



HAL
open science

En quoi l'enseignement des stratégies explicites de compréhension et la formalisation d'une mémoire didactique développe la compréhension orale des élèves à besoins éducatifs particuliers et l'autonomie dans les apprentissages ?

Angélique Pawlicki

► To cite this version:

Angélique Pawlicki. En quoi l'enseignement des stratégies explicites de compréhension et la formalisation d'une mémoire didactique développe la compréhension orale des élèves à besoins éducatifs particuliers et l'autonomie dans les apprentissages ?. Education. 2022. dumas-04088540

HAL Id: dumas-04088540

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04088540>

Submitted on 4 May 2023

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

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

ÉCRITS PROFESSIONNELS

CAPPEI

PARCOURS : ULIS

SESSION 2022

En quoi l'enseignement des stratégies explicites de compréhension et la formalisation d'une mémoire didactique développe la compréhension orale des élèves à besoins éducatifs particuliers et l'autonomie dans les apprentissages ?

NOM ET PRÉNOM DU DIRECTEUR DES ÉCRITS PROFESSIONNELS

Madame Rykebusch Céline

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : Pawlicki Angélique

NOM de naissance (pour les candidates mariées) :

Direction

365 bis rue Jules Guesde – BP 50458 – 59658 Villeneuve d'Ascq cedex

inspe-lille-hdf.fr / 03 20 79 86 00

Remerciements :

A madame Ryckebusch, maître de conférences en psychologie du développement et professeur à l'INSPE de Villeneuve d'Ascq, pour ses conseils dans le cheminement de ce dossier et ses partages de connaissances durant ses cours.

A Madame Sobczak, Inspectrice ASH, pour m'avoir permis de bénéficier de la formation CAPPEI.

A Madame Bailleul, Inspectrice de circonscription, pour m'avoir soutenue cette année.

A l'ensemble des formateurs de la formation CAPPEI pour la qualité de leurs enseignements.

A Madame Frédérique Caupin CPC ASH pour ses conseils et son soutien.

A Cathy Macquet, ma tutrice de terrain pour sa disponibilité et ses conseils.

A Juliette Fénart, collègue collaboratrice pour nos réflexions partagées et exaltées sur la compréhension.

A mes collègues de l'école, pour leur accueil et leur collaboration.

A Aurélie Devynck, l'AESH -co du dispositif pour son professionnalisme.

A Audrey Huguet, mon binôme pour la continuité assurée pendant la formation CAPPEI.

Au groupe Cappei, parcours ULIS pour ce partage d'expériences, de soutien et ces belles rencontres.

A ma famille...

SOMMAIRE

Introduction	p1
I/ Le contexte d'exercice	p2
A/ Le cadre	p2
B/ L'école	p2
C/ Le groupe bénéficiant du dispositif	p3
D/ Les constats des évaluations et de la littérature scientifique	p3
D.1 A l'échelle internationale	p3
D.2 A l'échelle nationale.....	p3
D.3 A l'échelle régionale	p3
D.4 A l'échelle de la circonscription, du REP et de l'école.....	p4
E/ Les mission de l'enseignant spécialisé	p4
F/Le profil des élèves	p4
F.1 Donovane	p4
F.2 Manon	p6
F.3 Morgane	p7
F.4 Les difficultés du groupe de besoin liées à la compréhension orale	p8
II/Enseigner la compréhension orale aux élèves du dispositifs ULIS :	p9
A.1 Narramus, Lectorino-Lectorinette des outils pour apprendre à comprendre.....	p9
A.1.1 En quoi cette méthode est-elle une réponse aux BEP des élèves du dispositif ?	p10
A.2 Le traitement de la structure des textes	p13
A.2.1 La mise en œuvre	p14
A.3 Le visibiléo	p15
A.4. Expliciter l'implicite.....	p18
A.4.1 Les ateliers sur les inférences	p18
A.4.2 « J'écoute, je comprends » un atelier pour travailler le microprocessus de compréhension.....	p18
III/ La métacognition nécessaire au transfert des apprentissages.....	p21
A. Intégrer la métacognition.....	p22
B. Développer l'autonomie et formaliser la mémoire didactique	p22
C.L 'évaluation.....	p24
Conclusion.....	p25

LISTE DES DOCUMENTS

Document n°1	Extrait du projet d'école/ REP 2019/2022
Document n°2	Enquête PISA 2018
Document n°3	Extrait du rapport de la lutte contre l'illettrisme 2019 (cours de C.Ryckebush 2021)
Document n°4	Extrait des résultats des évaluations nationales 6 -ème du REP
Document n°5	Résultats des évaluations Openscol fin cycle 2 novembre 2021 (Donovane)
Document n°6	Extrait du PPI (Donovane) 2021/2022
Document n° 7	Résultats des évaluations Openscol fin cycle 2 novembre 2021 (Manon)
Document n°8	Extrait du PPI (Manon) 2021/2022
Document n°9	Résultats des évaluations Openscol fin cycle 2 novembre 2021 (Morgane)
Document n°10	Extrait du PPI (Morgane) 2021/2022
Document n°11	Extrait du guide pédagogique Narramus de Sylvie Cèbes et Roland Goigoux
Document n°12	Fiche- élève pour formaliser une inférence culturelle
Document n°13	Activité des élèves : retracer la chronologie en catégorisant les étapes et en formalisant les liens logiques
Document n°14	Schéma de l'utilisation pédagogique du visibiléo, Ifé.
Document n°15	Exemple de visibiléo, « le joueur de flûte de Hammelin » Ifé
Document n° 16	Grille de codage du Visibiléo, animation pédagogique de Madame Fénart, EMF 2021
Document n°17	Visibiléo « Hansel et Gretel » animation pédagogique de Madame Fénart, EMF 2022
Document n°18	Planche-élève de la séance sur l'identification des substituts
Document n°19	Fiche de séance « associer un substitut à un personnage »
Document n°20	Site IMPPLICIBOX C.Ryckebush et A.Cara
Document n°21	Affiche de stratégie Extrait de cours de Madame Millat,, formatrice INSPE, 2022
Document n°22	Extrait de cours de Madame Millat,, formatrice INSPE, 2022
Document n°23	Grille d'évaluation utilisée pour l'étude « Des deniers de compère Lapin »
Document n°24	Grille d'évaluation des stratégies de lecture, animation pédagogique de Madame Fénart, EMF

INTRODUCTION

Professeure des écoles depuis 20 ans en école élémentaire, j'ai enseigné à tous les niveaux de classe du CP au CM2, avant de poser mon cartable au CP pour 14 années. Durant ces années j'ai été confrontée à la diversité des élèves. Ainsi j'ai enseigné à des élèves présentant des troubles du comportement, des grandes difficultés ou des handicaps. Souvent je me suis sentie démunie pour répondre à leurs besoins notamment parce qu'ils étaient scolarisés dans une classe de 25 élèves parfois en cours double.

Cependant l'ouverture des dispositifs des CP allégés m'a permis de mettre en place des parcours adaptés pour ces élèves.

Aussi connaissant la population de mon école depuis longtemps, je me suis engagée dans plusieurs dispositifs afin de proposer une aide pédagogique supplémentaire aux élèves à besoins éducatifs particuliers : Le Club Coup De Pouce (association Coup de Pouce), les SRN¹.

Mais c'est mon implication dans l'accompagnement éducatif qui a été l'élément déclencheur de mon inscription à la Certification d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et à la formation professionnelle spécialisée (CAPPEI).

En effet j'ai élaboré un projet d'accompagnement éducatif (PAE) pour répondre aux besoins identifiés par les collègues de l'école (tous cycles confondus) qui constataient que « le savoir lire » n'était pas assuré chez tous leurs élèves. Ainsi j'ai voulu mobiliser mes compétences d'enseignante de CP expérimentée pour leur venir en aide et j'ai envisagé de réunir ces élèves à besoins éducatifs particuliers dans une « bulle de rattrapage pédagogique » qui leur donnerait l'occasion de se remettre à niveau sur certaines compétences et du temps supplémentaire. Par ce projet, une différenciation verticale était proposée à l'école puisque ce groupe réunissait 7 élèves de CE1 au CM2, avec des profils particuliers (avec des notifications d'AESH, une élève sortante d'ITEP, 4 élèves en grande difficulté). Mon objectif était d'amener chacun de ces enfants au maximum de son potentiel et les faire accéder à la littératie².

C'est en prenant du recul sur le travail que j'effectuais avec ce groupe, que la formation CAPPEI m'est apparue comme évidente : une suite logique à mon parcours professionnel. Un moyen d'être plus efficace pour les élèves à BEP en approfondissant mes connaissances et en me spécialisant.

¹ Stage de réussite

² Conférence de consensus lire, comprendre, apprendre 2016 : « Savoir comprendre et utiliser une information écrite dans la vie courante »

I/ Contexte d'exercice

A/ Le cadre

J'occupe le poste de coordonnatrice ULIS TFC à l'école ***** depuis septembre 2021.

L'établissement est situé dans le quartier des cheminots de la ville de B****, une commune de 25 000 habitants. Les familles de l'école sont dans des contextes socio-économiques défavorisés. Le collège de rattachement est le collège V**** situé en REP. Le réseau REP comprend trois écoles du secteur : B****, C****, H****.

Axe 1 : CONSTRUIRE ET GARANTIR LES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX DANS UNE ECOLE BIENVEILLANTE ET EXIGEANTE
Objectif 1 : Garantir la qualité de l'expression écrite et orale Objectif 2 : Développer l'autonomie de l'élève face au travail Objectif 3 : Consolider la cohérence pédagogique de la maternelle au lycée
Axe 2 : FAVORISER UN BON CLIMAT SCOLAIRE PROPICE A DE MEILLEURES CONDITIONS D'APPRENTISSAGE
Objectif 1 : Développer la coéducation Objectif 2 : Rendre les élèves acteurs d'un bon climat scolaire Objectif 3 : Respecter et faire respecter les règles de vie
Axe 3 : ASSURER LA FLUIDITE DES PARCOURS SCOLAIRES DE CHAQUE ELEVE ET NOTAMMENT LE PARCOURS CULTUREL ET CITOYEN
Objectif 1 : Sécuriser les parcours scolaires de chaque élève Objectif 2 : Encourager les comportements citoyens Objectif 3 : Développer une curiosité intellectuelle

Document 1 : Extrait du projet d'école 2019 /2022 Axes du projet d'école et du REP 2019/2022.

B/ L'école

Notre école est dans le REP depuis 6 ans. Et à ce titre, elle a bénéficié du dispositif « maître supplémentaire » et depuis 4 ans de la mise en place des dispositifs des classes allégées.

5 ASEH travaillent dans notre établissement pour 12 élèves notifiés sans affectation.

1 AED et 2 contrats civiques (1 administratif et 1 contrat pour aider les élèves à BEP).

C'est une école de 10 classes : 2 CP allégés, 2 CE1 allégés, 2 CE1/CE2 allégés, 1 CE2, 1 CM1, 1 CM1/CM2, 1 CM2 et un dispositif ULIS qui auparavant était une CLIS.

C/ Le groupe bénéficiant du dispositif

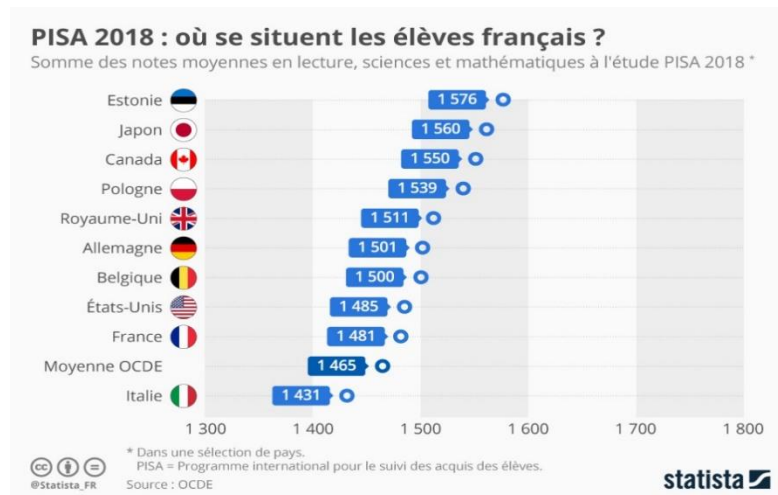
Le groupe est composé de 12 élèves scolarisés du CE1 au CM2, 6 filles, 6 garçons.

1 élève au CE1, 2 élèves au CE2, 6 élèves au CM1 et 3 élèves au CM2.

D/ Les constats des évaluations et de la littérature scientifique

D.1 A l'échelle internationale

L'évaluation PIRLS³ 2016 (évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit) montre une baisse progressive depuis 15 ans. En 2016, l'écart est significatif et représente une baisse de 14 points sur la période de 15 ans.



Document 2 Enquête PISA⁴ 2018

D.2 A l'échelle nationale

A l'échelle nationale, on constate une baisse aux évaluations nationales depuis 2001⁵. Maryse Bianco dans l'introduction de son ouvrage *Du langage oral à la compréhension de l'écrit* rappelle que « 19% des élèves français de quinze ans ne parviennent pas à un niveau de compréhension en lecture qui leur permette de participer de manière efficace et productive à la vie de la société » (PISA ,2018) »⁶.

D.3 A l'échelle régionale

La lutte contre l'illettrisme : une problématique nationale et un contexte régional particulier.

En France 6% des élèves n'atteignent pas le niveau le plus élémentaire de PIRLS contre 4% en Europe. Les élèves sont trois fois plus nombreux dans l'UE (12%) à atteindre le niveau le plus avancé qu'en France (4%). Les enseignants français sont moins nombreux que leurs collègues européens à déclarer proposer à leurs élèves de manière hebdomadaire des activités susceptibles de développer leurs stratégies et leurs compétences en compréhension.

Document 3 Extrait du rapport sur l'illettrisme 2019 (Cours de Céline Ryckebush, formation CAPPEI, session 2022)

³ Programme international de recherche en lecture scolaire

⁴ Programme international de suivi des acquis des élèves

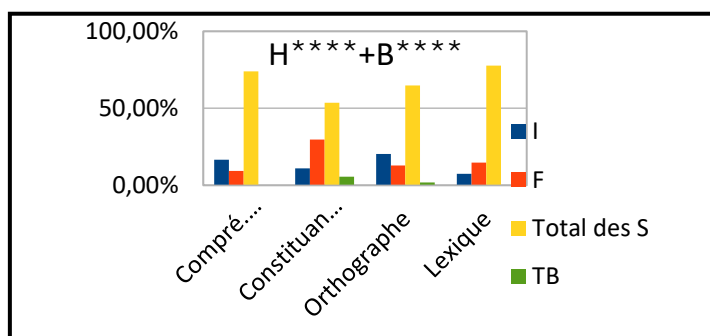
⁵Source M-F Bishop

⁶ Du langage oral à la compréhension de l'écrit, Maryse Bianco, PUG,

D.4 A l'échelle de la circonscription, du REP et de l'école

A l'échelle de mon école, du REP et de ma circonscription un constat est récurrent, une part importante d'élèves a des difficultés de compréhension orale et écrite. Ce constat s'appuie sur les résultats des évaluations nationales 6^{ème}.

Buisson	Compréhension. Orale	Constituants Phrases	Orthographe	Lexique
I	18,18%	13,63%	13,63%	9,09%
F	13,63%	18,18%	13,63%	13,63%
TB	0	9,09%	4,54%	0



Document 4 : Résultats et analyses des évaluations nationales 6^e du REP Collège Verlaine 2021

E/ Les missions de l'enseignant spécialisé

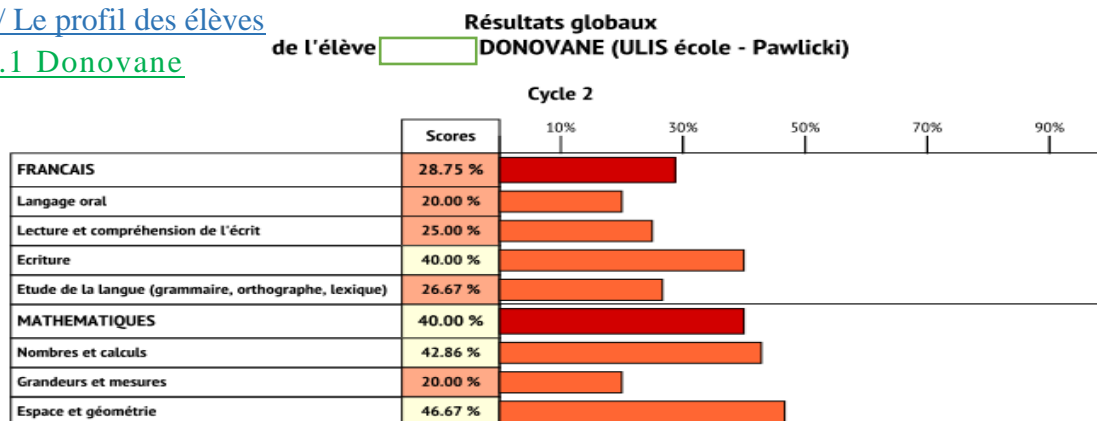
Au regard de ces chiffres nationaux, régionaux, du contexte de la circonscription, je réalisais la nécessité d'engager une réflexion sur la compréhension orale. D'autant plus que cette réflexion s'inscrit dans l'axe 1 du projet REP « Construire et garantir les apprentissages fondamentaux dans une école bienveillante et exigeante. » et permet de travailler les 3 objectifs de cet axe(cf document1).

Alors que peu d'enseignants reconnaissent travailler la compréhension orale⁷, en tant qu'enseignante spécialisée je me suis interrogée sur la manière d'accompagner la compréhension orale pour des élèves à BEP en développant les stratégies explicites de compréhension et la mémoire didactique pour rendre les élèves autonomes dans les apprentissages.

⁷ cf. Rapport Inspection générale 2011

Ainsi les capacités acquises à l'oral permettraient de développer la compréhension de l'écrit,⁸ rappelons aussi que « la compréhension des textes narratifs entendus est le meilleur prédicateur de la réussite en lecture- compréhension ».

F/ Le profil des élèves
F.1 Donovanne



Document 5 : bilan des évaluations Openscol novembre 2021

Donovane est un élève de CM2 qui bénéficie du dispositif ULIS depuis 5 ans.

Il vit dans un environnement peu sécurisant, il est suivi par une enseignante à la suite d'une mesure AEMO judiciaire. C'est un élève qui a un très faible sentiment de compétence, qui se sous-estime, se dévalorise et qui revendique l'échec comme moyen de défense. Il se sent persécuté et se place toujours en situation de victime. Il est introverti et assez isolé. C'est un élève qui a besoin de gérer son impulsivité motrice et cognitive. Il parle très vite, son langage encore enfantin est parfois incompréhensible car l'articulation est mauvaise à cause de la rapidité du débit de parole. Son bagage lexical et syntaxique est très pauvre. Donovanne parvient difficilement à créer des images mentales pour représenter les mots et les situations. Cependant Donovanne est un très bon décodeur (113 mots/min) mais un faible « compreneur⁹ ». En effet la rapidité de sa lecture l'empêche d'accéder au sens, il ne retient que des bribes dans les phrases ou dans les textes. C'est pourquoi il n'identifie que très partiellement les informations explicites d'un texte lu. Il n'accède pas à l'implicite des textes.

En compréhension orale, les informations explicites sont partiellement comprises car Donovanne peine à maintenir son attention lors de l'écoute d'un texte. De plus, il ne fait pas de liens entre

⁸ MEN guide violet « la compréhension au CM » p7

⁹ Conférence de consensus 2016

les différents éléments de l'histoire. Les substituts et les reprises anaphoriques ne sont pas compris, et la création d'images mentales est laborieuse.

Donovane écrit vite et bien, et il sait encoder des phrases bien segmentées qui respectent les CGP. En mathématiques, il maîtrise les nombres jusque 10 000, il sait additionner et soustraire des nombres inférieurs à 100 en calcul réfléchi et maîtrise les techniques opératoires de l'addition et la soustraction et la multiplication à un chiffre.

Cependant Donovane échoue dans le domaine de la résolution de problème à cause des difficultés de compréhension citées plus haut, le manque de lexique et des difficultés à raisonner et à planifier une démarche.

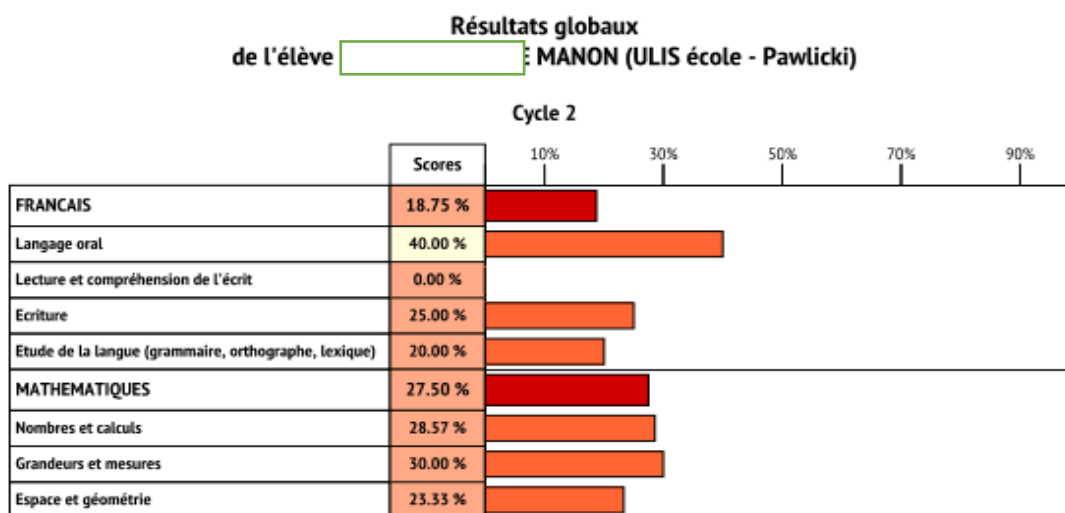
En géométrie Donovane est assez performant, mais la compréhension du vocabulaire topologique semble le gêner dans certaines tâches.

Les BEP retenus pour cet élève sont les suivants :

Besoin de travailler le statut de l'erreur, d'être valorisé pour améliorer l'image de soi et son sentiment de compétence.
Besoin de planifier son travail pour maîtriser son impulsivité motrice et cognitive.
Besoin de travailler l'abstraction et les stratégies d'apprentissage et de compréhension pour développer sa compréhension de l'oral et de l'écrit.

Document 6 : extrait du PPI de Donovane (2021/2022)

F.2 Manon



Document 7 bilan des évaluations Openscol novembre 2021 (Manon)

Manon est une élève de CM1 qui bénéficie du dispositif ULIS depuis 3 ans.

Elle vit dans un environnement peu sécurisant, elle est suivie par une éducatrice à la suite d'une mesure AEMO judiciaire. C'est une élève assez discrète en classe de référence mais qui s'affirme davantage au sein du dispositif. Manon a besoin de gérer son impulsivité motrice et cognitive. Manon exécute un exercice même avant d'avoir pris connaissance de la consigne. Quand je fais appel à son raisonnement, elle entre dans une agitation corporelle et une

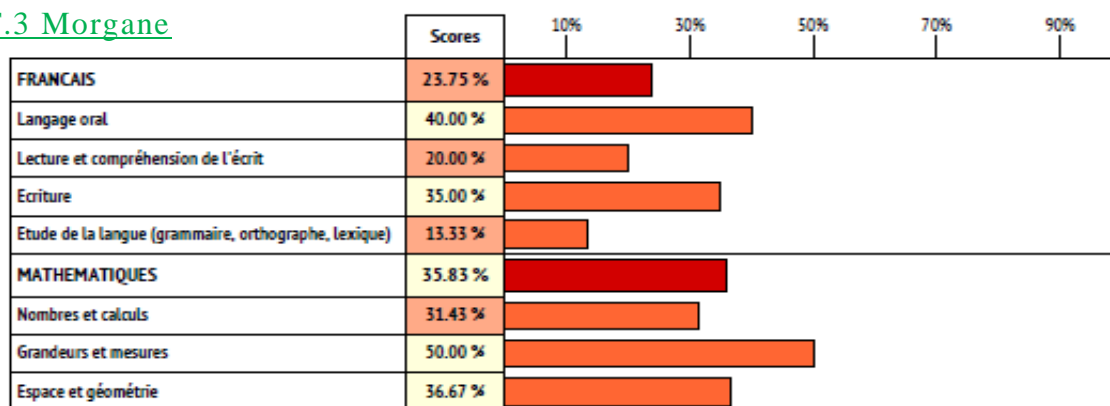
impulsivité cognitive qui l'amènent à fournir de multiples réponses au hasard. Elle parle très vite, son langage est décousu et incompréhensible car l'articulation est mauvaise en partie à cause de la rapidité du débit de parole. Son bagage lexical et syntaxique est très pauvre. Manon parvient difficilement à créer des images mentales pour représenter les mots et les situations. Elle lit 31 mots à la minute et ne comprend que des bribes de textes, elle va s'attacher à quelques mots pour exprimer sa compréhension globale. C'est pourquoi elle n'identifie que très partiellement les informations explicites d'un texte lu. Elle n'accède pas à l'implicite des textes. En compréhension orale, les informations explicites sont partiellement comprises mais la cohérence globale du récit lui échappe, elle peine à maintenir son attention lors de l'écoute d'un texte, elle se fatigue très vite et s'agite. De plus, elle ne fait pas de liens entre les différents éléments de l'histoire. Les substituts et les reprises anaphoriques ne sont pas compris, et la création d'images mentales est laborieuse. La mémorisation est un obstacle à la compréhension. Le geste graphique est satisfaisant. L'encodage de phrase est encore fragile car Manon confond les sons proches et les phonèmes complexes ne sont pas tous acquis. En mathématiques, elle maîtrise les nombres jusque 1000, elle sait additionner et soustraire des nombres inférieurs à 100 en calcul réfléchi et maîtrise les techniques opératoires de l'addition et la soustraction. Cependant Manon échoue dans le domaine de la résolution de problème à cause des difficultés de compréhension, de son faible bagage lexical et des difficultés à raisonner et à planifier une démarche. Le manque de compréhension ne permet à pas Manon de choisir la bonne opération et sa précipitation la met en échec dans la résolution de problèmes, pour lesquels elle calcule en une fois avec tous les nombres donnés. En géométrie Manon reconnaît les solides, sait utiliser la règle mais la construction de figures usuelles et la connaissance de leurs caractéristiques sont des compétences non acquises.

Les BEP retenus pour cette élève sont les suivants :

Besoin de travailler la planification des activités et utiliser des fiches de procédure pour diminuer son impulsivité cognitive. Besoin de développer son attention pour développer la mémorisation. Besoin de travailler l'abstraction et les stratégies d'apprentissage et de compréhension pour développer sa compréhension de l'oral et de l'écrit.

Document 8 extrait du PPI de Manon 2021/2022

F.3 Morgane



Document 9 bilan des évaluations Openscol novembre 2021 (Morgane)

Morgane est une élève de CM1 qui bénéficie du dispositif ULIS depuis un an. C'est une enfant discrète et très scolaire, qui aime l'école et entretient de bonnes relations avec les enseignants et ses camarades. Elle participe à la classe orchestre de l'école depuis deux ans, elle joue de la clarinette, elle s'épanouit à travers ce projet. Elle est assez émotive et a besoin d'un cadre sécurisant pour développer les apprentissages. Morgane a un retard de langage mais elle ne fait plus d'orthophonie. Son élocution est laborieuse car les phrases sont mal construites et le propos décousu. Le score de lecture fluence est de 45 mots à la minute, le faible bagage lexical et la difficulté à créer des représentations mentales des mots et des situations font que Morgane n'est pas une lectrice autonome. En compréhension orale les difficultés de lexique et l'absence de cohérence globale et d'abstraction ne permettent pas à Morgane de faire du lien entre les différents éléments de l'histoire. La compréhension reste superficielle, locale. Elle sait cependant identifier les informations explicites d'un texte entendu, mais ne parvient pas à inférer. Dans le domaine des mathématiques, Morgane maîtrise les nombres jusque 10 000, elle sait les ordonner, les comparer. Les techniques opératoires de l'addition et la soustraction avec retenue sont acquises et la multiplication est en cours. En géométrie Morgane est compétente dans le domaine de la symétrie et de la reproduction cependant les caractéristiques des figures usuelles lui posent encore problème. En résolution de problèmes, quand le problème lui est lu, Morgane sait choisir la bonne opération, elle commence à organiser une démarche pour les problèmes à étapes. Morgane est en réussite lorsque la lecture et la compréhension de l'énoncé sont accompagnés.

BEP retenus pour cette élève

Besoin de travailler la planification pour être efficiente dans les activités à haute charge cognitive.
Besoin de soutenir l'attention et la mémorisation pour fixer les apprentissages
Besoin de travailler l'abstraction et les stratégies d'apprentissage et de compréhension pour développer sa compréhension de l'oral et de l'écrit.
Réajustement janvier 2022 : besoin de développer les connaissances en orthographe lexicale pour améliorer la production d'écrits

Document 10 extrait du PPI de Morgane (2021/2022)

F.4. Difficultés du groupe de besoin liées à la compréhension orale

Pour résumer, les élèves faisant partie de ce groupe de besoin ont des connaissances linguistiques et syntaxiques limitées, ils ne font pas d'élaboration mentale au fur et à mesure de l'écoute du texte, ils ont des difficultés à abandonner leur premier schéma de compréhension, ils manquent de flexibilité mentale. Ils témoignent aussi d'une faible capacité à traiter les informations : à les localiser, à les sélectionner, les hiérarchiser et à les mémoriser (élaboration de la macro-structure)¹⁰.

Ainsi il me fallait les aider à dépasser la compréhension en îlots, à établir les relations qui assurent la cohésion du texte dans sa globalité (traitement des reprises anaphoriques, des connecteurs). Les élèves de ce groupe de besoins n'ont pas la capacité de faire des inférences de liaisons c'est-à-dire à faire du lien entre les diverses informations du texte et de leurs connaissances pour élaborer des inférences interprétatives. Je devais leur proposer un travail de questionnement de la culture et sur les opérations mentales qui leur permettrait de mettre ces deux concepts en parallèle avec le texte entendu.

En outre Donovan, Manon et Morgane ne conscientisent pas leurs procédures de compréhension, et ont des difficultés à expliquer leur raisonnement. J'ai donc envisagé un travail sur les stratégies de compréhension mais aussi sur le fait de conscientiser ces dernières en pratiquant un enseignement explicite et en les référant dans un cahier garant de la mémoire didactique. Ma mission d'enseignante spécialisée est de les conduire à prendre progressivement en charge leur autonomie en compréhension.

II/ Enseigner la compréhension orale aux élèves du dispositif ULIS

« La compréhension est un processus dynamique qui vise à intégrer les informations au fur et à mesure qu'elles sont perçues (...) c'est mémoriser ce qui a été préalablement traité en élaborant une représentation la plus cohérente et exhaustive possible de toutes les informations déjà disponibles ainsi que sur les connaissances antérieures »¹¹

Je me suis interrogée sur les méthodes disponibles pour enseigner la compréhension orale à des élèves qui présentent des troubles importants des fonctions cognitives. Les limitations de leur fonctionnement cognitif leur permettent-elles d'acquérir les habilités procédurales, les connaissances et les compétences requises pour comprendre ?

A/ Enseigner- apprendre des stratégies et des méthodes

« Les élèves ne sont pas du tout conscients des stratégies qu'ils utilisent et même qu'ils en utilisent »¹²

¹⁰ « La compréhension en lecture » J. Giasson 2000

¹¹ « Aider les élèves à comprendre du texte au multimédia » Daniel Gaonac'h et Michel Fayol 2003 p6

¹² VIANIN. P (2009) *L'aide stratégique aux élèves en difficulté*. De Boeck,p210

Un enseignement explicite pour favoriser la clarté cognitive qui ne peut exister sans l'étayage du professeur. La caractéristique de l'enseignement explicite des stratégies réside dans la dimension explicite. En effet l'enseignant décompose les apprentissages complexes en une série d'apprentissages plus simples pour « libérer les capacités attentionnelles des élèves et réduire les risques liés à la surcharge cognitive ¹³» L'étayage qu'il apporte est une aide importante pour que les élèves construisent les compétences de compréhension, et renforcent les capacités cognitives fondamentales comme la planification et la flexibilité.

Je me suis donc intéressée à deux méthodes qui proposent un enseignement explicite des compétences et des connaissances requises pour comprendre. L'enseignement explicite a pour but de permettre aux élèves d'avoir les idées claires sur les buts, les tâches scolaires, les apprentissages visés, les procédures à utiliser. La clarté cognitive concerne aussi l'enseignant, qui doit penser la planification rigoureuse des contenus et des modalités de son action, prévoir la démarche, les tâches, l'étayage qui favoriseront la clarté cognitive des élèves, et aideront les élèves avec TFC à se repérer dans le temps, les disciplines et à faire du lien entre les apprentissages.

[A.1 « Narramus/Lectorino-Lectorinette : des outils pour apprendre à comprendre »](#)

Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, chercheurs en didactique du français et auteurs des méthodes de compréhension LECTORINO-LECTORINETTE, LECTOR-LECTRIX ont développé, en collaboration avec des enseignant(e)s, un outil pour travailler la compréhension de textes entendus. S'appuyant sur la recherche¹⁴ et s'intégrant au programme de l'école maternelle (2015), cette méthode a pour but de développer des compétences narratives en réception (savoir comprendre), en production (savoir raconter), des compétences lexicales et syntaxiques et des compétences inférentielles.

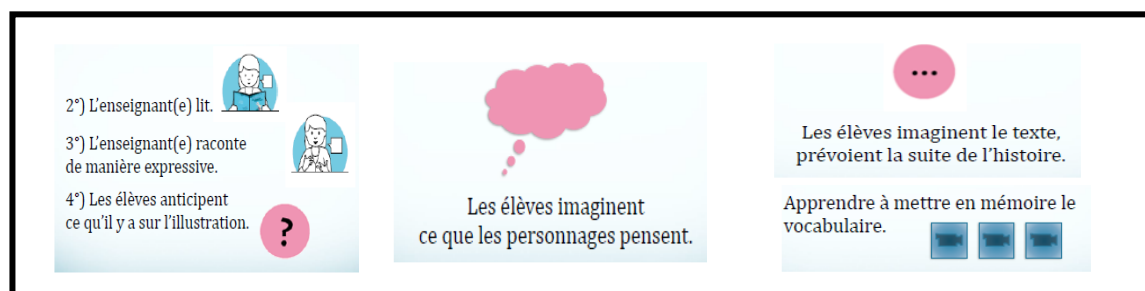
J'ai choisi de m'approprier cette méthode car elle s'inscrit dans la Conception universelle des apprentissages. Ainsi elle est une réponse aux besoins des élèves du dispositif. En effet elle permet de jouer un rôle compensatoire des inégalités sociales relatives à la fréquentation de l'écrit, et de faire entrer l'école au sein des familles et de développer un sentiment de compétence qui fait défaut à tous les élèves bénéficiant du dispositif.

[A.1.1. En quoi l'utilisation de cette méthode est une des réponses aux BEP des élèves du dispositif ?](#)

¹³« Du langage oral à la compréhension de l'écrit » Bianco, 2015

¹⁴ Lire Ecrire au CP et conférence de consensus sur la Lecture 2016

Cette méthode propose un scénario didactique ritualisé. L'enseignement ritualisé offre aux élèves une sécurité cognitive et affective. Ils savent ce qu'on attend d'eux et en ce sens la méthode répond à leur besoin de clarté cognitive, car les attentes de l'enseignant sont mieux comprises. Ainsi l'apprentissage du lexique mis en place au travers différentes représentations (visuelles, auditives et kinesthésiques) est une réponse aux différentes stratégies de mémorisation. Les évaluations de l'ensemble des élèves du dispositif témoignent du besoin d'enrichir le bagage lexical. « Narramus » propose un enseignement par plusieurs voies et multiplie les supports pédagogiques (oral, visuel, gestuel, corporel). Le scénario pédagogique peut aussi être utilisé comme fiche de procédure sur les étapes à suivre permettant la compréhension finale, mais aussi participe au développement de la planification du raisonnement et l'anticipation. En effet, l'utilisation de pictogrammes rend explicite l'activité de chacun (maître et élève).



Document 11 : Extrait du guide pédagogique Narramus

Les stratégies de compréhension des intentions et des émotions des personnages sont explicites dans la démarche Narramus mais aussi dans celle de Lectorino-Lectorinette qui prévoit des modules spécifiques à la compréhension des émotions, des intentions des personnages. En effet les élèves peuvent se mettre à la place des personnages par différents procédés. J'ai mis en place « les serre-tête- personnage » qui offrent aux élèves l'opportunité d'exprimer les paroles et les émotions des personnages, les figurines à manipuler sur la maquette ou encore les cartes-personnage aimantées accompagnées des bulles de pensée ou de parole. Ce dispositif pédagogique place les élèves au centre déictique du récit, ce qui accroît leur implication et développe ainsi leur compréhension. J'utilise ici des activités impliquant le corps.

D'autres études inscrites dans la perspective *embodied cognition*¹⁵ mettent en évidence que le fait d'intégrer des activités corporelles aux activités habituelles favorisent la compréhension parce qu'elles aident à la mémorisation des informations importantes et de l'ordre des

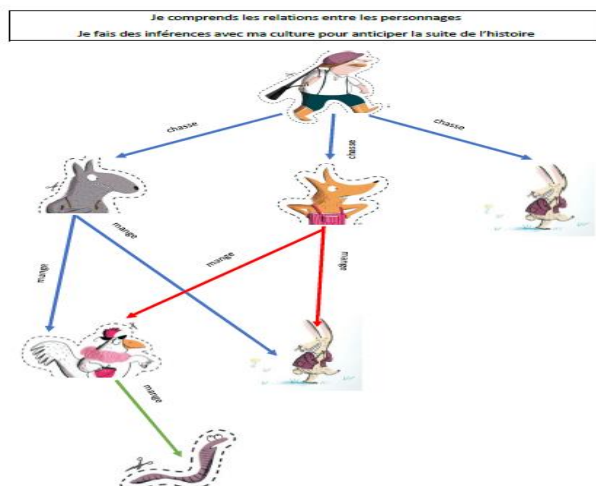
¹⁵« Du langage oral à la compréhension de l'écrit » Bianco, 2015 Glenberg, 2011 ; Oakhill, Berenhaus & Rusted, 2014

événements. Aussi les enfants auxquels on demande de manipuler de petits personnages pour représenter la scène ou en la jouant ensuite, rappellent plus d'informations que ceux auxquels on a seulement demandé de raconter sans support. Toutefois la manipulation et la théâtralisation ne produisent des effets qu'à la condition qu'elles soient accompagnées d'une prise de conscience, par les élèves, des processus cognitifs mis en œuvre au cours du traitement de la tâche et de leur utilité. Cette stratégie est alors conscientisée avec l'affiche référente de classe « se mettre à la place des personnages ».

Les élèves du dispositif rencontrent tous la difficulté à créer des images mentales, difficulté à se représenter un mot, une situation et disposent d'un lexique mental peu fourni. Le traitement du vocabulaire proposé par Narramus et Lectorino qui consiste à expliciter les mots du texte en amont de l'écoute, et à proposer des supports imagés (photos, pictogrammes) pour aider à la mémorisation est un outil qui me permet d'aider les élèves pour lesquels la difficulté d'acquisition du lexique relève des difficultés de mémorisation et d'association des mots et des concepts. Ce lexique découvert au fil de l'écoute de l'album, est à disposition dans la classe (coin du narrateur), où les élèves associent le mot et la photo pour réinvestir le vocabulaire. Soulager ainsi le coût attentionnel porté au lexique me permet de développer chez les élèves le coût attentionnel sur la cohérence de l'histoire.

Cependant la pratique de cette méthode m'a fait apparaître certains manques pour le profil des élèves du dispositif. En effet, j'ai trouvé que cette méthode, bien qu'elle offre du matériel de manipulation, ne propose pas de support mnésique chronologique pour élaborer le rappel de récit. Aussi elle ne met pas en lumière les liens logiques de cause à effet indispensables pour que les élèves du dispositif établissent une cohérence de l'histoire. J'ai relevé un manque d'éclairage sur l'intertextualité et l'utilisation de la stratégie à inférer à partir de la connaissance du monde des élèves.

En effet l'analyse que j'ai faite de l'album « Les deniers de compère Lapin » de la méthode Narramus m'a amenée à me rendre compte que l'inférence sur la chaîne alimentaire sous-entendue dans ce récit, jamais mise en lumière par la méthode, empêche les élèves d'anticiper la suite et le dénouement de l'histoire. J'ai donc ajouté une étude documentaire, en amont de l'extrait, sur l'alimentation des animaux de l'histoire afin de mettre en évidence la chaîne alimentaire présente en filigrane du récit. Cette étude documentaire a été le terreau qui a permis aux élèves d'inférer et d'anticiper le dénouement de l'histoire.



Document 12 : fiche élève pour formaliser une inférence culturelle

Ainsi pour pallier ces manques, j'ai recherché dans la littérature scientifique d'autres ressources pour étoffer ma pratique pédagogique.

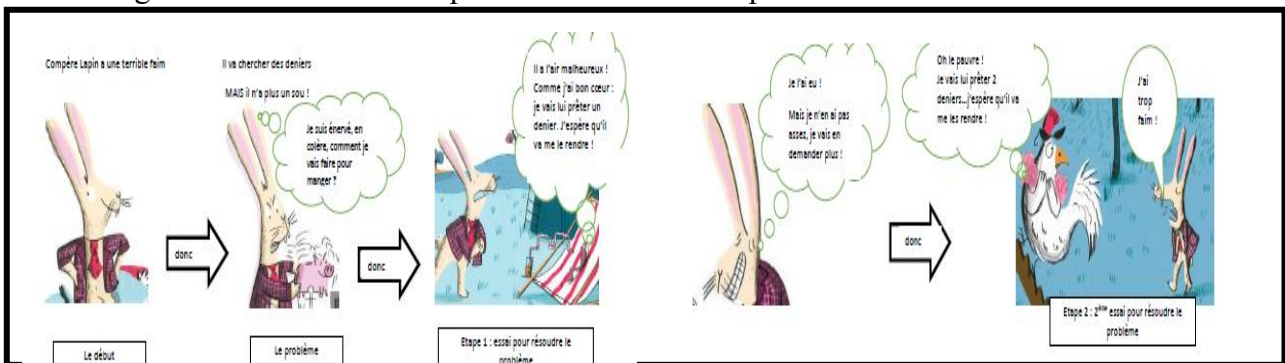
A.2. Le traitement de la structure des textes

L'étude de la structure des textes surtout dans les récits accroît la compréhension quand la forme du récit suit une organisation canonique de présentation. Comprendre un récit nécessite que le récepteur passe par une suite linéaire d'informations (mots/phrases successifs) à une représentation intégrée (formant un tout) des événements et de leurs inter-relations¹⁶. Non seulement chaque fait doit être compris mais il doit aussi trouver sa place dans une organisation chronologico-causale qui donne du sens global à l'enchaînement des événements. L'activité de compréhension demande aux élèves un double traitement : celui de la compréhension du message oral et de la représentation mentale de la situation. Ce double traitement met en difficulté les élèves du dispositif qui peinent à traiter une double information. Ainsi il a fallu que j'envisage de soulager les difficultés lexicales (avec la méthode Narramus) mais aussi de travailler sur la structure du récit. Ce travail mené sur la structure du récit me permet d'alléger le traitement à effectuer et rendre plus efficace la mémorisation du récit et la compréhension en organisant les différentes informations de manière thématique. J'ai donc explicité aux élèves le schéma quinaire. La notion de schéma permet aux élèves de mieux appréhender la chronologie (et en ce sens elle répond aux BEP de la gestion du temps). Le schéma est aussi un outil efficace qui me permet de répondre aux besoins de planification des élèves du dispositif. Les étapes connues, catégorisées et planifiées, leur permettent d'avoir une anticipation améliorée du récit.

¹⁶ MEN guide violet « la compréhension au CM »

En outre le schéma est aussi un outil de différenciation didactique qui me permet de mettre en lumière la catégorisation des événements du récit et de les relier entre eux grâce à des connecteurs. L'apprentissage de l'organisation conventionnelle facilite ainsi l'intégration des informations successives. Elle autorise une économie attentionnelle qui augmente la vitesse de compréhension. J'ai donc décidé de conscientiser et expliciter cette structure conventionnelle qui devient alors un outil pédagogique, une stratégie de compréhension pour la rendre transférable.

Cet outil me permet de travailler les analogies entre un « récit- source » et un « récit- cible ». En effet, à condition d'une structure narrative équivalente, le schéma permet aux élèves de faire des projections sur d'autres récits analogues et de développer la rapidité de la compréhension en lecture grâce à l'efficacité de la planification et d'anticipation.



Document 13 : activité des élèves pour retracer la chronologie de l'histoire et les liens de causalité.

Le transfert est ainsi réussi (cf tableau synoptique des contes en classe). Les inférences reposent dans ce cadre sur une analogie structurelle qui permet aux élèves de repérer les correspondances entre les éléments de chaque domaine.

A.2.1 La mise en œuvre

D'abord par imprégnation : plusieurs contes ont été analysés et travaillés sous l'angle du schéma quinaire : en mettant en lumière une catégorisation explicite des événements et en formalisant les relations. L'utilisation du schéma est une stratégie qui se révèle très efficace pour les faibles « compreneurs » du groupe de besoin. Ainsi cette stratégie du schéma développe la compréhension et la mémorisation, le schéma est un support matériel mnésique de rappel de récit qui permet l'organisation et la planification du propos qui est une difficulté chez les EBEP lors des séances de racontage. Expliciter les modèles de situation permet aux élèves du dispositif, qui ont des difficultés d'abstraction, d'établir des horizons d'attente relatifs aux objets, aux personnages et aux lieux évoqués par le texte. Les élèves complètent aussi de cette manière, le développement du sentiment d'empathie (déjà travaillé avec la méthode

Narramus, mais aussi Lectorino-Lectorinette) en comprenant davantage les réactions et les sentiments des personnages, comme s'il se trouvaient eux- mêmes au cœur des évènements. Les méthodes Narramus, Lectorino-Lectorinette, complétées par l'utilisation de la stratégie du schéma permettent aux élèves d'augmenter leur bagage lexical, de développer leur représentation mentale et leur capacité d'abstraction. Elles sont des outils didactiques d'adaptation en tant que support mnésique et temporel, soutenant la planification et développant l'anticipation. Cependant l'utilisation de la stratégie du schéma quinaire m'a aussi fait apparaître des manques. En reprenant la définition de Michel Fayol de la compréhension :¹⁷

Comprendre, c'est former une structure cohérente en mémoire, une représentation mentale, un réseau causal composé de liaisons entre les causes et les conséquences. Ce réseau causal est élaboré à partir d'une part des informations explicites et d'autre part des informations inférées à partir de la connaissance du monde (...) plus les élèves identifient les relations causales, plus ils perçoivent la cohérence du texte et développent leur mémorisation.

Dans ma pratique pédagogique il me manquait un outil qui me permettrait de dépasser la logique chronologique du récit, de mettre davantage en lumière les liens logiques entre les évènements, de rendre visible les mobiles d'action des personnages. Un outil qui permettrait de retracer le parcours du lecteur et de le rendre explicite pour les élèves à BEP.

A.3. Le Visibiléo

La démarche du Visibiléo de Marie-France Bishop est une démarche synthétique qui permet à l'élève de visualiser les liens logiques (relations de causalité) dans la narration. Ce dispositif offre à l'élève de retranscrire le parcours de lecteur. Le « Visibiléo » est un dispositif d'abord didactique qui permet à l'enseignant de tisser le canevas de la narration afin d'amener ses élèves à mettre en lumière les liens logiques du récit. Par conséquent cette démarche didactique devient un outil pédagogique car elle permet à l'enseignant de proposer un outil d'apprentissage de la compréhension en matérialisant, physiquement les liens logiques qui permettent d'appréhender la structure de l'histoire. Le Visibiléo amène les élèves à conscientiser les liens logiques au travers l'utilisation des connecteurs, mais aussi d'avoir une vue d'ensemble du récit. Le visibiléo est un élément de progressivité dans ma pédagogie. En effet, quand les élèves parviennent à établir la trame chronologique du récit en catégorisant les différents évènements, le Visibiléo matérialise les liens logiques en retraçant le parcours du lecteur, qui comble les blancs du texte, il permet de rendre visible les informations implicites.

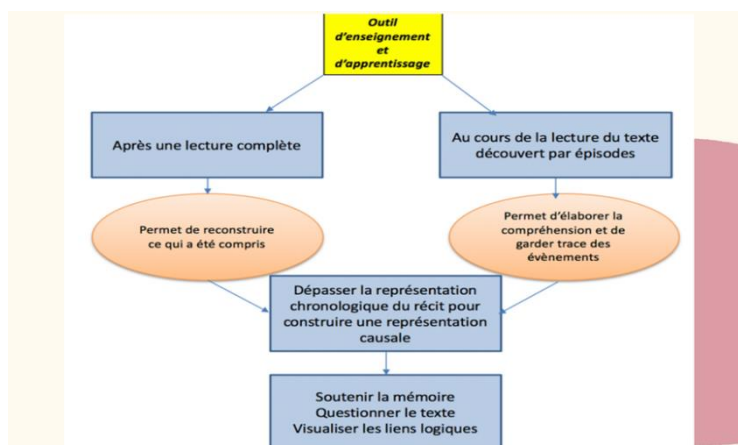
¹⁷ « Aider les élèves à comprendre du texte au multimédia » Daniel Gaonac'h et Michel Fayol 2003

A la différence du schéma quinaire il ne suit pas strictement le chemin chronologique de l'histoire mais le parcours du lecteur, et se focalise davantage sur les intentions et les mobiles d'actions des personnages. A nouveau, l'élève travaille sur le phénomène d'empathie vu précédemment.

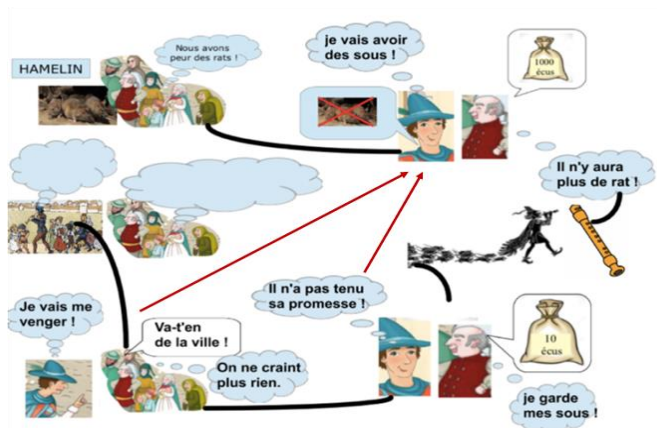
L'utilisation d'organiseurs graphiques dans le visibiléo est une adaptation pour les EBEP car elle permet de matérialiser les relations entre les idées.

Le questionnement de l'enseignant : dans quelle mesure les questions facilitent-elle la construction du réseau causal ?

Pour que les élèves établissent une relation entre deux informations, il est nécessaire que celles-ci fassent l'objet d'une focalisation attentionnelle conjointe. Cette focalisation conjointe est impossible pour les élèves du dispositif si elle n'est pas guidée. En questionnant sur les intentions des personnages (Pourquoi ce personnage fait-il cela ?), j'oblige les élèves à établir des relations entre deux faits. Questionner sur le lieu de l'action a pour objectif d'amener les élèves à ouvrir un univers d'attentes. Par exemple si l'histoire se déroule dans une cuisine, l'élève se représentera avec plus de facilité les champs lexicaux associés (ex : ustensiles). Les représentations de l'espace et des déplacements permettent aux élèves de réagir plus rapidement aux informations associées, de développer de meilleures images mentales et de ce fait d'augmenter la compréhension. La construction du visibiléo est un travail collaboratif qui entraîne des interactions sociales, un conflit socio-cognitif et met en jeu la capacité de décentration de l'élève pour prendre en compte le point de vue de ses pairs mais aussi des sentiments des personnages de fiction. Comme le précise le schéma suivant, cet outil d'enseignement peut s'utiliser après une lecture d'œuvre complète (en rappel de récit, support de racontage) ou au fil de la découverte des épisodes (pour élaborer la compréhension).

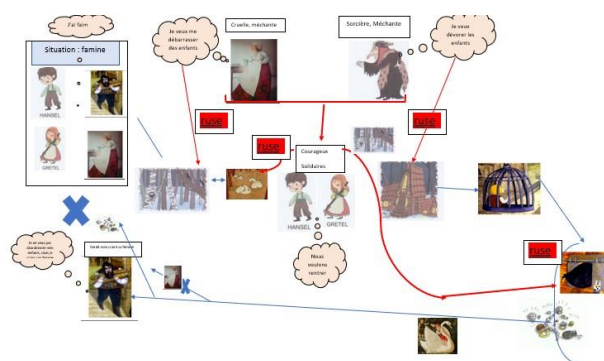


Document 14 : Schéma de l'utilisation pédagogique du Visibiléo Ifé, Visibiléo, lecture pas à pas, séances d'enseignement



Document 15 Exemple de visibilité sur l'étude du « joueur de flûte d'Hamelin » Ifé

Codage	Signification
	Personnage/ Caractéristique du personnage
	Situation
	Pensée des personnages/mobile de l'action
	Chronologie de l'histoire
	Lien logique, retrace le PARCOURS du LECTEUR



Document 16 : grille de codage du visible, Animation pédagogique Me Féart EMF, 2021

Document 17 : Visible « Hansel et Gretel » Animation pédagogique Me Féart EMF, 2022

En expérimentant le visible et les modules sur les mobiles et intentions des personnages, je me suis rendue à l'évidence qu'un enseignement modulaire sur les inférences était indispensable. Les élèves ont des difficultés à inférer sur les émotions des personnages, sur le temps et sur les causes des événements. Aussi d'autres difficultés persistaient dans le traitement des substituts et des connecteurs. Les idées essentielles avaient du mal à être identifiées par les élèves. J'ai donc recherché un outil me permettant de travailler ces compétences en ateliers décrochés.

A.4. Les inférences : expliciter l'implicite¹⁸

Dans un texte, tout n'est pas dit. L'inférence consiste à combler les lacunes du texte, pour mettre en relations ses différentes parties (...) Une Inférence est le recours à des connaissances évoquées par et dans un texte mais que le lecteur doit retrouver dans sa mémoire ou déduire pour établir la continuité dans l'interprétation et la signification du texte (...)

¹⁸ « Aider les élèves à comprendre du texte au multimédia » Daniel Gaonac'h et Michel Fayol 2003

A.4.1 Les ateliers

La compréhension de l'implicite et la capacité à inférer est une compétence très échouée pour les élèves du dispositif. Or, comme il est rappelé dans le guide « la compréhension au CM », la capacité à effectuer des inférences est le meilleur prédicateur de la compréhension. Ainsi il m'est apparu nécessaire de travailler cette compétence sur des activités modulaires. L'objectif de ces ateliers était de proposer un entraînement direct des stratégies spécifiques, de développer des habilités ciblées. J'ai commencé par leur proposer des ateliers d'inférences sur images, puis sur des phrases et enfin de petits textes. Les inférences de lieux, d'agents, de temps, d'action, de catégorie, d'objets, de causes-effets, de problèmes-solutions, de sentiment-attitude ont été travaillées, y compris sous forme de jeux afin d'outiller les élèves à prendre des indices qui permettent de comprendre l'implicite. Quand le dispositif sera doté de tablettes numériques, j'envisage de compléter le travail en ateliers en utilisant « implicibox » : une plateforme pour apprendre à enseigner le langage oral implicite à l'école. Cette plateforme est le résultat des recherches de Céline Ryckebush (maître de conférences à l'INSPE de Villeneuve-d'Ascq) et de Alexandrine Carra (IEN).

Cette plateforme vise à proposer une démarche d'enseignement dont l'objectif est de mettre en place une démarche innovante de prévention précoce de l'illettrisme dans le cadre des apprentissages scolaires en considérant la compréhension orale comme un des prérequis fondamentaux à l'apprentissage de la lecture. Les compétences visées plus spécifiquement ici pour les élèves sont le processus inférentiel et l'autonomie cognitive dans la mise en œuvre de la procédure de compréhension. Le protocole pédagogique est composé d'un outil informatisé d'évaluation des capacités inférentielles en situation de communication (IMPLICIMAGE), d'un album contextualisant des énoncés non littéraires créé spécifiquement pour cette recherche et d'une séquence pédagogique composée de douze séances d'enseignement et comportant, pour chacune des séances, la fiche de préparation et le matériel pédagogique. C'est un outil pédagogique clé en main pour les enseignants, qui permet de travailler les compétences inférentielles à partir d'un support motivant pour les élèves.

A.4.2 Outils : « J'écoute, je comprends »

L'objectif général de cet atelier modulaire est de travailler des points spécifiques nécessaires à la compréhension des textes entendus par des élèves.

LES MICROPROCESSUS DE COMPREHENSION CIBLES PAR CET ATELIER :

1. Les connecteurs

Les connecteurs établissent, entre les éléments reliés, une relation logique et une nuance de sens précise (opposition, cause, conséquence, temps, condition, comparaison, but, ...).

2. Les substituts

Les substituts sont des mots ou des groupes de mots qui en remplacent d'autres pour éviter les répétitions. Ils appartiennent à 2 catégories : les substituts grammaticaux et les substituts lexicaux.

3. Les inférences

Faire une inférence, c'est effectuer des liens entre les propositions, entre les phrases d'un texte ou d'un paragraphe ; c'est raisonner pour trouver/comprendre une information qui n'est pas écrite dans le texte.

4. Les marques morphosyntaxiques

Reconnaître les marques morphosyntaxiques, c'est repérer les indices de genre, nombre, personne, temps verbaux pour effectuer les bons regroupements nécessaires à la compréhension.

5. Les idées essentielles

Retrouver les idées essentielles, c'est saisir le sens global d'un texte ou d'un paragraphe pour se construire une image mentale de la situation.

6. Les hypothèses : pour travailler la flexibilité mentale

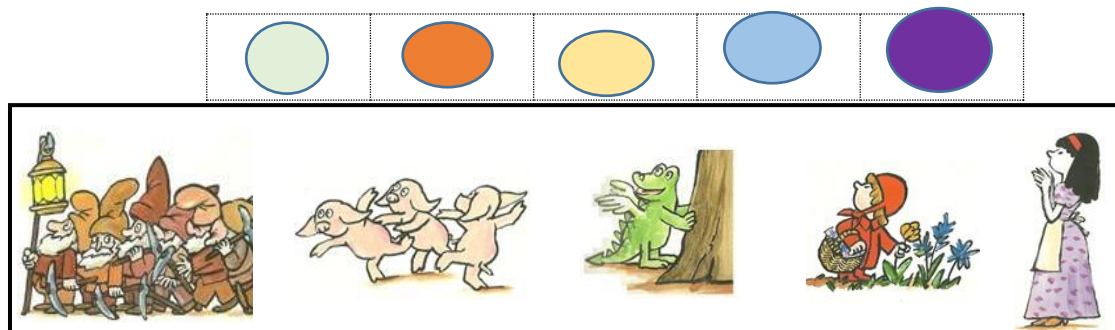
Une hypothèse est une proposition ou une explication que l'on énonce sans l'affirmer ou la nier. Elle peut être étudiée, confrontée, utilisée, discutée par le groupe de lecteurs.

L'outil est conçu comme une banque de ressources pour répondre aux problèmes spécifiques liés aux microprocessus de compréhension. Il n'a pas vocation à être utilisé ni en totalité, ni de manière linéaire mais pour répondre à des difficultés rencontrées lors de la compréhension de textes entendus.

Les séances permettent d'entraîner un microprocessus en particulier. Qui dit entraînement, dit régularité dans la programmation des séances (2fois/semaine ou tous les jours sur un temps de 30 min). Toutes les séances sur un microprocessus ne doivent pas être traitées d'un bloc : une pratique spiralaire est plus intéressante. Il peut donc être bon d'y revenir en programmant par exemple, 4 séances, laisser une période d'appropriation, puis revenir pour 4 séances. Les séances sont un lieu d'échanges, de réflexion et de confrontation des idées où l'erreur est un support d'apprentissage et doit être une étape dans l'acquisition de la connaissance. Au-delà de ces séances d'entraînement systématique, il sera nécessaire d'effectuer le

transfert des compétences travaillées sur œuvres intégrales entendues. Cet outil est un support pour travailler la compréhension mais il ne doit pas être le seul.

Exemple de travail des substituts en atelier par manipulation suite à l'écoute.



Document 18 : planche-élève pour manipuler les substituts

Fiche de préparation

Compétence détaillée dans le champ : associer un substitut nominal à un personnage

Règle de l'activité : trouver le personnage dont on parle.

● Phase 1 : découverte des supports, mise en place de l'activité (M/I)

Matériel :

Une planche par élève : 5 « personnages » et 5 jetons de couleurs différentes.

Consigne :

« Prenez votre jeton vert. Vous le placerez sous le personnage auquel s'adresse le loup. Ecoutez » (diction par le maître) :

-Dis-moi petite fraise des bois, qui est le plus beau ? »

Idem avec différents jetons :

- Dis-moi, ridicule petit cornichon, qui est le plus beau ? (bleu)
- Dites-moi, les petits boursoufflés, qui est le plus beau ? (rouge)
- Hou, votre mine est épouvantable, les gars ! ... Savez-vous qui est le plus beau ? (jaune)
- Hou là là ! Que vous êtes pâlichonne ! Vous avez l'air malade ma pauvre fille ! ... Enfin, dites-moi, qui est le plus beau ? (violet)

Phase 2 : mise en commun, confrontation (M/C)

Echange oral pour comparer, valider, justifier les réponses (correction des erreurs).

Document 19 : Exemple de fiche de préparation pour travailler les substituts d'un texte entendu

Cet outil utilisé en atelier permet à nouveau aux élèves qui ont des difficultés d'abstraction, de manipuler les éléments de compréhension de l'oral, la manipulation d'étiquettes et de jetons est une adaptation qui permet de contourner le caractère éphémère de l'oral, et rend possible un travail de compréhension sur les éléments concrets.

Ma pédagogie en compréhension orale s'articule autour d'activités modulaires, d'entraînements spécifiques et d'activités intégratives portant sur des textes plus longs de la littérature de jeunesse pour doter les élèves d'un « répertoire de stratégies pour comprendre »¹⁹. Ces deux modalités sont complémentaires dans le développement de la compréhension chez les élèves.

¹⁹ MEN, guide violet « la compréhension au CM » p82

III/ La métacognition nécessaire au transfert des apprentissages

Selon la définition proposée par le Cnesco²⁰ :

La compréhension doit faire l'objet d'un enseignement explicite. L'enseignant explicite les apprentissages visés (pourquoi), les tâches, les procédures et les stratégies (comment) et les apprentissages réalisés selon une scénarisation didactique et pédagogique anticipée, ajustable au fil du déroulement des activités et des réactions des élèves.

21

Les méthodes adaptées et pratiques pédagogiques utilisées au sein de mon dispositif répondent à cette définition. La conférence de Consensus « Lire pour comprendre et apprendre » propose une approche pédagogique explicite pour construire un enseignement structuré de la compréhension :

A/ Intégrer la métacognition²²

Ainsi, enseigner explicitement ne se limite pas à l'explicitation de la tâche, à l'explicitation de la procédure ou des connaissances à réactiver, ou à l'explicitation de ce qu'il faut retenir. Certes, cette approche de **clarté cognitive** est indispensable mais elle doit être accompagnée de **temps consacrés à l'explicitation de la réflexion de l'élève, des temps pour « penser à voix haute »** (comment j'ai fait, ce que j'ai compris, ce que je retiens), qui mettent en jeu les processus métacognitifs qui fondent les apprentissages. Dès l'école maternelle, les programmes engagent à cette dimension **réflexive et collaborative** : l'élève rend le processus transparent en explicitant au professeur, à lui-même et aux autres élèves. Il se livre à une **activité consciente** qui invite à l'application de stratégies qui mènent à la compréhension que le professeur construit avec lui. L'oral occupe donc une place privilégiée dans ce travail d'enseignement explicite de la compréhension car les mécanismes de la compréhension ne sont pas directement observables. L'oralisation est nécessaire pour les rendre perceptibles : **les échanges individuels et collectifs sont utiles pour contribuer à la compréhension du texte entendu**²².

L'enseignant doit être en mesure d'indiquer à l'élève ce qu'une stratégie lui permet de comprendre, et comment, mais aussi dans quelles conditions la ou les stratégies doivent être mises en œuvre. Il s'agit à chaque fois d'explicitier à l'élève ou aider à expliciter la procédure utilisée qui doit être suivie pour résoudre tel problème de compréhension.

B/ Développer l'autonomie par l'utilisation de fiches de procédure et la formalisation de la mémoire didactique

L'utilisation de fiches de procédure permet de rendre à terme l'élève autonome dans l'utilisation des stratégies et de transférer les méthodes dans la classe de référence.

La formalisation des différentes stratégies employées dans un cahier, me permet de créer une mémoire didactique permettant le transfert des techniques utilisées au sein du dispositif. Dans un premier temps un guidage de l'AESH qui oriente les élèves en classe de référence vers ce cahier afin d'automatiser l'utilisation de cet outil, puis à terme l'utilisation en autonomie.

²⁰ Le Centre national d'étude des systèmes scolaires

²¹ Définition de la métacognition selon CNECSO

²² Définition de la métacognition. Source : Pour Enseigner la lecture et l'écriture au CP (2018). MEN, p 94

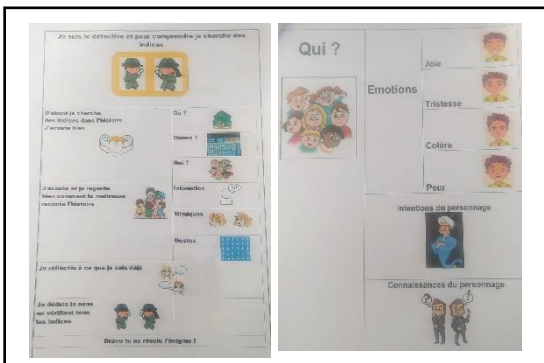
« Si l'élève n'apas conscience des processus de compréhension utilisés, il n'y a pas de transfert possible. »²³

« Lors de l'enseignement -apprentissage de nouvelles stratégies, la charge cognitive des élèves risque d'être élevée, puisqu'ils devront gérer la réalisation de la tâche, son pilotage et l'utilisation de la nouvelle stratégie. Il est donc souvent utile de proposer aux enfants des fiches de procédure écrites ou des fiches-guides qui soulagent leur traitement cognitif en leur présentant un support extérieur qui décrit précisément les étapes à respecter dans la réalisation de la tâche...elle constitue une référence commune et favorise l'autonomie de l'élève et le transfert de l'apprentissage. »

24

Comme le préconise Pierre Vianin, j'ai proposé aux élèves des outils adaptés qui leur permettent, comme un contrat d'écoute, d'orienter leur attention, afin de créer une première représentation mentale mais aussi développer l'écoute active.

Voici un exemple de fiche de procédure utilisée au sein du dispositif qui peut servir, lors du questionnement du maître, de support mnésique pour de la restitution orale.



Document 20 Site « Implicibox » (C.Ryckebush et A.Cara)

La construction de la mémoire didactique s'incarne au moment où les stratégies utilisées sont rappelées : pour que ces acquis restent dans les mémoires et soient réutilisables. Un point final est nécessaire au cours duquel les procédures sont explicitement désignées. Il s'agit d'alimenter la mémoire didactique de la classe²⁵.

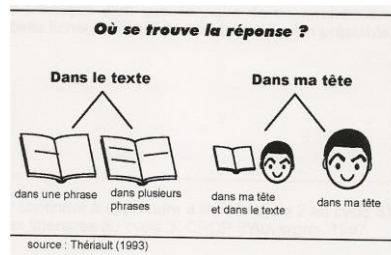
Afin de construire et d'entretenir la mémoire des stratégies (métamémoire), j'ai envisagé de les répertorier dans un cahier référent. Aider l'élève à associer la finalité de la tâche et l'outil dont il a besoin. Aussi, ce cahier est un support mnésique métacognitif (métastratégique) qui pourra aider les élèves du dispositif au transfert des connaissances et développera leur autonomie intellectuelle. Dans ce référent, je propose des activités de tris qui consiste à faire conscientiser que les textes ne donnent parfois pas la réponse. Des affiches des différentes stratégies y

²³ Citation Extrait des cours de Céline Ryckebush CAPPEI parcours ULIS 2021/2022

²⁴ VIANIN.P (2009) *L'aide stratégique aux élèves en difficulté*. De Boeck, p222

²⁵ MEN, guide violet « la compréhension au CM » p87

figurent avec la situation-référente pour recontextualiser l'utilisation d'une stratégie, ainsi que le schéma narratif en couleur.



Document 21 : affiche stratégie de compréhension Cours de Madame Millat, formatrice INSPE 2022

On vise la prise de conscience que la réponse n'est pas toujours donnée explicitement dans le texte.

Exemple:

Pierre a placé un pot de jus d'orange sur la table. Il est retourné dans la cuisine. Il est revenu ensuite avec de la confiture de fraises et du beurre. Puis il a apporté des tranches de pain grillé.

Question: Qui a posé un pot de jus d'orange sur la table?

Réponse: Pierre

Constat: la réponse est écrite dans le texte

Question: De quel repas s'agit-il?

Réponse probable: du petit-déjeuner, du goûter ...

Constat: la réponse n'est pas écrite dans le texte

Faire analyser la démarche qui leur a permis de trouver la réponse

Indices: jus d'orange, confiture, pain grillé

Constat: la source d'information utilisée est l'expérience

Document 22 : exemple de séance de compréhension pour comprendre l'implicite d'un énoncé. (extrait de cours Me Millat, Formatrice INSPE 2022)

C/ L'évaluation

Voici les outils d'évaluation dont je me suis servie cette année pour mesurer le progrès des élèves.

Prénom :

EVALUATION COMPRÉHENSION ET LANGAGE
LES DENIERS DE COMPÈRE LAPIN

Atelier personnages	Nomme et remets les personnages dans l'ordre de l'histoire	<u>Réussi le</u>
Atelier deniers	Rends ses deniers à chaque personnage	<u>Réussi le</u>
Atelier vocabulaire	Retrouve le plus de mots possible	<u>Réussi le</u>
Atelier questions	Réponds oralement aux questions de compréhension	<u>Réussi le</u>
Atelier maquette	Réalise ta maquette et raconte l'histoire (seul ou avec un camarade)	<u>Réussi le</u>

Date :

Oral: Pratiquer divers usages du langage oral, raconter

Étape 1 Raconte en faisant passer les personnages en utilisant des marottes.	Étape 2 Raconte en utilisant l'ordinateur et quelques éléments du récit mais le personnage qui parle n'est pas toujours nommé.	Étape 3 Abandonne tout et rédige en écrit. Assure-toi correctement les dialogues en notant le personnage qui parle.
Étape 1 Raconte des actions vécues par les personnages dans la première partie (avant de manger). Le fait d'être et de s'occuper de ses deniers par les autres personnages.	Étape 2 Raconte des actions vécues par les personnages dans la deuxième partie (après le repas). L'argent est utilisé et revient au point de départ.	Étape 3 Écriture les actions et les dialogues des personnages pour raconter tout ce qui s'est passé. L'histoire est racontée à l'écrit.
Étape 1,2,3 Raconte toute l'histoire, sous le dicté, en écrivant des dialogues et en faisant parler les personnages.		
Étape 1 Utilise essentiellement le présent dans le récit.	Étape 2 Utilise le nombre des temps : présent, passé simple, dans le récit mais des temps appartenant à l'axe à la place de l'imparfait ou du passé.	Étape 3 Utilise le nombre des temps appropriés : présent, passé simple, présent, l'imparfait, dans le récit.
Étape 1 Écriture au moins une phrase avec un connecteur temporel.	Étape 2 Écriture au moins deux phrases avec un connecteur temporel.	Étape 3 Écriture entièrement les phrases avec des connecteurs temporels et verbes.

Document 23 : Grille d'évaluation des élèves du dispositif « les deniers de compère Lapin » Narramus

→

Stratégies de lecture					
Prénom :	Clarifier : -comprendre les personnages et leurs mobiles d'action	N'identifie pas les personnages et leurs caractéristiques	Caractérise les personnages	Comprend les relations entre les personnages	Se met à la place des personnages et comprend le mobile de leur
	Clarifier : Repérer les relations causales	Ne parvient pas à restituer de chaîne chronologique de l'histoire	Restitue chronologiquement l'histoire	Restitue les liens logiques de l'histoire (après répétition)	Retrace les liens logiques de manière autonome
	Questionner : Répondre à des questions et savoir s'en poser seul	Ne parvient pas à formuler une question sur le texte	Pose des questions sur le texte	Pose des questions et réajuste celles-ci en fonction de l'avancée du débat	
	Mémoriser	Ne restitue pas de connaissances antérieures	Restitue le vocabulaire/connaissances en contexte	Fais du lien avec des connaissances vues en classe	Fais du lien avec des connaissances personnelles

Document 24 : Grille de stratégies présentée par Juliette Fénart lors de l'animation pédagogique du 15/12/2021 sur la compréhension

La compréhension orale est un domaine à haut rendement cognitif pour l'élève, très coûteux pour les EBEP car elle fait appel à la mémoire (MDT, MLT : la mémoire épisodique et procédurale). Le coût cognitif de la mise en œuvre des stratégies est très élevé pour les élèves à BEP. Ainsi mon travail d'adaptation des méthodes clé en main de compréhension pour les élèves du dispositif m'a permis de prendre conscience de l'importance de l'explicitation des stratégies, mais aussi de conscientiser leur utilité pour rendre le transfert efficace et faire de ces élèves des élèves autonomes et compétents. L'enseignement explicite ne fait plus débat. M. Bianco souligne qu'il allège la sollicitation de la mémoire de travail. Dans la conférence de consensus elle dit que « cet enseignement améliore les performances des élèves à tous les niveaux de leur scolarité et particulièrement les plus fragiles »²⁶

De plus les stratégies doivent être soigneusement définies et enseignées de telle sorte qu'elles puissent être utilisées en synergie avec les autres connaissances des élèves et en les rendant conscients de cette articulation (en résolution de problèmes, utilisation du visibiléo en histoire, compréhension et maîtrise des comportements)

L'apprentissage des stratégies est long et doit être conduit dans toutes les disciplines tout au long de la scolarité.

J'ai aussi noté que les difficultés des élèves trouvaient parfois leur origine dans le non-enseignement de certaines compétences. Ainsi comment demander à un élève de comprendre les reprises anaphoriques, les substituts si cet apprentissage n'a pas été réalisé spécifiquement. En effet en grammaire, les enseignants travaillent les pronoms mais souvent de manière isolée, les substituts ne sont pas travaillés dans le cadre d'une compréhension globale, par manipulation afin d'en comprendre le référent. En tant que personne-ressource j'aimerais montrer aux collègues l'importance des activités modulaires qui visent à développer les microprocessus de compréhension et l'importance de les articuler aux activités intégratives comme le préconise le guide violet.

Je pense aussi proposer à l'équipe enseignante de l'école B**** une réflexion sur une progression d'école en compréhension et mener un travail collaboratif avec Madame Fénart EMF en formation sur le développement du Visibiléo (harmonisation des référents, des codages).

Apprendre à comprendre est un enjeu scolaire et social majeur.

²⁶ Conférence de consensus lire, comprendre, apprendre, 2016

BIBLIOGRAPHIE

- Le guide « La compréhension au cours moyen » février 2022
- Le guide « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP » 2019
- Le guide « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1 » septembre 2019
- Le guide « Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle » février 2020
- Le guide « Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle » février 2020
- le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020
- « Du langage oral à la compréhension de l'écrit » M.Bianco, 2015
- Conférence de consensus lire, comprendre, apprendre. Comment soutenir le développement de compétences en lecture ? 16 et 17 mars 2016 à l'ENS de Lyon
- « Stratégies pour lire au quotidien : apprendre à inférer » Annie Gorzegno, Claude Legrand (animateur.) et Patrick Virely, 2005
- « Enseigner le lexique » Claudine Garcia-Debanc, association internationale pour la recherche en didactique du français,2013
- « Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia », Daniel Gaonac'h & Michel Fayol, 2003
- « L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités », JF Halté, Marielle Rispaïl, 2005
- « La compréhension en lecture » J. Giasson 2000
- Conférence « conception universelle de l'enseignement, CUE » Sylvie Cèbe décembre 2021
- Préface « Lectorino-Lectorinette » Roland Goigoux et Sylvie Cèbe,2013
- Préface « Narramus » « Comprendre des textes narratifs » Roland Goigoux et Sylvie Cèbe,2017
- « Enseigner la compréhension de textes narratifs à des élèves scolarisés en ULIS-école : des résultats encourageants », article de l'Ifé, Isabelle Lardon, Michaël Billebault & Sylvie Cèbe 2016.

Epreuve 3 : action personne ressource

Intitulé :

Sensibiliser le personnel des temps périscolaires à la prise en compte des élèves à besoins particuliers.

Plan :

- Point de départ : constat des besoins
- Les missions de l'enseignant spécialisé en tant que personne -ressource
- Réflexion à la base de l'action : les observations
- Les actions
- Evaluation et prolongement