaçant en situation d'interaction avec ses pairs, pour construire sa compréhension.

⁷ L'effet Matthieu désigne, de manière très générale, les mécanismes par lesquels les plus favorisés tendent à accroître leur avantage sur les autres par la conjugaison de deux phénomènes, l'augmentation pour les plus « dotés » et la diminution pour ceux qui en sont le moins. Cette appellation fait référence à une phrase de l'évangile selon saint Matthieu : « Car on donnera à celui qui a, et il sera dans l'abondance, mais à celui qui n'a pas, on ôtera même ce qu'il a. » (Matthieu : 13:12)

Nous ajouterons à cela que l'apprentissage de la compréhension en lecture est un des enjeux majeurs pour l'école française, qui plus est pour les élèves présentant des troubles des fonctions cognitives. Aussi rechercherons-nous à savoir comment les élèves atteints de troubles cognitifs, scolarisés au sein de dispositifs spécialisés, s'y prennent pour accéder à la compréhension d'un texte narratif et à quelles conditions notre « moi-enseignant » peut les aider ? En ne perdant pas de vue notre principal objectif, en qualité d'enseignante spécialisée, qui est, dans le dispositif d'apprentissage de la compréhension en lecture, d'éviter l'effet Pharmakéia (Roiné, 2012) :

« L'enseignant propose un dispositif particulier à ses élèves dans l'intention de faciliter les conditions de la recherche ; de son point de vue, il s'agit d'un enrichissement. Pourtant les effets produits sont à l'inverse de ce qui est recherché : du point de vue de l'élève cet enrichissement agit comme une complexification qui perturbent les conditions mêmes de l'apprentissage. Nous assistons à ce que nous nommons « effet Pharmakéia » en référence au terme grec classique signifiant tout à la fois « remède » et « poison ». Le Pharmakéia antique est une substance qui, selon les cas, les circonstances et les doses employées est susceptible d'exercer une action favorable (remède) ou défavorable (poison) sur les personnes (Le Robert, 1998). Dans les cas précités, le dispositif d'aide, supposé « remède » aux difficultés des élèves, apparaît bien comme un « poison » potentiel dans la mesure où les conditions didactiques de son utilisation sont ignorées. Cette ignorance nous semble manifester une certaine « cécité didactique » ; à savoir l'impossibilité pour les enseignants de considérer les paramètres (didactiques et situationnels) sur lesquels ils pourraient effectivement agir pour aider leurs élèves. L'aide est considérée en soi ; non interrogée didactiquement, elle contribue à compliquer le travail des élèves au point que celui-ci devienne incertain. »

Les séances seront organisées selon un format régulier dont les élèves vont apprendre à anticiper les différentes parties et leur questionnement. Ceci dans un souci d'apporter la clarté cognitive des élèves à l'égard des tâches discursives et cognitives qui leurs sont demandées et qui nous paraît un élément capital, tel qu'évoqué par Eric Mangez dans sa critique de l'ouvrage « Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle » (Mangez, 2006). Mais aussi dans le but d'agir sur la variable lecteur et donc sur l'investissement des élèves dans le travail proposé.

Dans le même souci de clarté cognitive, nous ne demanderons pas à l'apprenant s'il a compris ce qu'il a lu mais nous lui demanderons de résumer dans ses propres mots ce qu'il a appris de sa lecture.

1.5.2.1 Lien entre compréhension orale et compréhension écrite

Les différents travaux menés par Maryse Bianco ont démontré que le volume de vocabulaire oral disponible et la précision de celui-ci sont impactant sur le développement de la compréhension écrite. Et que la même corrélation existe avec la syntaxe, et ce même si la syntaxe employée à l'écrit est beaucoup plus complexe que celle qu'on utilise couramment (Bianco, 2015).

Ces relations entre compréhension écrite, décodage et compréhension orale ont été questionnées notamment par Liliane Sprenger-Charolles : « Néanmoins, tant que les enfants ne maîtrisent pas le décodage, le travail sur la compréhension s'effectuera à l'oral, à partir de textes lus par le maître ou écrits par lui sous la dictée des élèves. C'est la position soutenue par de nombreux chercheurs (Fayol, 2013), parce qu'elle découle des études sur l'apprentissage de la lecture. Cette approche « équilibrée » de l'apprentissage de la lecture (Pressley & Allington 2015)

nécessite, d'une part, que les enseignants consacrent un laps de temps suffisant au travail sur le décodage et à celui sur la compréhension » (Sprenger-Charolles et al., 2018).

Enfin, selon Beaulieu et Langevin (Beaulieu & Langevin, 2014) la compréhension en lecture peut s'appuyer sur le fait que la lecture est un processus de langage tout comme l'oral et que ces processus de langage, bien que différents, possèdent ainsi plusieurs similitudes dont le plus important est que tous les mots lus sont écrits et que ces mots écrits sont lus dans le même ordre que la présentation orale qui en est faite.

1.5.2.2 **Restitution de la compréhension en cours de séance**

Pour faciliter la mémorisation de l'histoire et créer des conditions d'une restitution partagée et commune, il faut prévoir un temps de restitution de ce qui a été compris. La mémorisation nous semble en effet essentielle à la compréhension d'après les travaux de Cèbe et Goigoux (Cèbe & Goigoux, 2012). Cette restitution pourra se faire sous la forme d'une trace écrite reprenant des questions types permettant de définir le schéma narratif. Ces questions pourront prendre la forme de type Qui Quoi Où Quand Comment Pourquoi. Elles pourront être complétées par des questions sur les états mentaux des personnages, à propos de ce que disent les personnages, ce que pensent les personnages, ce qu'ils veulent, ce qu'ils savent ou ne savent pas, tout cela en fonction des textes choisis

1.5.2.3 **Comprendre le cheminement causal des textes**

Le cheminement narratif n'est pas forcément le même que le cheminement causal d'un texte. Et si on veut comprendre un fait il faut être capable d'en identifier ses causes et ses conséquences. Puisque les relations causales ont deux conditions : la cause qui se produit avant la conséquence et la cause qui est active quand la conséquence se produit. Il conviendra de faire apparaître les chaînes causales : chaque événement « permet », « conduit à », « est la raison » d'un événement ultérieur. Et préciser à chaque fois que ce sont les motivations et les buts que les personnes poursuivent qui sont les causes de leurs actions. Puis l'activité proposée aux élèves devra leur permettre de traduire cela par un schéma en s'appuyant sur ce que disent, pensent, veulent, savent, croient savoir et ne savent pas les personnages.

1.5.2.4 **Comprendre les états mentaux des personnages**

Pour faire comprendre les états mentaux des personnages, les activités pédagogiques proposées aux élèves devront soutenir la construction des compétences de base de la théorie de l'esprit.

Il semblerait d'après la recherche concernant la compréhension de la structure des objectifs dans les récits auprès des enfants d'âge préscolaire réalisée par Wenner (Wenner, 2004), que les élèves soient sensibles au but du personnage. En effet, la structure du but fournirait aux élèves un support pour construire leur compréhension avec une représentation mentale cohérente. Le rappel est influencé par le maintien du but qui favoriserait l'établissement de connexions entre les différents événements, et confirme l'importance des connexions causales. Avec un bémol cependant, le but doit être atteint rapidement, et cette recherche concerne les enfants de maternelle, et non des élèves de cycle 3. Les travaux de Lynch et Van den Broek (Lynch & van den Broek, 2007) nous permettent d'envisager que cette habileté puisse être renforcée par des pratiques éducatives qui mettent l'accent sur la nécessité de produire des inférences de but et donc qui préparent les élèves plus âgés à utiliser et repérer cette notion de but lorsqu'ils lisent.

1.5.2.5 Faire des inférences pour comprendre l'implicite

Les inférences sont des informations que le lecteur ajoute au contenu explicite d'un texte pour le comprendre. L'inférence tire les conséquences de ce qui est dit explicitement. Nous pouvons également dire qu'en lecture, une inférence est une décision que prend le lecteur en fonction des indices présents dans le texte, et qu'il combine à ses connaissances culturelles et ses connaissances langagières. Ainsi, pour comprendre, les élèves doivent réaliser deux types d'inférences différentes : les inférences logiques et les inférences pragmatiques.

Les inférences logiques sont nécessairement vraies et communes à l'ensemble des lecteurs. Elles sont fondées sur le texte. La « réponse » est contenue dans la phrase ou dans le lien établi entre des informations contenues dans plusieurs phrases. Ces inférences sont souvent anaphoriques, c'est-à-dire qu'elles renvoient à des éléments déjà évoqués ou présentés. C'est presque toujours le cas à propos des personnages dans un texte long.

Les inférences pragmatiques sont possiblement vraies et communes à l'ensemble des lecteurs. Elles sont fondées sur les connaissances et expériences personnelles du lecteur. Le lecteur met en relation des informations du texte avec ses propres schémas pour déduire une réponse et prendre sa décision.

Ainsi, la difficulté des inférences est de pouvoir combler les blancs du texte avec justesse. Pour aider les élèves (Bishop, 2020) il faut entraîner les élèves à :

- Identifier dans le texte les mots indices signalant le domaine de connaissances à mobiliser.
- Formuler des hypothèses à partir de ces mots-indices en extrayant toutes les informations qu'ils renferment.
- Choisir parmi les hypothèses celle qui est compatible avec l'ensemble des indices du texte.

1.5.2.6 Le *visibiléo* de Bishop (Aider à comprendre, s. d.)

Le *visibiléo* est un outil d'enseignement et d'apprentissage de la compréhension. C'est une trace élaborée avec les élèves qui doit permettre de :

- Rendre visible l'intégration des informations, y compris implicites, et leur organisation.
- Soutenir la mémorisation au service de la compréhension.
- Articuler les événements et les intentions des personnages.
- Matérialiser les liens logiques.

Ainsi, les élèves seront capables de différencier pensées et paroles des personnages, de comprendre les intentions, les buts et les mobiles d'action. Ils seront également en mesure de visualiser en les matérialisant les liens logiques et causals reconstruits par le lecteur en présentant le récit sous la forme d'une carte heuristique. Cet outil se construit à la suite immédiate d'un passage ou lorsque la lecture a été effectuée dans sa totalité. Il faut également que cette lecture ait été suivie d'activité de compréhension (fabriquer une représentation mentale, prédire, activer ses connaissances, remplir les blancs du texte et saisir ce que l'auteur ne dit pas, s'interroger sur les états mentaux des personnages pour comprendre leurs actions, ...), le *Visibiléo* ne venant qu'en complément. Les objectifs d'apprentissage visés pour les élèves sont alors les suivants :

- Être capable d'identifier ce qu'il est essentiel de garder en mémoire pour construire le sens du récit.
- Comprendre que la mise en lien de ces éléments essentiels permet la construction du sens.
- Être capable d'enclencher le processus d'intégration des informations et leur réorganisation progressive au fil du récit.
- Visualiser et conserver une trace de ces opérations cognitives complexes, et les identifier (parcours du lecteur).

Le rôle de l'enseignant sera alors d'accompagner les élèves dans l'élaboration du sens du texte et dans l'élaboration de la représentation mentale, de mener des débats et de rendre visibles les processus de compréhension et les expliciter. Attention, cette manière de lire et de comprendre nécessite de la flexibilité, de se centrer sur les éléments importants et d'établir des liens entre les différents événements de l'histoire, ce qui n'est forcément aisé pour des élèves souffrant de troubles des fonctions cognitives.

1.5.2.7 A propos du choix de la mise en page des textes utilisés

Les textes seront proposés et mis en page dans des documents aérés et contrastés afin de limiter les efforts de décodage des élèves lors de la relecture du texte et ainsi garder de la disponibilité pour la construction de la représentation mentale. Ainsi nous utiliserons une police sans empattement avec une taille 14 *a minima*. L'interlignage et l'espace entre les mots seront augmentés. Le texte ne sera pas en mise en page justifiée et nous ne ferons pas figurer d'illustrations sur le document. En effet, nous postulons qu'en travaillant sur un texte non illustré, nous donnons aux élèves une réelle clarté cognitive relativement à la tâche qui leur est demandée, nous insistons sur le texte et limitons les interférences attentionnelles. Ils savent sans ambiguïté qu'ils doivent mémoriser le texte et ils reviennent naturellement au matériau verbal qui le compose lorsqu'ils construisent leur intervention (Boiron, 2014). Ces pratiques pourront, nous l'espérons, développer chez nos élèves, des compétences linguistiques et discursives qui leur seront nécessaires pour entrer ensuite dans la lecture autonome

1.5.3 Ma posture d'enseignant chercheur

En qualité d'enseignante spécialisée, nous souhaitons éviter les écueils de l'enseignement spécialisé. Pour cela, nous nous appuyons sur le potentiel des élèves, leurs ressources, leurs acquis pour éluder une approche « déficitariste » qui rend difficile le déclenchement d'une dynamique positive. En effet, la dynamique positive suppose qu'on prenne appui sur les points forts de l'élève à aider. Si nous ne prenons en compte pour le définir et l'aider, que ses manques et ses carences, nous nous contenterons alors simplement de gérer l'échec au lieu de générer de la réussite et des apprentissages.

Dans notre approche, nous endosserons le double rôle de chercheur et d'enseignant. Nous allons donc être confrontée à l'exercice concomitant de deux activités distinctes qui obéissent à des logiques différentes (support à l'action vs réflexion sur l'action), ce qui va générer un nombre certain de dilemmes et peut-être biaiser nos interventions. Nous devons être en capacité de passer de l'un à l'autre de manière continue, et de rester la plus objective possible. Pour cela, nous pourrions nous appuyer sur notre entourage (AESH, psychologue scolaire, enseignants, collègues, ...) pour contribuer à notre réflexion. Il convient d'ajouter que ces deux moments bien distincts suivent pourtant les mêmes étapes : planification, action, réflexion. Il ne sera donc

pas facile pour nous sur le terrain de délimiter la frontière et de maintenir une juste répartition de l'action et de la réflexion. En effet, nous percevons, nous concernant dans notre quotidien professionnel, qu'il nous est facile de nous laisser happer par la dynamique de l'intervention et tout aussi facile de nous laisser séduire par les apprentissages au détriment des actions se déroulant ultérieurement.

C'est pourquoi nous rédigerons systématiquement une sorte de carnet de bord de notre recherche afin de garder des traces de notre réflexion et maintenir un va-et-vient constant avec l'état des connaissances concernant l'objet de notre recherche-action. Cela nous permettra ainsi de réserver un temps spécifique pour la réflexion et de couvrir à la fois action et réflexion sur l'action dans des plages de temps structuré pendant la totalité du temps de recherche.

Notre journal de bord vient ainsi clore l'exposition du cadre théorique dans lequel s'inscrit notre recherche. Il s'agit pour nous maintenant d'exposer les éléments de méthodologie de notre recherche pour ensuite pouvoir énoncer les résultats que nous avons obtenus et les analyser.

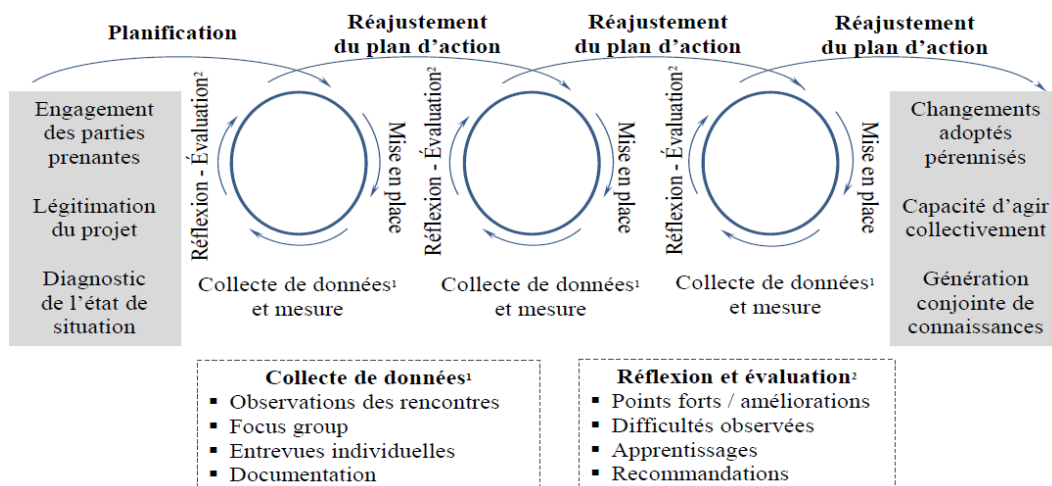
PHASE DE RECHERCHE

2.1 La recherche action

2.1.1 Notre conception de la recherche action

La méthodologie de notre recherche sera fondée, nous l'avons déjà énoncée, sur le principe de la recherche-action. Pour ce faire, dans un premier temps, nous ferons le diagnostic de l'état de situation, qui nous permettra ensuite de le légitimer, c'est à dire de le rendre acceptable dans un débat public plus large. Puis nous recueillerons l'engagement des parties prenantes, à savoir les élèves et leurs représentants légaux, en leur expliquant le projet.

Commencera alors une première partie de travail qui nous permettra de planifier notre action et de la mettre en place tout en collectant des données et des mesures. Les données recueillies seront alors analysées et évaluées pour en dégager les points forts, les points faibles, les améliorations à apporter, les difficultés observées, les apprentissages réalisés ou non et les recommandations pour la suite. Nous réajusterons alors notre plan d'action, et ainsi de suite, jusqu'à ce que nous puissions pérenniser les changements adoptés en connaissance de cause, selon le schéma suivant, réalisé par Roy et Purvost (Roy et *al.*, 2013) :



En nous appuyant sur ce modèle, nous avons défini plusieurs temps dans notre recherche action.

2.1.2 Les quatre temps de notre recherche action

D'après les travaux de Roy et Pruvost (Roy et *al.*, 2013), nous retenons pour notre recherche quatre temps, ces différents temps s'effectuant avec la collaboration et la participation des praticiens, des sujets et du chercheur. L'implication de chacun des participants peut varier d'une simple information donnée par le chercheur à un véritable partenariat entre eux. Mais, quelle que soit la nature de l'implication de chaque participant, c'est toujours le chercheur qui détient l'entière responsabilité à la fois de la mise en place et du déroulement de la recherche-action.

2.1.2.1 Temps 1 premier cycle étude de la situation

Le premier temps d'une recherche-action correspond à l'étude de la situation, sa description, son explication et sa compréhension, de façon à définir le problème. Il se composera d'observations et d'entretiens auprès des élèves, d'analyse de notre propre pratique, afin d'appréhender au plus près la réalité de l'enseignement de la compréhension des textes écrits auprès des élèves présentant des troubles cognitifs, de l'expliquer et de la comprendre tout en dégageant sa complexité.

Ainsi, nous allons observer nos élèves, nous entretenir avec les différents professionnels qui accompagnent nos élèves (psychologue scolaire, professionnels des services éducatifs type SESSAD, ...), appréhender la réalité de notre enseignement de la compréhension en lecture, en ajoutant à cela les particularités des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives (TFC), l'expliquer et en dégager la complexité.

2.1.2.2 Temps 2 cycle 2 définition du projet d'expérimentation

Le deuxième temps est celui de la définition d'un projet d'expérimentation et de l'expérimentation des hypothèses retenues :

- Définition de cette première compréhension de la situation,
- Discussion de cette réalité, confrontation et partage avec l'équipe du Réseau Aide Spécialisé pour les Élèves en Difficulté
- Identification claire du problème rencontré, et définition de celui-ci
- Proposition d'une démarche et d'un outil, conçus et perçus comme vecteurs de changement et réponse possible au problème identifié.

2.1.2.3 Temps 3 cycle 3 expérimentation des hypothèses retenues

Le troisième temps peut correspondre à une expérimentation des hypothèses ajustées à partir des premières expérimentations : expérimentation des outils et de la démarche au sein du dispositif ULIS avec participation, observation directe ou différée et échanges entre praticiens-chercheur et élèves, praticien-chercheur et AESH, praticien-chercheur et différents membres composant l'équipe éducative de l'école dans lequel prend place le dispositif ULIS. Ce temps 3 sera composé de quatre étapes au terme desquelles nous effectuerons également, après la collecte des données, une évaluation et une amélioration de l'outil didactique. Ces quatre étapes correspondant aux quatre séquences d'apprentissage de la compréhension en lecture que nous mènerons en utilisant quatre albums de littérature de jeunesse différents.

2.1.2.4 **Temps 4 cycle 4 Evaluation de la recherche**

Le quatrième temps est celui de l'évaluation, de la validation et de l'enrichissement du modèle avant d'en communiquer les résultats : analyse de l'expérience et des résultats obtenus à partir des entretiens individuels et entretiens collectifs avec les participants, relecture des mémos rédigés au fur et à mesure de la recherche pour les confronter ensuite.

Nous procéderons ainsi afin de pouvoir pérenniser les changements adoptés dans notre façon de mener l'enseignement de la compréhension en lecture, mais également afin de générer de nouvelles connaissances que nous pourrions transposer dans d'autres domaines d'apprentissage.

2.1.3 Des premières observations : ce qui se perçoit de la compréhension des élèves

2.1.3.1 **A partir d'évaluations**

2.1.3.1.1 Bilan établi par le psychologue scolaire et le psychologue du SESSAD⁸

Les élèves bénéficiant du dispositif ULIS que nous coordonnons ont tous eu un développement psychomoteur normal jusqu'à leur entrée à l'école, qui a été alors un échec. Leur langage est peu perturbé, et d'une richesse relative. Leur insertion extrascolaire (famille, amis) est satisfaisante pour tous, et aucun ne possède d'anomalies somatiques associées.

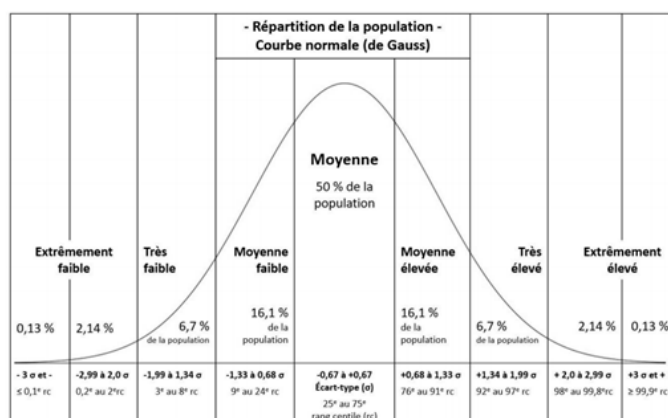
Ce sont les exigences de la scolarité qui ont conduit à percevoir des troubles des fonctions cognitives. En effet, les élèves présentent une incapacité à accéder à une structure de pensée formelle, ce qui limite leur progression dans le cursus des classes de l'école ordinaire primaire. Parmi les 12 élèves bénéficiant du dispositif, un seul a des troubles spécifiques d'apprentissage (dysphasie avec comorbidité de dyscalculie), deux élèves ont eu des carences au niveau psychosocial avec mesure d'AEMO effective⁹ (placement en famille d'accueil pour l'un, accompagnement éducatif pour un autre).

D'après les résultats des bilans effectués par les psychologues (scolaire ou du SESSAD), il ressort que le langage oral (compréhension verbale, précision du lexique, exprimer une idée, un concept, structurer sa pensée) est altéré pour tous les élèves, que cela soit en expression ou en compréhension. Il faut cependant noter, toujours d'après l'analyse des bilans WISC IV réalisés par les psychologues, que la compréhension, pour tous les élèves du dispositif concernés par ce travail de recherche-action, est meilleure que l'expression. C'est-à-dire qu'ils comprennent plus

⁸ Le SESSAD ou Service d'Education Spécialisée et de Soins à Domicile est un service d'accompagnement des enfants en situation de handicap, tourné vers la prise en charge précoce, l'accompagnement des familles, l'aide au développement de l'enfant, le soutien à la scolarité ou à l'acquisition de l'autonomie

⁹ L'AEMO judiciaire est une mesure d'assistance éducative prononcée par le juge des enfants lorsque les détenteurs de l'autorité parentale ne sont plus en mesure de protéger et d'éduquer leur enfant dont la santé, la moralité, la sécurité, les conditions de son éducation ou son développement sont gravement compromises. La mesure d'AEMO administrative décidée par le Président du Conseil départemental peut être sollicitée ou acceptée par les parents et ne remet pas en cause leur autorité parentale.

d'éléments qu'ils ne peuvent l'expliquer par le verbe et le langage oral. Enfin, il convient également de préciser que chaque élève présente des difficultés constantes de régulation émotionnelle.



Les élèves utilisent tous leur mémoire visuelle plutôt que leur mémoire auditive, et ont presque tous une organisation visuo-spatiale, une coordination visuomotrice et un traitement des lignes horizontales dans la moyenne normale (sauf une élève qui se trouve dans la zone moyenne faible).

De ces éléments apportés par les bilans psychologiques appelé WISC IV, nous pouvons définir que le point d'appui à utiliser se situe dans le domaine visuel et écrit plutôt que langagier et oral.

2.1.3.1.2 *Evaluations de septembre*

Ces évaluations se sont déroulées en plusieurs temps et durant tout le mois de septembre. Elles ont eu lieu à partir d'exercices types téléchargés sur le site OPENSOL¹⁰ qui propose un certain nombre d'outils pédagogiques d'évaluations numériques scolaires afin d'aider les enseignants, spécialisés ou non, à personnaliser le parcours scolaire de l'élève. Ces évaluations seront complétées par les observations faites par l'AESH ou par nous-même, au sein du dispositif et / ou au sein des classes de références.

Ainsi, sur 12 élèves, :

- 8 rencontrent des difficultés au niveau langagier
- 12 ont un lexique disponible faible
- 12 rencontrent des problèmes de compréhension et d'utilisation du langage.
- 12 ont des capacités attentionnelles fragiles.
- 4 d'entre eux semblent posséder une mémoire de travail faible.

¹⁰<https://www.plen.fr/open.scol/index.php>

- 12 présentent des difficultés de compréhension de concepts généraux et abstraits, à répondre à des questions ouvertes, à se représenter mentalement et à symboliser.
- Pour 3 d'entre eux, le traitement des informations est lent, avec un temps de latence entre la formulation de la question et la réponse obtenue.

Au quotidien, lors des temps d'enseignement au sein du dispositif, nous constatons qu'il est nécessaire pour les 12 élèves d'effectuer de fréquents rappels des différents apprentissages réalisés.

Dans le domaine affectif, leurs difficultés sont passagères, et très variables selon les jours et leur état de fatigue. Ils ont tous de manière plus ou moins prononcée :

- une difficulté à prendre des initiatives (aller chercher un stylo dans le pot à stylo pour écrire même si la maitresse ne l'a pas énoncé explicitement par exemple),
- une difficulté à exprimer de façon claire et concise leur idée,
- une image de soi dégradée et pas ou peu de confiance en eux. Cette confiance en eux très ténue est aussi doublée d'un tempérament très influençable.

2.1.3.2 Entretiens à l'issue des séances de lecture avec les élèves

Afin de comprendre où en étaient les élèves dans leur conception des processus à mettre en œuvre pour comprendre un texte, nous leur avons posé cette question à l'issue d'un travail de lecture fluence : « Comment faites-vous pour comprendre un texte ? ». L'ensemble des élèves s'est regardé, a haussé les épaules. Aucun n'était capable d'évoquer des procédures, des stratégies à mettre en place. Nous mènerons donc un entretien d'explicitation individuel avec chaque élève au milieu de l'expérimentation, et à la fin de l'expérimentation afin d'analyser l'évolution de leur représentation de la compréhension en lecture, et de comparer leur capacité à mettre en mots les procédures qu'ils emploient pour comprendre un texte. Afin de débiter notre réflexion et de définir les difficultés et les améliorations à apporter, nous avons également examiner la manière dont nous enseignions, avant notre recherche-action, la compréhension dans le détail.

2.2 Organisation de notre enseignement avant notre recherche-action.

2.2.1 Nos pratiques

2.2.1.1 Des pratiques peu identifiées

Cette recherche-action est l'occasion pour nous de renforcer notre manière d'appréhender l'enseignement de la compréhension en lecture de texte narratif au sein des dispositifs spécialisés. En effet, antérieurement à cette recherche, il résultait de notre enseignement pour nos élèves, une compréhension lacunaire et mal ajustée et pour nous, une frustration immense, une insatisfaction professionnelle et un questionnement tournant en rond et n'aboutissant à rien.

Pour enseigner la compréhension en lecture, nous avons recours essentiellement à des questionnaires après un temps de lecture individuelle, et des activités d'anticipations. Nous enseignons donc plus sur un texte déstructuré ou à venir, que sur un texte original dans son intégralité.

Nous avons pris conscience que notre enseignement de la compréhension est difficilement mis en œuvre, inadapté, et que par conséquent, son apprentissage pour les élèves du dispositif ULIS l'est tout autant. Nous avons également pris conscience que l'étayage que nous assurions lorsque nous enseignions en cycle 2 de l'école primaire n'est absolument pas efficace et suffisant pour agir sur les difficultés de compréhension éprouvées par les élèves bénéficiant du dispositif ULIS. Des différents travaux des chercheurs étudiés précédemment, nous retenons que les élèves affectés de trouble des fonctions cognitives ne présentent pas une absence de compréhension, mais plutôt une compréhension différente et hétérogène des textes narratifs. Si nous n'enseignons pas la compréhension ou si nous la définissons de manière erronée, la compréhension des élèves, à besoins éducatifs particuliers ou non, ne peut en être que défailante, puisque comprendre un texte est un processus.

2.2.1.2 **Temps consacré à l'enseignement de la compréhension**

Dans l'emploi du temps, nous consacrons une séance de 45mn hebdomadaire. Quelquefois, ce temps débordait un peu de ce qui était prévu pour aller jusqu'à une heure. Et quelquefois aussi, ce créneau était tout simplement inexistant, puisqu'il faisait partie d'une sorte de variable d'ajustement en fonction des projets du dispositif ou des différents projets des classes de référence (projet intergénérationnel, piscine, USEP, école et cinéma, Learn'O,...)

2.2.1.3 **Compétences enseignées**

Les compétences enseignées n'étaient pas clairement identifiées, nous éprouvions des difficultés à définir des objectifs d'apprentissage pour les séances. Nous prenions beaucoup de temps à travailler le décodage avec les élèves, et à leur faire relire le texte, car nous pensions que la compréhension était l'étape qui suivait naturellement le décodage. Nous mettions parfois l'accent sur les connaissances lexicales. Nous avons conscience des difficultés de certains élèves, nous simplifions alors les tâches proposées à ceux-ci, ou alors, nous remplaçons l'activité de lecture autonome par des échanges oraux à propos du texte lu à haute voix par nos soins ou par d'autres élèves.

Nous nous sommes également aperçue que les ouvrages de type fichier à photocopier en notre possession et qui concernait la lecture guidée d'œuvres proposaient un travail sur les aspects littéraires de l'œuvre, mais sans jamais proposer un apprentissage de ces aspects littéraires. Les fichiers proposant des activités décrochées de lecture se concentraient quant à eux sur les compétences textuelles (anaphores, connecteurs, ponctuation, dialogue, inférences, ...) mais en le morcelant et sans lier ces différentes compétences explicitement.

Ainsi, nous n'avons jamais défini dans notre enseignement de la compréhension d'objectif tel que l'apprentissage de stratégies explicites à mettre en œuvre pour permettre aux élèves de construire leur compréhension en lecture.

2.2.1.4 **Planifications**

Chaque semaine, nous proposons un texte différent, soit un épisode d'album, dont nous avons segmenté le texte de manière à ce que le texte ne soit ni trop long, ni trop court, et en fonction aussi de l'intrigue de l'histoire, soit un texte extrait d'un livre de lecture de CE1 ou de CE2. Généralement nous choisissons un texte que nous trouvons plaisant et en rapport avec les thèmes que nous abordions en classe (Halloween, Noël, l'hiver, le jardin, le printemps, la mer,

le cirque...). Nous demandions aux élèves de le lire silencieusement pour répondre ensuite à un questionnaire écrit. Ce questionnaire était alors corrigé collectivement à l'issue d'un temps de travail individuel que nous avions défini auparavant.

2.2.1.5 Traces écrites

Les élèves avaient à leur disposition une feuille où se trouvait un exemplaire du texte, remis en page par nos soins, ainsi qu'une série de questions auxquelles ils devaient répondre. Mais il n'y avait jamais de leçon de compréhension où nous leur expliquions comment faire pour comprendre.

Ainsi, il nous semble que nous évaluons plus, dans notre pratique, la compréhension des élèves, que nous ne leur enseignons comment il fallait faire pour comprendre un texte, quelle démarche employer, quelles actions mettre en œuvre. Sans doute parce que nous avons automatisé depuis trop longtemps les différents processus que nous-mêmes utilisons, pour pouvoir les expliciter et les apprendre à nos élèves. Mais alors, quelle est-elle, cette compréhension des élèves que nous évaluons sans jamais le leur enseigner ?

2.2.2 *La compréhension de nos élèves*

2.2.2.1 Observations difficiles

En début d'année, durant la première période, les observations ne sont pas forcément aisées car les emplois du temps des différentes classes de références des élèves bénéficiant du dispositif ULIS ne sont pas stabilisés. De plus, les horaires des prises en charges des élèves par les différents services d'accompagnement ou par des professionnels de santé (du type SESSAD, Orthophonie, ...) ne sont pas définies non plus. Ajoutons à cela qu'il y a souvent des aléas de plus ou moins grande urgence qui nous empêchent de nous poser pour observer les élèves. Cependant, dans ces moments d'observation peu facile, nous pouvons néanmoins nous appuyer sur l'Accompagnant des Elèves en Situations de Handicap. Et ainsi, en croisant notre regard et nos observations avec ceux de l'AESH, nous pouvons obtenir des constatations aussi complètes et détaillées que possible.

En début de période 2, avant de commencer notre recherche-action, nous avons questionné les élèves pour nous permettre de savoir comment ils faisaient pour comprendre un texte. Mais, après l'énoncé de la question « Comment fais-tu pour comprendre un texte ? », nous nous sommes retrouvée face à 12 paires d'épaules qui se sont haussées et 12 voix qui murmuraient « ben... là... pfpf... hum ». Aucun n'a pu dire quoi que ce soit sur la manière dont il s'y prenait pour comprendre un texte.

Grâce à ce croisement de regards observateurs, nous avons pu définir le profil de lecteur de nos élèves selon les travaux de Nicole Van Grunderbeeck (Van Grunderbeeck, 1994). Ainsi, les élèves sont exclusivement centrés sur le code lorsqu'ils lisent. Ils perdent de vue la recherche de sens en se concentrant uniquement sur les lettres, les syllabes. Ils utilisent une mono-stratégie technique, sans forcément toujours la maîtriser (nous avons pu observer très souvent une mauvaise segmentation ou une fusion non vérifiée par le sens pour prononcer le mot). Nous allons donc amener les élèves à chercher du sens et à utiliser d'autres stratégies comme par exemple se faire des images mentales de ce qu'ils lisent. Ajoutons à cela que si certains élèves parlent « d'images qu'ils se font dans la tête quand la maîtresse lit », tous figent ces images et n'ont pas conscience de la nécessité d'élaborer des représentations provisoires qui évoluent au

fur et à mesure de l'avancée dans le récit. Les élèves n'ont pas la flexibilité nécessaire pour accepter que leur première image soit provisoire et ils ne parviennent pas à faire évoluer la représentation qu'ils auront construite au début de l'histoire, à la modifier en fonction des nouvelles informations à traiter. La construction d'un horizon d'attente suppose en effet une certaine souplesse mais également un inconfort intellectuel.

De même, l'observation des procédures que les élèves mettent en œuvre pour comprendre peut être parasitée par leur vécu, leur histoire, et donner l'illusion à l'observateur que l'élève a compris, alors qu'il ne s'appuie que sur une expérience vécue qui se trouve fortuitement correspondre au nœud de compréhension du texte.

En début d'année scolaire, en septembre 2020, nous avons visionné deux conférences de Steve Bissonnette (Inas Umons, 2019). Et nous avons utilisé au sein du dispositif quelques comportements stratégiques afin de mettre en place une relation positive entre les élèves et nous-même. Nous avons pu effectivement observer que la motivation des élèves semble s'accroître lorsque le retour de l'adulte leur renvoie une réussite même minime. Et ce, même si la confiance en soi est au plus bas, et que le rapport au savoir est compliqué. Nous avons également observé que les élèves du dispositif ULIS redoutent le travail individuel et d'être seul face à une tâche, ils mettent alors en œuvre des comportements d'évitement de la tâche (ne pas trouver de stylos pour écrire alors que le pot contenant les stylos est sous leurs yeux, focaliser son attention sur la composition du menu de midi, ...).

A l'occasion d'un travail individuel à partir de texte, nous avons observé que les élèves, sans avoir lu le texte, qualifiaient de facile à comprendre un texte court même s'il contient un grand nombre de mots inconnus, et de difficile à comprendre un texte long ne comportant pas de mots difficiles. Ce travail fut l'occasion pour nous de nous rendre compte que, lorsqu'après lecture silencieuse de leur part, nous leur demandions de nous raconter ce qu'ils avaient lu, tous se sont efforcés de mémoriser la forme littérale de l'énoncé textuel, comme s'ils devaient réciter le texte.

2.2.2.2 Obstacles à la compréhension

Les fonctions cognitives (concentration attention mémoire) sont des difficultés qui ne sont pas forcément propres aux élèves TFC. Nous avons pu nous en rendre compte lors de temps d'enseignement de la compréhension des textes documentaires en décroisement avec l'ensemble des classes de cycle 3 de l'école. Les difficultés de concentration, d'attention et de mémoire se retrouvent également dans les classes *lambda*. Il nous semble que les difficultés rencontrées par nos élèves ne relèvent pas de la mémoire pour elle-même, mais de leur difficulté à relier entre elles les différentes informations du texte, à faire des inférences, ce qui aboutit à un oubli de leur part de ces informations, puisqu'ils ne parviennent pas à les associer de manière cohérente avec leurs représentations initiales. Ce que nous confirmerait un certain nombre de nos observations de début d'année où nous avons également remarqué que les élèves renaient des informations de manière très éparpillées. Ce « picorage » d'informations aboutit à une représentation mentale partielle, pas forcément erronée, mais morcelée. Et ainsi, les élèves n'ont pas conscience qu'ils ne comprennent pas tout, puisqu'ils comprennent un « petit quelque-chose ».

L'un des principaux obstacles à la mise en œuvre d'un processus de compréhension de textes réside également sans doute dans la pauvreté du lexique mobilisable. Cette pauvreté lexicale

engendre d'énormes difficultés à lier le texte lu à des connaissances de la culture de l'écrit et de culture générale. Il apparaît que les élèves ont des connaissances, mais que celles-ci sont éparpillées. Cette difficulté à lier les connaissances entre elles se manifeste également dans leur difficulté à mettre un sens à leurs apprentissages scolaires. En effet, faire du lien entre toutes leurs connaissances, c'est mettre du sens dans les apprentissages : pourquoi je fais telle ou telle chose, à quoi cela va me servir ? Là encore, à la suite de ces observations de début d'année, il nous semble pertinent de s'appuyer sur les travaux de Steve Bissonnette (Inas Umons, 2018), et de proposer un apprentissage s'appuyant sur le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome des processus de compréhension en lecture.

L'autre obstacle à la compréhension concerne les émotions : les élèves ont beaucoup de mal à gérer leurs émotions, à mettre des mots sur ce qu'ils ressentent. Des élèves sont parfois bloqués, inhibés (cf élève G. ou élève O.) empêchés de penser et ne sont pas disponibles pour les apprentissages (élève H. ou élève I.). D'autres éprouvent une anxiété face au nouveau (élève B. qui a beaucoup de mal à emprunter des livres dont il ne connaît pas les histoires) car, face au nouveau, ils sont face à eux-mêmes. Cette incapacité à gérer leurs émotions et celles des autres complique alors la théorie de l'esprit et les met en difficulté pour comprendre les états mentaux des personnages de l'histoire étudiée.

2.2.2.3 Point d'appui

Si les obstacles à la compréhension sont conséquents, ils découlent de nos observations un certain nombre de points d'appui que nous pouvons saisir comme autant de leviers pour enseigner la compréhension.

Le premier levier pourra être l'utilisation des bonnes aptitudes au niveau visuo-spatial de nos élèves. En effet, d'après les différents comptes-rendus des bilans psychologiques des élèves, nous pouvons envisager un recours à un travail se basant sur des compétences faisant appel à la mémoire visuelle pour favoriser l'apprentissage de la compréhension en lecture.

Le deuxième levier pourra s'appuyer sur une compréhension orale des élèves qui est correcte dans l'ensemble, au vu des résultats des évaluations de début d'année. Les élèves ont une bonne compréhension d'éléments explicites, mais leur compréhension des éléments implicites est beaucoup plus difficile.

Le troisième levier que nous pourrions activer est le travail collectif. En effet, l'ambiance de travail au sein du dispositif est bonne, il y a certes parfois quelques frictions entre les élèves, mais les problèmes relationnels soulevés de temps à autre trouvent toujours une solution. Nous nous appuyons donc sur la force du collectif et du groupe. Cela permettra de mettre en place de l'interaction et une émulation des savoirs, la construction d'une compréhension collective, mais également un cadre sécurisant affectivement pour les élèves.

Ces trois premiers leviers sont proposés dans la mise en œuvre du *visibiléo*.

Enfin, le dernier levier que nous pourrions utiliser réside dans le choix des sujets des textes, en nous appuyant sur les travaux de Giasson (Giasson, 2011), et notamment en ce qui concerne la variable lecteur. Ainsi, le texte devra aborder un sujet proche des élèves, de leurs préoccupations, de leur vécu ou de leur centre d'intérêt dans l'optique de faciliter leurs motivations et leur mise au travail.

2.2.2.4 **Étayage**

L'étayage proposé pourra prendre différentes formes, mais découlera des points d'appuis définis plus haut.

Ainsi, nous proposerons aux élèves de surligner / colorier de couleurs différentes le texte soit :

- pour identifier la parole des personnages.
- pour faire ressortir la ponctuation si celle-ci peut être un indice pour réaliser des inférences.
- pour faire ressortir les différentes parties du schéma narratif.

Nous reprendrons aussi systématiquement les stratégies apprises telles que prédire, activer ses connaissances, la composition du schéma narratif pour construire une première représentation de l'histoire ainsi que les pictogrammes correspondants.

Enfin, pour étayer la construction de la compréhension des élèves, nous aurons recours aux images pour leur permettre de réaliser mentalement des représentations concrètes des personnages, mais avec parcimonie, et sans utiliser les illustrations de l'album pour ne pas bloquer la représentation des élèves.

2.2.2.5 **Le transfert**

Le transfert, mais surtout son absence, est très souvent employé pour qualifier les difficultés des élèves TFC de notre dispositif ULIS : « Ils n'arrivent pas à transférer ce qu'ils ont appris dans d'autres situations. » Certes les élèves du dispositif ont besoin de beaucoup de temps pour ancrer chaque élément de savoir, de savoir-faire, de savoir-être. Ils ne lient pas leurs connaissances entre elles tout seul, ils ont besoin de l'adulte pour le faire. Mais ce manque de transfert a-t-il son origine dans une réelle difficulté de transfert ou dans un manque de clarté de l'enseignement que nous avons mis en place ?

2.2.3 Approche subjective de l'enseignement de la compréhension

2.2.3.1 **Les contraintes**

En termes de contrainte, nous en définirions deux principales : le temps et l'hétérogénéité des élèves. En effet, tout professeur, qu'il enseigne en milieu ordinaire ou en milieu spécialisé, fait face à l'hétérogénéité de sa classe puisqu'il doit mettre l'enfant au centre des apprentissages, tout en renouvelant sa pédagogie dans le souci d'adapter son enseignement aux différences. C'est-à-dire que le professeur doit mettre en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés. Enseigner consisterait alors à répondre aux besoins spécifiques de chacun par la méthode appropriée pour que le savoir soit transmis et fasse sens. Et dans ce cas, la question du temps se profile derrière la question du traitement de l'hétérogénéité.

En effet, si, en qualité d'enseignant spécialisé, nous prenons en compte les différences entre les élèves, nous tenons compte des différences en termes de vitesse d'apprentissage. Ainsi, le fait

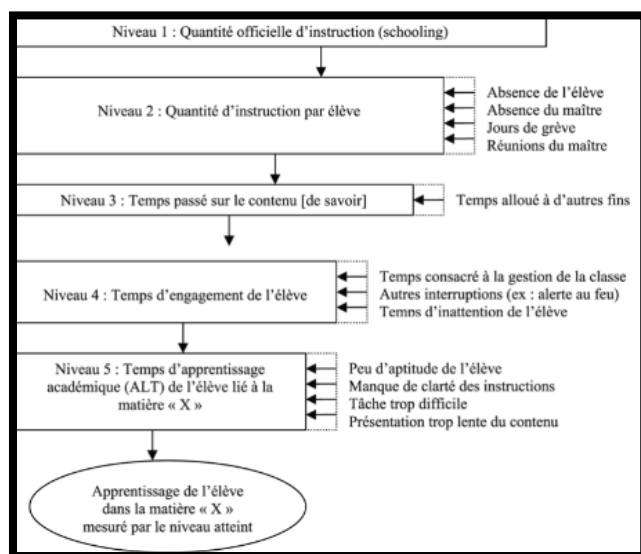
que les élèves n'apprennent pas tous à la même vitesse nous incite à allouer davantage de temps à certains élèves, pour laisser aux « lents » le temps d'apprendre. Cela semble simple mais il ne faut pas pour autant mettre de côté le double objectif pour nous :

- faire avancer les connaissances dans un temps déterminé et nécessairement limité (temps institutionnel);
- ne laisser aucun élève en dehors de ce projet.

Nous devons donc penser à gérer l'hétérogénéité des élèves dans un temps limité lors de notre conception de l'enseignement de la compréhension.

2.2.3.1.1 Le temps

Le temps est, nous l'avons souligné plus haut, un facteur important dans les apprentissages et peut être un sérieux obstacle à celui-ci. D'après Britt Mari Barth (Barth & Peretti, 2013), p 82, « Sans en être conscient, on ne donne pas toujours aux élèves le temps nécessaire à la réflexion. Celui qui connaît déjà trouve que c'est simple et évident, et que l'apprenant ne répond pas assez vite. On l'incite à répondre sans réfléchir. », Elle cite les travaux de Rowe datant de 1978, et souligne l'importance de laisser un temps de latence après avoir posé une question et qu'une première réponse de l'élève ait été formulée, ceci afin de permettre à l'élève d'améliorer et expliciter sa première réponse. Britt Mari Barth souligne également le problème de rythme que cela peut engendrer et précise qu'il vaut mieux laisser à chacun le temps nécessaire à son apprentissage, en prévoyant pour les plus rapides une éventuelle activité d'approfondissement.



À la lecture des travaux de Chopin (Chopin, 2010), nous avons pris conscience que nous devons être en capacité de répondre à deux questions.

La première est « À quelle étape prendre le temps de ... ? ». La deuxième étant quant à elle de l'ordre de « À quelle fréquence proposer le travail de lecture ? ». Tout cela en prenant en compte les 5 niveaux de temps définis dans le schéma ci-contre.

2.2.3.1.2 L'hétérogénéité des élèves

Celle-ci est bien présente au sein du dispositif. Mais, en qualité d'enseignant spécialisé, il est primordial d'utiliser l'hétérogénéité comme un levier : aucun élève n'apprend seul, il apprend de ses pairs, avec eux. Et ainsi nous pouvons nous appuyer sur l'hétérogénéité appréhendée comme source potentielle d'évolutions positives des pratiques individuelles et collectives. Il est incontournable, pour penser l'organisation de notre démarche didactique et pédagogique, d'identifier la traduction de ces multiples diversités dans la compréhension et les démarches

d'apprentissage mises en place par les élèves. Nous ne prendrons en compte pour cela que 3 types d'hétérogénéité :

- l'hétérogénéité des acquis scolaires, du niveau de maîtrise des savoirs et des compétences, de la langue scolaire, et plus largement de la connaissance du monde ;
- l'hétérogénéité des modes d'implication dans les tâches scolaires : diversité de maîtrise des codes scolaires, du rapport au savoir, de la compréhension de l'école et de ses attentes ;
- l'hétérogénéité des degrés d'engagement dans les apprentissages scolaires, du désir d'apprendre à l'école : rejet, passivité, appétence, volonté, envie.

En nous appuyant sur les travaux de Buch (Buchs et al., 2008), nous pouvons dire que, certes, les élèves n'apprennent pas tous de la même manière, mais en variant les supports et les approches des notions étudiées, en explicitant à des fins de confrontation des démarches d'élèves, et en permettant aux élèves de travailler en coopération nous pourrions alors tenir compte de l'hétérogénéité des élèves et en faire un levier bénéfique pour tous les élèves. Nous espérons ainsi que le questionnement sur ce qui est essentiel et sa mise en débat lors de l'élaboration du *visibiléo* sera bénéfique à la construction du processus de compréhension en lecture pour chacun des élèves, malgré leur hétérogénéité.

Et suite à la lecture du dossier de veille de l'IFE, (Reverdy, 2016), il nous apparaît que la mise en place d'un apprentissage coopératif de la lecture est pertinent, et puisqu'il concerne une tâche complexe, il faudra veiller à ce que la tâche demandée se situe bien dans la zone proximale de développement.

2.2.3.2 Des choix, des questionnements,

A la lumière des différentes observations réalisées concernant les points d'appui (mémoire visuelle, bonne compréhension du langage oral, bonne capacité visuo-spatiale) et les besoins des élèves (apprendre à comprendre), nous avons tiré les présupposés suivants concernant la mise en œuvre du *Visibiléo* au sein du dispositif ULIS. La démarche proposée :

- offrirait aux élèves un scénario précis et structuré au sein duquel ils construiraient leurs apprentissages et en seraient par conséquent acteurs ;
- permettrait aux élèves, par la verbalisation de leur processus de compréhension, des interactions avec leurs pairs et le recours à la métacognition, de prendre conscience de leurs apprentissages et de la façon dont ils se construisent et donc de pouvoir ensuite les transférer dans des situations nouvelles ;
- prendrait en compte les élèves et leur histoire ainsi que leur rapport au savoir sur les plans cognitif et affectif en leur permettant d'apprendre dans le respect de leur singularité ;
- offrirait la sécurisation affective dont ils ont besoin pour oser s'engager dans une activité inconnue et/ou mal maîtrisée.

Ainsi, nous présupposons que les élèves seront amenés à résoudre des inférences, anticiper et piloter leur compréhension, clarifier, mémoriser et questionner le texte. Ils deviendront ainsi des lecteurs actifs qui sont capables d'élaborer leur propre parcours de lecteur.

Compte tenu des différents éléments développés plus haut, nous présupposons que la démarche du *Visibiléo* nous permettra :

- d'accompagner les élèves dans l'élaboration d'une représentation mentale,
- de rendre visible et explicite le travail de compréhension
- de créer un espace de réflexion et d'interprétation.

À la suite de ce choix de démarche, se pose alors la question du temps qu'il convient de consacrer à l'enseignement de la compréhension, et des choix à opérer pour mettre celui-ci en place progressivement.

2.2.3.2.1 *Le rapport au temps*

Ce qui nous a beaucoup interrogée lors de nos débuts au sein du dispositif ULIS, c'est le nombre de fois où nous avons répété un élément pour que celui-ci soit intégré, et ce quel que soit le niveau de situation de l'élément, que celui-ci soit localisé au niveau des savoirs (l'ordre des jours de la semaine, ...) des savoir-faire (la technique opératoire de l'addition, ...) que des savoir-être (quand un camarade a la parole, je me tais et je l'écoute, ...). Toutes ces répétitions sont un passage obligé même si elles sont très chronophages. Nous avons pris conscience, au cours d'une séance d'apprentissage ayant pour objectif la définition de ce que c'était qu'une inférence, qu'il convenait parfois de perdre du temps, à certains moments, en répétant et en faisant répéter les mêmes mots, les mêmes procédures plus d'une dizaine de fois, afin de pouvoir gagner en efficacité après.

2.2.3.2.2 *Par où commencer ?*

Au cours de ces premières étapes de notre recherche action où nous nous sommes documentée et où nous avons observé nos élèves et notre façon d'enseigner, nous nous sommes également interrogée sur la progression à mettre en place. En effet, au sein d'un dispositif, fallait-il avoir comme objectif premier de gérer notre groupe d'élèves en installant petit à petit des habitudes de travail et ensuite commencer à enseigner, ou, *a contrario*, commencer à enseigner et en fonction des réactions, des observations, gérer le groupe au jour le jour et installer alors les habitudes de travail ?

Le temps contraint, et la spécificité de notre rôle de chercheur praticien nous a mis dans l'obligation d'une gestion au jour le jour, sans avoir tranché cette question. Ainsi, comme notre travail de recherche porte spécifiquement sur la plus-value que peut apporter la démarche d'enseignement de la compréhension en lecture des textes narratifs en utilisant le *Visibiléo*, nous avons pris la décision de travailler la compréhension sous forme d'atelier décroché pour apprendre de manière isolée chaque stratégie que nous avons définie en nous appuyant sur différents fichiers déjà présents au sein du dispositif¹¹.

À la suite de ces ateliers décrochés qui nous ont permis de définir, répéter et exercer les différentes stratégies, nous avons mis en place une routine de travail, l'apprentissage coopératif de la lecture, avant d'entamer l'étude des 4 albums faisant partie de notre recherche action.

¹¹ Il s'agissait des fichiers « Je lis, je comprends », réalisé par le groupe de prévention de l'illettrisme (d'Orléans-Tours, s. d.), des fichiers Cléo CE1 et CE2 (Fetet, 2016a) et (Fetet, 2016b), « Entraînement compréhension CE » (*Entraînement Compréhension CE | Éditions de la Cigale*, s. d.)

2.2.3.3 Quelle ambition avoir pour les élèves ?

À ce moment de notre recherche action, nous nous sommes réinterrogée sur le principe d'éducabilité. Au niveau de l'apprentissage de la lecture, cela vaut-il le coup de passer du temps à essayer de leur apprendre à comprendre. Cela vaut-il la peine de persévérer? Vaut-il mieux renoncer au profit d'apprentissages perçus comme plus utiles pour leur avenir ? Les doutes qui nous ont assailli à ce moment-là nous ont conduite à nous interroger quant à la part de temps que nous devrions consacrer à l'enseignement de la compréhension en lecture ? Car nous percevons toute la complexité de la compréhension en lecture dans la mesure où il n'existerait pas, à notre sens, une séquence d'opérations mentales fixe que l'on enclenche pour comprendre. Il nous semblerait, *a contrario*, que chaque texte suppose de réguler ces opérations mentales de différentes manières selon à la fois la nature du texte et celle du lecteur.

Quid du transfert des connaissances évoqué plus haut, qui n'est déjà pas évident à obtenir de la part des élèves quand la séquence d'opération mentale est fixe ?

2.3 Que retenir de ces deux premières phases de recherche action ?

Au cours de notre expérimentation, nous devons planifier temporellement les contenus d'enseignement en établissant une programmation didactique, ceci afin de régler la chronogénèse de nos séances et donc organiser temporellement la découverte des contenus d'enseignement dans une durée plus ou moins longue. Notre *curriculum* sera donc organisé à la fois de manière chronologique et disciplinaire sous forme d'un enchaînement de séquence. Chaque séquence portera sur l'étude d'un album.

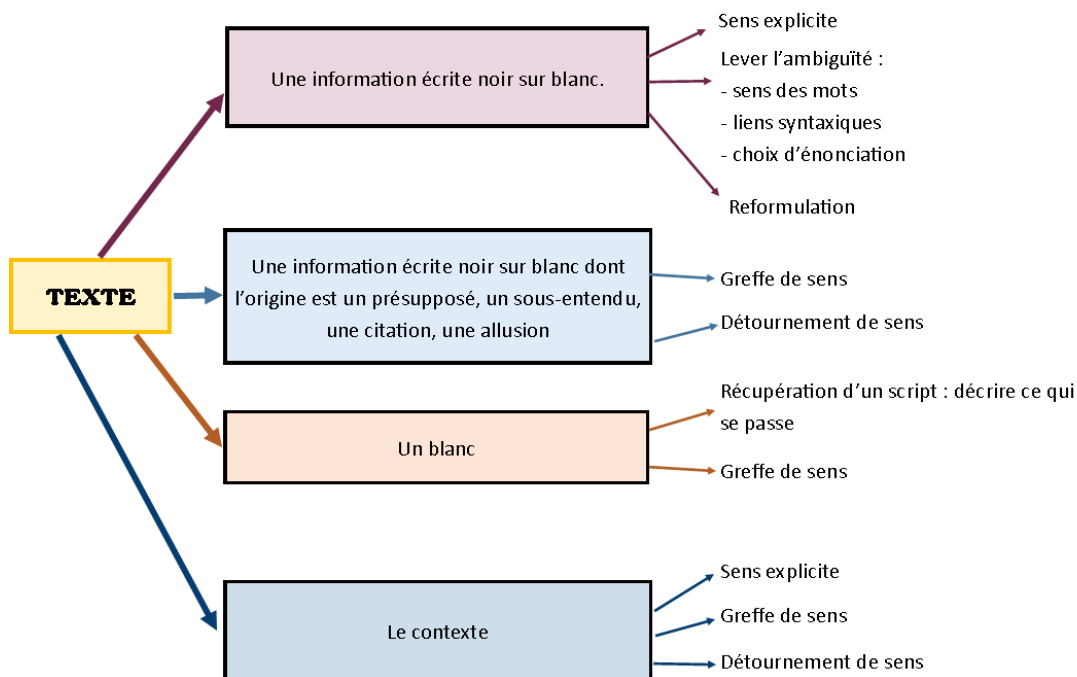
Notre programmation *a priori* pourra se trouver mise en péril par son application que nous ajusterons par une programmation en acte en reprogrammant les contenus en fonction de facteurs de natures très diverses, ces facteurs étant définis comme des aléas du fonctionnement de tout système didactique (incompréhension des élèves, décalage entre savoir supposé et savoir observé, interrogation de la part d'un élève qui n'entre pas dans la logique d'exposition des savoirs que nous avons programmée, ...), le propre de l'enseignant en somme : l'adaptation *in vivo*.

2.3.1 *Les pratiques d'enseignement et la compréhension des élèves*

Nous devons, en appui sur les travaux de M. DISPY (Goigoux, 2011) p 134, repérer parfaitement les différentes zones d'implicite à traiter et les moyens linguistiques qui sont à l'origine de ces zones d'implicite pour en faire un objet d'enseignement. Ceci en vue de pouvoir expliciter clairement aux élèves l'implicite qu'ils auront à lever, et qu'ils puissent plus facilement définir le degré d'importance des éléments qu'ils proposent de conserver lors de la construction du *visibiléo*.

Que peut-on découvrir dans un texte?

A partir des travaux de Micheline DISPY dans « Aspects didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université »? Tableau permettant le repérage et le traitement des manifestations de l'implicite.



Ainsi, nous avons établi la progression dans l'étude des 4 textes narratifs et nous l'avons définie comme suit :

- *Ami-ami* (Rascal & Girel, 2017) pour terminer l'installation de la routine de l'apprentissage coopératif. Ce texte permettra de travailler l'implicite du contexte.
- *La baleine et l'escargote* (Donaldson et al., 2017). Ce texte permettra de travailler sur les informations explicites, la reformulation et la redéfinition des différentes étapes du schéma narratif car ce texte n'a pas de nœud de compréhension difficile.
- *Aboie Georges* (Feiffer & Lager, 2017) : Le texte possède une information écrite noir sur blanc dont l'origine est un présupposé, un sous-entendu, une citation, une allusion. Cela crée un nœud de compréhension car le dénouement n'est pas conforme à la résolution du problème. Nous nous appuyerons sur le schéma narratif revu au cours du travail sur le texte *La baleine et l'escargote* pour lier les apprentissages et donner du sens en définissant où se situe l'implicite et ce que les élèves vont devoir chercher.
- *Coyote mauve* (Cornette & Rochette, 2017) : le texte n'est pas trop long, n'utilise pas de lexique trop complexe mais fournit beaucoup d'implicite, de blanc qu'il faudra combler. Nous nous appuyerons à nouveau sur le schéma narratif pour lier les apprentissages et donner du sens en définissant où se situe l'implicite et ce que les élèves vont devoir chercher.

2.3.2 Prendre en compte les besoins des élèves

Afin de prendre en compte les besoins des élèves du dispositif, nous mettrons en place un enseignement explicite. S'il est certain que l'enseignement explicite demande du temps, nous pourrions cependant utiliser quotidiennement un certain nombre de ces composantes, comme :

- La clarté des consignes et des explications
- La fourniture d'un support visuel

- Le questionnement sous forme de questions ouvertes : dis-moi ce que tu as compris ?
- La rétroaction
- La circulation dans la classe
- L'exigence de l'attention des élèves lors des présentations
- Le séquençage de notre enseignement afin de ne pas laisser les élèves travailler trop longtemps sans rétroaction. On vérifie pas à pas, après chaque étape...

C'est également la raison pour laquelle nous avons choisi et défini 6 stratégies à mettre en place pour la compréhension en lecture. Voici les stratégies retenues :

- Activer ses connaissances, se créer un horizon d'attentes par rapport à sa lecture.
- Contrôler sa propre compréhension : prendre conscience de ce que l'on a compris et de ce que l'on n'a pas compris pendant la lecture, et apprendre des stratégies qui permettent de résoudre les problèmes au fur et à mesure qu'ils surviennent.
- S'appuyer sur le schéma narratif et ses différentes étapes pour se poser les questions qui permettent l'élaboration du cadre de l'histoire sur lequel reposeront les fondations de la représentation mentale (Qui ? Quoi ? Comment ? Où ? Quand ? Pourquoi ?) et qui pourront être utiles pour anticiper la suite de l'histoire.
- Répondre à des questions dont les réponses sont corrigées après mise en commun avec les pairs et le professeur.
- Résumer le texte en identifiant les éléments importants, les idées principales et en faire un racontage.
- Utiliser des organisateurs graphiques ou sémantiques pour mettre en lumière les relations entre les différents éléments compris.

Ces différentes stratégies seront mises en œuvre lors de chaque étude de texte intégral et verbalisées explicitement aux élèves à chaque fois pour permettre un ancrage dans une mémoire à plus long terme et nous l'espérons un transfert. Nous devons être particulièrement attentive à tout expliciter dans les moindres détails, même si cela peut paraître parfois excessif. Ainsi, nous proposerons avant de débiter l'étude des 4 albums, une séquence d'apprentissage qui aura pour but d'expliquer ce qu'est une inférence et de permettre aux élèves de s'entraîner à réaliser des inférences à partir de différentes situations (mime, courte vidéo, phrase, texte court).

Enfin, nous avons opté pour une répétition des stratégies de compréhension d'abord par un travail spécifique décroché sur celles-ci pour ensuite les mettre en œuvre lors de la lecture de texte intégral. Cette répétition se fera sous plusieurs formes et toujours dans le même ordre pour chacune des stratégies. Pour se faire nous nous appuyons sur les propositions de Steeve Bissonnette (Inas Umons, 2018), et les trois temps de l'enseignement explicite :

- préparation : travail préalable sur le *curriculum* : idées maitresses et alignement curriculaire
- interaction avec les élèves :
 - o mise en situation :
 - objectif d'apprentissage : une des 6 stratégies retenues
 - activité
 - rappel des connaissances antérieures
 - o expérience d'apprentissage

- modelage : lors de ses présentations et ses démonstrations, l'enseignant s'efforce de rendre explicite tout raisonnement qui est implicite en enseignant les « *quoi, pourquoi, comment quand et où faire* ».
 - pratique guidée : ou pratique dirigée, feed-back, rétro-action : l'enseignant prend le temps de vérifier ce que les élèves ont compris de sa présentation ou de sa démonstration, en leur donnant des tâches à réaliser, en équipe, semblables à celles effectuées lors du modelage.
 - pratique autonome : rétroaction après 2 ou 3 problèmes ou questions. L'élève réinvestit seul ce qu'il a compris du modelage et appliqué en équipe, lors de la pratique dirigée, dans quelques problèmes ou questions
 - objectivation : synthèse des éléments essentiels à retenir
- consolidation : à l'aide de différents exercices que l'élève doit être en mesure de réaliser seul.

La répétition de ces 3 temps sera utilisée pour permettre aux élèves d'utiliser et d'apprendre chaque stratégie à la fois pour être en mesure de les mobiliser lors de la lecture de texte intégral.

EXPERIMENTATION D'UNE DEMARCHE ET D'UN OUTIL

3.1 L'expérimentation et ses conditions

3.1.1 Un outil : le visibleo

Nous avons choisi d'utiliser le modèle didactique proposé par BISHOP (Bishop, 2018), ceci afin de nous permettre d'utiliser une formalisation pour ensuite analyser ce qui est enseigné ou non, ce qui est enseignable ou non et les façons dont cela a été enseigné. Pour présenter l'outil proposé par BISHOP, nous reprendrons la présentation qui en est faite sur le site de l'IFé (*Séance d'enseignement*, s. d.) :

"Le visibleo est un outil qui s'utilise après une lecture complète, et dans ce cas, il permet de reconstruire ce qui a été compris, ou au cours de la lecture du texte découvert par épisode, et alors il permet d'élaborer la compréhension et de garder une trace des événements. Cet outil d'enseignement et d'apprentissage doit permettre à l'apprenant de dépasser la représentation chronologique du récit pour pouvoir se construire une représentation causale. Il doit également lui permettre de soutenir sa mémoire, questionner le texte et visualiser les liens logiques »

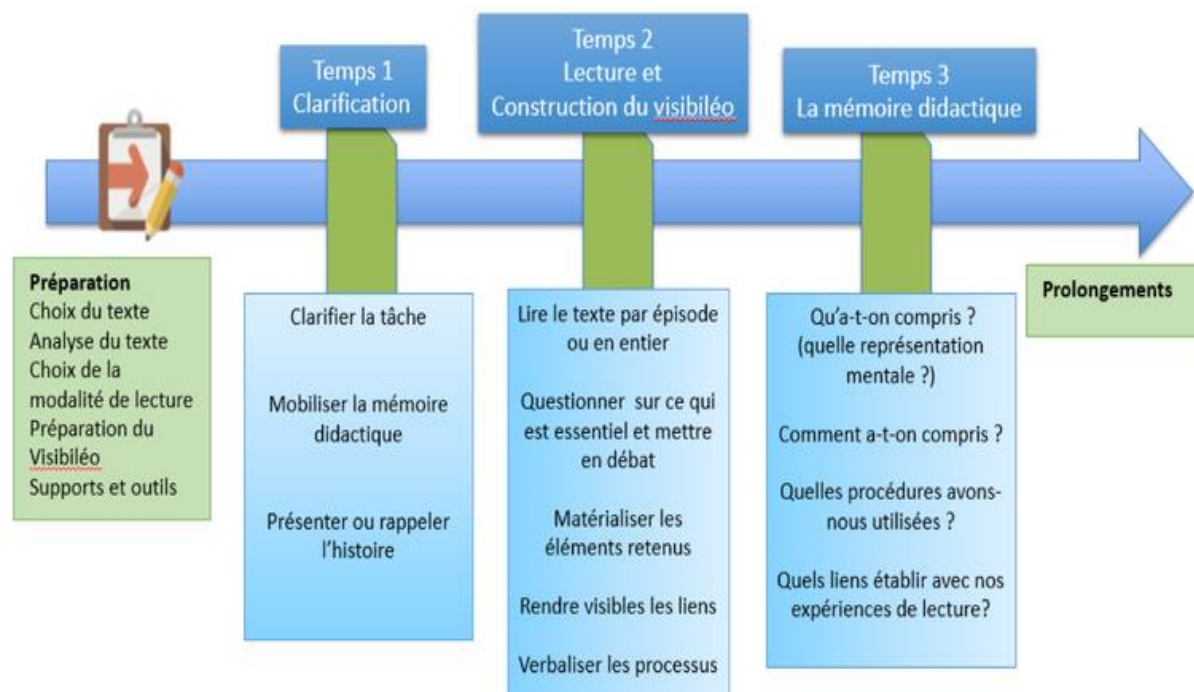
3.1.2 Une démarche

Nous avons souhaité, au cours de notre recherche-action, expérimenter les deux possibilités offertes par le *visibleo* : soit l'élaboration en fin de lecture intégrale du texte et à la suite des travaux de compréhension, soit l'élaboration en fin de lecture de chaque épisode et toujours à la suite des travaux de compréhension.

Nous allons donc maintenant vous présenter les différents protocoles mis en place. Nous commencerons par préciser le protocole mis en place pour la construction du *visibleo*, que celui-ci ait lieu en plusieurs étapes à la fin de chaque extrait, ou en une seule étape à la fin de la lecture intégrale du texte.

3.1.2.1 Protocole pour la construction du visible

La démarche utilisée au cours de notre expérimentation concernant la séance finale où nous élaborons le *visible* avec les élèves peut être synthétisée par le schéma suivant, toujours extrait du document du site de l'IFÉ (*Séance d'enseignement*, s. d.)



Après le choix des différents textes narratifs, nous avons préparé les séances de travail des élèves. Pour ce faire nous avons analysé chacun des textes afin d'en extraire les nœuds de compréhension. Nous nous sommes interrogée sur ce qu'il y avait à comprendre dans chaque texte en répondant systématiquement aux questions suivantes :

- Quels sont les moments importants, les étapes de l'histoire ?
- Quels sont les personnages ?
 - o Que disent-ils ? Que pensent-ils ?
 - o Que veulent-ils ? Quelles sont leurs raisons d'agir ?
- Le temps et les lieux ont-ils un rôle particulier ?
- Quels sont les éléments implicites (les liens qu'il faut faire émerger) ?
- Quel est l'enjeu de ce texte ? Quelles sont les intentions de l'auteur ?

Puis nous nous sommes questionnée sur ce que devaient comprendre les élèves en formulant une réponse commençant par : Les élèves devront avoir compris que...

À partir de cette formulation, nous avons recherché quels savoirs et quelles connaissances mobiliser, et ce, à différents stades de la lecture : avant, pendant et après. Nos élèves ayant des besoins particuliers, il convenait pour nous de bien définir ces éléments-là pour les intégrer à notre fiche de préparation et pour les expliciter aux élèves afin que le contrat didactique soit le plus clair possible.

Avant la lecture, nous avons défini un certain nombre de point à aborder avec les élèves pour que le groupe puisse avoir une culture commune sur laquelle s'appuyer, et que nous puissions, nous, avoir des questions érudites¹² à poser aux élèves en cas de difficultés pendant la réalisation de la tâche. Constatant que les éléments à transmettre étaient trop nombreux compte tenu des troubles des fonctions cognitives de nos élèves, nous avons alors élaboré une structure de séance que nous avons appelé « Séance d'activation des connaissances » et pour laquelle les objectifs étaient les suivants :

- Déterminer l'intention de lecture : lire pour découvrir un univers littéraire, ...
- Se prédisposer à la tâche en leur formulant les questions érudites suivantes si besoin :
 - o Qu'est-ce qui pourra me distraire lors de ma lecture ?
 - o Comment puis-je éviter ces sources de distraction ?
 - o Est-ce qu'il y a des choses sur mon bureau qui ne sont pas liées à la tâche ? Pourraient-elles nuire à ma concentration ?
 - o Ai-je des crayons, stylos, surligneurs à ma disposition ?
 - o Ai-je des feuilles pour prendre des notes ?
 - o Les outils de référence qui pourraient m'être utiles sont-ils à portée de main ?
 - o Pour organiser mon temps : Quelles sont les différentes étapes de la tâche à réaliser ? Quel est le but à atteindre ? Quel résultat est attendu, à quelle fin dois-je arriver ? Combien de temps ai-je pour accomplir la tâche ?
- Faire des prédictions et des hypothèses : À l'aide de la couverture, du titre, de l'image, du nom de l'auteur, de la maison d'édition, de la dédicace, je me pose les questions suivantes : Qu'est-ce qui va se passer dans l'histoire ? Quel genre de personnage sera le personnage principal ? Quelle sera sa quête ?
- Choisir une manière de lire : survoler le texte ? lire le texte en entier ?
- Faire des liens avec ses connaissances antérieures : À quoi le titre me fait-il penser ? Qu'est-ce que je connais de ce sujet ? D'où les informations sont-elles tirées ? Ai-je déjà lu un texte de cet auteur ? Est-ce que je connais cette collection ? Ai-je vécu une situation semblable ? Ai-je déjà connu un personnage type comme celui présenté dans le texte ?

Nous avons ensuite procédé de même pour préparer la tâche des élèves en rédigeant un certain nombre de questions érudites pour permettre aux élèves d'utiliser les stratégies adéquates :

- Faire des liens entre des éléments du texte et sa propre expérience du monde : Quel souvenir ai-je en lien avec ce sujet ? Ai-je déjà vu une émission de télévision ou un film qui abordait ce sujet ? Quelqu'un de mon entourage a-t-il déjà été confronté à pareille situation ? Quels sentiments éprouve-je à l'égard de ce sujet ? Est-ce qu'il s'agit d'une situation probable dans un pays tel la France ? Est-ce que la conduite du personnage serait tolérée en société ?
- Prendre des notes : elle pourra se faire sous différentes formes, compte tenu des besoins éducatifs particuliers des élèves :

¹²Poster sur le site Ressource pour l'école inclusive : <http://ressources-ecole-inclusive.org/2020/02/10/poster-les-questions-elucidantes/>

- Le résumé ou la paraphrase : Après la lecture d'une partie du texte ou d'un paragraphe, l'élève résume par une phrase ou quelques mots l'essentiel de ce qui a été lu, un endroit particulier est prévu à cet effet dans le plan de travail de la routine d'apprentissage coopératif de la lecture.
- La prise de notes : Sur une feuille séparée du texte ou sur le texte, l'élève note les éléments qu'il considère pertinents et dont il souhaite conserver la trace.
- Le surlignement : Bien qu'il ne s'agisse pas à proprement parler d'une prise de notes, le surlignement permet de dégager rapidement les éléments retenus. Des mots liens peuvent toutefois s'avérer utiles afin de démontrer la liaison des éléments surlignés.

De même, nous avons pris conscience que ces questions éclaircissantes pourraient guider les élèves lors de la perte du fil conducteur dans l'élaboration de leur compréhension du texte, cette perte pouvant trouver son origine dans un déficit attentionnel ou cognitif.

A la suite de la préparation des questions éclaircissantes, nous nous sommes questionnée sur le lexique à apporter aux élèves et sous quelles formes. Nous avons ainsi défini pour chaque texte quelques mots à expliciter avant la lecture du texte, tout en prévoyant laisser la possibilité aux élèves de poser des questions si des mots faisaient obstacle de manière trop prégnante à leur compréhension du texte.

Puis nous nous sommes intéressée à la définition des liens logiques que nous trouvions indispensables de rendre visibles. Ce qui nous a permis de rédiger les questions à poser aux élèves au cours de la routine d'apprentissage coopératif de la lecture. Le nombre et la nature des questions posées nous ont alors guidé dans le choix des modalités de lecture et de découpage du texte, mais également dans la définition des difficultés de compréhension à anticiper. Enfin, compte tenu du profil de nos élèves, nous nous sommes systématiquement interrogée sur les aides et les outils à mettre en place, le moment de leur mise en place (avant, pendant ou après la lecture). Ce questionnement a pris appui aussi sur les retours d'expérience, la réflexion et l'évaluation du dispositif mis en place dans le cadre de la recherche action pour tenir compte des points forts, des améliorations, des difficultés observées, et des apprentissages réalisés.

3.1.2.2 Les protocoles d'expérimentations¹³

Nous avons voulu tester la validité de l'outil *visibiléo* à la fois avec des textes courts contenant beaucoup d'informations implicites très imbriquées et liées entre elles, mais nous avons également souhaiter tester cette validité sur des textes plus longs, contenant beaucoup moins d'informations implicites. Nous avons donc confronté deux protocoles différents qui ont permis d'interroger deux niveaux de lecture différents, un niveau microtextuel et un niveau macrotextuel, avec construction du *visibiléo* au fur et à mesure des épisodes, ou construction du *visibiléo* en fin de lecture intégrale du texte. Les deux protocoles mis en place sont explicités en annexe de ce mémoire.

¹³ Voir en annexe 5

3.2 Retour sur l'expérimentation

3.2.1 Collecte des données qualitatives de l'expérimentation dans une posture de praticien-chercheur

Les données que nous avons collectées ont pris différentes formes. Tout au long de notre recherche-action, nous avons consigné nos réflexions et nos observations dans un carnet de bord. Ce journal de bord de notre recherche a été enrichi de tous nos travaux de préparation des différentes séances de compréhension en lecture ainsi que des différents travaux des élèves que nous avons tous conservés et que nous avons retranscrits systématiquement.

Nos données sont également composées d'enregistrements audios et vidéos lors des temps d'apprentissage de lecture mis en place au sein du dispositif. Nous souhaiterions préciser le caractère non-systématique des enregistrements, du fait de la présence, de manière plus ou moins récurrente au sein de notre espace-classe, d'élèves ne bénéficiant pas du dispositif ULIS et dont l'enseignant habituel était absent et non remplacé. Ce sont donc des enfants pour lesquels nous n'avons pas d'autorisation parentale pour la captation d'images et d'audios. Et c'est la raison pour laquelle nous n'avons pas réalisé d'enregistrement à ces instants-là.

Enfin, nous avons pu réaliser des entretiens d'explicitation individuels et de groupe au début, au milieu et à la fin de notre phase d'expérimentation et de recueil de données.

Notre objectif de recherche était de voir de quelle manière un outil didactique permettait aux élèves bénéficiant du dispositif ULIS d'acquérir les stratégies de lecteur expert suivantes:

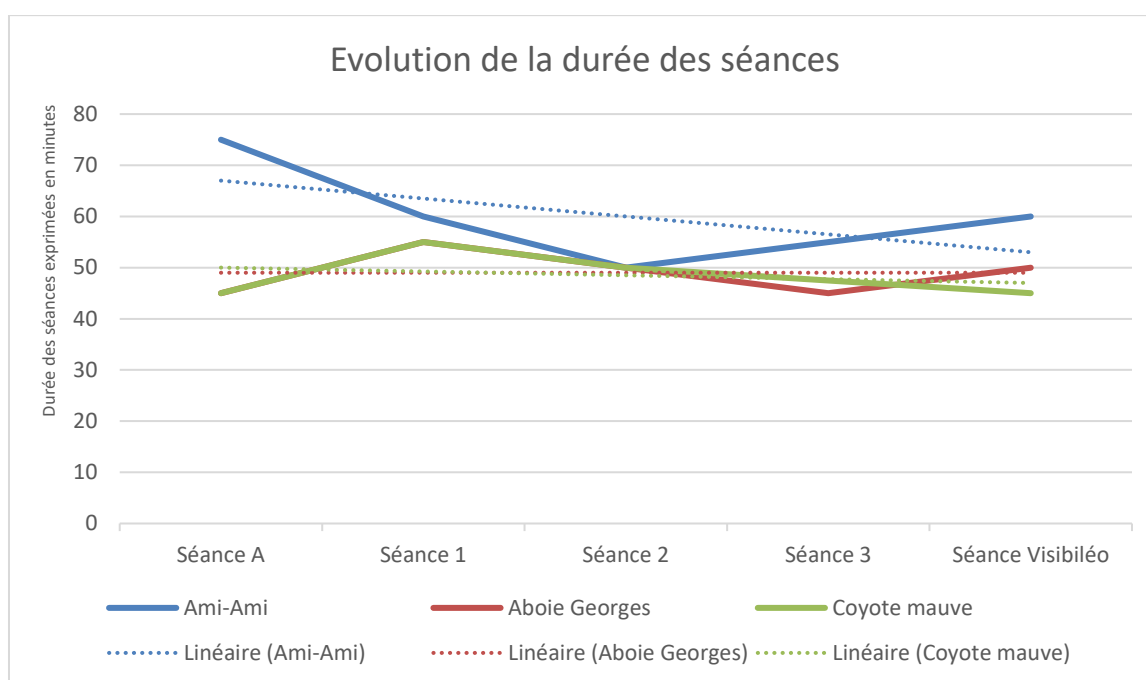
- assigner un but à son activité avant de commencer la lecture en s'interrogeant sur la ou les raisons qui amènent à lire un texte particulier (apprendre, s'informer, etc.) ;
- s'intéresser aux relations causales ;
- fabriquer une représentation mentale de ce qui est lu ;
- déterminer ce qui est important et le mémoriser ;
- répondre à des questions et savoir s'en poser tout seul ;
- produire des inférences ;
- utiliser ses connaissances antérieures ;
- prévoir la suite ;
- résumer ;
- contrôler et réguler sa compréhension.

3.2.2 Résultats

3.2.2.1 Évolution de la durée des séances de compréhension en lecture

Afin de nous permettre d'établir dans quelles mesures le *visibiléo* pouvait être bénéfique dans la mise en place de l'apprentissage de la lecture, il nous a semblé primordial de rendre compte de la durée de chaque séance d'apprentissage de la lecture, et nous avons consigné à cet effet la durée de chacune dans notre carnet de bord. En effet, nous avons recherché dans l'élaboration de notre protocole à stabiliser les formats des séquences d'apprentissage, et nous avons également, dans la première partie de notre mémoire évoqué la variable temps. Nous apportons cependant quelques précisions qui permettront d'objectiver les résultats.

Compte tenu du fait que le travail réalisé avec l'album *La baleine et l'escargote* a nécessité la construction du *visibiléo* au fur et à mesure, nous n'indiquerons ici que la durée de chaque séance de compréhension en lecture concernant les albums *Ami-Ami*, *Aboie Georges* et *Coyote Mauve*. Nous précisons que la séance A correspond à la première séance de la séquence, que nous avons baptisé activation des connaissances. Les séances S1 correspondent aux séances de travail sur l'extrait n°1 du texte. Les séances S2 correspondent aux séances de travail sur l'extrait n°2 du texte. Les séances S3 correspondent aux séances de travail sur l'extrait n°3 (précisons que seul l'album *Aboie Georges* a été découpé en 3 extraits, c'est la raison pour laquelle les cases S3 des albums *Ami-Ami* et *Coyote Mauve* sont vierges). Enfin, la séance intitulée *Visibiléo* est la séance durant laquelle le *visibiléo* a été construit. Et pour être tout à fait exhaustive, nous ajouterons que la durée des séances a été établie en calculant l'écart entre l'heure de début de séance et l'heure de fin de séance que nous avons indiqué sur nos fiches de préparation et reportées ensuite dans notre carnet de bord.



	Ami-Ami	Aboie Georges	Coyote mauve
Séance A	75	45	45
Séance 1	60	55	55
Séance 2	50	50	50
Séance 3		45	
Séance Visibiléo	65	50	45

Nous souhaitons évoquer la phase de dévolution durant laquelle nous nous sommes efforcée de mettre les élèves dans une relation bénéfique à l'apprentissage. Avant notre expérimentation, nous appréhendions la réaction des élèves, ceux-ci étant dans la capacité de mettre en œuvre toute une panoplie de stratégies d'évitement de la tâche. Tout au long de l'expérimentation, les élèves ont pris la responsabilité de la tâche sans temps de latence, la phase de dévolution s'est toujours déroulée correctement, nous n'avons pas eu à observer des échecs imprévus, du fait

que nous avons pu en amont les anticiper et les prévenir, ne serait-ce que de façon partielle. Il n'y a donc pas eu de « perte » de temps à ce niveau -là.

3.2.2.2 Comparaison des explicitations élèves avant pendant après

Afin de démontrer si l'usage du *visibiléo* était bénéfique pour l'apprentissage de la compréhension en lecture, nous voulions vérifier si les élèves étaient capables d'exposer des connaissances à propos des procédures qu'ils employaient pour comprendre un texte. Cela supposait donc que les élèves aient pris conscience de ces procédures, qu'ils soient capables de les nommer, et donc d'utiliser un métalangage approprié.

Ainsi, avant de commencer l'expérimentation, nous avons interrogé les élèves sur la manière dont ils s'y prenaient pour comprendre un texte. Le *verbatim* de cet entretien d'explicitation de groupe se trouve en annexe 1 de ce mémoire. Les réponses données par les élèves montrent qu'ils ne savent pas expliquer ce qu'ils mettent en œuvre pour comprendre un texte, ni comment ils s'y prennent. Nous sommes juste en mesure de dire que les élèves lisent le texte pour comprendre un texte.

Nous avons pu réaliser des entretiens d'explicitations en milieu d'expérimentation auprès de chacun des élèves du dispositif. Nous escomptions réaliser des entretiens d'explicitations en fin d'expérimentations auprès de chacun des élèves. La crise sanitaire et la mise en place d'un confinement et de l'enseignement à distance ne nous a pas permis de nous entretenir avec chacun des élèves. Nous n'avons pu nous entretenir qu'avec 5 élèves (B. E. H. M. et O.). Ce sont donc ces 5 élèves qui constitueront notre échantillon d'analyse.

En annexe 1 se trouve les *verbatim* intégraux de chaque élève pour chaque entretien. Nous allons maintenant comparer les deux entretiens de chaque élève, catégoriser leur propos en fonction des éléments de procédure mis en place pour comprendre un texte et ainsi discriminer les effets de l'utilisation du *visibiléo* dans l'apprentissage de la compréhension en lecture. Les entretiens sont décrits ci-après en prenant la lettre qui anonymisent les élèves par ordre alphabétique.

3.2.2.2.1 *Élève B.*

Au cours de l'entretien médian, B. nous dit que pour comprendre un texte, il lit plusieurs fois le texte (B4, A19-B19, B36) et il se raconte l'histoire (B6, A21-B21). Il nous dit également que pour comprendre une histoire, il réfléchit à la PS4 (B10). Lors de l'entretien final, B. nous dit que pour comprendre un texte, il lit le texte (B3), il se fait le film dans sa tête (B4), il se redit ce qu'il y avait dans l'histoire (B8). Il évoque ensuite le *visibiléo* (B18) en expliquant que la maitresse met toutes les lettres au tableau. Il évoque également le schéma narratif (B19) en parlant des questions des problèmes des actions et des solutions. Selon lui, les différentes phases du schéma narratif permettent de définir les lettres qu'il faut écrire au tableau, donc le *visibiléo*. Enfin, B. évoque les paroles des personnages (B22) qui lui permettent de mieux comprendre un texte. La décomposition des différents éléments évoqués par B. nous permet d'envisager un effet positif du *visibiléo* concernant l'apprentissage de la compréhension en lecture. B. évoque 6 stratégies différentes qui lui permettent de comprendre un texte contre 2 au cours de l'entretien médian, et aucune au cours de l'entretien du début de l'expérimentation avec *a priori* l'acquisition d'un métalangage.

3.2.2.2.2 *Élève E.*

Au cours de l'entretien de milieu d'expérimentation, E. nous indique 2 stratégies de compréhension qu'elle met en œuvre : elle lit le texte, et elle se fait un film dans sa tête (E2).

Au cours de l'entretien final, elle évoque à nouveau la lecture du texte et la représentation mentale (E3). Et elle ajoute qu'elle fait des inférences (E8-A9-E9), et que pour faire des inférences, elle se base sur les paroles des personnages (E15). Nous envisageons, après examen des deux entretiens concernant les explicitations de E., un effet bénéfique de l'utilisation du *visibiléo* dans la construction du processus de compréhension en lecture pour cette élève. En effet, E. ne pouvait citer aucune stratégie en début d'expérimentation, puis elle évoque la représentation mentale, et enfin, au cours de l'entretien final les inférences et l'importance des paroles des personnages.

3.2.2.2.3 Élève H.

Au cours de l'entretien de milieu d'expérimentation, H. nous dit que pour comprendre un texte, elle cherche ce que veut le personnage (H8). Elle se fait également des films dans sa tête (H12) mais uniquement lorsque c'est l'enseignant qui lit le texte. Elle ne se fait pas de représentation mentale si c'est elle qui lit le texte, et si l'adulte ne le lui a pas spécifié explicitement (H17/H18). Lors de l'entretien final, elle réévoque la représentation mentale (H2). Elle ne peut pas en revanche expliquer comment elle a fait pour comprendre l'histoire de *Coyote Mauve*, malgré son discours qui prouve qu'elle a bien compris l'histoire (H7).

Nous pensons discriminer ici que l'utilisation du *visibiléo* pour cet élève a été bénéfique puisqu'elle a pu construire une compréhension correcte de l'histoire évoquée, mais nous remarquons dans le même temps que l'augmentation du nombre d'éléments de stratégies de compréhension évoqués n'est pas très important et que l'évocation des éléments n'est pas précise. L'élève H. ne semble ne pas s'être encore approprié le métalangage. Cela serait à vérifier avec un autre texte pour comprendre si ce n'est qu'une question de métalangage ou de procédures.

3.2.2.2.4 Élève M.

Au cours de l'entretien de milieu d'expérimentation, nous voyons que M est capable de nommer une stratégie qu'il emploie : « Activer ses connaissances » (M12). Puis lors de l'entretien final, il reparle de l'activation des connaissances (M3). Il parle également de ce que font les personnages et que les actions des personnages l'aident à comprendre (M11 et M12). Nous distinguons donc un effet bénéfique de l'utilisation du *visibiléo* pour cet élève dans sa construction des processus de compréhension en lecture, mais nous spécifions également que l'augmentation du nombre d'éléments de compréhension évoqués n'est pas très importante et que l'évocation des éléments n'est pas précise, en regard de B. ou de E. .

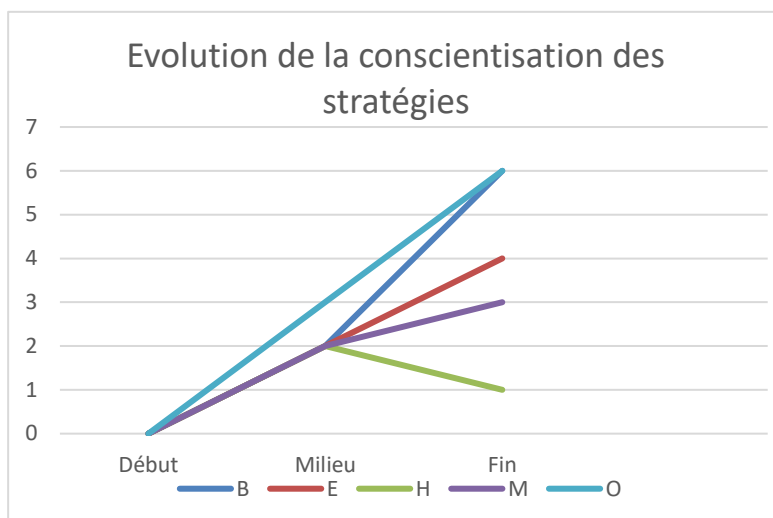
3.2.2.2.5 Élève O.

Dans l'entretien médian, O. nous dit qu'elle utilise la stratégie prédire et activer ses connaissances (O4), qu'elle se fait des images mentales (O12) et qu'elle essaie de voir comment sont les personnages (O14). Au cours de l'entretien d'explicitation final, O. évoque la lecture du texte (O7), la prédiction et l'activation de ses connaissances (O5). Elle lit également plusieurs fois le texte (O9), elle se pose des questions (O10). Enfin, elle cherche des informations dans le texte (O18) comme par exemple ce que disent les personnages (O21). Nous pouvons donc conclure que l'utilisation du *visibiléo* comme outil de construction du processus de compréhension a été bénéfique pour cette élève.

3.2.2.2.6 *Résultat de l'ensemble de l'échantillon*

Au cours de leurs entretiens d'explicitations, voici le nombre de stratégies que citent les élèves :

Elève	Début	Milieu	Fin
B	0	2	6
E	0	2	4
H	0	2	1
M	0	2	3
O	0	3	6



Ces résultats nous permettent de soumettre à la discussion le fait que l'utilisation du *visibiléo* a permis aux élèves de prendre conscience de ce qu'ils mettaient en œuvre pour comprendre. Nous poursuivrons alors l'exposition des résultats de notre expérimentation en interrogeant la compréhension du texte par les élèves avant et après la réalisation du *visibiléo*.

3.2.2.3 Comparaison de la compréhension d'un texte avant et après la réalisation du visibiléo

L'écueil à éviter, lors de l'analyse des résultats des entretiens d'explicitation avant, pendant et au terme de l'expérimentation, était de pouvoir être certaine que l'élève ne faisait pas que réciter des procédures qu'il aurait apprises par cœur, mais qu'il était bien en capacité de s'en servir pour comprendre un texte, tout en tenant compte du fait que les capacités langagières et le stock lexical disponible des élèves du dispositif ont été définis comme déficitaires par les bilans psychométriques.

C'est pourquoi, nous avons interrogé la compréhension du texte *Coyote Mauve* par les élèves avant la réalisation du *visibiléo* c'est-à-dire à l'issue de la lecture intégrale du texte et des activités de compréhension. Puis nous les avons réinterrogés à l'issue de la construction du *visibiléo*. Pour ce faire, les élèves avaient accès à tous les documents de travail que nous avons utilisés pour répondre à la question suivante : « Quels sont les deux secrets du coyote ? » Les élèves ont répondu par écrit sur des feuilles blanches. Lors de la rédaction des réponses après la construction du *visibiléo*, celui-ci était affiché au tableau. Nous précisons également que les *visibiléos* ont été construits lors de séances menées en demi-groupe. Le groupe 1 était constitué des élèves D. F. J. O. et le groupe 2 des élèves B. C. E. H. I. M. P. . Enfin, nous souhaitons apporter un complément d'information concernant l'élève J. qui n'était pas en mesure de produire une réponse écrite. Cet élève a donc répondu à la question en procédant à une dictée à l'adulte en raison de ses besoins éducatifs particuliers, à son retour de prise en charge par le SESSAD.

Élèves	Avant	Après
B	Le coyote avait deux secrets. Jim a trouvé les deux secrets car le coyote dit Bravo Jim.	Le coyote a été ensorcelé pour se libérer il faut que quelqu'un fasse les pas de danse en criant Wululi Wula Wulila Wuwu wa.
C	C'est la formule magique de wululi wula wulila wuwu wa, avec ses pas de danses.	Le coyote a piégé Jim avec ses pas de danses, et Jim veut que quelqu'un fait les pas de danse pour le délivrer.
D	Quand il dit WULULI WULA WULILA XWUWUWA , quand il tourne sur sa patte de devant droite.	Il est ensorcelé. Et un autre dise la formule magique.
E	Le premier secret : le coyote veut retrouver sa couleur, le deuxième ?	Le coyote a été ensorcelé et il faut que quelqu'un fasse les pas de danse en criant « Wululi wula wulila wuwuwa.
F	Le secret du coyote est qu'il est mauve, et le secret c'est une potion magique que le coyote dit pour danser sur une jambe.	Le secret c'est mauve, il veut donner la potion magique pour que tout le monde le dit. La potion c'est Wululi wula wulila wuwu wa. Pour que tout le monde le dit et l'autre secret c'est pour le monde.
H	La danse que le coyote fait et le cri WULULI WULA WUWU WA .	Le coyote s'est fait ensorcelé et il est devenu mauve. Jim doit faire la formule magique WULuli wulula wula wa.
I	Peut-être que le coyote il a croisé un animal mauve et il a fait ce cri, alors du coup il est devenu mauve. Le raton laveur, il était mauve et il a demandé au coyote de faire ce cri.	Absente ce jour-là
J	Coyote mauve	Le coyote mauve a été ensorcelé et il ne doit pas le dire. Et pis il y en a un autre qui doit faire les pas de danse et la formule magique.
M	Pourquoi tu es mauve et pourquoi tu danses.	Les secrets du coyote c'est la danse et le chant, parce qu'il a fait chanter et danser quelqu'un pour qu'il est mauve.
P	Le coyote voulait retrouver sa couleur normale.	Absent ce jour-là
O	Le coyote est né comme ça et le coyote faisait toujours ces pas de danses.	Le coyote a été ensorcelé pour qu'il apprit la formule. Et l'autre il faut quelqu'un fait la formule.

3.2.2.3.1.1 Pour l'ensemble des élèves :

Nous voyons bien, au travers de ce tableau, qu'à l'issue du travail de compréhension en lecture, la totalité des élèves n'était pas en mesure de dire les 2 secrets du coyote. Mais que, à l'issue de la construction du *visibiléo*, si on exclut les élèves I. et P. absents, et l'élève F. pour lequel la compréhension des deux secrets du coyote n'est pas formulée de manière claire et concise, tous les autres, soit 8 élèves, ont fait évoluer leur représentation des deux secrets du coyote en inférant de manière plus efficiente. Nous n'avons pas pu obtenir les éclaircissements que nous souhaitions à propos de l'élève F., compte tenu des contraintes de nos emplois du temps respectifs. Nous souhaitons également évoquer ensuite les réponses de l'élève B., qui méritent quelques précisions.

3.2.2.3.1.2 Pour l'élève B. :

B. a recopié les mots de la case inférence du *visibiléo*¹⁴. Comme nous l'observions lors de son travail, nous lui avons demandé de nous dire oralement, sans regarder le tableau quels étaient les deux secrets du coyote lorsqu'il nous a rendu sa feuille. Il a été capable de nous dire ensuite dans ses mots que les deux secrets c'était que « *le coyote a reçu un sort et qu'il voulait plus être mauve, alors qu'il fallait qu'il trouve quelqu'un pour dire la formule magique.* » Nous l'avons interrogé ensuite sur la manière dont il avait procédé pour trouver les deux secrets du coyote. Il nous a dit qu'il avait regardé « *le rouge du tableau parce que dedans, c'est écrit ce qui n'était pas dit, et pis ben ce qui est pas dit ben c'est les secrets* ».

Nous pouvons donc mettre en discussion que le *visibiléo* est un outil qui peut permettre aux élèves bénéficiant du dispositif ULIS de construire leur processus de compréhension en lecture. Mais il convient de préciser que nous n'avons pas utilisé le *visibiléo* seul. Celui-ci a été utilisé en lien avec d'autres outils que nous avons élaborés au fur et à mesure de notre recherche action pour permettre aux élèves de faire du lien entre les différents éléments, et également pour nous permettre à nous enseignante de proposer des répétitions des différentes procédures sous d'autres formes. Nous aborderons le troisième résultat qui concerne les compétences de racontage du modèle théorique proposé par Goigoux et Cèbe (Goigoux, R.Cèbe, S., s. d.) que nous avons schématisé plus haut.

3.2.2.4 Rôle du *visibiléo* pour raconter

Lors de notre expérimentation, nous avons utilisé le racontage de l'histoire par les élèves dans les activités de compréhension en lecture. Celui-ci avait notamment lieu systématiquement lors de la phase d'apprentissage coopératif de la lecture, et systématiquement également avant la découverte du nouvel extrait à étudier afin de permettre de faire du lien. Lors de ces phases de racontage oral, nous avons pu observer les conséquences concrètes sur les apprentissages de l'item « verbal » déficitaire des élèves dans leur bilan psychométrique avec un récit très lacunaire, un lexique pauvre qui aboutissait à une version racontée du texte inintelligible ne nous permettant pas de réaliser une évaluation de la compréhension de l'élève.

¹⁴Visibiléo n°7 en annexe 4

Afin de pouvoir néanmoins discuter le plus objectivement possible de l'impact potentiel du *visibiléo* sur le racontage des élèves, nous avons procédé à l'extraction de deux résultats, l'un issu des observations consignées dans notre journal de bord et l'autre trouvant son origine dans la tâche proposée aux élèves, à l'issue de la finalisation du *visibiléo* concernant l'album *La baleine et l'escargote*.

Le premier résultat extrait se situe durant le déroulement des séances d'apprentissage concernant l'album de Julia Donaldson. Nous avons observé de façon systématique en début de séance que les élèves du dispositif ULIS ne pouvaient pas démarrer le racontage. Afin de les soutenir dans leur effort de narration orale, nous avons ensuite vidéoprojeté au tableau le *visibiléo* en cours de construction, sans pour autant donner de consigne orale supplémentaire. Cette projection du *visibiléo* a eu pour effet de permettre aux élèves de démarrer le racontage, de s'autocorriger parfois, et de livrer un récit plus structuré et plus intelligible. Nous avons également interrompu la vidéoprojection du *visibiléo* une fois la production orale de la narration démarrée. L'élève M. ou l'élève E. ne se sont pas détournés de la narration et ont poursuivi leur racontage de manière intelligible. Les élèves B., F. et J. n'ont pas pu poursuivre leur narration de manière intelligible sans le *visibiléo*.

Le deuxième résultat se situe quant à lui dans la tâche d'évaluation de la compréhension de l'ensemble de l'histoire de *La baleine et l'escargote*. La tâche proposée aux élèves consistait à réaliser l'association d'images et de textes et à les remettre dans l'ordre de l'histoire afin d'établir leur racontage de l'histoire sans passer par le langage oral où la pauvreté du lexique utilisé ne rendait pas évaluable leur réelle compréhension de l'histoire. Le jour de l'évaluation, l'élève M. est absent, les résultats obtenus concernent donc 11 élèves issus du dispositif ULIS. Nous distribuons aux élèves une feuille contenant les images à découper et une autre feuille contenant les textes à associer aux images. Nous leur demandons d'apparier les images et les textes et de les remettre dans l'ordre de l'histoire sur leur table. Les élèves ayant pour consigne également d'appeler l'enseignante lorsque le travail est achevé. Après vérification de la tâche effectuée, nous leur fournissons une feuille blanche afin qu'ils collent les étiquettes ainsi appariées dans l'ordre chronologique de l'histoire. Nous pouvons ainsi remarquer que 7 élèves réussissent du premier coup à associer images et textes et à les remettre dans l'ordre de l'histoire.

Parmi les 4 élèves qui n'ont pas réussi, l'élève F. a bien mis les images dans l'ordre au premier essai. Mais elle s'est trompée dans l'association des textes. Nous ne pouvons qu'émettre des hypothèses sur son erreur : association au hasard – erreur au moment du collage – le découpage n'étant pas optimal, les manques du texte ont-ils pénalisé sa compréhension (pourtant, sur une vignette, elle a réécrit les mots manquants) ? Ne l'ayant pas observée au moment du collage, nous ne pourrions valider d'hypothèse pertinente la concernant.

Les élèves E. et O. ont, quant à elles, correctement associé image et texte, mais n'ont pas pu les remettre correctement dans l'ordre au premier jet. Nous leur avons demandé de prendre le *visibiléo* collé préalablement dans leur cahier de leçon et qui ne contenait pas les mêmes images et les mêmes textes. En s'aidant de celui-ci, elles devaient nous raconter l'histoire et remettre ensuite les éléments dans l'ordre de l'histoire. Le racontage qu'elles réalisent oralement est en cohérence avec l'histoire. Nous leur demandons alors de poursuivre leur travail et de le corriger. Elles rectifient ensuite leur travail, seules, et de manière correcte.

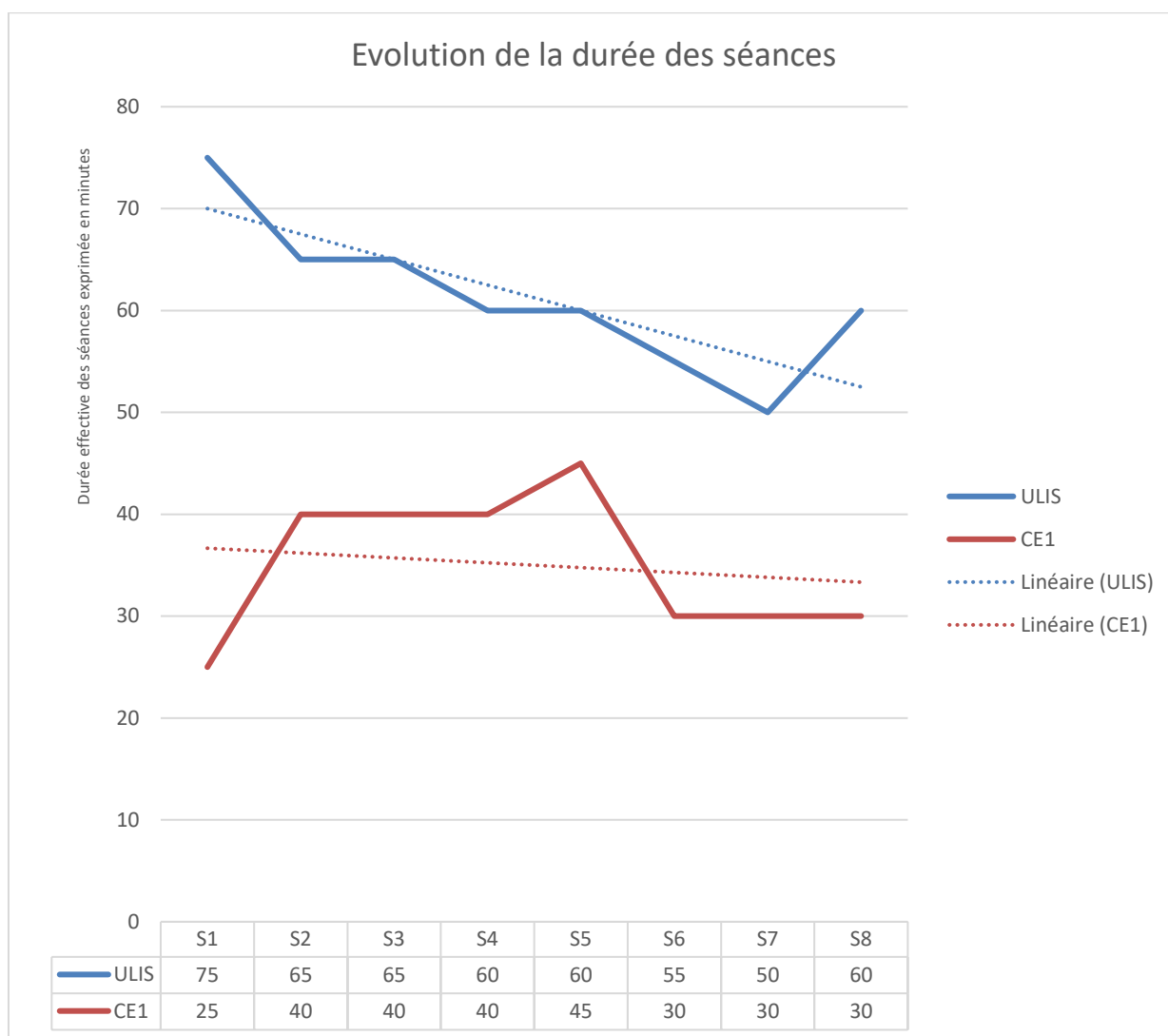
L'élève J. a beaucoup de difficultés, les images et les textes ne sont pas associés correctement, et il n'y a pas de cohérence dans la succession autant des images que du texte. J. ne peut que donner quelques bribes d'éléments concernant l'histoire, et sa compréhension nous semble très lacunaire. Nous lui proposons de prendre appui sur le *visibiléo* dans son cahier pour faire le travail. Sans autre intervention de notre part, l'élève J. parvient à remettre les images dans un ordre cohérent par rapport à l'histoire (sauf la vignette avec les vacanciers qu'elle place à la fin). Puis elle relit les textes et les place sous les bonnes images (sauf une inversion pour les 2 premières). Nous lui demandons de raconter l'histoire, elle regarde le *visibiléo*, commence son racontage « *C'est l'histoire d'une baleine et d'une... d'une escargote qui voyagent...* » mais la sonnerie marquant le début de la récréation nous contraint à arrêter le travail.

Nous pouvons donc, à la vue de ces résultats, émettre en hypothèse de discussion que le *visibiléo* peut soutenir les élèves lors du racontage de l'histoire. Enfin, pour conclure la présentation des résultats que nous souhaitons soumettre à la discussion, nous aborderons les résultats issus de la comparaison des séances menées avec des élèves bénéficiant du dispositif ULIS et des élèves de CE1.

3.2.2.5 Comparaison avec des élèves sans troubles des fonctions cognitives

En effet, pour compléter l'expérimentation de l'outil *visibiléo*, nous avons également conduit des séances de compréhension en lecture auprès d'élèves ne bénéficiant pas du dispositif ULIS et ne bénéficiant pas de l'intervention d'enseignants spécialisés. Pour définir notre échantillon d'élèves, nous avons décidé de prendre des élèves qui avaient le même niveau scolaire de compétences que nos élèves, c'est-à-dire se situant entre le milieu du CP et le début du CE2 et dont la fluence (*CogniSciences | Outils | E.L.FE Évaluation de la Lecture en Fluence*, s. d.) testée lors des évaluations de début d'année en lecture était proche de celles de nos élèves. Les résultats de fluence de nos élèves se situaient entre 21 mots lus en une minute et 70 mots lus en une minute. Ainsi, nous avons pris en charge un groupe de 7 élèves scolarisés en CE1 le lundi après-midi de 14h15 à 15h00, et ceux-ci ont réalisé les mêmes tâches d'apprentissage que les élèves du dispositif ULIS concernant l'album *La baleine et l'escargote* (Donaldson et al., 2017).

Lors de notre expérimentation, nous avons relevé, entre autres, le temps mis par les élèves pour réaliser les différentes tâches. Notre objectif était d'avoir des données de comparaison afin d'analyser un écart éventuel entre le temps prévu pour la réalisation de la séance et le temps effectivement écoulé pour celle-ci. Toutes nos séances étaient préparées selon un format de 45 minutes. Alors que les séances avec les élèves de CE1 n'ont jamais dépassé une durée de 45 mn, et se sont situées en général sur une durée de 30 mn, les séances avec les élèves du dispositif ULIS ont pu atteindre 1h15 comme le montrent le graphique et le tableau ci-après :



Quelques précisions concernant les résultats :

- La séance 1 S1 avait pour objectif l'activation des connaissances.
- La séance S5 pour les élèves de CE1 s'est tenue au retour des vacances. La séance a été interrompue 4 fois (SESSAD, AESH, élèves du dispositif qui avaient oublié des affaires, ...)
- La séance S8 était constituée de deux parties distinctes :
 - un rebrassage et une ré-explicitation de chaque élément du *visibléo*. Celui-ci était projeté au tableau et à disposition des élèves pour la deuxième partie.
 - une évaluation écrite de la compréhension de l'histoire où les élèves devaient appairer 8 textes avec 8 images, puis les coller en les remettant dans l'ordre de l'histoire.

Nous avons également pu observer d'autres éléments pouvant servir de points d'ancrage à une analyse et de natures très diverses. Ces éléments avaient fait l'objet d'une consignation écrite de notre part dans notre carnet de bord de recherche. Nous les présenterons sous forme de diagramme de Vern ci-dessous et introduirons ensuite quelques précisions :

ULIS	ULIS & CE1	CE1
<p>Temps de latence important pour obtenir un début de réponse à une question orale.</p> <p>Utilisation du plan de travail écrit de la routine d'apprentissage coopératif lors de la mise en commun à la fois en binôme et en grand groupe pour exprimer leurs idées.</p> <p>Rappel de récit de l'épisode en début de séance impossible à démarrer sans l'affichage du visibiléo.</p> <p>Difficulté pour faire évoluer la représentation mentale des élèves.</p>	<p>Élèves autonomes.</p> <p>Élèves actifs.</p> <p>Réussite de l'exercice permettant l'évaluation de la compréhension du texte.</p>	<p>Support de travail pour l'apprentissage coopératif de la lecture peu utilisé.</p> <p>Peu de temps de latence dans les échanges oraux.</p> <p>Geste graphique des élèves lent.</p> <p>Peu d'utilisation des notes prises en écriture privée lors des temps de mise en commun, les élèves font appel à leur mémoire.</p> <p>Rappel de récit en début de séances sans visibiléo, y compris au retour des vacances.</p> <p>Recherche spontanée et proposition de définition de tous les élèves lors du temps d'explication du lexique.</p> <p>Réemploi des mots découverts ou utilisés lors de la séance.</p>

- À propos de l'autonomie et de l'activité des élèves : nous avons observé à chaque séance que les élèves bénéficiant du dispositif ULIS comme les élèves de CE1 ont été autonomes dans les différentes tâches qu'ils avaient à réaliser. Ce qui nous a permis :
 - soit d'être auprès d'élèves qui avaient été absents pour les soutenir dans leur mise au travail en leur apportant les éléments qui avaient été construits lors de leur absence,
 - soit de travailler avec les élèves dont les besoins éducatifs particuliers nécessitaient notre présence pour la mise en place des adaptations, comme la dictée à l'adulte par exemple,
 - soit d'observer les élèves pendant la réalisation du travail.
- À propos de l'évaluation, nous avons évoqué ci-dessus des éléments concernant les élèves du dispositif ULIS. Concernant les élèves de CE1, ils ont tous réalisé un appariage correct et une remise en ordre chronologique sans erreur. Les erreurs constatées sur le travail rendu par les élèves de CE1 K. et L. proviennent d'un échange au moment du collage, un courant d'air ayant balayé leurs étiquettes. Ce qui nous permet de conclure à la réussite de l'apprentissage.

3.2.3 Analyse et discussion

Au terme de cette recherche action, nous avons pu faire les constatations suivantes que nous résumerons en 4 points :

- Le *visibiléo* est un outil qui, inséré dans un système didactique prenant en compte les besoins particuliers des élèves ayant des troubles des fonctions cognitives, permet l'apprentissage de la compréhension en lecture.
- Les élèves bénéficiant du dispositif ULIS peuvent apprendre à comprendre et peuvent être en capacité d'expliquer des procédures adéquates qu'ils ont mis en œuvre pour comprendre.
- Le facteur Temps a une place importante dans l'apprentissage de la compréhension en lecture des élèves bénéficiant du dispositif ULIS, tant dans sa structuration que dans sa durée.
- Les élèves ayant des troubles des fonctions cognitives sont capables d'apprendre et d'utiliser à bon escient le métalangage.

Nous procéderons à l'analyse et à la discussion de ces résultats en éclairant successivement les trois éléments du triangle didactique qui composent tout système didactique, à savoir l'enseignant, le contenu d'enseignement, et enfin l'apprenant, à des fins de description, de compréhension et de discussion. Et ce, sans omettre que ces notions, si elles permettent de préciser les spécificités du champ didactique, ne peuvent pas à elles-seules rendre compte de l'ensemble des objets propres à ce champ. Ce qui constituera une des limites de notre travail de recherche, puisque cela suppose que le système didactique que nous avons mis en œuvre fonctionne dans un environnement, le dispositif ULIS, qui est lui-même aussi objet de nos investigations didactiques. Nous préciserons également qu'à certains moments, ce système didactique a pu être perturbé sans que cela soit prévu (avec notamment l'arrivée de tiers au sein de notre espace-classe, l'absence d'élèves, ...). Nous analyserons donc ce système sur une durée plus longue sans tenir compte des événements qui, au premier niveau de description dans notre journal de bord, constituent une perturbation ou une mise entre parenthèse du système mis en place.

3.2.3.1 Au niveau de l'enseignant

Nous débuterons l'analyse des résultats en interrogeant « l'enseignant » du système didactique. En effet, au terme de notre recherche-action, nous sommes parvenue à une prise de conscience de différents éléments et à une évolution de notre manière d'enseigner la compréhension en lecture qui se pérennise au fur et à mesure. Ce résultat n'est pas surprenant puisque c'est le principe même de la recherche-action telle que nous l'avons définie plus haut. Ainsi, nous avons pu, au cours de notre recherche, contrôler le milieu en organisant les situations par le choix et la disposition des « objets » de savoir afin que les élèves apprennent. Ce choix a été systématisé ensuite lorsque les actions attendues ont été produites par les élèves. Nous avons également été un « gardien » du temps à la fois dans la gestion de sa durée, mais également dans son organisation dans le sens où c'est nous qui avons introduit ou réintroduit tel ou tel élément de savoir au moment où cela nous semblait le plus opportun. Cette « garde du temps » a été exécutée tout en ayant à l'esprit l'organisation du contexte d'évolution et la position de chaque élève vis-à-vis des savoirs.

Cette conscientisation des différents éléments nous a permis de nous rendre compte de l'avancée du savoir dans la classe. En effet, en élaborant notre protocole expérimental, nous nous sommes beaucoup interrogée sur le travail que nous allions donner à réaliser aux élèves. En effet, la tâche des élèves définit la forme que prend le contenu à enseigner (et inversement) et la chronogénèse. En appui sur la proposition didactique qu'est le *visibiléo*, nous avons pu définir les tâches que nous devons organiser pour les élèves. Nous avons pu ensuite comprendre le travail des élèves et comment se construisaient les connaissances et les procédures d'apprentissage dans les tâches auxquelles ils étaient confrontés.

Cette prise de conscience nous a permis également de comprendre le rôle de chacun des acteurs, et notamment notre rôle d'enseignant à la fois constructeur d'obstacles invisibles (en appui sur le schéma de Dispy (Goigoux, 2011)) que nous avons rendus visibles aux élèves en leur pointant les éléments de difficultés pour qu'ils puissent construire leur réflexion et le processus de compréhension en lecture. Le dépassement d'un obstacle différent à chaque texte a impliqué pour les élèves la réorganisation systématique de leur fonctionnement. Cette reconstruction des connaissances a été coûteuse pour les élèves, comme en témoigne le commentaire de l'élève C. à l'issue de la séance de travail de compréhension sur l'extrait n°2 du texte *Aboie Georges*: « *C'est pas facile la lecture que tu nous demandes, je suis fatiguée quand c'est fini, mais j'aime bien parce que j'arrive à faire le travail* ». Mais nous pensons que c'est le franchissement de l'obstacle identifié qui a été moteur dans la construction des connaissances puisqu'il a ensuite généré chez les élèves une transformation des structures de pensées. Cela semble alors mettre en lumière la dimension dynamique des apprentissages et non pas l'impossibilité d'agir, de l'enseignant ou des élèves, sur les obstacles rencontrés lors des apprentissages de la compréhension en lecture. Et cela renforce également le postulat d'éducabilité que nous avons posé au départ.

Notre démarche de recherche-action visait à « tester » l'efficacité d'un outil auprès d'un public spécifique et éventuellement à le modifier en fonction des réactions des élèves. Nous avons pu, au terme de notre réflexion personnelle, générer des connaissances qui nous ont permis de définir un format de séquence de travail stable pour les élèves. Ce format de séquence de travail sur un album se décompose ainsi en différents objectifs d'apprentissages qui seront abordés de la manière suivante :

- Activation des connaissances
- Travail sur le texte lui-même (en un ou plusieurs extraits)
 - o Lecture du texte sans les images. En effet, les élèves, à l'instar de l'élève C. à la suite de la séance du vendredi 5 février lors d'un temps de discussion informel, ont dit que c'était difficile au début mais que cela les avait forcés à se faire des images dans la tête.
 - o Répondre à une question en apprentissage coopératif. La question posée sera en lien avec le tableau du schéma narratif pour faire ressortir les personnages, ce qu'ils disent, pensent, font ou veulent (cf *Lectorino Lectorinette*, (Goigoux, R.Cèbe, S., s. d.) et *Visibiléo*, (*Séance d'enseignement*, s. d.))
- Construction du *visibiléo* en groupe de 6 maximum pour permettre à chacun de s'exprimer, avec des choix de couleurs et des formes de cases que nous avons défini et fixé lors de notre troisième *visibiléo*, concernant l'album *Aboie Georges* :
 - o La couleur bleue sera utilisée pour représenter et symboliser à la fois les actions dans des rectangles bleus et le chemin narratif de l'histoire avec des flèches bleues.

- La couleur rouge sera utilisée pour matérialiser les inférences dans des cases rouges. Les flèches rouges matérialiseront quant à elles le chemin du lecteur et ce qui se passe dans sa tête.
- Les bulles de parole seront utilisées pour reprendre ce que disent les personnages. Ces bulles seront coloriées en fonction de la couleur du personnage définie avec les élèves.
- Les bulles pensées seront utilisées pour définir ce que pensent les personnages. Ces bulles seront coloriées en fonction de la couleur du personnage définie préalablement avec les élèves.



Pour poursuivre l'éclairage des changements adoptés et pérennisés lors de notre travail de recherche, nous allons maintenant aborder l'analyse des résultats en termes de contenu d'enseignement, consistant soit en un savoir ou un savoir-faire ou un *rapport à*, pour en définir plus précisément les adaptations mises en place.

3.2.3.2 Au niveau du contenu d'enseignement

Les résultats que nous avons obtenus lors de notre expérimentation confirment ceux qui étaient présentés dans le rapport sur l'enseignement de la lecture en Europe (p. 37) (Union, 2011). Cette méta-analyse des études consacrées à l'enseignement de stratégies a permis d'identifier les sept stratégies qui semblent être les plus efficaces pour améliorer la compréhension des élèves :

- l'observation de la compréhension, dans laquelle les lecteurs apprennent à examiner la qualité de leur compréhension ;
- l'apprentissage coopératif, dans lequel les élèves apprennent des stratégies de lecture et discutent ensemble de leurs lectures ;
- l'utilisation d'outils d'organisations graphiques et sémantiques (y compris des schémas d'histoire), dans laquelle les lecteurs représentent le contenu du texte sous une forme graphique afin d'améliorer la compréhension et la mémorisation ;
- la réponse à des questions, dans laquelle les lecteurs répondent à des questions posées par l'enseignant et reçoivent un feed-back immédiat ;
- la génération de questions, dans laquelle les lecteurs apprennent à se poser des questions de déduction et à y répondre ;
- la structure de l'histoire, dans laquelle les élèves apprennent à utiliser la structure de l'histoire pour les aider à se souvenir de l'histoire et à répondre à des questions de déduction ;
- le résumé, par lequel les lecteurs apprennent à résumer des idées et à énoncer des généralisations à partir des informations figurant dans le texte.

Pour parvenir à travailler ces stratégies avec les élèves bénéficiant de notre dispositif ULIS, nous avons, au cours de notre expérimentation, utilisé le *visibiléo* comme un outil d'aide didactique. Cette utilisation avait pour nous trois objectifs :

- Que les élèves soient actifs et mettent en œuvre une réflexion personnelle et donc que le *visibiléo* soit une aide à l'appropriation des savoirs et savoir-faire en compréhension en lecture.
- Que les élèves soient en capacité de réaliser un travail autonome adapté à leurs besoins spécifiques en compréhension en lecture

- Que les élèves, dont les difficultés langagières sont avérées, puissent se familiariser avec un outil de communication leur permettant de rendre compte de leur compréhension sous forme de dessin et de schéma.

Mais nous avons également défini d'autres supports pour permettre aux élèves non seulement d'accéder aux tâches à réaliser mais également aux enjeux d'apprentissage. Ces compléments apportés au fur et à mesure de l'expérimentation pour que le *visibiléo* prenne sens ont permis :

- Aux élèves de s'investir plus spontanément dans le travail (les séances de compréhension nécessitaient de moins en moins de temps pour arriver à leur terme).
- À l'enseignant de réguler son action en facilitant l'adoption par les élèves de stratégies opérantes, sans pour autant leur donner la réponse.
- Aux élèves de légitimer les savoirs produits empiriquement par eux-mêmes.

C'est également ce qui explique pourquoi l'aspect visuel donné au *visibiléo* a évolué¹⁵ au cours de notre expérimentation. Ceci pour tenir compte des différents compléments que nous avons apporté au cours des séances d'apprentissage afin que l'outil puisse atteindre ces 3 objectifs. En effet, nous nous sommes aperçue que la séance décrochée, faite en amont de l'expérimentation et qui concernait les inférences, avait produit des savoirs et des procédures que les élèves étaient en mesure de transférer, et qu'il convenait donc d'accompagner et de soutenir les efforts des élèves en ce sens. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de prendre le temps nécessaire pour :

- activer les connaissances des élèves explicitement avant chaque séance
- définir, redéfinir le schéma narratif
- raconter le début de l'histoire aux autres

Ce « temps pris pour » chacun de ces trois items mérite que nous en discutons plus en détail afin de pouvoir conclure de manière la plus objective possible à notre question de recherche concernant l'efficacité de l'outil auprès d'un public spécifique et de pouvoir définir les modifications apportées en fonction des réactions des élèves. Nous reprendrons ces différents aspects selon la chronogénèse de séances que nous avons expérimentées, à savoir l'activation des connaissances, le schéma narratif et le racontage.

3.2.3.2.1.1 *Activation des connaissances*

Nous l'avons évoqué à plusieurs reprises, les élèves ayant des troubles des fonctions cognitives ont d'énormes difficultés à faire du lien spontanément entre leurs connaissances. Ainsi le sens des activités s'épuise dans la réussite ponctuelle de la tâche, et le temps passé à l'école est vécu comme une juxtaposition de situations sans lien entre elles. Ajoutons à cela que le fonctionnement même des apprentissages repose sur ce que l'on est, et que l'on apprend en intégrant ce qui est nouveau à ses structures de pensées forgées tout au long de notre propre histoire, nous voulions donc que l'apprentissage de la compréhension en lecture prenne appui sur le socle de connaissance de chacun des élèves. Ceci afin de mettre en place un cercle

¹⁵ Voir les différents *visibiléos* en annexe 2

vertueux de reconnaissance et de valorisation des élèves dans la mesure où nous nous refusions à réduire nos élèves à des manques ou à des pratiques stigmatisables. Et nous escomptions donc créer une passerelle en tissant des relations entre les cultures des élèves et la culture scolaire *via* les savoirs des élèves issus de leurs pratiques et la recherche de points communs entre les deux cultures.

Nous avons donc mis en place systématiquement une séance d'activation des connaissances avant chaque étude des albums. Les deux premières séances ont été très longues, 1h15 pour chacun des albums *Ami-ami* et *La baleine et l'escargote*, les deux suivantes 45 mn pour chacun des albums *Aboie Georges* et *Coyote mauve*. Nous avons pu comparer la séance d'activation des connaissances concernant *La baleine et l'escargote* avec la séance d'activation que nous avons mise en œuvre auprès d'élèves scolarisés en CE1 et ne souffrant pas de troubles des fonctions cognitives. La séance d'activation des connaissances avec le groupe de CE1 a en effet duré 25 mn.

Le temps mis pour réaliser la première séance nous a amenée à nous interroger sur la pertinence de cette séance dans la séquence de travail sur l'album. Nous nous demandions si nous n'avions pas opté là pour une présentation trop lente des contenus suivants les travaux de Chopin (Chopin, 2010). Nous avons cependant décidé de ne pas modifier la programmation établie et de débiter chaque étude d'un nouvel album par une séance de prise de conscience pour chaque élève de l'état de ses savoirs à propos d'un sujet donné. Cela nous a conduit ensuite à établir deux constats à propos de cette séance que nous avons baptisée « séance d'activation des connaissances » pour l'expliquer aux élèves et lui donner du sens.

D'une part, cette activation des connaissances a permis au groupe d'établir une culture commune et de créer un horizon d'attente en établissant une focale sur les personnages, comment ils sont dans la réalité de la vie quotidienne (B. avait notamment décrit l'escargot comme un animal ayant des pieds lors de la séance inaugurale de travail sur l'album *La baleine et l'escargote*), et comment les animaux sont dans les histoires. Et d'autre part, les affiches réalisées à cette occasion¹⁶ ont été un point d'appui fort pour certains élèves tout au long de l'étude des textes. En effet, nous avons observé que les élèves O. et D. y faisaient référence explicitement dans leur justification des éléments importants lors de l'élaboration du *visibiléo* : « Ben on a dit que le coyote était rusé, alors ben s'il est rusé, il peut mentir, et ne pas dire la vérité vraie à Jim, ben oui en vrai ben pour qu'il se fasse la danse quoi. » Cet appui sur l'activation des connaissances nous a semblé beaucoup moins marqué pour les élèves de CE1 ne souffrant pas de troubles des fonctions cognitives.

Ainsi, au vu des résultats établis plus haut, nous pouvons définir cette séance dite d'activation des connaissances des élèves comme une étape essentielle pour permettre aux élèves bénéficiant du dispositif ULIS de prendre un appui explicite et conscientisé sur leur déjà-là au cours de l'élaboration du *visibiléo*, donc au cours de leur construction de la compréhension du texte lu. Cette conclusion semble logique et n'est pas surprenante puisque le *visibiléo* est un procédé qui a été pensé et élaboré pour rendre visible le cheminement mental du lecteur. Ce cheminement

¹⁶ Voir les 4 affiches en annexe 2

était notamment balisé par des inférences, opérations logiques de déduction qui consistent, à partir d'indices présents dans le texte, à rendre explicite une information qui n'est qu'évoquée ou supposée connue, les inférences ayant quatre fonctions précises :

- élaborer une toile de fond de l'histoire ;
- prédire des causes ou des conséquences au fil des événements ;
- anticiper les anomalies dans le texte, ce qui place le lecteur en état de recherche pour rétablir le sens ;
- construire le sens des mots écrits.

Nous avons dit plus haut que nous avons observé que les élèves semblaient transférer l'apprentissage fait à propos des inférences en séance décrochée. Ils semblaient transférer le mécanisme appris et entraîné sur des textes comportant une ou deux phrases sur les textes d'une cinquantaine de lignes que nous leur propositions. Mais ce transfert semblait fragile, et nous avons pu observer des ruptures dans le contrat didactique qui nécessitaient quelques transformations de l'objet d'étude, ces ruptures étant liées aux modifications, plus ou moins implicites des enjeux de savoir. Nous souhaitions donc fournir explicitement aux élèves des éléments leur permettant de connaître l'endroit où se situaient les inférences qu'ils auraient à faire. C'est la raison pour laquelle nous avons introduit les différents éléments qui composent le schéma narratif.

3.2.3.2.1.2 Schéma narratif

En effet, il nous a semblé primordial d'étayer ce transfert avec des éléments simples, à la portée des élèves. Nous avons observé un certain dysfonctionnement engendré par le terme « d'éléments importants » lors des deux premières élaborations du *visibiléo*. Ce dysfonctionnement ne pouvait visiblement pas être interprété comme un manque d'attention ou de travail au vu des observations relevées. Ce dysfonctionnement était plutôt une manifestation d'état de savoir ou de fonctionnement non-opérant étant donné que la valeur didactique de ces dysfonctionnements nous a semblé affecter le produit que nous cherchions à obtenir, à savoir la compréhension en lecture. Ajoutons à cela que ces dysfonctionnements étaient générés par le sujet didactique apprenant, et que, bien que les dysfonctionnements participent de l'enseignement ou des apprentissages, il était important d'y remédier pour la suite de notre expérimentation, afin de pouvoir conclure objectivement ensuite sur la pertinence de l'utilisation du *visibiléo* si ce dysfonctionnement était traitable ou pas. Nous avons pris les erreurs dans les propositions d'éléments importants de la part des élèves comme des indicateurs du caractère ambigu et abstrait pour les élèves du terme « éléments importants », et tenter d'y apporter une définition plus précise. La cause du dysfonctionnement perçu lors de la réalisation du premier *visibiléo* est hypothétique dans la mesure où nous ne n'étions pas dans la tête des élèves au moment où le dysfonctionnement est survenu et qu'il s'est agi pour nous d'une reconstruction où nous avons, à partir de nos observations, limité la part de spéculation en croisant les données concernant le savoir sollicité, les productions des apprenants, pour proposer une remédiation afin de voir si l'hypothèse de départ était confortée ou non par celle-ci.

Pour ce faire, nous avons introduit, dans une séance décrochée qui s'est déroulée entre la lecture de l'album *Ami-Ami* et la lecture de l'album *La baleine et l'escargote*, les éléments constituant le schéma narratif. A savoir que les histoires sont en général constituées de cinq périodes :

- d'un début qui peut être heureux ou malheureux,

- d'un problème qui survient
- d'une suite d'actions en vue de résoudre le problème
- d'une solution
- et d'une fin qui peut être heureuse ou malheureuse.

Dans l'introduction du schéma narratif, nous avons souhaité prendre en compte les élèves et leur capacité à acquérir ces savoirs. Afin de permettre de trouver un équilibre et une stabilité provisoire du système, nous avons recherché le niveau de formulation adéquat concernant les cinq étapes du schéma narratif. Nous avons donc tenté de définir un niveau de formulation qui nous semblait pertinent le temps de la construction de ce savoir, mais qui puisse également être étoffé plus tard en étant réorganisé par un niveau de formulation suivant. Aux termes communément admis de « situation initiale » nous avons préféré le terme « début », au terme « élément perturbateur, ou déclenchement », nous avons préféré le terme « problème », au terme « péripéties », nous avons préféré le terme « actions », au terme « dénouement » nous avons préféré « solution », et enfin au terme « situation finale » nous avons préféré le terme « fin ». Ceci en conjecturant que les termes choisis ne feraient pas obstacle à la conceptualisation par les élèves de ces différentes étapes constituant la trame narrative de la plus grande majorité des histoires.

Pour soutenir les élèves dans la mémorisation et l'utilisation du schéma narratif dans leur processus de compréhension en lecture, nous avons également introduit pour chaque étape du schéma narratif :

- des pictogrammes pour que les élèves puissent mieux s'approprier et mobiliser ensuite les différents éléments. En voici quelques exemples :



- des couleurs (vert pour le début / orange pour le problème / bleu pour les actions / jaune pour la solution / violet pour la fin) pour leur permettre un repérage de ces différentes étapes dans le texte en coloriant le texte.
- Des questions à se poser pour répéter sous une autre forme les stratégies qui permettent la compréhension, par exemple :
 - Qui : quels sont les personnages principaux ?
 - Quoi : Que veut le personnage principal ? Que souhaite le personnage principal ? Quelle est sa quête ?
 - Comment : Comment se sent le personnage principal ? Quels sont ses sentiments ?
 - Quand : Quand se déroule l'histoire ?
 - Où : Où vit le personnage principal ? Où se passe l'histoire ?

Le tableau¹⁷ ainsi créé nous a servi de trace écrite¹⁷ que nous remplissions au fur et à mesure des séances de lecture, lors de la mise en commun des réponses aux questions de compréhension.

¹⁷ Voir le modèle vierge et les modèles établis pour les albums *Aboie Georges* et *Coyote Mauve* en annexe 3

Son remplissage en groupe a été l'occasion de repérer et répéter sous une forme différente, donc sans lasser, les états mentaux des personnages. Nous avons pu réexpliquer la signification des mots quand et comment, qui voulait dire la même chose pour l'élève F. qui, à la question « Comment se sent l'escargote ? », a répondu « Après-midi, ou le matin ». Le mot « comment » a également été source de confusion pour l'élève M. qui à cette même question a répondu « La baleine va faire le taxi. ». M. a confondu « comment se sent le personnage », son ressenti, avec « comment le personnage va s'y prendre pour réaliser l'action », donc les moyens mis en œuvre par le personnage. En cela, l'usage de ce tableau comme un moyen d'institutionnalisation des savoirs a aidé à la clarification, pour certains élèves, du contrat didactique en jeu en portant attention :

- aux représentations que ces élèves ont projetées et construites en situation
- aux reconstructions des attentes et des rôles supposés des différents membres du système didactique.

Cet apport de la notion du schéma narratif, sous forme de pictogrammes, de couleur et de questions, a également permis à l'élève O., qui le formule (O10) dans les entretiens d'explicitation finaux¹⁸, de se poser des questions lors de la lecture pour comprendre le texte, c'est-à-dire que le tableau a permis de lui faire prendre conscience qu'il faut rester actif tout au long de la lecture pour pouvoir comprendre un texte. Suite à la mise en place de ce tableau, nous avons constaté que les élèves avaient plus de facilité à expliciter les éléments importants, et que les temps de latence se sont beaucoup estompés, jusqu'à devenir presque inexistant, lors de la séance d'élaboration du *visibiléo* concernant *Coyote mauve*, le dernier album de notre expérimentation. Ce que corrobore également la courbe d'évolution des durées des séances réalisées lors du travail sur l'album de *La baleine et l'escargote*.

Et du point de vue de l'enseignante que nous sommes, ce tableau a contribué à une meilleure compréhension de certains dysfonctionnements dans l'élaboration de la compréhension d'un texte narratif par les élèves. En effet, les élèves, pour justifier de leurs réponses aux questions posées, utilisaient le racontage.

3.2.3.2.1.3 *Le racontage*

Dans le cadre théorique¹⁹ que nous avons choisi concernant l'apprentissage de la compréhension en lecture, la narration est présente à la fois en réception et en production. La narration en réception permettrait de mémoriser les idées, de reformuler et d'intégrer les différents éléments constitutifs de l'histoire de manière cyclique en rappelant chaque fois l'histoire depuis le début. Et la narration en production permettrait de rendre l'apprenant actif, de favoriser un apprentissage intentionnel, de mémoriser le texte, d'acquérir du vocabulaire et de produire un écrit permettant d'améliorer la fluence. Enfin, la production d'une narration de l'histoire permettrait de réaliser une évaluation de la compréhension de l'élève en l'adaptant à ces difficultés.

¹⁸ Voir le *verbatim* en annexe 1

¹⁹ Voir 1.3.1

Les résultats de notre expérimentation ont montré qu'il était difficile d'obtenir de nos élèves une narration intelligible permettant d'évaluer de manière exacte leur compréhension de l'histoire. Néanmoins, les résultats obtenus laissent apparaître que le *visibiléo* est une aide précieuse pour soutenir les efforts de reformulation de l'histoire par les élèves. Il leur permet de concentrer leurs efforts sur le racontage des éléments importants du texte. Sans l'appui du *visibiléo*, les élèves du dispositif ULIS que nous avons pu observer sont tous dans l'incapacité de débiter le racontage oral de l'histoire de manière intelligible. Ensuite, deux élèves ont pu se détacher du *visibiléo* et poursuivre la narration de manière satisfaisante, alors que trois autres élèves n'ont pas pu poursuivre intelligiblement la narration sans l'appui visuel du *visibiléo*.

Le fait de proposer un racontage de l'histoire sous forme d'appariage texte-image puis de remise dans l'ordre chronologique des paires a été une adaptation qui a mis sept élèves en réussite à la première tentative. Les élèves E. et O. ont été en réussite avec l'appui du *visibiléo* pour la correction autonome de leur premier essai. L'effet positif du *visibiléo* apparaît également pour l'élève J., même si les contraintes matérielles de temps ne nous ont pas permis d'observer plus en avant si J. pouvait raconter oralement la totalité de l'histoire. A la suite d'un travail totalement erroné, nous lui avons demandé de s'appuyer sur le *visibiléo* pour vérifier son travail et y apporter des corrections. J. aboutit alors à un travail rendant compte d'une compréhension nettement moins lacunaire que ne le laissait présager sa réalisation première de la tâche.

Il semblerait donc, à la lumière de ces observations, que le *visibiléo* permette aux élèves de soutenir leur mémoire, soit pour effectuer une production orale de narration d'une histoire, soit pour réaliser une activité multi-tâches (associer image et texte pour ensuite les remettre dans l'ordre de l'histoire) afin de manifester sa compréhension. Il peut donc être défini comme un outil, d'appui ou de référence ou d'adaptation selon la nature de la tâche proposée par l'enseignant à l'apprenant, à utiliser en classe pour faciliter le racontage lorsqu'un élève aura besoin de ce racontage de l'histoire pour réaliser le travail demandé par l'enseignant.

Au cours de notre discussion des résultats obtenus, nous avons vu les bénéfices qu'apportait le *visibiléo* du côté de l'enseignant et du côté des contenus d'enseignements, tant en terme de savoir que de savoir-faire. Toutefois, nous n'avons fait qu'évoquer le *rapport à...* Or, si le professeur possède une certaine maîtrise du milieu, du temps et du lieu didactique, il ne peut rien faire si l'élève n'adhère pas au « jeu » qu'il propose. Nous allons donc maintenant discuter des résultats de notre recherche action en regard du troisième sommet du triangle didactique, les élèves, et du rapport que les élèves entretiennent avec l'apprentissage des contenus d'enseignements de la compréhension en lecture.

3.2.3.3 Au niveau des élèves

D'après les différents résultats exposés plus haut, nous avons pu remarquer que les élèves, loin de s'être figés, se sont transformés en référence à la temporalité au sein d'une relation didactique au cours de laquelle ils ont occupé une position particulière face à des objets de savoirs déterminés. Incapables au début de notre expérimentation d'évoquer la moindre manière de s'y prendre pour comprendre un texte, les élèves composant notre échantillon peuvent en citer au moins une au terme de celle-ci.

Ainsi, pour introduire la discussion des résultats de notre recherche au niveau des élèves, nous commencerons par aborder leur *rapport à*. Pour ce faire, nous reprendrons la citation par Reuter (Reuter et al., 2013) dans son dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques p 186 de

la définition établie par Bernard Charlot : « *Le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un « contenu de pensée », une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir – par là même, il est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres, et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose dans telle situation.* » Au cours de l'expérimentation, nous avons vu apparaître un changement dans la relation, tant du point de vue cognitif que socio-psycho-affective, qu'entretenaient les élèves avec les contenus, et cela a conditionné en partie l'apprentissage de ces contenus. En effet, au début de l'expérimentation, le rapport aux contenus des élèves bénéficiant du dispositif ULIS ne correspondait pas à celui que l'institution envisageait, et ne permettait donc pas l'accès des élèves aux contenus enseignés.

La mise en place d'un enseignement le plus explicite possible des stratégies de compréhension en lecture, accompagné d'une routine d'apprentissage coopératif de la lecture, a eu pour effet de définir ce *rapport à* comme contenu d'enseignement, au même titre qu'un comportement ou qu'une attitude. Les soupirs et haussements d'épaules lors de l'entretien d'explicitation de groupe au début de l'expérimentation ont montré que les élèves n'avaient pas spontanément un rapport aux contenus d'enseignements de la compréhension en lecture qui en favorisait l'apprentissage. Leur conscience disciplinaire en début d'expérimentation, autrement dit la conception que les élèves avaient de la discipline et de la manière dont les savoirs la structurent avant notre recherche-action, les amenaient à avoir une piètre estime d'eux-mêmes et de leur capacité à apprendre à comprendre.

Les résultats de notre expérimentation montrent ici que le *visibléo* a contribué à aider les élèves du dispositif à construire un *rapport à* la compréhension en lecture qui soit plus adéquat. En repérant et en objectivant les représentations des élèves dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, l'obstacle qu'elles faisaient exister a évolué en point d'appui.

Cela peut s'observer en analysant les courbes du temps mis pour réaliser les tâches au cours de l'expérimentation. La durée pour réaliser la tâche diminue, des automatismes de compréhension se mettent en place et la compréhension des textes se construit effectivement, comme en atteste les tâches réalisées lors de l'évaluation de la compréhension de l'histoire réalisée après le travail de l'album *La baleine et l'escargote* ou la formulation adéquate des deux secrets du coyote.

Le temps pris pour l'explicitation des savoirs sur lesquels s'appuyer pour comprendre un texte comme la définition des inférences ou des différentes étapes du schéma narratif, ainsi qu'un niveau de formulation adéquat de ces savoirs en des termes accessibles pour les apprenants a également joué un rôle important dans la mise en œuvre réelle du processus de compréhension en lecture chez les élèves. Petit à petit, l'estime d'eux-mêmes et la confiance en eux se sont installées comme en témoigne les observations réalisées notamment lors de la dévolution à la tâche des élèves et consignées dans notre carnet de bord, ainsi que la comparaison des durées des séances de compréhension en lecture de même nature entre les différents albums. Ajoutons à cela le temps de latence qui s'amenuise au fil des séances. Nous pouvons dire que la relation didactique ainsi structurée leur a permis d'entrer dans la relation avec le savoir, certes plus ou moins facilement certains jours. Elle leur a également permis de conscientiser des procédures de compréhension. Ces différents éléments nous indiquent également l'instauration d'un cercle vertueux petit à petit grâce à des réussites.

Ces petites réussites ont pu voir le jour aussi avec la création et l'utilisation d'une feuille de route pour permettre aux élèves de réaliser les tâches de compréhension, à savoir répondre à une question concernant un (ou des) personnage(s) de l'histoire. Cette feuille de procédure à compléter que nous avons utilisée pour que les élèves pratiquent la routine d'apprentissage coopératif de la lecture a donné lieu à un bel effet *pharmakeia* observables chez les élèves de CE1. Nous leur avons proposé un dispositif particulier dans l'intention de faciliter les procédures de recherche d'une réponse à la question de compréhension posée, car il s'agissait de notre point de vue d'un enrichissement et d'un point d'appui... Pourtant les effets produits ont été à l'inverse de ce que nous recherchions : du point de vue des élèves de CE1, cet enrichissement a agi comme une complexification qui a perturbé les conditions même de l'apprentissage, en détournant l'attention des élèves des enjeux de savoirs.

Nous ajouterons que les résultats obtenus au cours de notre recherche peuvent être expliqués ou argumentés en les croisant avec les données de littérature. En effet, notre recherche rejoint les résultats des différentes expérimentations ((Cèbe & Paour, 2012) (Beaulieu & Langevin, 2014; Cèbe & Lévite, 2015; Girardet, 2018)) sur lesquelles nous avons pris appui. Nous pouvons dire qu'effectivement les élèves présentant des troubles des fonctions cognitives peuvent apprendre à comprendre, mais cela demande du temps, un temps beaucoup plus conséquent que pour des élèves ne présentant pas de troubles des fonctions cognitives. Nos résultats montrent également que la multiplicité des répétitions en variant les approches étaient bénéfiques pour la construction de la compréhension chez les élèves bénéficiant de notre dispositif ULIS. Le *visibiléo* a été un moyen de re-brasser, de répéter sous une autre forme ce qui avait déjà été dit au cours de l'activation des connaissances, au cours des différentes activités de compréhension, au cours du racontage...

Pour achever la discussion des résultats obtenus lors de notre recherche-action du point de vue des élèves, nous souhaiterions aborder brièvement les propos de l'élève B. au cours de son entretien d'explicitation individuel de milieu d'expérimentation.²⁰ En effet, nous avons été surprise que cet élève nous dise que pour comprendre un texte, il réfléchit à la PS4 (cf les lignes A10 à B12). Ce résultat demanderait de réaliser une nouvelle étude car son originalité dépasse largement les objectifs initiaux fixés par notre travail de recherche. Cette étude pourrait prendre appui sur le modèle théorique défini par Giasson (Giasson, 2011) concernant l'apprentissage de la lecture, et en explorant plus particulièrement la variable lecteur définie par ce modèle.

L'originalité de ce résultat nous amène également à discuter et à examiner quelques limites à notre travail de recherche concernant l'apprentissage de la compréhension en lecture des élèves ayant des troubles des fonctions cognitives.

3.2.3.4 Limites

Les limites de notre travail trouvent principalement leurs origines dans notre noviciat de chercheur. De ce noviciat dans le domaine de la recherche ont émergées des difficultés rencontrées lors de l'expérimentation. Ces difficultés ont concerné des domaines aussi vastes

²⁰ Voir le verbatim en annexe 1.

et divers que les références convoquées, la mise en œuvre d'une méthodologie de recherche, la subjectivité du chercheur, une tension entre singularité et complexité amenant des difficultés parfois à rester dans le prisme de la didactique.

En effet, s'intéresser à l'apprentissage de la compréhension en lecture des élèves bénéficiant de notre dispositif ULIS a sollicité des référents issus de domaines aussi différents les uns des autres tels que la psychologie, la sociologie, la linguistique... Cela nous a confronté, dès le début de notre recherche à un nombre de disciplines contributives pouvant être potentiellement infini car toutes étaient en mesure d'apporter un éclairage tout à la fois différent et pertinent.

Nous avons donc réalisé que la mise en œuvre d'une méthode de recherche délaissait certains éléments d'informations et se dotait de modes de lectures particuliers et sélectifs. Nous avons ainsi été amenée à faire des choix face à certains imprévus comme la présence anormalement irrégulière des élèves tout au long de l'expérimentation pour cause de crise sanitaire.

Ces choix nous avons essayé de les objectiver au maximum. Mais nous ne pouvons affirmer avec certitude que notre subjectivité de chercheur n'a pas joué un rôle plus ou moins conséquent dans le processus de recueil de documents, de constitutions et d'interprétations des données.

Et ce, notamment face à la complexité de certaines situations. Cette complexité nous a interrogée quant à la singularité de certains phénomènes observés et des relations entretenues par rapport au contexte de la situation. Il nous a parfois été difficile de décider d'affranchir un « événement » d'une partie du contexte dans lequel il était survenu. Et ainsi de rester dans l'observation des résultats avec une focale relevant de la didactique.

Nous avons pu, au cours de cette recherche, faire des choix erronés. Mais, nous nous sommes toujours interrogée, à l'instant de prendre une décision, sur les avantages et les inconvénients qu'impliquaient nos choix. En ayant toujours à l'esprit la difficulté d'estimer à partir de quel moment les difficultés que manifestait un élève, et qui l'empêchait de fonctionner de manière satisfaisante en tant que sujet didactique, ne relevaient pas de l'ordre du didactique, c'est-à-dire qu'elles n'étaient pas explicables par les théories didactiques et n'étaient pas traitables par l'intervention didactique.

L'évaluation du bénéfice de l'outil *visibiléo* pour les élèves était au cœur de notre recherche. Les élèves ont-ils pu apprendre à comprendre grâce au *visibiléo* ? La réponse à cette question ne pourra pas être catégorique dans la mesure où les instruments d'évaluation de cette contribution mis en place peuvent introduire une certaine distorsion entre les apprentissages effectués et la maîtrise des outils d'évaluation eux-mêmes. C'est la raison pour laquelle nous précisons que, effectivement, le *visibiléo* semble avoir un impact positif sur l'apprentissage de la compréhension en lecture dans les situations d'évaluation proposées ici, à savoir des entretiens d'explicitation, et des analyses d'observations de différentes natures formulées sur un carnet de bord tout au long de l'expérimentation. Nous précisons également que les connaissances élaborées en situation sont étroitement liées au contexte et au milieu, autrement dit, ce avec ou contre quoi l'élève agit dans une situation donnée. Ainsi, attendu que les élèves ont été capables de décontextualiser une ou plusieurs de leurs connaissances, nous pouvons présager que ces connaissances décontextualisées se constitueront en savoirs mobilisables dans d'autres situations. Nous pouvons donc conclure à l'impact positif du *visibiléo* sur la construction du processus de compréhension en lecture des élèves bénéficiant de notre dispositif ULIS TFC.

CONCLUSION

Les didactiques ont pour objet de décrire les écarts possibles entre une programmation *a priori* et les conditions d'enseignement et d'apprentissages effectifs des savoirs. Et c'est là que se trouve l'intérêt d'étudier une situation didactique parce que nous supposons que des rapports nouveaux aux objets de savoir vont prendre sens. Notre travail a ainsi voulu étudier deux éléments :

- Les conditions de fonctionnement des situations
- Les critères qui rendent efficaces une situation pour des élèves à besoin particulier.

Notre question de recherche interrogeait la variation des contenus de l'enseignement de la compréhension en lecture, leur mise en œuvre *via* l'enseignement et les modalités d'appropriation d'un outil, le *visibiléo* en recueillant et en traitant des données dans un contexte d'enseignement spécialisé auprès d'élèves ayant des troubles des fonctions cognitives et bénéficiant d'une prise en charge au sein de notre dispositif ULIS. L'objet central de notre expérimentation s'est porté sur l'espace des pratiques d'enseignement et d'apprentissages de la compréhension en lecture en interrogeant les trois pôles constitutifs du système didactique, à savoir l'Enseignant, les Apprenants et les Savoirs, et les relations qu'ils entretenaient entre eux. Nous avons analysé au fur et à mesure de l'expérimentation le travail prescrit et le travail réel des élèves et nous avons expérimenté des pistes d'amélioration que nous avons évaluées quant à leurs intérêts et à leur limites pour les introduire comme possible au sein d'un éventail de moyens à notre disposition pour la prise en charge des temps d'enseignement et d'apprentissage à destination des élèves à besoin éducatif particulier.

Les résultats de notre expérimentation permettent de dire que l'outil *visibiléo* a eu un impact positif conséquent en terme de chronogénèse. Et ce, dans les différentes temporalités qui régissent toute relation didactique :

- Avant l'enseignement, permettant la mise en texte du savoir
- Dans la préparation de l'enseignant, permettant de programmer le savoir à enseigner
- Dans le déroulement des séances d'apprentissages de la compréhension en lecture, permettant de décrire le savoir enseigné.

Ainsi, le *visibiléo* est un outil qui, inséré dans un système didactique prenant en compte les besoins particuliers des élèves ayant des troubles des fonctions cognitives, permet l'apprentissage de la compréhension en lecture. Le système didactique mis en place au cours de notre expérimentation a permis aux élèves bénéficiant du dispositif ULIS d'apprendre à comprendre et d'être en capacité d'expliquer des procédures adéquates qu'ils ont mis en œuvre pour comprendre, allant même pour certains élèves jusqu'à l'utilisation et l'appropriation d'un métalangage approprié. Mais il faut nuancer les effets positifs obtenus avec le facteur Temps. Celui-ci a une place importante dans l'apprentissage de la compréhension en lecture des élèves bénéficiant du dispositif ULIS, tant dans sa structuration que dans sa durée.

Notre recherche a donc montré qu'un enseignant peut agir sur son milieu didactique à l'aide d'outils matériels, mais aussi agir sur lui-même à l'aide d'outils mentaux ou intellectuels dans la mesure où ces outils se réfèrent à des exigences intellectuelles particulières. L'outil *visibiléo* a ici concrétisé des histoires, des manières de faire. Il a permis d'étayer le développement de

fonctions psychiques supérieures chez les élèves telles que l'intention, la conscience, nous interrogeant maintenant sur les valeurs véhiculées explicitement ou implicitement par l'apprentissage de la compréhension en lecture, de sa chronogénèse à sa mésogénèse en passant par sa topogénèse.

Ainsi, les obstacles identifiés et définis ont pu se transformer grâce à des niveaux de formulation adaptés aux compétences de nos élèves et à la définition et l'utilisation explicite du métalangage. Cette évolution des obstacles a été permise en prenant appui sur les connaissances des apprenants déjà présentes en les valorisant, pour effectuer des tâches et des schèmes stabilisés et répétés au sein des séances d'apprentissage. Enfin, du point de vue des connaissances générées, nous pouvons énoncer que notre recherche, avec l'appui théorique du cadre de la recherche-action, nous permet maintenant d'anticiper et de prévoir des organisations d'objets spécifiques pour mettre en œuvre l'enseignement de la compréhension en lecture auprès d'élèves bénéficiant du dispositif ULIS TFC que nous coordonnons et donc de prévoir un milieu propice à l'élaboration d'un savoir.

Cette recherche a également révélé des résultats originaux qui nous ont surpris. Il s'agit de l'explicitation de B. concernant la manière dont il s'y prenait pour comprendre un texte lors de l'entretien de milieu d'expérimentation. Celui-ci nous a en effet dit qu'il pensait à la PS4 pour comprendre un texte. L'analyse de cette réponse originale demanderait de réaliser une nouvelle étude en l'adossant pourquoi pas au modèle théorique de compréhension de Giasson (Giasson, 2011) et plus particulièrement à la variable lecteur, et en la mettant en perspective avec les travaux de Deci et Ryan (Ryan & Deci, 2000) à propos de la théorie de l'autodétermination ...

BIBLIOGRAPHIE

- Astington, J. W. (2016).** *Comment les enfants découvrent la pensée : La « théorie de l'esprit » chez l'enfant.*
- Balas-Chanel, A., Barth, B.-M., Brissiaud, R., Auzou-Caillemet, T., Juhel, N., & Loret, M. (2016).** *Apprendre et comprendre : Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée.* FNAME ; Retz.
- Barth, B.-M., & Peretti, A. de. (2013).** *L'apprentissage de l'abstraction.* Retz ; Chenelière-éducation.
- Beaulieu, J., & Langevin, J. (2014).** L'élève qui a des incapacités intellectuelles et la lecture. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25, 52-69. <https://doi.org/10.7202/1027327ar>
- Bianco, M. (2015).** *Du langage oral à la compréhension de l'écrit.* Presses universitaires de Grenoble.
- Bishop, M.-F. (2018).** Aider à comprendre : Deux canevas d'enseignement de la compréhension au cycle 2. *forumlecture.ch*, 16.
- Bishop, M.-F. (2020, janvier 9).** *Conférence plénière de Marie France Bichop.* https://www.youtube.com/watch?v=lcvfdocIGfs&ab_channel=R%C3%A9seaudesINSIP%C3%89
- Boimare, S. (2005).** Lire les mythes pour guérir la peur d'apprendre—Les Cahiers pédagogiques. *Cahiers pédagogiques, dossier sur la motivation*(429-430). <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Lire-les-mythes-pour-guerir-la-peur-d-apprendre>
- Bronckart, J. P., & Schneuwly, B. (1985).** *Vygotsky aujourd'hui.* Delachaux et Niestlé.
- Bruner, J. S. (2016).** *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire.*
- Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G., & Butera, F. (2008).** Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 163, 105-125. <https://doi.org/10.4000/rfp.1013>
- Bulletin officiel n°7 du 16 février 2017 | Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (s. d.).** Consulté 27 janvier 2021, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=36001
- Bulletin officiel n°30 du 26 juillet 2018. (s. d.).** Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 27 janvier 2021, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=38047
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2012).** Comprendre et raconter : De l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le français aujourd'hui*, 179(4), 21-36. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lfa.179.0021>
- Cèbe, S., Goigoux, R., & Thomazet, S. (2004).** Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. In *Lire écrire, un plaisir retrouvé.* MEN-DESCO. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922482>
- Cèbe, S., & Léвите, F. (2015).** Les progrès en compréhension de récits chez des élèves présentant des troubles du développement intellectuel. *Recherches en éducation*, 23, 66-81.
- Cèbe, S., & Paour, J.-L. (2012).** Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 41-53. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0041>

- Chopin, M.-P. (2010).** Les usages du « temps » dans les recherches sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 170, 87-110. <https://doi.org/10.4000/rfp.1614>
- Christopher, M., Miyake, A., Keenan, J., Pennington, B., DeFries, J., Wadsworth, S., Willcutt, E., & Olson, R. (2012).** Predicting Word Reading and Comprehension With Executive Function and Speed Measures Across Development: A Latent Variable Analysis. *Journal of experimental psychology. General*, 141, 470-488. <https://doi.org/10.1037/a0027375>
- CogniSciences | Outils | E.L.FE Évaluation de la Lecture en Fluence. (s. d.).** Consulté 21 avril 2021, à l'adresse <http://www.cognisciences.com/accueil/outils/article/e-l-fe-evaluation-de-la-lecture-en-fluence>
- Cornette, & Rochette, J.-M. (2017).** *Coyote mauve. Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux—UNESCO Bibliothèque Numérique. (s. d.).* Consulté 27 janvier 2021, à l'adresse https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre
- de Sanctis, S. (1905).** Types et degrés d'insuffisance mentale. *L'Année psychologique*, 12(1), 70-83. <https://doi.org/10.3406/psy.1905.3709>
- Deslauriers, R. (1998).** *Compréhension en lecture et imagerie mentale chez des élèves en difficulté grave d'apprentissage au primaire* [Masters, Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/4858/>
- Donaldson, J., Rubio-Barreau, V., & Scheffler, A. (2017).** *La baleine et l'escargote.* Gallimard jeunesse.
- d'Orléans-Tours, R. (s. d.).** *Je lis, je comprends.* Consulté 18 février 2021, à l'adresse https://www.ac-orleans-tours.fr/pedagogie/ecole_1er_degre/ressources_chateauroux/je_lis_je_comprends/
- Entraînement Compréhension CE | Éditions de la Cigale. (s. d.).** Consulté 15 février 2021, à l'adresse <https://www.editions-cigale.com/ressources/entrainement-comprehension-ce>
- Fayol, M. (2013).** *Apprendre à comprendre en lisant et à produire en écrivant* (p. 83-118). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-acquisition-de-l-ecrit--9782130609421-p-83.htm>
- Feiffer, J., & Lager, C. (2017).** *Aboie, Georges !*
- Fetet, A. (2016a).** *C.L.É.O. français CE1 [programmes 2016] : Fichier d'entraînement.* Retz.
- Fetet, A. (2016b).** *C.L.É.O. Français CE2 [programmes 2016] : Fichier d'entraînement.*
- Gambrell, L. B. (2011).** Seven Rules Of Engagement : What's Most Important to Know About Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172-178. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01024>
- Gambrell, L. B., & Bales, R. J. (1986).** Mental Imagery and the Comprehension-Monitoring Performance of Fourth- and Fifth-Grade Poor Readers. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 454-464. <https://doi.org/10.2307/747616>
- Giasson, J. (2011).** *La compréhension en lecture.* De Boeck Université.
- Girardet, P. (2018).** *La construction de la compréhension des textes narratifs par des élèves avec troubles cognitifs : Recherche conduite au sein d'unités localisées pour l'inclusion scolaire* (tel-01828880) [Thèse, Université de Lyon]. NNT : 2018LYSE2010.
- Goigoux, R. (2011).** *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université.* Presses Univ. de Namur.
- Goigoux, R.Cèbe, S. (s. d.).** *Lectorino et Lectorinette CE1-CE2 + CD-Rom + Téléchargement (apprendre à comprendre)* (2018^e éd.). RETZ.
- Goigoux, R.Cèbe, S. (2013).** Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : Des résultats de recherches à la conception d'un outil didactique. *Recherches*, 58, 29-46.

- Hébert, M., & Lépine, M. (2013).** De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : Un état des lieux en sciences de l'éducation1. *Globe*, 16(1), 25-43. <https://doi.org/10.7202/1018176ar>
- Inas Umons. (2018).** *L'enseignement explicite des contenus – Conférence de Steve Bissonnette à l'UMons.* https://www.youtube.com/watch?v=bJ2WnPjnqa0&ab_channel=InasUmons
- Inas Umons. (2019, janvier 9).** *L'enseignement explicite des comportements – Conférence de Steve Bissonnette à l'UMons.* https://www.youtube.com/watch?v=o_2G8cjPJqA&ab_channel=InasUmons
- Kim, O., Kendeou, P., Broek, P. van den, White, M. J., & Kremer, K. (2008).** Cat, Rat, and Rugs : Narrative Comprehension in Young Children with Down Syndrome. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 20(4), 337-351. <https://doi.org/10.1007/s10882-008-9101-0>
- Legendre, R. (2005).** *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Guérin.
- Lire et écrire. (2015, septembre 25).** <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>
- LOI n° 2005-102 du 11 février 2005** pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (1), 2005-102 (2005).
- Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005** d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (1).
- Long S.A, Winograd P.N. Bridge C.A. (1989).** The Effects of Reader and Text Characteristics on Imagery Reported During and After Reading. *Reading Research Quarterly*, XXIV (3), 353-371.
- Mangez, É. (2006).** **Bautier Élisabeth (dir.)**. Apprendre à l'école, apprendre l'école : Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle: Lyon : Éd. de la Chronique sociale, 2006. – 256 p. (Pédagogie/formation). *Revue française de pédagogie*, 157, 179-180. <https://doi.org/10.4000/rfp.470>
- Meirieu, P. (s. d.).** *Article Educabilité.* Consulté 27 janvier 2021, à l'adresse <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>
- Navigateur ICF. (s. d.).** Consulté 27 janvier 2021, à l'adresse <https://apps.who.int/classifications/icfbrowser/Default.aspx>
- Open.scol. (s. d.).** Consulté 27 janvier 2021, à l'adresse <http://www.plen.fr/open.scol/index.php>
- LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013** d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013-595 (2013).
- Rascal, & Girel, S. (2017).** *Ami-ami.*
- Ressources pour l'école inclusive. (s. d.).** Consulté 8 février 2021, à l'adresse <http://ressources-ecole-inclusive.org/>
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013).** *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques.* De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01>
- Reverdy, C. (2016).** *La coopération entre élèves : Des recherches aux pratiques.* (Dossier de veille de l'IFé n°114 décembre). <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=recherche&dossier=114&lang=fr>
- Roy, M., Ph, D., & Prévost, P. (2013).** *La recherche-action : Origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion.* 32, 129-151.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000).** Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Scolarisation des élèves en situation de handicap. - Légifrance. (s. d.).** Consulté 27 janvier 2021, à l'adresse <https://www.legifrance.gouv.fr/circulaire/id/39970>

- Séance d'enseignement : Le Visibléo.** (s. d.). Centre Alain Savary - Education prioritaire - ifé. Consulté 13 avril 2021, à l'adresse <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/LECTURE-ECRITURE/pp-comprehension/scenarios-de-formation/letude-de-la-langue-au-service-de-la-comprehension-scenario-de-formation>
- Sesma, H. W., Mahone, E. M., Levine, T., Eason, S. H., & Cutting, L. E. (2009).** The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 15(3), 232-246. <https://doi.org/10.1080/09297040802220029>
- Sprenger-Charolles, L., Desrochers, A., & Gentaz, É. (2018).** Apprendre à lire-écrire en français. *Langue française*, 199(3), 51-67. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lf.199.0051>
- Tremblay, J.-M. (2005, février 2).** *Jean Itard (1774-1838), Mémoire et Rapport sur Victor de l'Aveyron.* [Text]. http://classiques.uqac.ca/classiques/itard_jean/victor_de_l_Aveyron/victor.html texte.
- Union, P. O. of the E. (2011, août 8).** *L'enseignement de la lecture en Europe : Contextes, politiques et pratiques.* [Website]. Publications Office of the European Union. <http://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/cb864934-0f5a-4984-bd56-51a8b9d44cfa>
- Van Grunderbeeck, N. (1994).** *Les difficultés en lecture : Diagnostic et pistes d'intervention.* G. Morin.
- Wenner, J. (2004).** Preschoolers' comprehension of goal structure in narratives. *Memory*, 12(2), 193-202. <https://doi.org/10.1080/09658210244000478>

ANNEXE 1 : VERBATIM DES ENTRETIENS D'EXPLICITATION.

Les interventions de l'intervieweur sont symbolisées par la lettre A. Les élèves, dont l'identité est anonymée, sont les interviewés et leurs interventions sont symbolisées par les lettres B, E, H, M et O. A une même lettre correspond le même élève. Les différentes interventions lettrées sont suivies d'un nombre afin de rendre compte de la situation chronologique de l'intervention. Les didascalies sont indiquées entre parenthèse et en italique.

Entretien en début d'expérimentation :

Lundi 2 novembre, Entretien d'explicitation de groupe avec les élèves sur « Comment tu fais pour comprendre un texte »... Beaucoup de haussement d'épaules, peu voir pas de réponse. A part « Ben je lis ».

Méthodologie : Les élèves étaient assis en demi-cercles, et nous étions également dans le demi-cercle. L'enregistrement a été réalisé à partir d'un ordinateur en fond de classe, le verbatim a été réalisé à l'issue de celui-ci pendant le temps de midi et intégré à notre carnet de bord de recherche.

Verbatim :

A1 : Alors, aujourd'hui, j'aimerais que chacun d'entre vous puisse m'expliquer et expliquer également aux autres comment il fait pour comprendre un texte...

(B écarquille les yeux, et cherche du regard Y, M et P se regardent, gonflent les joues et émettent un pfff.)

I1 et O1 répondent : un heu ben euh comment ça comment on fait pour comprendre ?

A2 : Et bien j'aimerais savoir ce que tu fais pour comprendre un texte.

E1 : ben pfff, je sais pas moi, en fait j'ai jamais appris, je sais pas.

A3 : Et les autres, comment faites-vous pour comprendre un texte ?

H1 : ben je sais pas non plus moi.

(Les autres haussent les épaules se regardent déconcertés et émettent un : heu.... Ben ... heu durant les 10 secondes de silence que nous avons laissé.)

A4 : Bon, eh bien, ok, personne ne peut me dire comment il fait pour comprendre un texte...

Donc euh, et bien alors, nous allons passer à la suite. Je peux donc noter que euh vous ne savez pas comment on fait pour comprendre un texte.

Plusieurs élèves 1 : ben euh oui

A5 : Ok, et donc cela veut peut-être dire que je dois prévoir un temps d'apprentissage spécifique pour cela dans l'emploi du temps du dispositif ULIS.

Plusieurs élèves 2: ah ben d'accord oui on veut bien.

A6 : Bon, ben, je vous remercie pour ces précieux renseignements que vous m'avez donné afin j'organise les temps d'apprentissage.

Élève M

Entretien d'explicitation milieu d'expérimentation

A1 : Bonjour M., alors voilà, nous allons ensemble faire ce qu'on appelle un entretien d'explicitation. Je vais te poser une question et toi tu vas y répondre et nous discuterons ensemble pour que je puisse avoir le maximum d'explication. Je te précise qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Es-tu d'accord ?

M1 : (acquiesce d'un mouvement de tête)

A2 : Donc moi j'aimerais savoir comment tu fais pour comprendre un texte ?

M2 : ... ben... je lis le titre...

A3 : tu lis le titre

M3 : les sous-titres aussi... les mots en gras, et après j'essaie de comprendre si il y a des images et après je lis un petit peu.

A4 : oui

M4 : et après, ben, ... j'actionne mes connaissances...

A5 : d'accord.

M5 : et après ben... ben voilà

A6 : d'accord et après sur des textes par exemple comme ami-ami ou la baleine et l'escargote, comment tu fais pour comprendre le texte ? Je te pose cette question parce que tu m'as parlé de titre, de sous-titre et de mot en gras, et que par exemple dans Ami-ami et dans la baleine et l'escargote, il n'y a pas tout ça donc du coup, je me demande comment tu fais pour comprendre à ce moment-là ?

M6 : mmmm...

A7 : Donc alors dans des textes comme ça, comment tu fais ?

M7 : je... ben je ... je lis le titre pour comprendre un petit peu.

A8 : d'accord...

M8 : et après, ben, je regarde si il y a des images dedans.

A9 : oui

M9 : Après je lis pour heu pour heu pour mieux comprendre.

A10 : d'accord

M10 : et après ben euh, ben euh je comprends et après ben euh ben voilà.

A11 : Ok alors est-ce que tu peux m'expliquer ce qui se passe dans ta tête quand tu comprends ?

M11 : Ben euh ... plein d'idée

A12 : Il y a plein d'idée qui viennent ? (*M Acquiesce...*) ok d'accord... Par exemple ?

M12 : Ben... (*silence et réflexion d'une dizaine de secondes*) comme euh ... Avant de lire j'active mes connaissances ou je lis le livre

A13 : oui ok

M13 : ou sans activer mes connaissances ou soit je lis en activant mes connaissances et ben euh après ... voilà.

A14 : et quand tu lis, qu'est-ce qui se passe dans ta tête ?

M14 : ben je comprends mieux le texte et tout et je comprends mieux le texte bien

A15 : oui, ok donc quand tu lis, par exemple Splat chante faux, quand tu vas lire le livre, qu'est-ce que tu vas faire exactement pour comprendre l'histoire ? Qu'est-ce qui va se passer dans ta tête ? Qu'est-ce que tu te dis ?

M15 : ben que ça va parler d'un chat

A16 : oui

M17 : (après quelques secondes de silence) et qui chante faux...

A18 : d'accord

M18 : après voilà... je regarde l'image du titre

A19 : tu regardes l'image du titre

M19 : qu'il y a un chat... et ... et ... et voilà

A20 : D'accord. Donc je récapitule. Ma question de départ c'était comment tu fais pour comprendre un texte ?

M20 : je lis le titre
A21 : tu lis le titre
M21 : les sous titres
A22 : les sous titres
M22 : les mots en gras
A23 : les mots en gras
M23 : et voilà
A24 : et après une fois que tu as lu ça tu as tout compris du texte ?
M24 : ben non j'active mes connaissances après
A25 : ah ok, tu actives tes connaissances, d'accord, et alors après ?
M25 : ben après je comprends un petit peu le texte
A26 : alors quand tu dis un petit peu, comment tu sais que c'est un petit peu ou que c'est beaucoup que tu le comprends le texte ?
M26 : ben euh... (silence de 25 secondes entrecoupés de ben euh)
A27 : Comment tu sais que c'est un petit peu que tu comprends le texte ?
M27 : parce que euh (silence de 10 s pendant lequel Michel réfléchit) parce que... (silence de 5 s) parce que... (M. se gratte la tête) parce que ... (réflexion de 15s) ... heu
A28 : tu ne sais pas ?
M28 : (en faisant non de la tête) non
A29 : ce n'est pas grave je te remercie pour tes réponses et tes explications.

Élève H

Entretien d'explicitation milieu d'expérimentation

A1 : Bonjour H., je te remercie de discuter un petit coup avec moi pour me permettre de connaître, enfin de savoir comment tu fais pour comprendre un texte. Donc, toi H, tu es en classe, tu lis un texte, comment tu fais pour le comprendre ?
H1 : ben... je le lis
A2 : tu le lis
H2 : et j'essaie de comprendre les mots.
A3 : d'accord et alors comment est-ce que tu fais pour comprendre les mots ?
H3 : ben j'essaie de lire le début pour comprendre comment cela se dit, et pis ben euh... voilà...
A4 : ok alors, comment tu fais pour comprendre ce qui se dit ?
H4 : j'essaie de lire comme il faut pour voir qu'est-ce qu'ils se disent.
A5 : donc là tu me dis c'est... j'essaie de décoder correctement les mots (*H. acquiesce d'un hochement de tête*) et puis après, tu as décodé correctement les mots, qu'est-ce qui se passe dans ta tête ?
H5 : ben après ... je comprends mieux l'histoire
A6 : et comment cela s'est fait dans ta tête ? est-ce que tu peux m'expliquer comment tu fais pour comprendre l'histoire ?
H6 : j'essaie de lire bien et si j'y arrive, et ben je vais mieux comprendre l'histoire... je sais qu'est-ce qui va se passer.
A7 : ah... comment tu sais ce qui va se passer ?
H7 : ben quand je vais lire
A8 : alors comment tu sais ce qui va se passer dans l'histoire quand tu lis ?
H8 : ben disons que... on va dire que... il y a l'escargote qui veut voyager autour du monde (*A. acquiesce de la tête*) et ben après euh je pourrai savoir c'est quoi qu'elle veut, elle veut voyager.
A9 : d'accord donc tu te bases sur ... euh... ce que veut l'escargote
H9 : (acquiesce d'un mouvement de tête)

A10 : ok et alors après qu'est ce que tu... tu fais de ça, tu sais ce que veut l'escargote et comment ça t'aide à comprendre ?

H10 : heu ben... j'ai pas trop compris ce que tu me demandes ?

A11 : c'est pas grave, la maitresse elle te donne un texte (*H acquiesce*). Donc voilà tu as un texte à lire et du coup la maitresse ben elle veut savoir comment tu fais pour comprendre le texte ?

H11 : ben t'essaie de regarder comment je lis, et pis ben t'écoutes pour voir si j'arrive bien à lire... et pis ben euh

A12 : ok alors maintenant autre question ; comment tu fais pour comprendre le texte que te lit la maitresse ? ce n'est pas toi qui lit le texte, c'est la maitresse

H12 : ah, ben alors là, je me fais le film dans ma tête.

A13 : ah, tu te fais un film dans la tête

H13 : ben oui pour voir qu'est ce qui se passe dans l'histoire

A14 : d'accord tu te fais le film pour voir ce qui se passe dans l'histoire, et alors, en général, tu vois quoi ?

H14 : ben euh, dans l'histoire de la baleine et l'escargote, ben euh il y a l'escargote qui veut voyager pis euh ben un jour il y a la baleine qui est sortie de la mer et pis ben y a l'escargote qui est monté sur euh le dos de la baleine et pis ben elle lui a fait visiter le monde.

A15 : d'accord, ok , donc si je résume bien, pour comprendre un texte si c'est la maitresse qui te lit le texte, tu te fais le film dans ta tête, et si c'est toi qui le lit, tu ne te fais pas le film dans ta tête ?

H15 : ben oui... ah ben non... (*elle réfléchit 2 secondes*) ah ben en fait je sais pas

A16 : tu sais pas... alors est-ce que tu peux réfléchir un instant, prend le temps car cela serait intéressant pour moi que tu donnes une réponse, est-ce que quand c'est toi qui lis, tu te fais le film dans ta tête ?

H16 : ben.. non

A17 : est-ce que tu sais pourquoi tu te fais pas le film dans ta tête quand c'est toi qui lis ?

H17 : ben parce que c'est moi qui lit, et quand c'est toi qui lis, ben je ferme les yeux pour me faire le film dans la tête et pour bien écouter

A18 : ok et si maintenant je te dis « c'est toi qui lis le texte et tu te fais le film dans ta tête »

H18 : ah ben je vais me faire le film dans ma tête, mais comment euh, il faut que tu le dises

A19 : d'accord, quand tu lis tu peux te faire le film dans ta tête mais il faut que je te le dise.

H19 : (*acquiesce d'un oui de la tête*)

A20 : ok ça marche, je te remercie , d'autres choses à ajouter ?

H20 : non c'est bon

A21 : et bien je te remercie pour toutes tes explications.

Élève B

Entretien d'explicitation milieu d'expérimentation

A1 : Bonjour B.

B1 : bonjour

A2 : donc euh je vais te poser quelques questions et moi, j'attends que tu répondes le plus franchement possible à ces questions, d'accord ?

B2 : (*fait oui de la tête*)

A3 : cela concerne l'apprentissage de la lecture : j'aimerais savoir comment tu fais pour comprendre un texte.

B3 : comprendre un texte euh.... Pour moi c'est bien.

A4 : alors comment tu fais pour comprendre un texte ? qu'est-ce que tu fais pour comprendre un texte ?

B4 : ben je lis le texte

A5 : tu lis le texte... ok et après ?
B5 : après ben euh... après... ben je lis le titre ... euh
A6 : d'accord
B6 : du texte et après ben... euh.... Je la raconte
A7 : après tu la racontes
B7 : ouais
A8 : et tu fais comment pour comprendre le texte ?
B8 : euh pour comprendre le texte... ben euh je réfléchis...
A9 : tu réfléchis... d'accord et est-ce que tu peux m'expliquer ce qu'il se passe dans ta tête quand tu euh réfléchis pour comprendre le texte.
B9 : dans ma tête... ben... euh
A10 : oui dans ta tête à quoi tu réfléchis
B10 : je réfléchis à la PS4
A11 : toi tu réfléchis à la PS4 pour comprendre un texte. Et alors c'est quoi la PS4 ? qu'est-ce qu'elle a à voir avec la compréhension en lecture la PS4 ? C'est quoi le rapport ?
B11 : ben euh
A12 : entre la lecture, la compréhension de lecture et la PS4 ?
B12 : ben euh (*petits rires nerveux*) ben y a avec la PS4 euh c'est ça que je réfléchis dans ma tête et pis euh ben c'est euh ben peut-être que ben après qu'on que les résultats viennent et après ben après des résultats d'école que c'est si j'ai bien travaillé ou pas et pis ben après ben peut-être je vais avoir la PS4.
A13 : d'accord Ok. Alors maintenant je te repose la question que je t'ai posé au début : Comment tu fais pour comprendre un texte ?
B13 : Comment je fais pour comprendre un texte ?
A14 : oui. La maitresse elle te donne un texte et elle te dis « ben voilà tu dois comprendre le texte ». Alors toi tu ferais comment toi pour faire le travail ?
B14 : ben je lirais le texte
A15 : ah ok ensuite
B15 : ben après si je serais à l'école je lirais et pis après , après ben, après ben je je raconterais à tout le monde...
A16 : tu raconterais l'histoire à tout le monde.
B16 : après heu après heu après ben heu comprendre le texte, on écrirait, j'écrirais
A17 : oui, alors qu'est-ce que tu écrirais ?
B17 : (après une hésitation) le texte
A18 : ah tu recopierais le texte ?
B18 : oui et après je, heu, je je je relirais le texte pour recomprendre comment on fait le travail.
A19 : ok donc tu lis plusieurs fois le texte ?
B19 : oui
A20 : tu le lis une première fois
B20 : oui
A21 : tu essaies de te le raconter, c'est ça ?
B21 : oui (en hochant de la tête en même temps)
A22 : et après tu le relis
B22 : oui oui . Après je, je euh je je je je travaillerais et pis après ben après travailler ben je je...
A23 : tu ferais quoi comme travail ?
B23 : ben ben du calcul mental c'est plus facile pour moi.
A24 : ah non B. on reste dans la compréhension de lecture.
B24 : ah...

A25 : pour comprendre un texte, qu'est-ce que tu fais ? En fait, moi j'ai besoin de savoir ce qui se passe dans ta tête.

B25 : et si j'arrive pas euh euh ben

A26 : oui ...

B26 : je peux demander ou à maman ou à la maitresse .

A27 : d'accord

B27 : et pis pour m'aider au moins après, au moins après, et ben, au moins après... et ben je relis que ma maman me dit et pis la maitresse me re me dit au moins, au moins j'apprends à dire le mot.

A28 : d'accord et alors dans ta tête, parce que tu me parles de dire le mot (*B. hoche la tête*) c'est parce que tu n'arrives pas à le décoder ?

B28 : ah ?

A29 : à le lire

B29 : (hausse les épaules)

A30 : c'est ça ?

B30 : (hoche la tête pour dire oui)

A31 : et donc euh, après, une fois que la maitresse ou ta maman t'a dit le mot toi tu arrives à... tu fais comment pour comprendre le mot dans ta tête.

B31 : pour comprendre le mot dans ma tête, ben euh je euh...euh

A32 : qu'est-ce qui se passe dans ta tête

B32 : ben euh en fait il se passe que je euh ben je lis plusieurs fois pour que j'apprenne à comprendre non à comprendre et pis au moins j'apprends et pis après je dis à ma maman ou à la maitresse.

A33 : d'accord ok. Bon alors maintenant est-ce que tu peux me redire qu'est-ce que tu fais pour comprendre un texte ?

B34 : ben pour comprendre un texte, je lis le texte, en premier je lis le ... (*B réfléchit et cherche son mot*) le ... le ... je lis le... je lis le ... le... le texte qu'est écrit en... en... et après après ben après je lis tout le texte

A35 : donc tu lis d'abord, tu veux dire le titre c'est ça ?

B35 : oui

A36 : tu lis le titre et après tu lis tout le texte ?

B36 : oui mais je lis deux fois pour faire après le travail pour que je comprendre dans ma tête.

A37 : d'accord. En fait il y a quelque chose qui se passe dans ta tête et tu saurais pas dire quoi, mais si tu lis deux fois le texte, tu arrives à comprendre le texte après

B37 : oui oui (en hochant la tête en même temps).

A38 : ok. D'autres choses à ajouter

B38 : non

A39 : et bien je te remercie beaucoup B pour cet entretien et je te laisse retourner en classe de référence.

Élève E

Entretien d'explicitation milieu d'expérimentation

A1 : bonjour E. je te remercie de prendre quelques instants pour discuter avec moi. J'aimerais que tu répondes à cette question : « Comment tu fais pour comprendre un texte ? »

E1 : ben euh je le lis déjà

A2 : tu le lis ok

E2 : après je me fais le film dans ma tête en fermant les yeux

A3 : ah et si tu lis, comment tu fais pour te faire le film dans ta tête en fermant les yeux ?

E3 : ben parce que avant j'écoute et après je me fais le film dans la tête.

A4 : ah ok donc quand c'est moi qui lit le texte, toi tu te fais le film dans ta tête

E4 : oui c'est ça
A5 : ok ensuite qu'est-ce que tu fais
E5 : ensuite ben je comprends le texte.
A6 : ok mais tu fais comment pour comprendre le texte ?
E6 : ben euh je fais dans ma tête ben ... il y a l'escargot qui veut faire enfin qui veut voyager et et du coup elle va faire du stop
A7 : oui
E7 : et heu (15s de silence et de réflexion) et c'est tout
A8 : c'est tout. Donc quand la maitresse lit le texte, toi tu te fais le film dans la tête ?
E8 : oui
A9 : ok et quand c'est pas la maitresse qui lit le texte ?
E9 : et ben c'est moi qui le lit.
A10 : oui et quand c'est toi qui le lit ? qu'est-ce que tu fais, comment tu fais pour comprendre?
E10 : ben je lis au début et après je comprends le texte, et si je comprends pas des mots, je demande à euh à quelqu'un.
A11 : donc si tu comprends pas des mots, tu demandes à un adulte et puis ?
E11 : euh (*E. réfléchit pendant 10 s*) et ben c'est tout
A12 : c'est tout. Ok. Donc ça c'est pour des textes narratifs. Et si c'est des textes qui ne racontent pas une histoire, comment tu fais ?
E12 : ben je peux pas faire
A13 : pourquoi ?
E13 : ben euh si je peux pas comprendre le texte, il voudra rien dire
A14 : alors je prends un exemple si on reprend le texte par exemple sur les crocodiles et les alligators, ça c'était pas un texte qui raconte une histoire.
E14 : non
A15 : alors comment tu as fait pour le comprendre ?
E15 : ben je savais que hummm
A16 : pourtant c'est un texte qui voulait dire quelque chose ?
E16 : oui
A17 : alors comment tu as fait pour le comprendre ?
E17 : ben je l'ai lu déjà, j'ai lu le titre, j'ai vu les images, j'ai vu les mots en gras.
A18 : d'accord
E18 : et quand j'avais fait tout ça , j'avais surligné
A19 : ok et après
E19 : ben j'ai fait un dessin et j'écrivais dans le dessin
A20 : donc tu as fait un schéma ?
E20 : oui
A21 : est-ce que tu as l'impression que là le travail que tu as fait depuis le début de l'année cela t'aide à mieux comprendre les textes ?
E21 : oui
A22 : ok d'autres choses à ajouter ?
E23 : non
A24 : et bien je te remercie pour ces échanges.

Élève O

Entretien d'explicitation milieu d'expérimentation

A1 : bonjour O. je te remercie de bien vouloir venir discuter avec moi. J'aimerais savoir comment tu fais pour comprendre un texte ?

O1 : ben heu...

A2 : comment tu fais ? Qu'est-ce que tu fais pour comprendre un texte ?
O2 : ben ben déjà je lis.
A3 : tu lis, d'accord.
O3 : et pis et pis on lit en premier le derrière du livre
A4 : ah toi tu lis le derrière du livre en premier. Ok
O4 : pour savoir ce que ça va être, en fin heu comment y va être le livre.
A5 : d'accord
O5 : et pis après ben heu je le lis
A6 : ok
O6 : et pis ben euh... après ben heu... et pis ben euh c'est tout
A7 : et pis c'est tout. Ok Alors est ce que tu pourrais un peu essayer de me dire qu'est-ce qui se passe dans ta tête quand tu dis il faut que je comprenne le livre. Pour que je comprenne l'histoire, toi qu'est-ce que tu te dis dans ta tête ?
O7 : (me regarde et ne dit rien pendant 15 secondes) ben je euh je le lis
A8 : oui et quand tu le lis qu'est-ce qui se passe dans ta tête ?
O8 : ben... rien
A9 : rien du tout (*O fait oui de la tête*), ah c'est tout blanc, c'est tout noir dans ta tête c'est tout...
O9 : ah ben non il y a des images
A10 : ah d'accord donc il y a des images qui viennent dans ta tête
O10 : oui
A11 : d'accord
O11 : et pis heu y a ... ah oui pis euh y a y a y a des illustrations
A12 : d'accord. Mais, alors là, on a travaillé sur des textes où il y avait pas d'illustrations la maitresse elle a fait exprès, elle ne vous a pas montré les images, elle a mis zéro images... alors tu fais comment toi ?
O12 : ben moi je me raconte les images dans ma tête.
A13 : ah donc tu te fais un film dans ta tête ?
O13 : oui
A14 : d'accord
O14 : et pis euh... et pis euh j'essaie de comprendre comment on comment euh ben en fait comment ils sont ...
A15 : quand tu dis ils, c'est qui ?
O15 : ben euh c'est ...
A16 : tu parles de qui ?
O16 : ben euh... de la baleine
A17 : d'accord donc en gros de la baleine , de l'escargote, le lapin, le loup donc les personnages.
O17 : oui
A18: ok donc tu te demandes comment ils sont les personnages ?
O18 : oui
A19: tu te poses d'autres questions ?
O19: non
A20: ok donc juste celle-là : comment ils sont les personnages ?
O20 : oui
A21: ok. Donc on résume, pour comprendre un texte, qu'est-ce que tu fais ?
O21 : je lis derrière le livre.
A22 : ok tu lis le derrière du livre
O22 : après je euh je lis tout le livre
A23 : ok tu lis l'histoire, le texte
O23 : après je fais le film dans ma tête pour comprendre les personnages

A24 : d'accord

O24 : et pis après ben ben euh on dit les trucs à tout le monde de ce que sont les personnages

A25 : d'accord donc après tu échanges les idées que tu as avec les copains et les copines

O25 : oui

A26 : d'accord

O26 : et pis... (*elle réfléchit 10 s*) et pis et pis c'est tout.

A27 : ok. Eh bien écoute je te remercie beaucoup pour cet entretien.

Élève M

Entretien d'explicitation fin de l'expérimentation

A1 : Bonjour M.

M1 : Bonjour

A2 : donc je te remercie de bien vouloir discuter avec moi un petit coup . J'aimerais savoir comment tu fais pour comprendre un texte ?

M2 : ben je lis le titre, les sous-titres et derrière le livre.

A3 : ah ok tu lis l'arrière du livre, d'accord . et puis après

M3 : ben je regarde les images et je lis le titre et après je commence à activer mes connaissances.

A4 : ah tu actives tes connaissances, et alors tu fais comment pour activer tes connaissances ?

M4 : ben si ça parle, ben euh comme le livre Abois Georges, je vois un chien donc ça va parler d'un chien et qu'un chien ben il aboie et voilà

A5 : d'accord . Et ... et ben, tiens en parlant du livre Aboie Georges, comment tu as fait pour le comprendre le livre,

M5 : ben euh c'était facile, c'était facile parce que euh c'était facile à comprendre parce que en tout on savait que cela parlait d'un chien mais ce qui était un petit peu plus dur c'est qu'il y avait rien écrit derrière .

A6 : ah il n'y avait rien écrit derrière, donc, comment tu as fait ?

M6 : ben on a travaillé de plus en plus tout seul et on a trouvé.

A7 : d'accord et alors, qu'est-ce que tu as fait comme travail de plus en plus dessus pour trouver ?

M7 : ben on a lu deux histoires, trois

A8 : oui

M8 : ben après presque tout le monde disait que c'était un chien qui ne savait pas aboyer et on avait tous juste. Parce que il savait pas aboyer... et voilà...

A9 : ok donc là tu as pris l'exemple d'aboie Georges, et si on prenait maintenant l'exemple de Coyote mauve ?

M9 : ben on s'est dit ben Coyote mauve et euh si je me trompe plus, derrière, ben y avait rien écrit encore mais on savait que ça parlait d'un coyote et qu'il était mauve. Et heu ... et sur la photo du titre, vers heu tout en bas de la montagne, il y avait un petit bonhomme et je crois qu'on voyait sa maison aussi. Voilà.

A10 : et alors, comment tu as fait pour comprendre l'histoire de Coyote mauve ?

M10 : ben heu...

A11 : comment tu t'y es pris ?

M11 : ben je me disais dans ma tête c'est un coyote qui est mauve. Et quand en faisant du travail dessus, ben euh, moi j'ai remarqué que ben euh qu'il faisait des danses et disait des mots bizarres . Et que ben en tout pour moi c'était une sorte de rituel du matin. Et voilà.

A12 : et après, qu'est-ce que t'as fait ?

M12 : ben on avait lu dans l'histoire que y a, y a, euh Jim qui avait la danse et qui maintenant ben à cause de la danse ben il est mauve.

A13 : d'accord, et du coup , dans Coyote Mauve, le coyote à un moment donné, il disait qu'il avait deux secrets... T'es capable de me dire les 2 secrets du coyote ?
M13 : oui et ben, le premier secret c'est pourquoi il est mauve.
A14 : oui et alors, pourquoi il est mauve ?
M14 : ben à cause de la danse
A15 : d'accord
M15 : et pourquoi il fait ses ses pas de danses de drôles de danse bizarre.
A16 : et pourquoi il fait cette drôle de danse bizarre ?
M16 : pour voir si cela fait partir la couleur mauve.
A17 : et ça l'a fait partir ?
M17 : non , enfin, jusqu'à ce que Jim fasse la danse et il était sa couleur normale couleur sable, et Jim il était mauve.
A18 : et pourquoi le coyote il était mauve ?
M18 : ben à cause de la danse
A19 : et alors, comment tu as fait pour comprendre que le coyote il était mauve à cause de la danse ?
M19 : ben parce que en tout, on arrêta pas de , enfin le coyote il arrêta pas de danser. Et en tout, ben après, y avait Jim qu'a fait la danse et il est devenu mauve. C'est pour ça ben qu'après, ben j'ai su que c'était à cause de la danse ben qu'il était mauve.
A20 : ok je te remercie M.

Élève H

Entretien d'explicitation fin de l'expérimentation

A1 : Bonjour H., j'aimerais bien que tu me dises, si tu es d'accord, comment tu fais pour comprendre un texte
H1 : euh ben... je le lis déjà
A2 : oui
H2 : et après je me fais le film dans ma tête.
A3 : d'accord
H3 : et après je comprends le texte.
A4 : et alors comment tu fais pour comprendre l'histoire ? Est-ce que tu as des trucs spécifiques ? enfin voilà... comment tu fais ?
H4 : (H réfléchit, hausse les épaules, se balance d'un pied sur l'autre et reste silencieuse)
A5 : pas de truc spécifique ? Ok bon ben alors, du coup, on va prendre un exemple, ben tiens Coyote mauve, comment tu as fait pour comprendre l'histoire de Coyote Mauve ?
H5 : ben quand tu nous l'as lu, et ben j'ai fait le film dans ma tête et pis ben après, j'ai compris l'histoire.
A6 : et après donc tu as compris l'histoire
H6 : ben il y a des moments ben où je comprenais pas beaucoup, et après j'ai compris, j'ai j'ai compris pourquoi il était mauve le coyote.
A7 : d'accord et alors pourquoi il était mauve le coyote ?
H7 : ben il s'était peut-être fait ensorcelé, peut-être qu'un magicien l'a transformé en mauve.
A8 : d'accord, et alors du coup, comment tu as fait pour comprendre qu'il s'était fait ensorcelé parce que ce n'était pas écrit dans le texte ?
H8 : ben..euh.. je me suis dit ça dans ma tête
A9 : ok et comment comment... enfin c'est venu dans ta tête ?
H9 : ben comme ça...
A10 : est-ce que tu as fait des choses particulières ?
H10 : ben non
A11 : non pas spécialement ? Ok et bien je te remercie pour ta collaboration.

Élève E

Entretien d'explicitation fin de l'expérimentation

A1 : bonjour E, je te remercie de venir discuter avec moi, et j'aimerais que tu me dises comment tu fais pour comprendre un texte ?

E1 : ben je le lis déjà.

A2 : tu le lis, d'accord

E2 : je comprends les mots

A3 : ok et alors comment tu fais pour comprendre les mots ?

E3 : ben je regarde dans le dictionnaire et sinon ben je me fais le film dans ma tête

A4 : d'accord

E4 : et pis si il y a des questions et ben je prends les questions avec le texte et pis... c'est tout

A5 : ok. Alors du coup, ben tiens, prenons l'exemple de Coyote mauve... comment tu as fait pour comprendre le texte ?

E5 : ben je me suis fait le film dans ma tête et on savait pas trop pourquoi il était mauve... hum

A6 : alors effectivement , tu as raison, on ne savait pas pourquoi il était mauve . Alors comment tu as fait pour savoir pourquoi il était mauve le coyote.

E6 : ben j'ai réfléchi à ses deux secrets.

A7 : ok mais c'est pareil, ces deux secrets, c'était des secrets donc ils n'étaient pas écrit dans le texte .

E7 : non

A8 : alors comment tu as fait pour les trouver ces deux secrets ?

E8 : ben j'ai fait une inférence

A9 : tu as fait une inférence ? C'est quoi une inférence

E9 : c'est une décision qu'on prend dans le texte et dans la tête.

A10 : d'accord et alors tu t'es basée sur quoi dans le texte pour faire une inférence ?

E10 : ben au coyote, pourquoi il était mauve, pourquoi Jim il a trouvé ses deux secrets... et c'est tout.

A11 : ah et alors, pourquoi il était mauve le coyote ?

E11 : ben parce qu'il a été ensorcelé.

A12 : oui et comment tu as fait pour comprendre que le coyote il a été ensorcelé ? tu t'es basé sur quels indices ?

E12 : sur un animal qui a été ensorcelé aussi et du coup le coyote il a fait la danse et pis il a été ensorcelé et pis Jim ben il a fait pareil.

A13 : et qu'est-ce qui lui est arrivé à Jim ?

E13 : ben il était tout mauve .

A14 : oui et alors comment tu as fait pour comprendre tout ça ? Parce que tout ça c'était pas écrit dans le texte.

E14 : non

A15 : alors tu m'as dit que tu avais fait des inférences, que tu t'étais basé sur tes connaissances et des indices du texte. Mais alors, quels indices du texte ? quels indices as-tu pris dans le texte ?

E15 : ben j'ai déjà pris les personnages , j'ai pris les paroles et hum...

A16 : ah tu as pris les paroles donc ce que disent les personnages ?

E16 : et pis c'est tout

A17 : c'est tout, tu t'es juste intéressée à ce que disaient les personnages ?

E17 : oui

A18 : autre chose que tu fais pour comprendre un texte ?

E18 : non

A19 : ok alors est ce que tu peux me récapituler ce que tu fais pour comprendre un texte
E19 : je me fais le film dans ma tête, je lis le texte et pis je cherche les mots que je comprends pas dans un dictionnaire .
A20 : mais pour Coyote mauve, tu n'as pas chercher dans un dictionnaire ?
E20 : euh ben non
A21 : alors tu as fait comment ?
E21 : ben euh j'ai réfléchi.
A22 : ah ok, et est-ce que tu dirais que tu comprends mieux maintenant que avant ?
E22 : je comprends mieux maintenant
A23 : est-ce que tu arrives à mettre en place des choses pour mieux comprendre ce que tu lis, que ce soit en ULIS ou à la maison, ou les textes que lis avec ton maitre ?
E23 : ben j'ai fait des progrès.
A24 : est-ce que tu peux me dire ce que tu ne faisais pas l'année dernière et que tu fais maintenant pour comprendre un texte ?
E24 : ben avant je lisais pas correctement et pis là je lis mieux, et pis je suis avec ma règle quand ça va pas trop et pis c'est tout.
A25 : ok donc pour toi le fait que tu aies progressé en lecture c'est parce que tu décodes mieux tu arrives mieux à identifier les mots et c'est pour ça que tu comprends mieux.
E25 : oui
A26 : par contre dans ta tête, tu n'as pas l'impression qu'il y a des choses que tu fais maintenant et que tu ne faisais pas avant ?
E26 : non
A27 : d'accord, ok, je te remercie pour cet entretien E.

Élève B

Entretien d'explicitation fin de l'expérimentation

A1 : bonjour B.
B1 : bonjour
A2 : alors moi j'aimerais bien , si tu es d'accord
B2 : oui
A3 : j'aimerais bien que tu me dises comment tu fais pour comprendre un texte ?
B3 : ben je le lis
A4 : tu lis
B4 : heu je mets dans ma tête le film
A5 : tu fais dans ta tête le film
B5 : et pis après ben si je le dis à ma maman
A6 : tu dis à ta maman, oh mince et si c'est à l'école et que maman n'est pas là ? comment tu fais ?
B6 : ben je dis à la maitresse, euh non à Christelle
A7 : ah ok tu dis à l'adulte qui est vers toi
B7 : et après j'écoute l'histoire et je lis en chuchotant , et pis ben après je ferme les yeux.
A8 : oui
B8 : et pis après ben je faut... faut faut redire ce qu'il y avait dans l'histoire
A9 : d'accord donc tu racontes l'histoire...
B9 : oui
A10 : et comment tu fais pour raconter l'histoire ?
B10 : ben je récite devant le tableau
A11 : d'accord ok et euh par exemple pour Coyote mauve
B11 : ben Coyote mauve
A12 : comment tu as fait pour comprendre le texte ?

B12 : ben coyote mauve, en premier c'était un peu, enfin, j'arrivais pas bien
 A13 : ah en premier t'arrivais pas bien et à la fin tu y es arrivé ?
 B13 : oui
 A14 : ah et alors comment tu as fait pour y arriver ?
 B14 : ben j'ai écouté
 A15 : tu as écouté
 B15 : j'ai appris
 A16 : tu as appris quoi ?
 B16 : j'ai appris le livre
 A17 : tu as appris le livre. Ok
 B17 : et après heu, après heu...ben heu les deux secrets du coyote et ben c'est ça que j'avais du mal.
 A18 : d'accord c'est là où tu avais du mal. Et comment tu as fait pour trouver les deux secrets du coyote alors ?
 B18 : et ben toi la maitresse t'as mis toutes les lettres dans le tableau ?
 A19 : ah la maitresse elle a mis tous des lettres au tableau. Et elles venaient d'où ces lettres ?
 B19 : ben des questions des problèmes, des actions des solutions
 A20 : ah d'accord donc toi tu t'aides du début, du problème, de l'action de la solution et de la fin
 B20 : oui
 A21 : ok et est-ce que tu t'aides d'autres choses ? Comment tu fais pour répondre et ou est-ce que tu trouves les réponses ?
 B21 : ben à la fin
 A22 : oui d'accord mais comment tu fais pour trouver les réponses à la fin ?
 B22 : ben euh je ben à la fin euh je ... Par exemple Coyote mauve il dit un truc , et après ben euh le petit garçon il dit « peut-être il en a perdu 3 »
 A23 : d'accord donc ça veut dire que tu t'aides de ce que disent le coyote et le petit garçon ?
 B23 : oui
 A24 : est-ce que tu t'aides d'autres choses ?
 B24 : non
 A25 : donc que de ce qu'ils disent ?
 B25 : oui
 A26 : ok
 B26 : parfois je je je lis plusieurs fois pour comprendre
 A27 : ok tu lis plusieurs fois pour comprendre
 B27 : et après je je m'aide de ... de ... ce que que ils ils euh....dit
 A28 : après tu t'aides de ce qu'ils disent. Est-ce que tu t'aides d'autres choses par rapport aux personnages.
 B28 : non
 A29 : ok d'autres choses à ajouter ? (*B. fait non de la tête*) eh bien c'est très bien merci B.

Élève O

Entretien d'explicitation fin de l'expérimentation

A1 : Bonjour O. alors, est-ce que tu es d'accord de discuter avec moi à propos de la compréhension de lecture.

O1 : oui

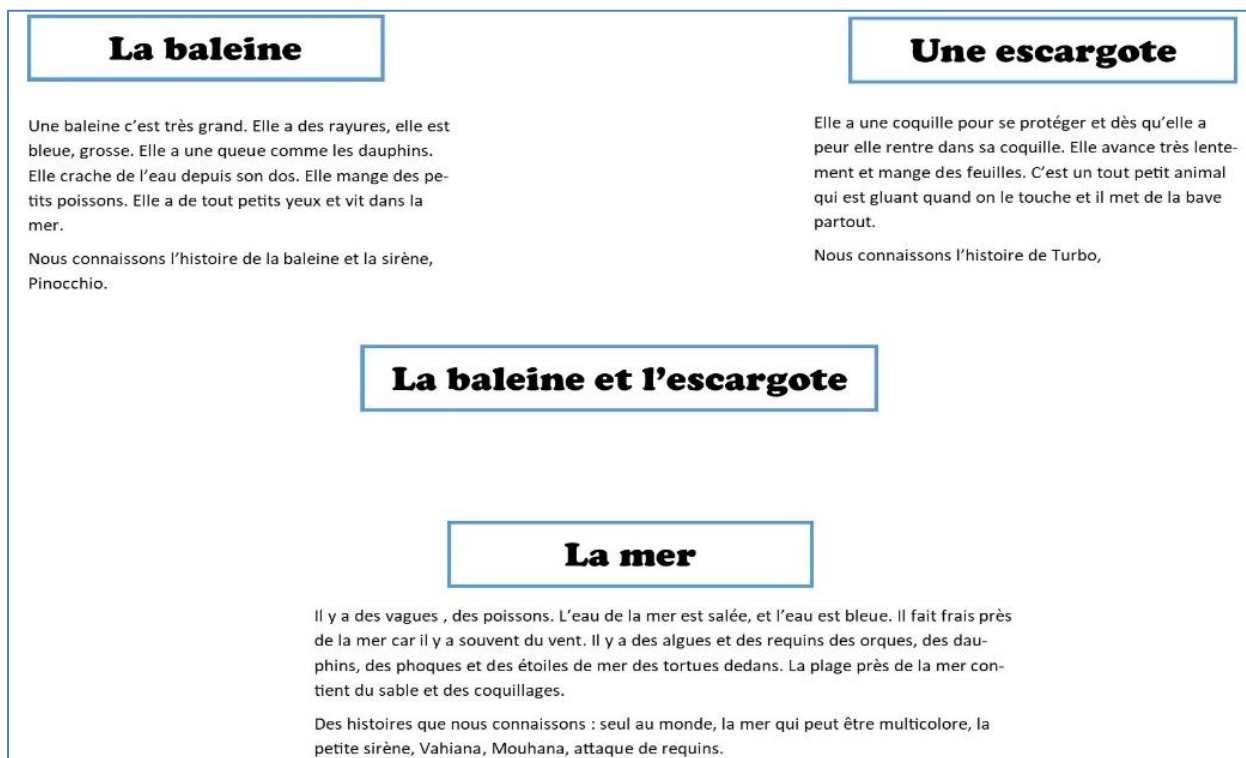
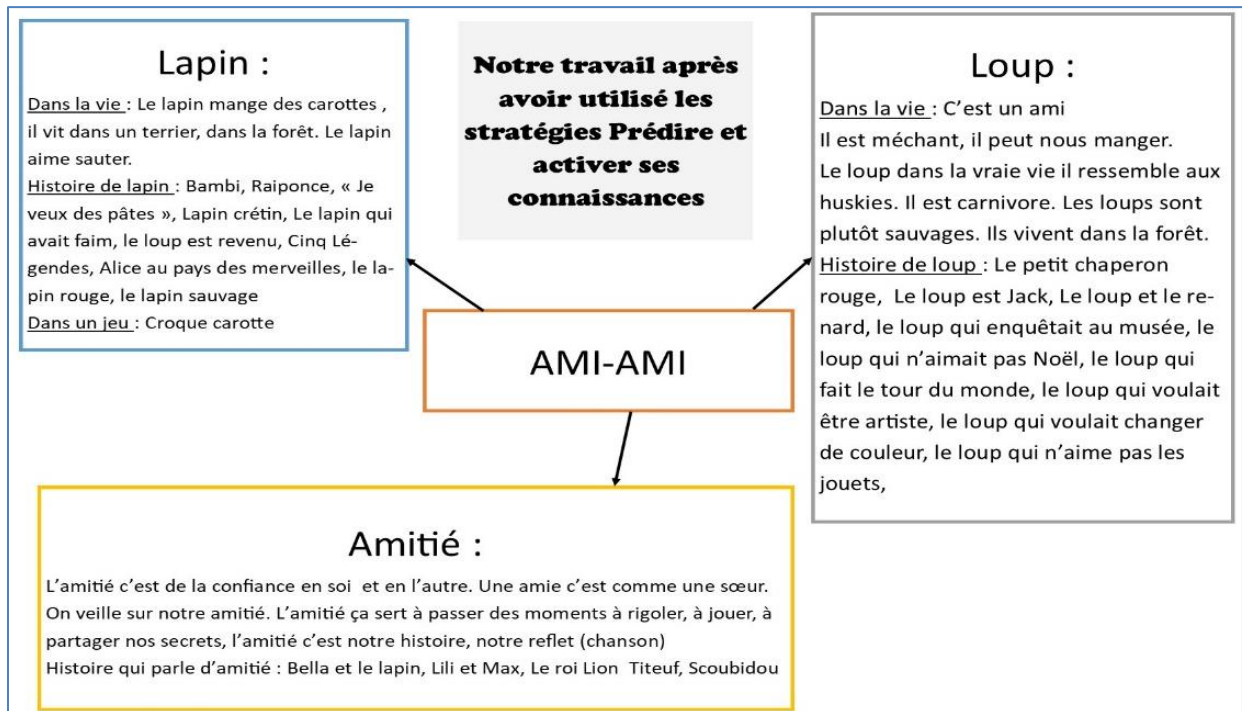
A2 : ok alors moi j'aimerais savoir , j'aimerais bien que tu me dises comment tu fais pour comprendre un texte..

O2 : ben je.. euh... ben je le lis . Je lis le titre,

A3 : oui
O3 : après je regarde le derrière et pis si il y a un truc ben je le lis
A4 : oui alors tu regardes le derrière de quoi ?
O4 : ben le texte qu'il y a .
A5 : ah oui ok, mais si je te donne une feuille... il y a rien derrière...
O5 : oui
A6 : donc c'est quand que tu regardes derrière ?
O6 : ben quand c'est un livre
A7 : ah ok, quand c'est un livre, d'accord
O7 : et pis ben après je le lis
A8 : tu lis le texte, on est d'accord
O8 : et pis ben euh ça va me donner des informations sur de quoi ça va parler dans le texte et pis voilà...
A9 : ok alors maintenant on va parler plus particulièrement de ... Coyote mauve. Alors comment tu as fait pour comprendre Coyote mauve ?
O9 : ben ... euh... ben... euh... je j'ai lu plusieurs fois le texte.
A10 : ok tu as lu plusieurs fois le texte d'accord
O10 : et pis ben euh je me suis posé des questions comme par exemple ben euh pourquoi il était mauve ?
A11 : oui d'accord,
O11 : et pis ben euh après ben euh on s'est posé des questions
A12 : alors est ce que, est ce que tu sais est ce que tu te rappelles quelles questions tu t'es posé ?
O12 : euh... je me suis posé ... euh ben ... pourquoi le coyote est mauve
A13 : oui
O13 : et pis ben euh pourquoi il est devenu tout mauve.
A14 : d'accord
O14 : pis après ben... on a tous ... et ben après ben on a s'est tous posé et réussi et pis ben heu... on avait tous les bonnes réponses.
A15 : ah donc toi tu as trouvé pourquoi le coyote était mauve ?
O15 : oui
A16 : oui et est-ce que tu peux me dire pourquoi il était mauve le coyote ?
O16 : ben oui parce qu'il était ensorcelé par ... par ... heu ... par quelqu'un parce qu'il a fait la danse , il a fait quelques pas de danse.
A17 : d'accord, mais alors comment tu as fait, parce que ce n'était pas écrit tout ça dans le texte... qu'il avait été ensorcelé par quelqu'un..
O17 : ben oui mais on l'avait dit
A18 : ah on l'avait dit, mais comment on fait pour le dire ? comment on a fait pour trouver ça ?
O18 : ben on avait heu ... ben on avait ...hum enfin ben on avait ... ben... on heu... on avait ... ben euh chercher des informations dans le texte.
A19 : d'accord , et toi est-ce que tu te rappelles quelles informations tu as cherché dans le texte ?
O19 : heu les ...*(O. cherche et réfléchit 10 s)* ben heu... ben les paroles .
A20 : ah tu as cherché les paroles , donc les paroles c'est ce que disent les personnages... ?
O20 : oui
A21 : ok et tu as cherché quoi ensuite ?
O21 : ben j'ai cherché ce que disait le coyote.
A22 : oui
O22 : et pis heu... *(semble gênée)* enfin ben heu, oh ben je me souviens plus.

A23 : donc tu me dis que tu te posais la question de ce que disaient les personnages.
O23 : ah oui
A24 : donc ce que disait le coyote . Et est-ce que tu t'es posé d'autres questions ou est-ce que tu as regardé quelque chose de particulier dans le texte ?
O24 : et ben pour que pour que pourquoi ben euh le coyote il hurlait
A25 : d'accord
O25 : et pis ben euh après, ben ben on a tous su ben que ben que en fait ben son cri c'est qu'il était ensorcelé.
A26 : d'accord. Ok est-ce que tu veux ajouter autre chose ?
O26 : non
A27 : est-ce qu'il y a d'autres éléments qui t'ont appris à comprendre ?
O27 : euh non...
A28 : ok, d'accord, je te remercie pour tout ce que tu viens de me dire.

ANNEXE 2 : ACTIVATION DES CONNAISSANCES:



COYOTE MAUVE

Stratégie utilisée :
acquiescer ses connaissances

Le coyote dans la vraie vie : les coyotes vivent dans la montagne, c'est méchant et ça court vite, c'est un peu un loup un renard et un chien. Ils mangent ils boivent, ils vivent dans la nature en Amérique du Nord, c'est un animal sauvage qui ressemble à un loup avec une queue de renard, il est fin est élancé. Il est de couleur gris brun marron sable.

Le désert du sahara c'est un endroit chaud, beaucoup de cactus, pas beaucoup d'eau, il y a des chameaux, il y a du sable et on peut trouver des objets

Aboie, Georges !

Le chien dans la vraie vie : c'est un animal

Le chien, quand il mange, il ne faut pas s'approcher parce qu'il peut mordre. Il est parfois gentil, parfois méchant. Il peut vivre 10 ans voir 14 ans. Il fait sa toilette tout seul en se léchant ou aller chez la toiletteuse.

Le chien dort beaucoup, joue, adore les caresses, se promène et protège les humains. Et il peut aussi aider les chasseurs. Il aboie souvent. Il monte la garde devant la porte. Le chien peut être malade, alors on l'emmène chez le vétérinaire ou on lui donne des médicaments.

Parfois, les chiens se retournent contre les humains et peuvent nous attaquer.

Le chien est poilu, il court vite et il peut pousser les humains. Le chien habite avec les humains, parce que c'est un animal domestique. Et il peut s'enfuir pour ne pas être tout seul.

Les chiens peuvent faire un peu le bazar, et peuvent aussi aider les aveugles.

Le chien dans les histoires :











Pat Patrouille : ils sont gentils ils sauvent des gens. Petit papa Noël : c'est le chien des Simpson. Volt : il est gentil . Le grinch . Le chien des baskerville est vert et très méchant. Les 101 dalmatiens. Dis-bonjour— L'appel de la forêt— Le chien fête Noël— Boule et Bill— LA belle et le clochard—Scoubidou— L'académie des chiots -AXL—The mask.











Nous allons lire le livre pour savoir pourquoi le coyote est mauve.










Le coyote dans les histoires : Bip Bip et Coyote. Le coyote est rusé, farceur, et parfois sournois.

Des histoires dans le désert : Kirikou, Aladin, Flash-Macqueen, le Sahara, Mulan

ANNEXE 3 : TABLEAU RECAPITULATIF DU SCHEMA NARRATIF :

Pictogramme	SIGNIFICATION
 Début	Quelle est la situation initiale? Heureuse? Malheureuse? Qui? Quoi? Quand? Où? Comment?
 Qui ?	Quel est le personnage principal? Quels sont les personnages principaux?
 Quoi ?	Que veut le personnage principal? Que souhaite le personnage principal? Quelle est sa quête?
 Comment ?	Comment se sent le personnage principal? Quels sont ses sentiments?
 Quand ?	Quand se passe l'histoire?
 Où ?	Où vit le personnage principal? Où se passe l'histoire?
	Quel élément vient perturber et changer la situation du début? (obstacle, danger, nouveaux personnages)? Quel est le problème?
	Quelle est l'action du héros ? Que fait le héros pour résoudre le problème? Il peut y avoir plusieurs actions.
	Quelle est la solution qui fonctionne? Quel est le dénouement?
	Quelle est la situation finale? Quelle est la fin de l'histoire? Comment cela se termine-t-il? Que devient le héros?

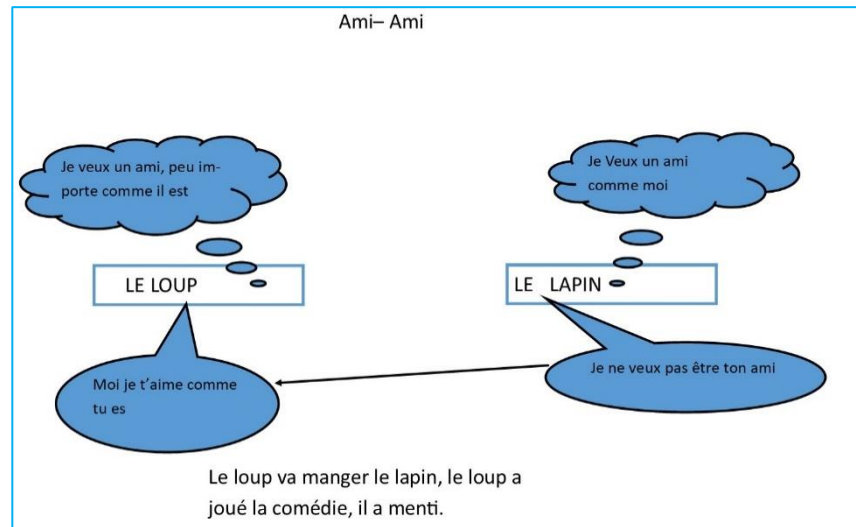
<h2>Aboie Georges</h2>	
	La maman de Georges lui demande d'aboyer.
	Le chien Georges et sa maman.
	Le vétérinaire / les animaux qui sont sorti du ventre de Georges : chat canard cochon vache
	La maman veut que son fils Georges aboie.
	La maman ne se sent pas trop bien, elle se fâche parce que Georges son fils ne lui obéit pas, et elle s'inquiète.
	L'histoire se passe d'abord chez Georges. Puis elle se passe chez le vétérinaire.
	Georges fait d'autres cris d'animaux que celui du chien. Georges ne peut pas ou ne peut plus aboyer.
	La maman a emmené Georges chez le vétérinaire. Le vétérinaire ausculte Georges.
	Le vétérinaire met sa main dans la bouche de Georges, et il ressort un chat, un canard, un cochon et une vache. Après tout ça Georges aboie comme un chien. Le problème est résolu.
	Georges dit « Bonjour » alors qu'il devrait aboyer puisqu'il était guéri.
	L'auteur ne nous a pas dit que Georges a avalé un humain. Soit Georges a avalé l'humain avant et que le vétérinaire ne l'avait pas vu, soit après être sorti, Georges a mangé un humain.

<h2>Coyote Mauve</h2>	
	Un coyote et un enfant, Jim, se rencontrent au sommet de la colline.
	Le coyote Mauve, le petit garçon Jim , le raton laveur
	Le coyote veut redevenir couleur coyote, c'est-à-dire brun gris sable et non pas mauve.
	Jim à la fin veut que le raton laveur danse pour qu'il lui prenne la couleur mauve.
	Au début, le coyote est un peu triste parce qu'il est mauve. A la fin il est content le coyote.
	Au début Jim est curieux, et à la fin Jim est vexé parce qu'il s'est fait avoir par le coyote.
	L'histoire se passe dans le désert en Amérique du Nord. Le coyote est mauve, et il n'a pas envie de rester mauve.
	Le coyote répète la formule magique pour que Jim l'apprenne. Jim se fâche et répète la formule « débile ».
	Jim devient mauve et le coyote redevient couleur coyote.
	Le coyote repart dans le désert, et Jim essaie de se débarrasser de la couleur mauve en tendant un piège au raton laveur. Mais le piège ne fonctionne pas.

ANNEXE 4 : VISIBILEOS REALISES DURANT L'EXPERIMENTATION :

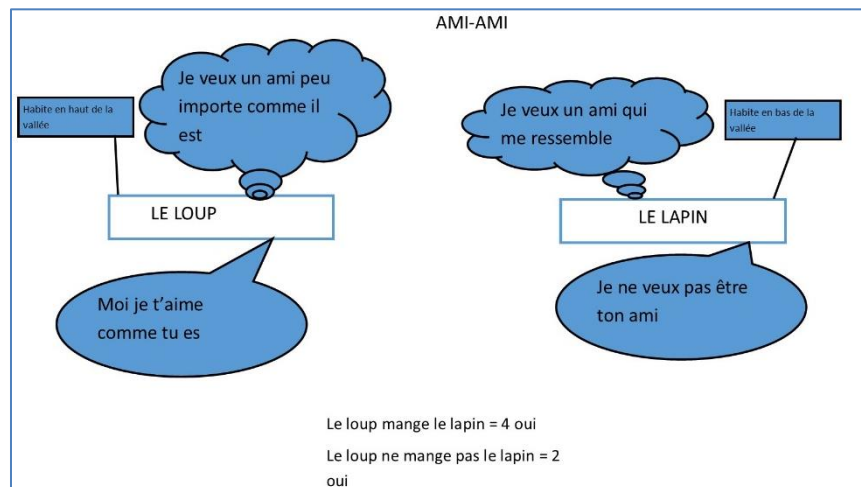
Visibiléo 1

Visibiléo réalisé avec le groupe 1 à la suite de la lecture intégrale du texte et du travail de compréhension en lecture.



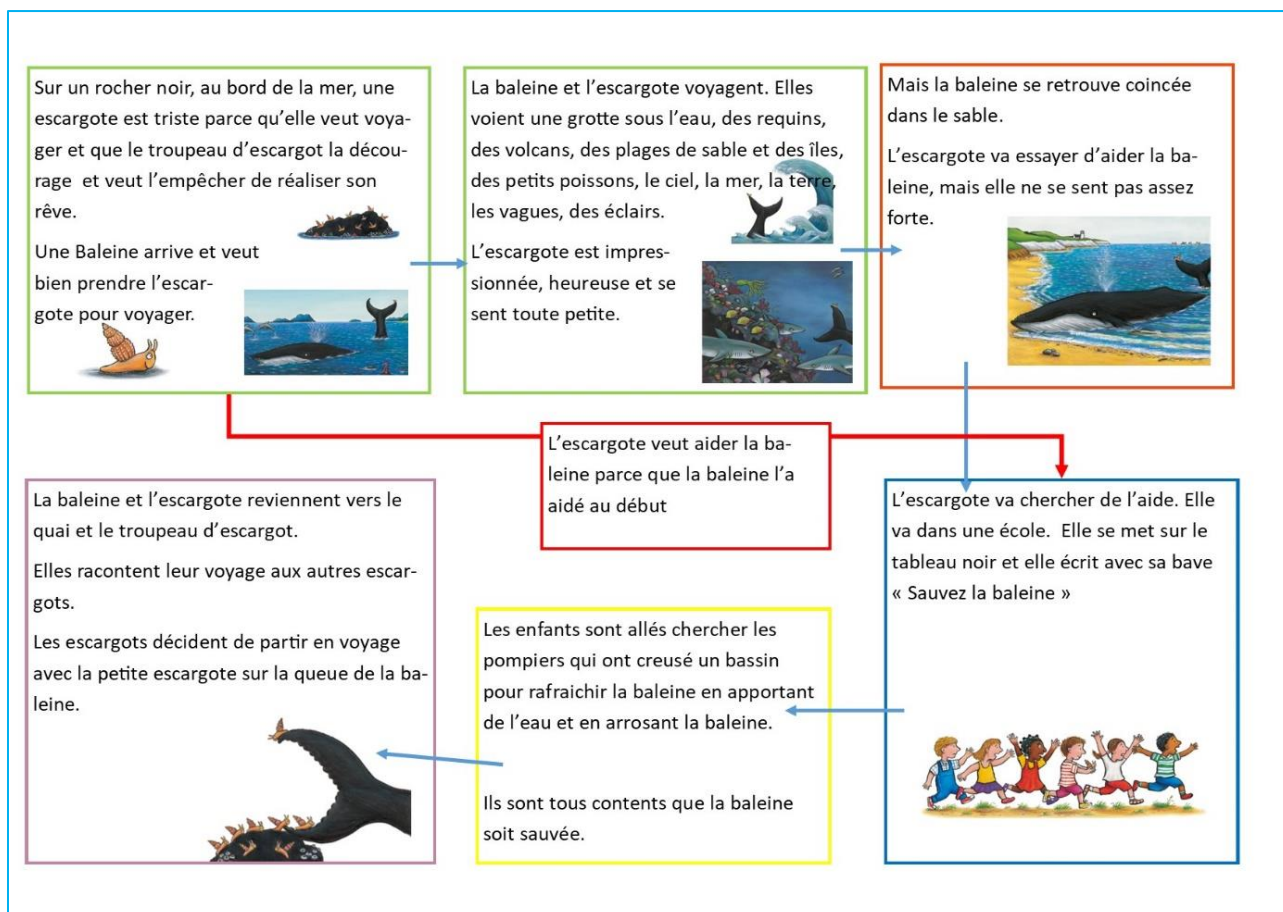
Visibiléo 2

Visibiléo réalisé par le groupe 2 à la suite de la lecture et du travail de compréhension en lecture.



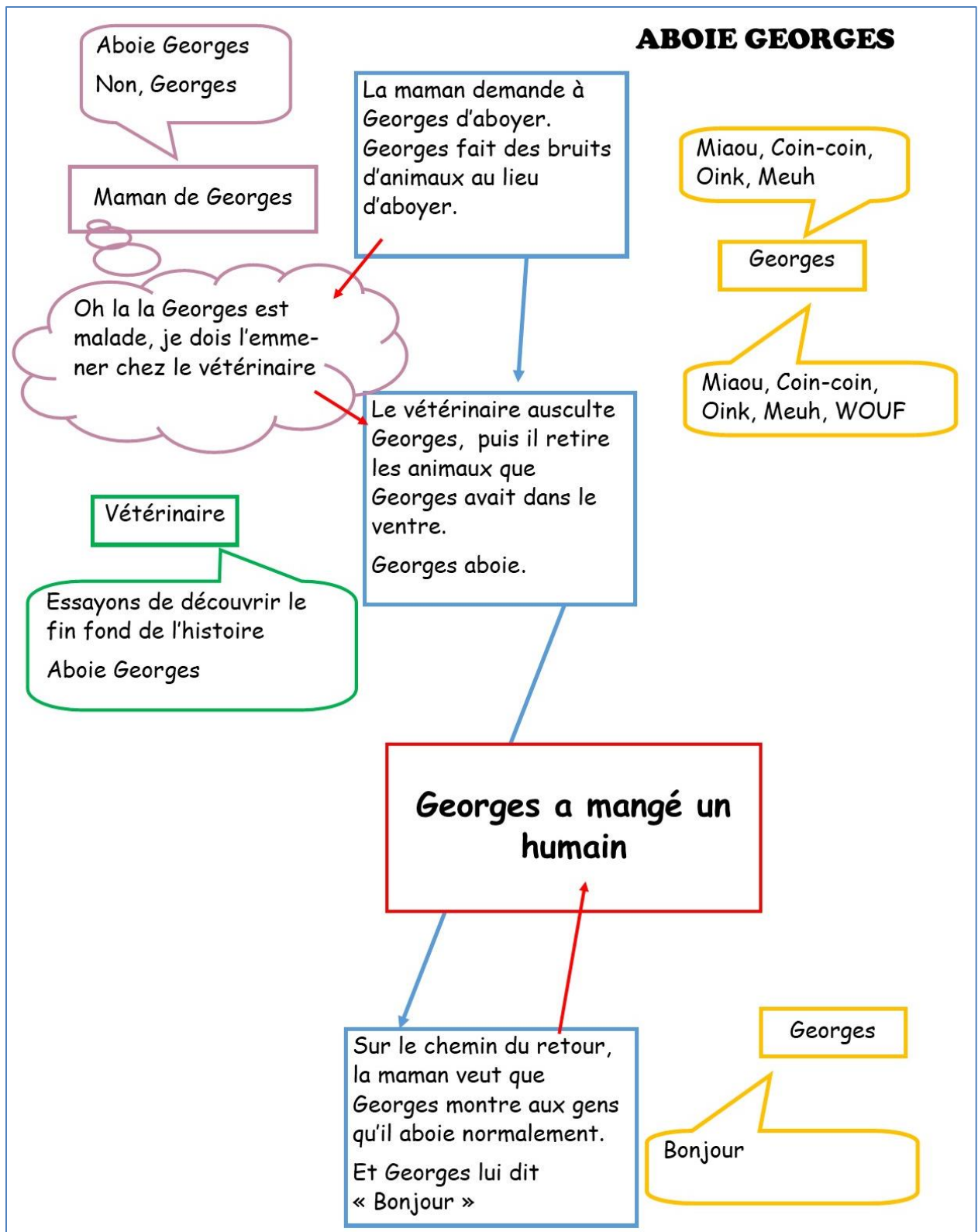
Visibiléo 3

Ce *visibiléo* a été réalisé à la suite de la lecture de chaque extrait de l'histoire et du travail de compréhension en lecture.

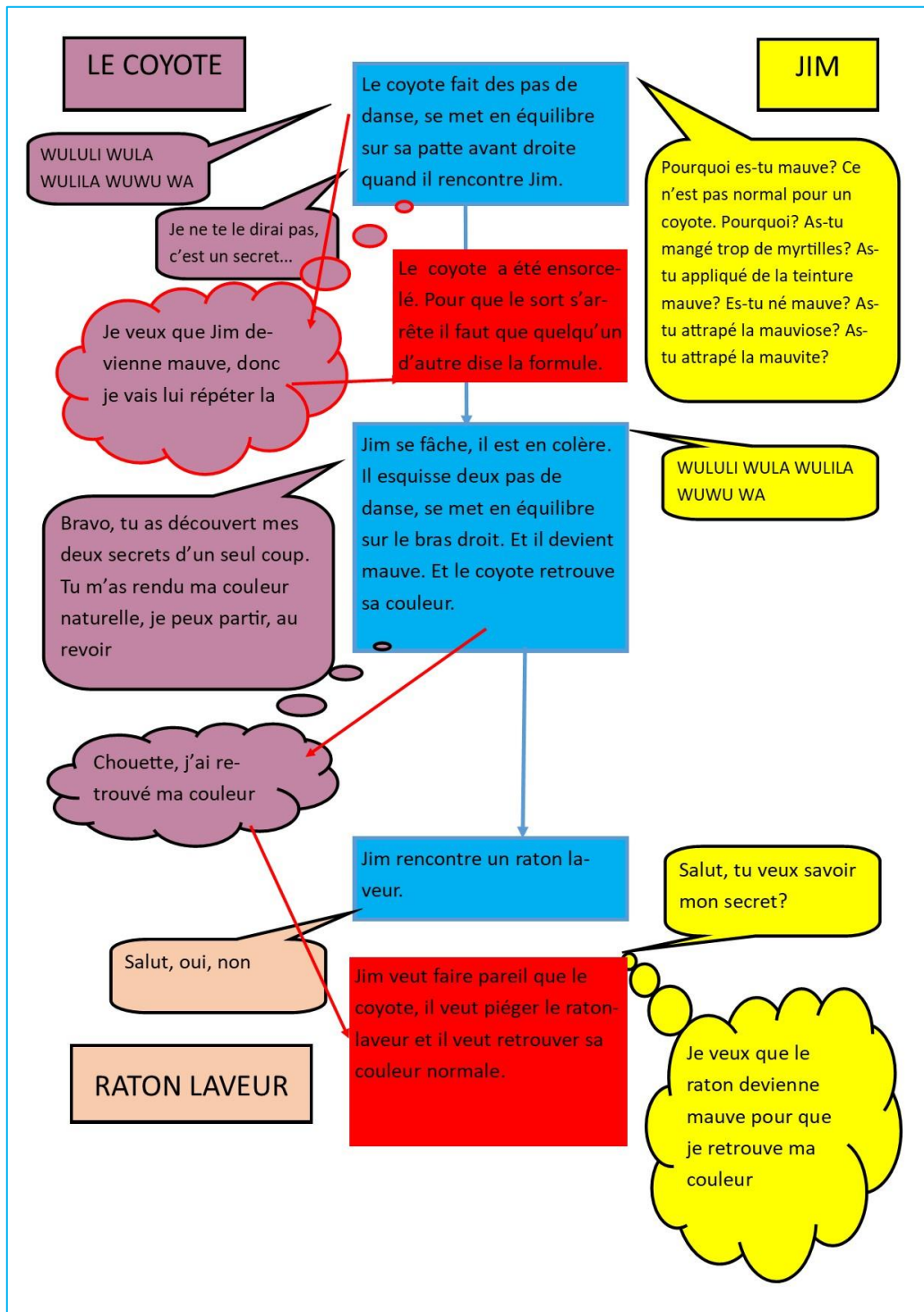


Visibiléo 5 :

Visibiléo réalisé avec le groupe 2 à la suite de la lecture intégrale du texte et du travail de compréhension en lecture :



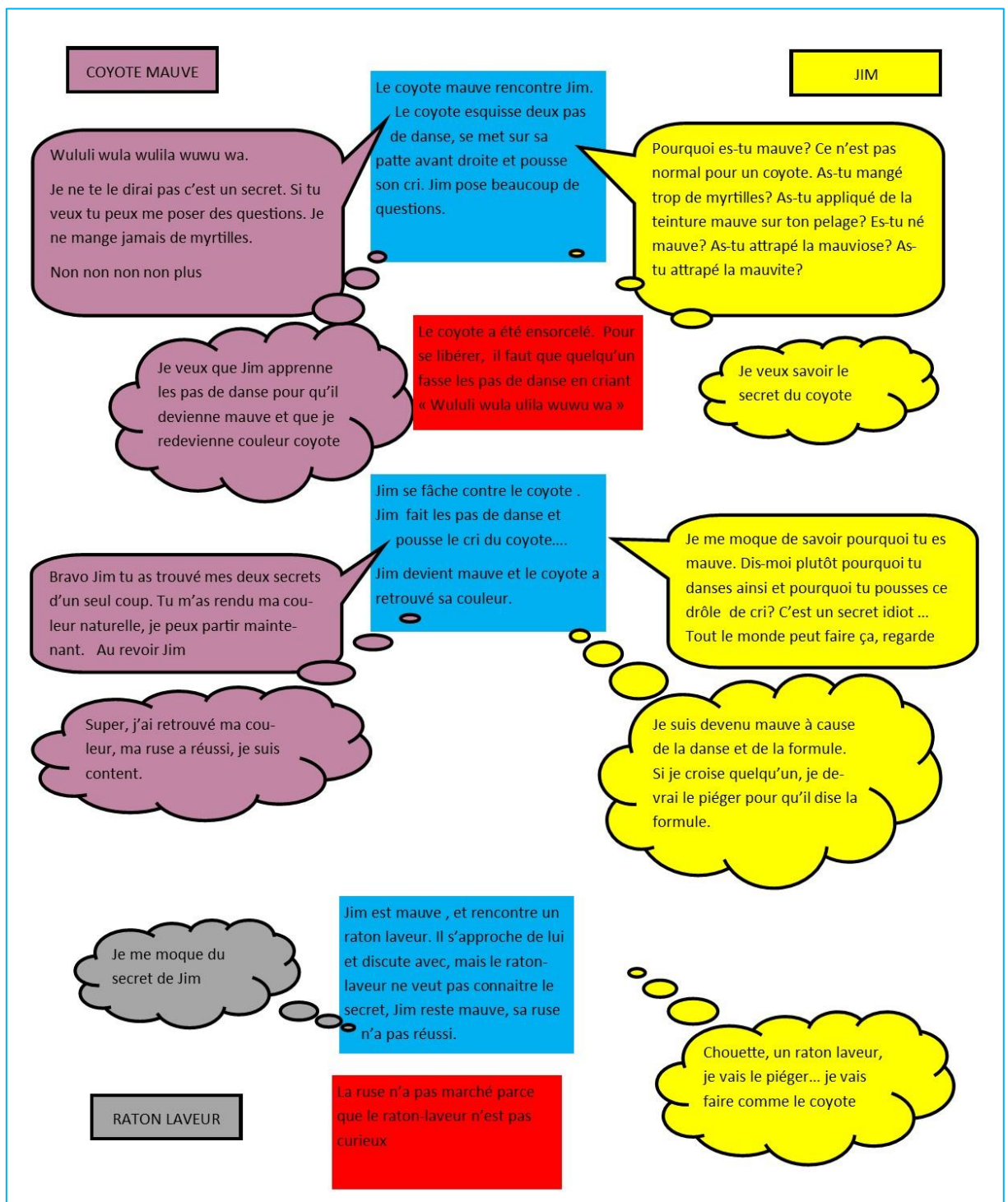
Visibléo 6



Visibléo réalisé avec le groupe 1 à la suite de la lecture intégrale du texte et du travail de compréhension en lecture :

Visibiléo 7

Visibiléo réalisé avec le groupe 2 à la suite de la lecture intégrale du texte et du travail de compréhension en lecture :



ANNEXE 5 : LES PROTOCOLES

Protocole d'expérimentation pour l'élaboration en fin de lecture intégrale

Ce protocole a été mis en place pour les albums *Ami-Ami*, *Aboie Georges*, et *Coyote mauve*. En effet, il nous a semblé plus judicieux de lire l'intégralité du texte avant de procéder à l'élaboration du *visibiléo*. Ainsi, nous avons organisé les séances de compréhension en lecture de la manière suivante :

- Séance introductive : activation des connaissances et création d'un horizon d'attentes.
- Séance de lecture : lecture de l'album et travaux de compréhension selon la programmation suivante. Ce temps est répété pour chaque extrait de l'album :
 - o Rappel de l'épisode précédent . (Sauf pour le premier épisode).
 - o Explication des mots pouvant être sources de difficultés de compréhension dans l'extrait à étudier au cours de la séance.
 - o Première lecture du texte par l'enseignant, les élèves ont pour tâche de se faire une première représentation mentale.
 - o Deuxième lecture du texte par l'enseignant, les élèves ont pour tâche de compléter leur représentation mentale.
 - o Distribution de la feuille de travail d'apprentissage coopératif. Lecture de la question à haute voix par un élève, répétition de la question par l'ensemble du groupe.
 - o Troisième lecture du texte par l'enseignant, les élèves ont pour tâche de repérer des éléments de réponses à la question.
 - o Temps de travail et de réflexion individuel, où les élèves rédigent une réponse écrite en « écriture privée », c'est-à-dire que personne ne lira la réponse à part eux, ce qui leur permet de garder une trace de leur réflexion.
 - o Temps de travail en binômes où les élèves échangent et débattent pour se mettre d'accord à propos de la réponse commune qu'ils proposeront au groupe.
 - o Mise en commun de toutes les réponses, explications justifications et débat pour élaborer la réponse à la question.
- Séance finale : élaboration du *visibiléo* selon la démarche préconisée par le site de l'IFé (voir ci-dessus).

Protocole d'expérimentation pour l'élaboration en fin d'extraits

La démarche a quelque peu été modifiée pour l'album *La baleine et l'escargote* car le *visibiléo* a été élaboré en conclusion de chaque séance de compréhension de chacun des extraits. Il a également servi de point d'appui pour débiter chaque nouvelle séance de lecture d'un extrait avec un racontage des épisodes précédents par les élèves.

- Séance introductive : activation des connaissances et création d'un horizon d'attentes.
- Séance de lecture : lecture de l'album et travaux de compréhension selon la programmation suivante. Ce temps est répété pour chaque extrait de l'album :
 - o Racontage de l'épisode précédent à l'aide du *visibiléo* en cours de construction. (Sauf pour le premier épisode).
 - o Explication des mots pouvant être sources de difficultés de compréhension dans l'extrait à étudier au cours de la séance.

- Première lecture du texte par l'enseignant, les élèves ont pour tâche de se faire une première représentation mentale.
- Deuxième lecture du texte par l'enseignant, les élèves ont pour tâche de compléter leur représentation mentale.
- Distribution de la feuille de travail d'apprentissage coopératif. Lecture de la question à haute voix par un élève, répétition de la question par l'ensemble du groupe.
- Troisième lecture du texte par l'enseignant, les élèves ont pour tâche de repérer des éléments de réponses à la question.
- Temps de travail et de réflexion individuels, où les élèves rédigent une réponse écrite en « écriture privée », c'est-à-dire que personne ne lira la réponse à part eux, ce qui leur permet de garder une trace de leur réflexion.
- Temps de travail en binômes où les élèves échangent et débattent pour se mettre d'accord à propos de la réponse commune qu'ils proposeront au groupe.
- Mise en commun de toutes les réponses, explications justifications et débat pour élaborer la réponse à la question.
- Élaboration du *visibiléo* selon la démarche préconisée par le site de l'IFé (voir ci-dessus).

RESUME DU MEMOIRE :

5 mots clés : Compréhension lecture – troubles des fonctions cognitives – *Visibiléo* – états mentaux personnages – schéma narratif

Notre travail de recherche se situe dans le domaine de l'apprentissage de la compréhension en lecture. Il s'intéresse plus particulièrement au *visibiléo*, outil proposé par Marie France BISHOP et interroge la plus-value que peut apporter cet outil didactique dans l'enseignement de la compréhension en lecture de textes narratifs à des élèves présentant des troubles des fonctions cognitives et bénéficiant de temps d'enseignement au sein d'un dispositif ULIS. Adossé à la méthodologie de la recherche-action, nous avons mené des entretiens d'explicitation auprès des élèves avant pendant et après l'expérimentation, analysé les travaux des élèves et comparé des séances d'apprentissages en menant le même protocole avec un groupe d'élèves d'un niveau de fluence équivalente mais ne souffrant pas de troubles des fonctions cognitives et ne bénéficiant de l'appui d'enseignant spécialisé avec un groupe d'élèves bénéficiant d'un dispositif ULIS « TFC ».

Il apparaît au terme de notre recherche que le *visibiléo* permet aux élèves de construire la compréhension en lecture de textes narratifs en s'appuyant sur les états mentaux des personnages tel que préconisé par Goigoux et Cèbe dans leur ouvrage *Lectorino Lectorinette*. Ils peuvent même acquérir un métalangage adéquat. Cependant la construction de cette compréhension nécessite beaucoup plus de temps si on compare avec les élèves de même niveau de lecture mais n'ayant pas de troubles des fonctions cognitives.

5 Key-word : Reading comprehension - cognitive function disorders - *Visibiléo* - mental states characters - narrative scheme

Our research work is in the field of learning skills for reading comprehension. It focuses on *visibiléo*, a tool out forward by Marie France BISHOP, and it questions the added value that this didactic tool can bring to the teaching of reading comprehension of narrative texts to pupils with cognitive disorders who are taught in a ULIS. Along with the methodology of action research, we conducted interviews with the pupils before, during and after the experimentation, analysed the pupils' work and compared the learning sessions by carrying out the same protocol with a group of pupils of an equivalent level of fluency but who do not suffer from cognitive disorders and do not benefit from the support of a specialised teacher with a group of pupils benefiting from a ULIS " TFC " set up.

It appears from our research that *visibiléo* allows pupils to construct reading comprehension of narrative texts by relying on the mental states of the characters as recommended by Goigoux and Cèbe in their book *Lectorino Lectorinette*. They can even acquire an adequate metalanguage. However, the construction of this comprehension requires much more time if we compare it with pupils of the same reading level but without cognitive function disorders.