



**HAL**  
open science

# Enseigner les stratégies de compréhension à l'oral pour mieux comprendre les écrits

Laurène Audenaert Wojcicki

► **To cite this version:**

Laurène Audenaert Wojcicki. Enseigner les stratégies de compréhension à l'oral pour mieux comprendre les écrits. Education. 2022. dumas-04088643

**HAL Id: dumas-04088643**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04088643>**

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 : RASED**  
**SESSION 2022**

Enseigner les stratégies de compréhension à l'oral pour mieux  
comprendre les écrits

**NOM ET PRÉNOM DU DIRECTEUR DES ÉCRITS PROFESSIONNELS :**  
**RYCKEBUSCH Céline**

**NOM ET PRÉNOM DU STAGIAIRE : WOJCICKI Laurène**

**NOM de naissance (pour les candidates mariées) : Audenaert**

## SOMMAIRE

Introduction	page 1
A l'origine de ma réflexion	page 2
Présentation des élèves et BEP issus d'un deuxième regard	page 3
Mon questionnement	page 8
Le cadre théorique du projet	page 9
Un travail à l'oral équivaut-il à un enseignement de la compréhension des écrits ?	page 10
Des difficultés à développer la cohérence locale	page 11
Contrôle et régulation : deux éléments essentiels de la compréhension	page 13
Quelles stratégies travailler à l'oral transférables dans les écrits ?	page 14
Les obstacles rencontrés par mes élèves pour intégrer ces stratégies	page 16
Séances mises en place pour répondre aux BEP de mes élèves	page 18
Conclusion	page 24

## Liste des documents

Doc 1	Demande d'aide	<i>Extrait de la demande d'aide faite par Mme K pour Kahina</i>	Page 2
Doc 2	Texte officiel Eduscol	Extrait des évaluations repères 2021 / Seuils retenus en début de ce1 pour la maîtrise de fluence de lecture	Page 4
Doc 3	Texte officiel	Extrait - Référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé	Page 8
Doc 4	Apport théorique	Extrait <u>Du langage oral à la compréhension de l'écrit</u> , M Bianco chap 1 p 18	Page 10
Doc 5	Apport théorique	Schéma - <i>Structures et mécanismes impliqués dans la compréhension des textes</i> , <u>Du langage oral à la compréhension de l'écrit</u> , M. Bianco , p 28	Page 11
Doc 6	Document de travail	Tableau récapitulatif de la capacité à construire la cohérence locale	Page 12
Doc 7	Apport théorique	Extrait – Rapport <u>Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ?</u> Rédigé par M. Bianco, commandé par le CNESCO	Page 13
Doc 8	Document de travail	Bilan des stratégies utilisées pour lire un texte - phase d'évaluation	Page 14
Doc 9	Apport théorique	<u>Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia</u> , D. Gaonac'h et M. Fayol, 2008, Hachette Education, page 160	Page 15
Doc 10	Document de travail	Tableau récapitulatif de l'évaluation empan mnésique et mémoire de travail.	Page 17
Doc 11	Document de travail	Extrait de la fiche de préparation de la séance 2	Page 19
Doc 12	Document de travail	Affiche collective, synthèse de la procédure pour inférer	Page 21
Doc 13	Outil élève	Photographie projetée et outil référent individuel	Page 22
Doc 14	Débat d'élèves	Extrait	Page 23

### Bibliographie complémentaire

Rapport : M. Bianco, « Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf », 2016

Conférence de consensus : « Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement des compétences en lecture ? » Mars 2016

J. Giasson, La lecture – De la théorie à la pratique , de boeck education, 2013

## Mon projet

Enseignante depuis 27 ans, j'ai, au long de ma carrière, enseigné du CP au CM2. J'ai beaucoup apprécié pouvoir « m'installer » dans un niveau, pouvant ainsi acquérir une meilleure maîtrise des pré-requis nécessaires aux apprentissages et cibler de manière plus précise les difficultés de mes élèves afin d'y répondre. Néanmoins, j'ai, à trois reprises, changé de cycle et d'école. Au rythme de ces changements, choisis ou subis par nécessité, je me suis toujours sentie enrichie et motivée par la découverte de nouvelles équipes et de nouveaux enjeux. Ces dernières années, j'ai principalement eu en charge des classes de CE2. Certains de mes élèves bénéficiaient en début d'année d'un accompagnement de l'enseignante du Rased. Au fil de nos conversations, l'envie de mieux comprendre les besoins de mes élèves et de me former à de nouvelles pratiques se développait, mais franchir le pas me semblait difficile. C'est finalement la mesure de carte scolaire à laquelle j'ai été confrontée qui a été un facteur déclencheur et m'a décidé à me lancer dans ce projet motivant : acquérir un nouveau regard pour remédier aux difficultés des élèves.

## Présentation du RASED de circonscription

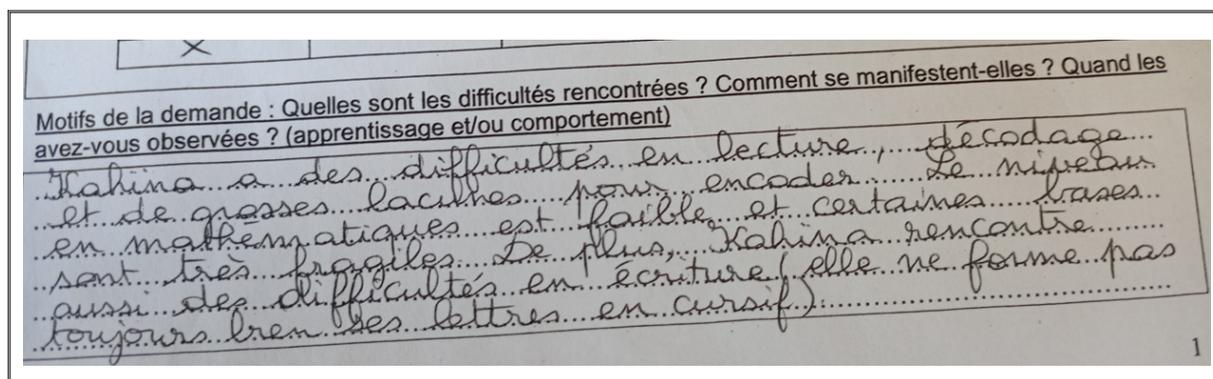
J'ai intégré le Rased de la circonscription de \*\*\*\*\*. La circonscription s'étend sur les communes de D\*\*\*\*, Z\*\*\*\*, B\*\*\*\*, M\*\*\*\*, T\*\*\*\*, G\*\*\*\* et L\*\*\*\*. Le réseau est composé de quatre postes d'enseignant spécialisé à dominante pédagogique, d'un poste d'enseignant spécialisé à dominante relationnelle et de deux postes et demi de psychologues de l'éducation nationale.

Les écoles de la circonscription sont réparties entre chaque enseignant spécialisé par secteur. Trois écoles du secteur D\*\*\*\* m'ont été attribuées.

L'usage dans la circonscription étant, en début d'année, de donner la priorité aux élèves de CE2 ayant déjà bénéficié d'une prise en charge l'année précédente et pour lesquels une évaluation en juin notifiait la nécessité d'une poursuite, j'ai donc débuté mes accompagnements par des interventions auprès d'un groupe de 3 élèves de CE2.

## A l'origine de ma réflexion

**Ma démarche :** Afin de répondre aux besoins de ces élèves, j'ai, dans un premier temps, mené les entretiens de clarification avec l'enseignante et les parents puis réalisé une évaluation au moyen de l'outil Batelem (lecture et écriture de syllabes et de phrases) ainsi qu'une évaluation de leur compréhension des phrases écrites en utilisant LMC-r. La Batelem et LMC-r sont les outils étalonnés sur lesquels l'équipe du Rased s'est entendue. J'ai également mesuré leur fluence de lecture : fluence de texte (monsieur petit) et fluence de mots isolés (Epreuve extraite du livret des évaluations nationales ce1 de début d'année). Au regard des demandes d'aide qui m'ont été adressées et des premiers constats, j'ai, au cours des mois de novembre et décembre, mis en place une séquence axée essentiellement sur le décodage des mots hors contexte.



*Document 1 Extrait de la demande d'aide pour Kahina*

Ce projet visait à développer une stratégie de lecture pour identifier les mots par voie indirecte en s'appuyant sur les indices graphiques, en ayant recours au déchiffrage par syllabes. Les élèves devaient s'appuyer sur leurs connaissances lexicales développées au préalable pour valider l'efficacité de leur déchiffrage .

Le principal enjeu était de comprendre que décoder un mot revient à résoudre un problème lié au sens : il s'agit de retrouver dans sa « mémoire » la prononciation du mot isolé en faisant correspondre les lettres et les sons, tout en fusionnant les syllabes entre elles puis en validant par l'attribution d'un sens au mot.

Au cours de cette séquence, j'ai pris conscience des limites de l'enseignement de cette procédure : mes élèves ont progressé dans la maîtrise des correspondances graphèmes-phonèmes, ils ont pris conscience de la nécessité de déchiffrer un mot entièrement pour le

décoder (en validant leur lecture par un contrôle du sens du mot). Ils ont bien développé leur habileté de décodage mais en revanche, face à un mot inconnu, ils se retrouvent démunis. Partant de ce constat, j'ai pris conscience de la nécessité de cibler plus précisément les difficultés de mes élèves au niveau de leurs capacités de compréhension, écrite, mais également orale.

J'ai utilisé pour cela l'outil de compréhension orale La Cigale ainsi qu'un texte visant à évaluer leur capacité à extraire l'explicite d'un texte ainsi que les procédures qu'ils utilisaient. (Extrait de Le loup de M. Aymé).

Cette deuxième étape m'a permis de déterminer plus précisément les points d'appui et les difficultés de chaque élève et de redéfinir leurs besoins éducatifs particuliers.

## Présentation des élèves et BEP issus d'un deuxième regard

### *Djina née en 2012*

Elle a bénéficié d'un accompagnement par l'enseignant spécialisé chaque année depuis son entrée en élémentaire, bien qu'elle ait bénéficié d'un maintien au CP.

Une réunion de l'équipe éducative doit être mise en place après le bilan réalisé au CMPP, retardé depuis le mois de septembre.

La demande d'aide rédigée par l'enseignante de la classe signale des difficultés dans le domaine du français (déchiffrage et encodage de mots) comme en mathématiques, domaine dans lequel Djina ne maîtrise pas le système de position sur les nombres jusqu'à 99.

Lors de notre entretien, l'enseignante dresse le portrait d'une élève submergée par les difficultés. Elle explique le peu de participation en classe par des difficultés d'élocution, de plus elle s'exprime à voix trop basse. Un suivi orthophonique a été conseillé aux parents.

Elle abandonne rapidement le travail à l'écrit, ne respecte pas le lignage dans l'écriture, passe de l'écriture scripte à l'écriture liée, l'encodage des mots de dictée lui est « inaccessible ». L'enseignante souligne ses difficultés de mémorisation (difficultés à mémoriser une poésie sans aide visuelle).

J'ai pu établir le contact avec les parents de Djina. Celui-ci a été retardé en raison des problèmes relatifs aux conditions sanitaires.

Lors de notre entretien, la mère m'explique que le suivi orthophonique démarré en fin d'année précédente a été interrompu. Djina serait maintenant sur liste d'attente pour bénéficier de

consultations au CMPP. Le port de lunettes que Djina oublie régulièrement est évoqué, la petite n'aurait finalement pas besoin de lunettes et aurait menti au docteur pour pouvoir en porter.

Concernant le vécu scolaire de Djina, la mère reste très évasive, elle banalise la situation. Elle semble très accaparée par les difficultés de la petite sœur (Un dossier MDPH est en cours) et peut-être par la formation qu'elle vient de débiter.

Au fil des premières interventions menées, Djina a une attitude très dynamique au sein du groupe. Elle semble très sensible aux encouragements. Avec le recul, je comprends que les activités lui conviennent car elles sont ciblées sur les mots hors contexte. Dans cette activité qui ne nécessite pas de construire le sens, elle se concentre sur le découpage des mots et renforce son sentiment de compétence dans les situations de réussite.

Dans le domaine de l'écrit, je remarque que Djina connaît les graphèmes complexes mais qu'elle inverse les lettres dans la lecture des syllabes. Dans la lecture du texte chronométré (Monsieur Petit), elle se contente de prendre certains indices dans les mots lorsqu'ils lui posent des difficultés de déchiffrement. Elle accède à une fluence de lecture du texte de 49 mots par minute. L'identification des mots fréquents est lente, 34 mots par minute, elle n'a pas mémorisé un stock de mots suffisants. Elle se situe à peine au-dessus du seuil 2 (élèves fragiles) retenu pour déterminer les élèves fragiles en début de CE1.

*Doc 2 Evaluations Repères 2021 (extrait) Seuils retenus en début de ce1 pour la maîtrise de la fluence de lecture*

Lire à voix haute des mots	60			néant	16	30
Lires à voix haute un texte	102			néant	10	29

Sa fluence de lecture est insuffisante pour accéder au sens du texte, constat confirmé par l'évaluation portant sur la liste de mots fréquents proposée par J. Giasson.

Compréhension orale : Djina a obtenu un score satisfaisant à l'épreuve La Cigale, score à relativiser puisqu'il s'adresse plutôt à des élèves de niveau CP. Néanmoins, lors du questionnement oral visant à produire une inférence causale, après sa deuxième lecture, elle se contente de répéter des bribes du début du texte. De plus, elle échoue fréquemment lors d'activités rituelles qui consistent à mettre en relation les informations contenues dans les devinettes. Est-elle en mesure de mémoriser l'ensemble des informations contenues dans le texte ?

Compréhension explicite en situation de lecture autonome : Elle ne montre aucune stratégie de recherche de sens. Il semble que pour elle, lire, c'est suivre les mots du texte avec le doigt en oralisant. Elle échoue à prélever les informations essentielles.

### **Besoins éducatifs particuliers de Djina**

Besoin de développer sa capacité à inhiber pour prélever les informations essentielles et clarifier sa pensée.

Besoin de mettre du sens dans les apprentissages pour pouvoir développer des stratégies de lecture plus efficaces.

Besoin de renforcer son lexique orthographique pour faciliter l'accès au sens.

Besoin d'étayer sa mémoire de travail.

### ***Emma née en 2013***

Son enseignante la décrit comme une élève très calme, appliquée, mais rêveuse, qui se déconcentre facilement. Elle recherche le contact physique avec les adultes. Elle souligne ses réussites en mathématiques (numération, calcul) mais également ses difficultés d'accès à la compréhension des textes ainsi que sa maîtrise insuffisante des graphèmes complexes. Son écriture est soignée, d'ailleurs son père souligne également son attrait pour le dessin. Elle aime réaliser des tâches écrites comme la copie, dans lesquelles elle peut prendre le temps. Elle a souvent besoin d'un délai pour entrer dans les tâches.

Lors de mon entretien avec lui, son père me décrit Emma comme une petite fille « avec un comportement explosif ». Il ne semble pas être conscient des difficultés d'Emma, me dit qu'« elle lit bien ».

Pendant mon observation en classe, Emma ne participe pas aux échanges oraux. Si on la questionne, ses réponses sont évasives. Elle semble chercher à rester en retrait.

Cette impression est renforcée lors de mes premiers accompagnements en groupe restreint durant lesquels, lors des phases orales, Emma ne rentre pas en interaction avec ses camarades à moins d'être sollicitée. Elle se couche souvent sur sa table, semble fatiguée. Ce comportement m'interpelle d'autant plus que ses rares prises de parole révèlent une capacité d'expression claire.

Sa fluence de lecture s'élève à 29 mots par minute. Je constate que sa fluence de mots isolés est plus élevée (35 mots / min). Elle est davantage capable de porter attention à la lecture de mots isolés.

La surcharge cognitive qu'elle subit lors de la lecture de phrases la conduit à faire des méprises dans l'identification des mots. Sa lecture est approximative, elle semble s'appuyer dans ce cas sur le premier phonème du mot mais ne prend pas en compte le contexte de la phrase pour rectifier ses erreurs.

En compréhension orale, Emma montre une bonne compréhension de l'explicite des deux premiers textes mais son attention semble s'étioler au fil du temps. Néanmoins, elle est capable de mettre en relation des informations pour produire des inférences lorsqu'on la relance.

Emma a échoué à l'évaluation de la compréhension d'un texte écrit. Elle semble utiliser exclusivement une stratégie centrée sur le déchiffrement mot à mot. Dans le cas où un mot n'est pas identifié dans son lexique sémantique, elle cesse sa lecture et demande mon aide.

Emma semble penser qu'elle a besoin de l'aide de l'adulte pour déchiffrer les mots difficiles d'une part.

D'autre part, il m'apparaît qu'elle a une représentation erronée de l'acte de lire : pour elle, lire, c'est réussir à déchiffrer tous les mots du texte. Elle ne perçoit pas le but final : construire le sens du texte et n'a donc pas de stratégie pour y accéder.

### **Besoins éducatifs particuliers de Emma**

Besoin de développer son sentiment de compétence pour lui permettre de devenir autonome.

Besoin de temps pour accomplir la tâche.

Besoin de prendre conscience de son propre fonctionnement cognitif pour transférer ses compétences à l'oral dans les textes écrits.

Besoin de renforcer son lexique orthographique et d'augmenter sa vitesse de lecture par groupes de mots.

### ***Kahina née en 2012***

Kahina est placée en foyer avec des rencontres aménagées avec les parents. Elle bénéficie d'un suivi orthophonique à raison d'une fois par semaine. L'éducatrice référente décrit Kahina

comme un enfant qui manque de confiance en elle, qui a besoin d'encouragements, dont l'attention se disperse vite, mais qui néanmoins persévère dans le travail lorsqu'elle est accompagnée. Elle souligne ses difficultés en mathématiques, corroborées par l'enseignante.

Je peux constater que :

Kahina, maintenue au CP, a bénéficié d'un accompagnement rased depuis son arrivée.

Elle communique facilement, s'exprime de manière claire à l'oral, aime me raconter son week-end, capable de resituer facilement la chronologie des événements. De plus, elle est volontaire et participe dans le petit groupe. Elle a réinvesti la stratégie d'encodage de mots pour écrire des mots de 3 syllabes.

#### Difficultés :

Certains graphèmes complexes ne sont pas maîtrisés. En lecture de mots isolés, le déchiffrage est également très hésitant, elle inverse des lettres : tabouret devient tabrou. L'évaluation des mots fréquents hors contexte montre que Kahina a très peu accès à la reconnaissance directe de nombreux mots.

Le texte est déchiffré lentement (36 mots par minute). Elle se guide avec le doigt en oralisant. Elle semble chercher à donner du sens à chaque mot. Elle cherche à pallier à ses difficultés de déchiffrage en s'appuyant sur le contexte de la phrase mais elle n'a pas de stratégie de vérification et ne cherche pas à prendre des indices graphémiques pour valider ses hypothèses.

#### **Besoins éducatifs particuliers de Kahina**

Besoin de renforcer sa motivation pour s'engager dans la tâche.

Besoin de renforcer l'orthographe lexicale pour un meilleur accès à la compréhension des textes.

Besoin de développer des stratégies pour accéder à la compréhension de l'écrit.

Besoin d'un étayage pour palier à son déficit de mémoire de travail.

## Bilan pour le groupe d'élèves

### Quel constat tirer de l'analyse des procédures utilisées par ces trois élèves ?

Alors que dans un premier temps, ma priorité était de palier à leur maîtrise insuffisante des capacités d'identification des mots, il apparaît que ces élèves ont une caractéristique commune : elles ont toutes les trois des croyances erronées ou incomplètes sur les procédures à utiliser pour accéder au sens de l'écrit.

Ces croyances les empêchent de comprendre les textes.

### Mon questionnement

Une des missions attribuées à l'enseignant du RASED stipulée dans le référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé est d'aider les élèves à atteindre les objectifs fixés par les programmes et le socle commun :

1. L'enseignant spécialisé exerce dans le contexte professionnel spécifique d'un dispositif d'éducation inclusive:  
en œuvrant à l'accessibilité des apprentissages dans le cadre des programmes en vigueur et du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ;
2. L'enseignant spécialisé exerce une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire :  
en définissant des stratégies d'apprentissages personnalisées et explicites ; en adaptant les situations d'apprentissage, les supports d'enseignement et d'évaluation .

#### Document 3

Au regard des compétences du socle commun de cycle 2 concernant les langages pour penser et communiquer :

*Lire et comprendre en autonomie des textes inconnus adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves.*

Et du Programme du cycle des apprentissages fondamentaux cycle 2, volet 3, Les enseignements :

Lire :

- identifier des mots de manière de plus en plus aisée.
- comprendre un texte et contrôler sa compréhension.

Il apparaît que le profil de ces élèves s'inscrit pleinement dans le volet 3 du cadre départemental RASED : « **Prendre part à la remédiation de la difficulté scolaire** » et nécessite une *intervention spécialisée au regard des compétences dont la non maîtrise constitue le frein à l'avancée dans les apprentissages* .

Alors que je m'étais focalisée dans un premier temps sur l'objectif de faire progresser ces élèves dans l'identification des mots, comme le souligne le BOEN n°31 du 30 juillet 2020, la compréhension « *est la finalité de toutes les lectures* ».

Oui, mais comment permettre à ces apprentis lecteurs d'accéder au sens des textes, alors que leurs capacités de fluence représentent un frein à la compréhension ?

Quels dispositifs mettre en place pour permettre à mes élèves d'accéder au sens des textes, pour les rendre acteurs et chercheurs de sens ?

Comme l'écrit Maryse Bianco, « *développer le goût de lire est d'autant plus essentiel pour des élèves qui peinent à décoder et ne discernent pas clairement les enjeux de la lecture.*

(conférence de consensus « Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement des compétences en lecture », ENS de Lyon, mars 2016)

Développer le goût de lire supposerait chez ces enfants de leur permettre d'alléger la charge cognitive occasionnée par leurs difficultés de décodage et de leur proposer des activités motivantes les encourageant à se plonger dans les écrits.

Là encore, dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, on peut lire que les compétences acquises en compréhension orale *sont essentielles pour mieux maîtriser l'écrit.*

Ainsi, un enseignement de stratégies de compréhension à l'oral déchargerait mes élèves pour un temps de leurs difficultés de décodage et leur permettrait de développer des procédures favorisant la compréhension des textes. **Mon questionnement est donc le suivant :**

***En quoi un enseignement des stratégies de compréhension à l'oral pourrait permettre à***

## mes élèves faibles décodeurs d'accéder à la compréhension des textes ?

Il me faudra ne pas perdre de vue que l'objectif final est bien de rendre mes élèves plus autonome dans la compréhension des textes à l'écrit, et donc prévoir des situations régulières de retour sur les écrits.

### Le cadre théorique du projet

#### 1 - Un travail à l'oral équivaut-il à un enseignement de la compréhension des écrits ?

Maryse Bianco le confirme dans son ouvrage Du langage oral à la compréhension de l'écrit :

« ... comprendre à l'écrit n'implique pas des mécanismes fondamentalement différents de ceux impliqués à l'oral, ni même lors de la compréhension picturale. » « ... seules les procédures d'identification des mots impliquent des processus spécifiques au média. »

*Document 4*

L'intérêt d'un enseignement à l'oral fait également partie des recommandations de la conférence de consensus « Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement des compétences en lecture ? » (16 et 17 mars 2016 à l'ENS de Lyon) qui met l'accent sur le fait qu'il faut « *enseigner aux élèves à comprendre les textes lus à haute voix par l'adulte (dès l'école maternelle, en CP, puis tout au long du cursus élémentaire, voire au-delà)* »

En outre, madame Ryckebusch désigne les pré-requis à la compréhension écrite comme étant : la fluence, le lexique et **la compréhension orale**.

Un travail spécifique sur la fluence sera mis en place dans la première partie des séances pour développer le lexique orthographique de mes élèves.

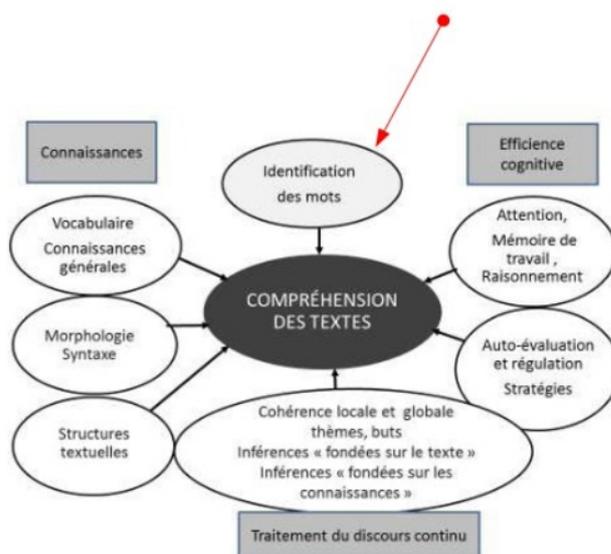
Par conséquent, un travail de compréhension à l'oral pourrait effectivement être bénéfique, mais quelles sont les compétences à développer chez mes élèves ?

Il importe de connaître :

#### **Les structures et mécanismes cognitifs engagés dans la compréhension :**

Pour cela, je me suis reportée au tableau de présentation de ces processus proposés par Maryse Bianco :

## Maryse Bianco (2015) : processus impliqués dans la compréhension écrite



Extrait du diaporama du cours de C. Ryckebusch : compréhension orale

Document 5

Au vu du nombre de processus impliqués, il me faut cibler les déficits essentiels de mes élèves :

### 2 -Des difficultés à développer la cohérence locale :

En me plongeant dans les travaux de Maryse Bianco, des éléments m'interpellent. Elle souligne l'importance de la capacité à mettre en relation les informations contenues dans les phrases pour créer la cohérence du texte. Elle explique qu'il est nécessaire de reconnaître les relations interphrastiques « *et de mettre en œuvre des mécanismes d'inférences plus ou moins sophistiqués dont la vocation est d'explicitier les relations de sorte à relier entre elles les informations données dans les énoncés successifs.* » (Du langage oral à la compréhension de l'écrit, page 27)

Dans le schéma ci-dessus, cette capacité fait partie du **traitement du discours continu**.

L'importance de cette habileté est particulièrement soulignée dans le rapport « **Lire pour apprendre et comprendre : quoi de neuf ?** » qui explique que la capacité à construire la cohérence du texte est un des deux prédicteurs les plus importants de la compréhension, avec la fluidité de lecture en contexte.

Effectivement, j'ai repéré chez deux de mes élèves des difficultés à mettre en relation les informations pour assurer la cohérence du texte (Djina et Kahina).

Après la lecture d'une inférence causale, je leur ai posé la question : *A votre avis, que s'est-il passé ?*

J'ai pu observer leurs difficultés :

Texte lu aux élèves :  
 Aujourd'hui, Nolan invite ses copains pour jouer. Tout à coup, des morceaux de vitre tombent à terre. La voisine sort en vitesse de sa cuisine , en colère. Nolan et ses camarades se sauvent tellement vite qu'ils oublient leur ballon.

A la première lecture, Djina a répondu : « *la voisine , elle s'est mis en colère* ».

A la deuxième lecture, elle a ajouté : « *ils ont oublié leur ballon.* »

Kahina a renchéri en précisant : « *il y a des bouts de verre.* »

Kahina et Djina ne reformulent pas le texte. Après plusieurs lectures, elles se contentent de répéter certaines informations sans faire de lien entre elles. Savent-elles qu'elles peuvent déduire des informations de ce qui est dit dans le texte ? Se construisent-elles une image mentale au fil du récit ?

Voici un tableau visant à récapituler leurs capacités à construire la cohérence locale à l'oral :

	<b>Capacité à assurer la cohérence locale entre les phrases à l'oral</b>	
	<i>Prélever les informations essentielles</i>	<i>Mettre en relation les informations pour comprendre l'implicite</i>
Emma	oui	Oui, si elle entend le texte plusieurs fois.
Kahina	oui	<b>non</b>
Djina	<b>Non,</b> se contente de répéter des phrases ou des bribes de phrases	<b>non</b>

*Document 6*

Ces trois élèves pourraient donc tirer profit d'un enseignement explicite d'une stratégie visant à leur permettre de prélever tous les indices du texte dans un premier temps pour pouvoir les mettre en relation dans un deuxième temps et ainsi construire la cohérence locale.

Emma a déjà la capacité de sélectionner les informations entendues pour les mettre en lien bien que cela nécessite souvent plusieurs écoutes. Est-ce dû à un manque de confiance en elle ? Ou faut-il tout bonnement lui laisser plus de temps pour comprendre ?

### 3 - Contrôle et régulation : deux éléments essentiels à la compréhension

D'après le rapport « **Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ?** » commandé par le CNESEO, un élément essentiel à la compréhension est la capacité à gérer sa lecture :

« Une faible capacité à contrôler et réguler sa propre lecture représente la troisième caractéristique importante des faibles compreneurs. La lecture stratégique est probablement la différenciation entre bons et faibles lecteurs/compreneurs la plus connue. »

*Document 7*

Cette activité sous-entend deux processus distincts bien que liés :

- le processus qui permet de prendre conscience d'un obstacle quand il se présente.
- le processus qui permet de surmonter cet obstacle.

D'après mes premières observations, quels sont les comportements adoptés par mes élèves pour répondre à des questions sur un texte à l'écrit ?

L'observation de ces comportements m'a permis de faire l'inventaire de certaines stratégies qu'elles utilisent et qui pourraient expliquer leurs performances en compréhension.

*Stratégies erronées*

*Stratégies efficaces*

	Emma	Kahina	Djina
Suit avec le doigt, continue sa lecture sans chercher à faire du sens.		oui	oui
Se concentre uniquement sur le déchiffrage des mots.	oui	oui	oui
Marque un temps d'arrêt, respecte la ponctuation en fin de phrase.	non	non	non
Se bloque, s'arrête sur le mot car elle ne le connaît pas.	oui	non, demande d'abord de l'aide	oui

		puis fait un contre-sens .	
Utilise le contexte pour lire les mots sur lesquels elle bute.	Oui, mais ne vérifie pas	non	non

*Document 8 Bilan des stratégies utilisées pour lire un texte- phase d'évaluation*

Ces trois élèves se concentrent uniquement sur le déchiffrage des mots. Comme l'explique R Goigoux, elles pensent « *qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre* ».

Mais cherchent-elles à comprendre le texte ?

Elles ne semblent pas avoir un objectif déterminé de compréhension face à un texte écrit.

Voici leurs réponses à la question : qu'est-ce qui est important quand on lit un texte ?

Kahina : « *savoir lire tout ce qui est écrit.* »

Emma: « *Je lis et je coupe les mots* ».

Djina : « *c'est pour mieux lire* ».

De plus, accaparées par le décodage, elles ne semblent pas chercher à élaborer des représentations au fur et à mesure de leur lecture. Elles n'utilisent pas la ponctuation du texte qui pourrait les y aider : Kahina marque des temps d'arrêt sans prendre en compte les groupes de sens. Djina ne marque aucun temps d'arrêt. Emma finit par se décourager et abandonne.

***Bilan des évaluations orale et écrite : Ces trois élèves ont des difficultés à mettre en relation les informations dans le texte à l'oral (cohérence locale). Face aux écrits, elles utilisent différentes stratégies inefficaces, principalement le mot à mot, sans recherche de sens.***

#### **4 - Quelles stratégies travailler à l'oral transférables dans les écrits ?**

Stratégies efficaces d'après le national reading panel :

##### **Des stratégies de compréhension efficaces pour mieux comprendre**

Utiliser des organisateurs graphiques ou sémantiques qui permettent de représenter graphiquement la signification et les relations entre les idées.

Repérer la structure des histoires à partir de quoi le lecteur apprend à poser et à répondre aux

questions en « Qui, Quoi, Comment, Où, Quand et Pourquoi » et à suivre l'organisation temporelle des événements.

Répondre à des questions : dont les réponses sont corrigées immédiatement par le professeur.

Poser des questions : apprendre à se poser des questions en « Qui, Quoi, Comment, Où, Quand et Pourquoi », apprendre aussi à anticiper.

Résumer : identifier les idées principales qui intègrent l'ensemble des autres dans une structure unitaire et cohérente.

Enseignement de stratégies multiples : il s'agit d'utiliser plusieurs procédures en association (dont celles décrites ci-dessus), dans une interaction professeur/élève.

Cet enseignement de stratégie multiple est efficace quand les procédures sont utilisées de manière flexible et pertinente par l'élève et/ou le professeur dans des contextes naturels.

D'après le National reading panel. Association pour la Diffusion et la Valorisation de la Recherche en Psychologie. Aider les élèves à comprendre (Profession enseignant) (French Edition) (p. 160). Hachette Éducation. *Document 9*

A des degrés divers, ces trois élèves expriment le même besoin : apprendre des stratégies efficaces pour construire le sens du texte.

En fonction de leur profil, j'ai décidé de mettre en place un enseignement explicite des stratégies de compréhension suivantes :

### Stratégies retenues dans l'axe compréhension du projet de groupe :

Approche à l'oral	Approche à l'écrit
<ul style="list-style-type: none"><li>• Sélectionner les informations essentielles en apprenant à se poser les questions « qui, où, quand , quoi ».</li><li>• Mettre en lien l'ensemble des informations contenues dans le micro texte.</li><li>• Détecter le moment où on n'a pas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Réinvestissement de procédures utilisées à l'oral.</li><li>• S'appuyer sur la ponctuation du texte pour établir la cohérence phrase par phrase et non mot par mot.</li><li>• Faire un retour en cas de besoin.</li></ul>

compris.	
• Contrôler : vérifier sa compréhension.	

Pourquoi un travail sur les inférences ? Il nécessitera pour mes élèves l'obligation de déterminer l'objectif de compréhension et impliquera la mise en œuvre d'une procédure visant à planifier les différentes étapes pour accéder à l'implicite.

### **5 - Quels sont les obstacles rencontrés par mes élèves pour intégrer ces stratégies ?**

**Le rôle de la motivation :** L'élève doit avoir envie de comprendre. Mes élèves, qui, dans leurs activités scolaires quotidiennes, sont régulièrement confrontés à un sentiment d'échec face aux difficultés qu'ils n'arrivent pas à surmonter, ont développé des stratégies d'évitement qui leur sont propres.

En effet, Emma est passive, elle préfère ne pas se lancer dans la tâche plutôt que subir l'échec. Djina, elle, promène son doigt sur les lignes et tente d'oraliser, mais elle finit par abandonner. C'est pourquoi je pense qu'un travail sur des micro textes nécessitant de faire des inférences, outre les capacités de compréhension mises en œuvre, leur redonnera le goût de lire et le goût de la réussite, à condition qu'un étayage suffisant soit mis en place pour les y mener.

#### **Attention et mémoire :**

M. Bianco souligne que les travaux de nombreux chercheurs ont démontré la capacité précoce des enfants à faire des inférences mais que cette aptitude diffère en fonction de « leur capacité de compréhension, leurs connaissances et leurs capacités cognitives générales, **la mémoire de travail et l'attention en particulier** .»

Elle met en évidence l'importance de garder les informations en mémoire pour construire le sens : « *la mémoire de travail doit maintenir actives les informations qui viennent d'être lues.* » (Du langage oral à la compréhension de l'écrit, p. 23)

Djina a besoin de réguler son attention, elle ne prend pas le temps, montre beaucoup d'impulsivité dans ses réponses.

Comme on peut le constater d'après l'évaluation réalisée, Djina et Kahina ont également un déficit de mémoire :

## Evaluation empan mnésique et mémoire de de travail - outil EDA Orthoedition

	- 2 et	- 1 et	Moyenne	Djina	Kahina
Mémoire chiffres endroit	3,7	5	6,3	3	6
Mémoire chiffres envers	0	1,4	3	1	1

### *Document 10*

Pour accéder au sens du texte, il importera d'étayer leur mémoire.

### **Oui, mais comment ?**

D'après Michel Fayol , « *Les stratégies de compréhension permettent, si elles sont connues, adaptées et entraînées , de dépasser au moins partiellement les limites de la capacité de mémoire de travail.* » Il souligne le rôle joué par la capacité à revenir sur le déjà lu, la capacité à gérer le rythme de sa prise d'informations afin de contrôler et réguler le déroulement de ses propres processus.

Permettre à ces élèves de développer des stratégies de compréhension efficaces pourrait donc être un moyen de palier à leur déficit de mémoire.

La mise en place d'un projet autour de petits textes étayés par des supports visuels permettra également de solliciter dans une moindre mesure leur mémoire de travail.

### **L'importance de s'intéresser aux processus intellectuels utilisés par les élèves :**

Comme nous l'enseigne madame Ryckebusch dans son cours : la compréhension orale, de la prévention à la remédiation , apprendre à comprendre implique de développer une procédure **consciente** de compréhension . (Repères n° 35)

D'après R. Goigoux, pour qu'une intervention visant la compréhension soit efficace , « *elle doit faire prendre conscience aux élèves de l'utilité des efforts fournis en sollicitant une activité réflexive sur leurs propres conduites de lecteurs.* »

Cette condition fait référence à l'activité métacognitive que doit mener chaque individu et qui lui permettra d'utiliser les nouvelles connaissances de façon adaptée.

Ces moments dédiés à l'activité métacognitive sont primordiaux chez mes élèves pour leur faire intégrer des stratégies autres que la lecture mot à mot du texte. Elles viseront à leur faire verbaliser leurs propres stratégies pour les modifier en cas de nécessité.

Ils nécessiteront des moments privilégiés de débat pendant lesquels ils expliqueront leur propre fonctionnement aux autres. Cette démarche leur permettra de réinvestir progressivement un mode de questionnement plus efficace du texte.

### **Des compétences qui devront être travaillées lors des retours aux textes écrits :**

Effectivement, une distinction est à faire dans le processus de compréhension à l'oral et à l'écrit. Comme l'explique M. Fayol (Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia), au contraire des énoncés oraux, on peut, dans les textes écrits, effectuer un retour sur le texte si on a conscience d'avoir perdu la compréhension.

M. Bianco insiste sur l'importance de la prise en compte de la ponctuation dans le processus de compréhension. « *La ponctuation assure la segmentation du texte et distingue, par là-même, les informations liées les unes aux autres de celles qui ne le sont pas.* »

(chapitre Apprendre à comprendre : l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques, p164)

Les recherches ont montré que la maîtrise du traitement de la ponctuation était souvent encore à acquérir au CE2.

J'ai constaté qu'aucunes de mes élèves ne marquait une pause en fin de phrase, le moment décisif qui leur permettrait de faire la synthèse des informations contenues dans celle-ci et d'effectuer alors un retour en cas de détection de la perte de sens.

Cette stratégie susceptible d'aider les lecteurs peu habiles devra être développée dans les phases de retour aux textes écrits.

### **Les séances mises en place pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de mes élèves**

Les objectifs de la séance 2 menée le 22 février étaient :

- apprendre à sélectionner les informations essentielles dans un texte lu par l'enseignant en répondant aux questions qui ? Où ? Quand ?
- comprendre que certaines informations se trouvent dans le texte et que d'autres nécessitent une mise en relation des informations.

(Lors de la première séance, nous avons abordé la notion d'implicite du texte avec un support photographies extrait de l'outil « lire-lier », éditions Retz).

*Document 11* Extrait de la fiche de préparation de la séance 2

Déroulement	Rôle des élèves	Adaptations
<p><b><u>Phase de sensibilisation et de présentation de la problématique :</u></b> <i>Vous savez que vous êtes des petits détectives et que vous devez faire attention à tous les indices du texte pour trouver la réponse. Aujourd'hui, vous allez apprendre à répondre aux questions pour comprendre ce qui est important dans le texte. Cela vous aidera à trouver ce qui n'est pas dit.</i></p>		
<p><i>Attention, vous devrez répondre aux questions : qui ? Quand ? Où ?</i> Montrer les vignettes</p> <p><u>Lecture orale du texte 1 (Le texte n'est pas visible)</u></p> <p>Sébastien se mit à crier. Il se débattait dans son lit, couvert de sueur. Sa maman arriva et le prit dans ses bras en disant : « C'est fini, mon chéri, c'est fini ».</p>	<p>Demander une deuxième écoute pour comprendre qu'on peut faire un retour au texte si on a oublié.</p>	<p><b>Picto alerte:</b> pour favoriser l'attention</p> <p><b>Djina</b> Gérer son <u>impulsivité</u></p> <p>référent visuel : je réfléchis avant de donner la réponse.</p>
<p><u>Phase de recherche :</u></p> <p>Vignettes qui ? Quand ? Où ? : l'enseignant note les réponses des élèves sans valider.</p> <p><i>Comment avez-vous trouvé la réponse ?</i></p> <p>Retour au texte sur l'affiche .</p> <p><u>Explicitation :</u> Les informations étaient dans le texte : montrer les différentes phrases et souligner.</p> <p>Placer les référents images dans le tableau affiché.</p>	<p>Chaque enfant s'exprime pour expliquer comment il a trouvé la réponse.</p> <p>Chaque enfant prend en compte la démarche de l'autre.</p>	<p><b>Emma :</b> valoriser ses réponses.</p> <p><b>supports visuels :</b> images pour aider à la mise en relation des informations.</p>
<p><u>Phase de recherche 2 :</u> implicite</p> <p>question : <i>pourquoi Sébastien criait-il ?</i> <i>Regardez tous les indices que nous avons trouvés ( sur l'affiche).</i></p> <p><i>Réfléchissez et expliquez comment vous avez trouvé la réponse.</i></p> <p><u>Valider sa réponse :</u> <i>Qu'est-ce qui prouve dans le texte que c'est la bonne réponse ?</i> <i>Nous allons vérifier votre réponse.</i></p> <p>Valider en montrant le picto policier.</p>	<p>Prendre en compte tous les indices listés pour en faire la synthèse.</p> <p>Verbaliser sa procédure. Ecouter et prendre en compte les procédures des autres.</p>	<p>référent visuel : je réfléchis avant de donner la réponse.</p>

<p><u>Phase de structuration</u> : <i>Qu'est-ce que vous avez appris ?</i> <b>Pour comprendre le texte, on recherche tous les indices comme un détective. On se pose les questions sur le texte. Tout n'est pas dans le texte. Il faut réfléchir. Vérifier que c'est possible en faisant un contrôle.</b></p>		<p>Référents de la stratégie affichés au tableau</p>
---	--	--

Lors des deux premières phases d'écoute, le texte n'était pas visible dans le but de mieux se concentrer sur l'oral.

La visualisation des questions sous forme de pictogrammes devait les inciter à un retour au texte pour les amener à réunir l'ensemble des indices. A chaque relecture, nous affichions le pictogramme « j'écoute encore » pour qu'ils prennent conscience de l'importance de la réécoute ( ou de la relecture) dans la recherche d'indices.

Les indices étaient validés après avoir été soulignés dans le texte affiché et classés dans le tableau en fonction de la réponse apportée.

Dans un deuxième temps, les vignettes illustrées représentant les indices prélevés devaient fournir un étayage de la mémoire et permettre la synthèse des informations pour aider à déduire l'implicite.

Pour Emma, l'objectif était de lui apporter de la clarté cognitive sur ses propres procédures. Mon hypothèse était que si elle comprend comment elle procède pour prélever les informations dans un texte à l'oral, elle pourra transférer cette stratégie dans les écrits, balayer le texte et ne plus se bloquer face à un mot.

Constat de la séance : dans la phase de recherche de l'implicite, Emma se laisse convaincre par les hypothèses de Djina et abandonne sa propre idée (Il a fait un cauchemar). Elles font une hypothèse sans prendre en compte l'ensemble des indices (« il a crié parce qu'il a vu un monstre au plafond »). Je n'ai pas permis à Djina de contrôler son impulsivité, celle-ci s'est focalisée sur la dernière remarque de Kahina (« il a peur »).

Avec le recul, je me rends compte de l'importance de segmenter les deux tâches à accomplir (prise d'indices puis, synthèse des informations pour permettre l'inférence).

En instaurant une phase de reformulation des indices prélevés et en redéfinissant l'objectif final, je permettrai la planification des actions à réaliser, élément essentiel pour s'approprier de nouvelles stratégies.

## Comment réactiver la procédure mise en place et faire émerger la nécessité d'effectuer un contrôle après la prise d'indices explicites :

### 1- Choix du support

Dans un premier temps, j'ai choisi de réinvestir la stratégie de prise d'indices à partir d'un support visuel : une photographie.

Ce support comporte plusieurs intérêts :

Tout d'abord, mes élèves se lassent vite, elles perdent facilement leur attention. Diversifier les supports apportent de la nouveauté. Cette nouvelle situation suscitera leur attention.

De plus, ce type de support permet d'étayer un déficit de la mémoire de travail puisque Djina et Kahina auront directement accès aux indices visuels qui seront à prélever.

Dans les séances précédentes, j'ai remarqué la passivité d'Emma. Emma ne s'est pas impliquée, elle n'a participé au débat que lorsque je la sollicitais mais elle a démontré qu'elle était capable de prélever les inférences à l'oral. Pour cette séance, je lui ai attribué un rôle spécifique : celui de poser à ses camarades les questions nécessaires à la prise d'indices en utilisant les pictogrammes vignettes (première partie de la procédure).

Cette démarche vise à renforcer son sentiment de compétence. Emma a été valorisée, je lui ai montré qu'elle était capable d'agir. Je veillerai à l'avenir à renouveler ce type de situation.

### 2- Les différentes étapes

La tâche a été segmentée en trois parties :

- Détermination de l'objectif et planification de la tâche à réaliser en utilisant les pictogrammes de la stratégie. Durant cette phase, j'ai défini clairement l'objectif que nous devons atteindre : *« vous savez que vous êtes des détectives et que vous devez bien faire attention à tous les indices du texte pour trouver la réponse. Aujourd'hui, je ne vais pas vous lire d'histoire. Nous allons observer une photo. A votre avis, que devrez-vous faire après avoir observé cette photo ? »* Les élèves planifient la tâche en répertoriant oralement les différentes étapes de la procédure qui sera utilisée. Elles ont compris qu'elles devraient utiliser la même stratégie que lors de l'écoute des textes.
- Réponse aux questions pour prélever les indices explicites (Phase orale guidée par Emma)
- Mise en relation de la somme des indices prélevés pour pouvoir comprendre l'implicite.

Document 12



Durant cette phase, j'ai introduit un nouvel outil : le référent de la stratégie individuel.



Document 13 Photographie projetée et référent individuel de chaque élève

Cet outil doit permettre de rendre explicite la procédure et de les aider à respecter la chronologie des étapes à réaliser .

Afin que chacun puisse s'exprimer, lors de la phase de mise en relation des indices, je leur demande de mettre par écrit leurs déductions dans un premier temps. J'avais constaté pendant les séances précédentes que certaines étaient très influencées par les hypothèses de leur camarade lors de l'étape de la mise en relation des indices.

Cet outil permet à Djina de gérer son impulsivité. Je reformule tous les indices répertoriés et lui demande de bien les prendre en compte avant d'écrire.

Cette phase est également importante dans le sens où elle laisse une trace sur laquelle chaque élève peut s'appuyer pour montrer le cheminement de sa réflexion, et ainsi améliorer sa clarté cognitive.

### 3. Comprendre l'importance du rôle de la ponctuation dans les écrits pour pouvoir prélever les indices au fil de la lecture.

Durant les phases orales de construction de la compréhension d'un texte lu par l'adulte, mes élèves savent maintenant qu'elles peuvent me demander de relire pour pouvoir effectuer un retour sur le texte et prélever les indices oubliés.

Par contre, lors des phases de lecture autonome, elles ne marquent pas de pause ou marquent un arrêt qui nuit à la compréhension (Kahina segmente une unité de sens).

Afin de construire le sens du récit, il est primordial qu'elles prennent conscience du rôle de la ponctuation : ces signes grâce auxquels elles pourront effectuer un contrôle sur leur lecture et réguler au besoin par un retour sur le texte .

Lors de la séance 5, j'ai mis en place une activité réflexive sur leurs propres conduites face au texte écrit afin qu'elles apprennent à tenir compte de la ponctuation.

Voici un extrait du débat qui a eu lieu le 1<sup>er</sup> mars :

*Ens = enseignante*

*E= Emma*

*D= Djina*

*K= Kahina*

*Ens* : [... ] **Qui veut commencer à lire ?**

*K* : Guillaume avait vraiment très mal ... au ventre ce soir comme il regrettait ... sa bêtise.

( Le texte a été exploité à l'oral, les difficultés liées au décodage sont en parties écartées)

*Ens* : **Si on lit le texte comme cela aux camarades, vont-ils facilement comprendre ce que raconte le texte ?**

*D* : Non.

*E* : Il faut s'arrêter.

*Ens* : **Oui, Emma, tu as raison, il faut s'arrêter. Où faut-il s'arrêter ?**

**Ecoutez bien, je vais relire le texte. Ensuite, vous allez me dire ce qui ne va pas.**

( Relecture du texte sans prendre en compte la ponctuation, en faisant des arrêts inopinés.)

*Ens* : **Comment ai-je lu ?**

*D* : T'as pas arrêté de t'arrêter.

*Ens* : **Donc, quel est le problème ?**

*K* : T'as pas fait attention aux points.

Ens : **Si on lit comme ça, est-ce qu'on pourra faire comprendre aux camarades ce qu'on est en train de lire ?**

D, E : non !

K : Y vont rien comprendre !

Ens : **Pourquoi est-ce important de s'arrêter au point ?**

K : Ben, pour comprendre !

Ens : **Oui, quand on s'arrête au point à la fin de la phrase, on peut vérifier qu'on a bien compris tous les indices importants. Si on n'a pas compris ou qu'on a oublié, que peut-on faire ?**

D : On doit relire la phrase !

*Doc 14 -Retranscription d'un extrait du débat : importance de la prise en compte de la ponctuation*

En utilisant une stratégie inadaptée pour lire le texte, je souhaitais qu'elles prennent conscience d'une procédure qui nuit à la construction du sens de la phrase. Par la verbalisation d'une mauvaise procédure, elles pourront modifier leur propre fonctionnement. L'enjeu est qu'elles puissent marquer des pauses dans le texte pour pouvoir se construire les représentations mentales nécessaires à la compréhension. De plus, le travail de compréhension du texte mené au préalable à l'oral permet un allègement de la surcharge cognitive liée aux efforts de décodage. Pour renforcer cette stratégie, un jeu de mime a été mis en place.

Au terme de chaque phrase lue par un élève, son binôme mimait les indices importants dont les pairs devraient tenir compte pour comprendre l'implicite du texte. L'élève observateur pouvait ainsi visualiser les éléments de la phrase à prendre en compte et le rôle de la ponctuation. Ce type d'activité présente plusieurs intérêts :



*doc 15 Jeu de mime : prendre conscience de l'importance de la ponctuation pour construire le sens de la phrase.*

Il est un moyen d'illustrer la procédure à utiliser pour prélever les informations et permet à Djina de développer sa clarté cognitive. C'est également une activité motivante que mes élèves prennent plaisir à réaliser.

## Conclusion

Au terme de ce dossier, huit des treize séances allouées au projet ont été menées.

Mon questionnement était : en quoi un enseignement des stratégies de compréhension à l'oral pourrait permettre à mes élèves petits décodeurs d'accéder au sens des textes ?

Partant du constat que ces élèves, surchargés par les difficultés de décodage, soit, se contentaient de prélever des bribes de textes décodés, abandonnaient face aux difficultés, ou cherchaient à décoder mot à mot, un enseignement explicite à l'oral a été privilégié.

Cet enseignement avait pour objectif le développement de stratégies permettant de prélever les indices essentiels pour les mettre en relation et établir la cohérence locale.

Un des enjeux pour mes élèves est de développer leurs capacités à se fixer un objectif et à planifier la tâche en étant conscient des questions à se poser pour construire le sens.

J'ai émis l'hypothèse qu'une fois que mes élèves se seraient appropriés cette stratégie à l'oral, ils pourraient ensuite la transférer dans les écrits.

A ce jour, quel profit mes élèves en ont-ils tiré ?

Par l'enseignement explicite des étapes de la stratégie, les élèves sont capables de déterminer les différentes phases nécessaires à la construction du sens.

Au cours des débats oraux, les élèves verbalisent leur raisonnement et exposent les démarches qui les ont conduits à produire les inférences.

Quelles sont les limites ? Adopter une démarche active de recherche de sens face aux écrits impliquera que mes élèves prennent conscience de leurs propres procédures face aux textes. Il s'agira de les confronter à des textes inconnus, non exploités au préalable à l'oral, afin qu'elles deviennent capables de détecter le moment où elles perdent la compréhension.

Au fil des séances menées, j'ai pris conscience de l'importance des débats visant à développer la clarté cognitive de mes élèves.

### Epreuve 3

#### Développer la co-intervention / le co-enseignement dans mes écoles

**Constat de départ** : Les collègues n'ont pas l'habitude de pratiquer la co-intervention. Ils n'en connaissent pas les différentes modalités.

**Action** : Informer les collègues sur :

- Les modalités de co-intervention et co-enseignement .
- Les bénéfices de ce mode de fonctionnement.