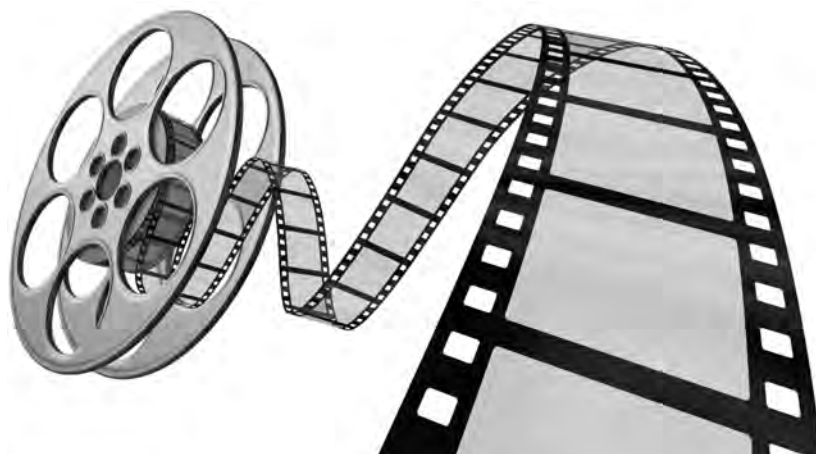


Silence, on comprend... Action !!!

Comment travailler la compréhension en lecture par le biais
de courts-métrages d'animation ?



Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés
et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap.

Option E

Table des matières

INTRODUCTION	1
I. Du regard photo figé au panorama du regard cinéma.....	3
1- <i>Premières prises de vue : les constats de départ, des demandes d'aide jusqu'aux premières séances de regroupement.....</i>	3
a) Des précisions pour justifier la logique de l'analyse	3
b) Sara manque de stratégie et de motivation	4
c) James travaille pour faire plaisir à l'enseignant	5
d) Jihez a des difficultés à identifier le but de la tâche	6
e) Orianne manque de confiance et n'identifie pas ses ressources.....	7
2- <i>Zoom avant : des difficultés observées à l'élaboration du dispositif pour répondre aux besoins des élèves.....</i>	8
a) Mise au point théorique pour imaginer le dispositif	8
b) Le cadrage de départ : des pré-tests pour évaluer l'efficacité du dispositif.	9
c) De l'analyse du profil des enfants au dispositif : une médiation qui répond à leurs besoins.	10
II. Premiers tournages : des courts-métrages pour améliorer les habiletés de compréhension.	13
1- <i>Préparatifs techniques : La construction de la séquence pédagogique.....</i>	13
a) Le choix d'une trame répétitive pour favoriser l'appropriation par les élèves sans lassitude	13
b) L'élaboration d'outils et de supports pour favoriser la métacognition et la « plus-value sociale » pour les élèves.	13
i) Des supports visuels pour le cahier de cinéaste.....	14
ii) Des outils pour favoriser la métacognition sur des compétences de lecteur.	14
c) La question mise en projet des élèves pour favoriser leur implication dans le dispositif et anticiper le transfert.	15
2- <i>Sous le feu des projecteurs : observations et évolutions</i>	15
a) Des progrès observables dans les habiletés de compréhension visées.....	15
i) La production d'inférences et d'images mentales	15
ii) Les états mentaux des personnages.....	17
iii) L'évaluation de la compréhension en cours.....	18
b) Des régulations nécessaires pour améliorer le dispositif.....	20
i) Des adaptations du dispositif pour affiner l'accompagnement des élèves vers l'objectif.	20
ii) De nouveaux outils pour lever certains freins.....	21
3- <i>Premier bilan pour affiner un nouveau scénario</i>	22
III. Travelling avant : des progrès et habiletés transférables à l'écrit.....	23
1- <i>Des outils pour aider à transférer les acquis</i>	23
a) Le rituel pour s'approprier la démarche et la transposer à l'écrit	23
b) Les portraits des personnages signifiants pour favoriser la mémorisation et l'appropriation par les élèves...et les enseignants.....	24
c) Les défis pour automatiser les stratégies et mesurer les efforts	25
d).....	26
2- <i>Engager des collaborations au profit de l'élève</i>	26
a) Collaborer avec les enseignants.....	26
b) Engager une coéducation avec les parents.....	27
3- <i>Bilan du transfert.....</i>	28
IV. Regard cinéma : quelles évolutions observées pour chaque enfant ?	28
CONCLUSION	29

INTRODUCTION

Au début de ma carrière de professeur des écoles, j'ai eu la chance d'occuper pendant 5 ans un poste de maître E dans un RASED¹ des Bouches-du-Rhône. Ce fut une période passionnante et riche en enseignements, tant du point de vue du regard évolutif que je portais sur la grande difficulté scolaire que de ce que m'ont apporté la psychologue scolaire et l'autre enseignant spécialisé dans l'aide pédagogique de l'antenne. Néanmoins, un des grands regrets que j'ai pu avoir pendant cette période fut l'échec à mettre le conflit socio-cognitif au cœur de mes séances. Avec le recul, je me rends compte que j'étais alors plus proche du fonctionnement d'un maître PDMQDC² que d'un véritable enseignant spécialisé. A cette époque, je « faisais fonction » ; je n'avais donc pas reçu la formation dispensée par l'IUFM, et manquais donc très clairement d'appuis théoriques.

Depuis, j'ai cheminé, géographiquement et professionnellement ; j'ai pu découvrir des classes qui m'étaient inconnues, notamment dans le monde de l'école Maternelle. J'ai également occupé un poste de PDMQDC pendant une année. Toutes ces expériences, croisées avec celle de « faisant fonction Maître E », m'ont permis d'analyser l'écart que j'avais à cette époque avec les attendus des compétences que doit avoir un enseignant spécialisé dans les aides pédagogiques. La mise en retrait de l'enseignant, la métacognition, le conflit socio-cognitif étaient des notions que je survolais de très haut mais qui ne m'étaient absolument pas familières.

Cette année, j'ai eu l'honneur de pouvoir intégrer la formation de préparation au CAPA-SH à l'ESPE de Lyon. Parallèlement, j'ai été nommé dans une nouvelle circonscription. L'antenne couvre six groupes scolaires, dont une école classée en REP³. Dans la grande majorité des cas, les demandes d'aide en ce début d'année ont porté sur la maîtrise du code en lecture (décodage, principe alphabétique, correspondances grapho-phonologiques...). Cet état de fait est quasi empirique : les enseignants de cycle 2, surtout au CP et au CE1, s'attachent prioritairement à la réussite de leurs élèves dans la maîtrise du code. Ceux qu'ils estiment être en grande difficulté sont donc ceux qui ne parviennent pas à progresser dans le décodage et le codage. Mais qu'en est-il des autres composantes de

¹ Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté

² Plus De Maîtres Que De Classes

³ Réseau d'Education Prioritaire

l'apprentissage de la langue française ? Qu'en est-il par exemple de la compréhension ? Dans son rapport de recherche « Lire et Ecrire », Roland Goigoux⁴ affirme qu'« *apprendre à lire, ce n'est pas seulement apprendre à décoder, c'est aussi devenir capable de donner du sens (...) en mobilisant sensiblement les mêmes compétences que celles requises pour comprendre les textes entendus* ». Il n'est pas le seul à mettre en avant la compréhension dans l'apprentissage du Français puisque de nombreux chercheurs ont montré que des enfants performants dans la compréhension de textes entendus à la fin de l'école maternelle deviennent ensuite des « compreneurs » de l'écrit efficaces⁵. Jocelyne Giasson⁶ va même plus loin quand elle affirme que le décodage n'est en réalité qu'un intermédiaire vers la reconnaissance globale des mots ; reconnaissance qui n'est autre que « l'habileté ultime » visée pour devenir un lecteur expert, autrement dit un compreneur libéré de la charge du décodage. Ces conclusions de recherches ont été relayées par l'Education Nationale elle-même, puisque la conférence de consensus de 2016⁷ donne de nombreuses recommandations allant dans le sens de l'apprentissage spécifique de la compréhension dès la Maternelle, et que les programmes de 2015⁸ préconisent également explicitement cet enseignement. Toutes ces constatations soulèvent de nombreuses questions : Comment enseigner la compréhension aux élèves de cycle 2 en évitant l'écueil du « décodage pur » ? Qu'est ce qui peut faire obstacle, du côté de l'élève, à l'acquisition de stratégies efficaces pour comprendre un énoncé oral ou écrit ? Comment, à travers notre rôle de personne ressource, changer le regard des enseignants des classes ordinaires sur l'apprentissage de la lecture et sur l'importance de la compréhension ?

Ce questionnement m'a amené à considérer une entrée multimédia afin de travailler spécifiquement la compréhension, entrée qui permet dans un premier temps de s'affranchir du matériau écrit. Ma problématique est donc la suivante :

Comment une entrée par le film peut-elle améliorer les habiletés de compréhension en lecture ?

⁴ Roland Goigoux. In Lire et Ecrire, Ifé, p 31

⁵ Hirsh, 2003 ; Hoff, 2013 ; Durham et al., 2007 ; Kendeou et al., 2005 ; Oakhill, Cain, & Bryant, 2003 ; Paris & Paris, 2003 ; van den Broek et al., 2005

⁶ Jocelyne Giasson. In La compréhension en lecture, De Boeck, 2007. p 38

⁷ In. Synthèse Conférence de consensus Lire, comprendre, apprendre, ENS Lyon, 2016.

⁸ Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux

Deux hypothèses vont me guider tout au long de la mise en œuvre du dispositif.

Je postule que :

- **décharger les élèves de la tâche de décodage permet bien des progrès dans les compétences se rapportant à la compréhension.**
- **les progrès ainsi observés dans les habiletés de compréhension sont transférables à l'écrit, que ce soit dans la classe, mais aussi hors l'école.**

Je ferai tout d'abord un état des lieux des élèves, de leurs besoins et du cheminement théorique qui a guidé l'élaboration de ce dispositif. J'exposerai dans un deuxième temps le déroulé et les résultats obtenus au cours de cette médiation. Enfin, je m'attacherai à démontrer la transférabilité des compétences et habiletés acquises par les élèves au sein du regroupement.

I. Du regard photo figé au panorama du regard cinéma

1- Premières prises de vue : les constats de départ, des demandes d'aide jusqu'aux premières séances de regroupement

a) Des précisions pour justifier la logique de l'analyse

Le recueil des demandes d'aide formulées par les enseignants au RASED a eu lieu courant septembre. Le modèle de cette feuille de demande a été pensé et discuté en réunion RASED avec l'IEN de circonscription, réunion qui fut un moment riche d'échanges. Le document essaye d'être complet sans être complexe⁹. Néanmoins, il n'en reste pas moins une observation « figée » à un instant précis ; c'est pourquoi il est indispensable de faire expliciter par l'enseignant sa demande d'aide au cours d'un entretien, et d'aller observer les enfants « in situ », au sein même de leur classe, pour pouvoir analyser leur comportement, leur attitude, leurs stratégies... C'est ce qui permettra dans un premier temps de s'affranchir de l'étroite dimension du « regard photo »¹⁰ figé. Je vais donc faire l'état des lieux de ce que j'avais pu apprendre des élèves avant la mise en place du dispositif d'accompagnement. Bien entendu, un enfant apprenant est sans cesse en évolution. Il conviendra de le suivre du regard et de tenter d'adapter l'analyse de ce dernier au jour le jour. Lors de l'accompagnement, je m'efforcerai donc de me rapprocher le plus possible du panoramique du « regard cinéma » en observant jour après jour ses progrès, ses agissements, ses envies, ses craintes et ses difficultés...

⁹ Voir « Demande d'aide spécialisée » de la circonscription en annexe 1.

¹⁰ Jacques Lévine et Jeanne Moll. In JE est un autre, ed. ESF, 2012, chap. 3

Il existe une multitude de portes d'entrée pour essayer de comprendre la logique d'un enfant apprenant. J'en retiendrai deux dans ce mémoire :

- L'exploration des 5 pôles de la réussite¹¹. Ils permettent l'élaboration d'hypothèse quant aux difficultés rencontrées par les enfants dans leur métier d'élève.
- Les intelligences multiples¹². Cette analyse permet de sortir d'une vision réductrice de l'apprenant, en dressant un portrait reprenant les différents types d'intelligences cultivés par chacun.

b) Sara manque de stratégie et de motivation

Sara est en CE1 dans une classe à double niveau (CE1-CE2). C'est une petite fille pleine de vie, qui parle beaucoup et tente souvent d'attirer l'attention. La maitresse pointe des difficultés à l'oral et en décodage, mais surtout en compréhension et en production d'écrit. Elle la décrit comme manquant d'attention, passive (la peur de se tromper inhibant souvent l'entrée dans la tâche), et ne tenant pas compte des remarques de l'enseignante ni de ses erreurs. En revanche, l'enseignante a remarqué que Sara souhaitait réussir et avait envie d'apprendre, qu'elle était à l'aise avec ses pairs, et qu'elle était curieuse de tout. Elle a suivi les Aides Personnalisées Complémentaires (APC) pendant une période en Français. Elle a également bénéficié d'une prise en charge en orthophonie jusqu'en juin 2016 ; l'accompagnement s'est arrêté car les compétences en langage oral étaient suffisantes. Elle est l'aînée d'une fratrie de deux filles, et les échanges avec les enseignantes des deux sœurs révèlent une certaine dissymétrie éducative entre elles, plus favorable à Sara qu'à sa cadette.

Les observations en classe et les premières rencontres avec Sara confirment peu ou prou cet état de fait. Sa passivité en classe semble en contradiction avec cette curiosité permanente et cette envie de faire. Son entrée dans la tâche se fait souvent de manière désordonnée, précipitée, et elle semble avoir du mal à mobiliser ses compétences et connaissances, comme si elle jugeait qu'elles n'avaient aucune valeur. En outre, elle brigue le rôle de leader dès que le groupe est en autonomie, ne laissant que peu de place aux autres participants et n'accordant que peu de crédit à leurs propositions. Son projet d'apprenant est assez hétéroclite puisqu'elle

¹¹ Josselyne Annino, cours de formation au CAPA-SH à l'ESPE de Lyon. Voir schéma en annexe 2.

¹² Howard Gardner. In Les Intelligences multiples, collection Petit Forum, ed. Retz, 2008, p.34

estime que « lire, c'est facile », qu'elle aime bien jouer, mais qu'elle n'aime pas travailler.

Les intelligences liées aux arts et à la nature sont sans nul doute un bon point d'appui. Si on place Sara au centre des 5 pôles de la réussite, une hypothèse expliquant ses difficultés d'apprentissage est la suivante :

- elle ne dispose pas de stratégies efficaces dans son travail ; elle ne mesure pas bien le sens des actions qu'elle entreprend.
- elle a besoin de trouver une motivation dans les tâches qu'elle rencontre, et doit donner du sens aux situations proposées ainsi qu'aux intentions d'apprentissage qui les sous-tendent.

c) James travaille pour faire plaisir à l'enseignant

James est en CE1 dans la même classe que Sara. Il porte des lunettes. C'est un petit garçon discret voire effacé. La demande d'aide portait sur le décodage, le lexique, la production écrite, et la maitresse pointait également de grosses difficultés en compréhension. Lors de notre entretien, elle m'a expliqué que James était très lent, passif, et qu'il ne semblait pas toujours très bien comprendre ce qu'elle attendait de lui. En revanche, James est volontaire quand l'enseignante l'encourage, et n'hésite pas à faire appel à elle, parfois même avec excès. Il essaye en outre de tenir compte des remarques qui lui sont faites. Au niveau des aides déjà en place, James bénéficie d'un PPRE¹³, a suivi les APC depuis le début de l'année, et se rend chez l'orthophoniste deux fois par semaine. Il a un frère jumeau, et deux autres petits frères qui sont également jumeaux. Cette situation peut expliquer une certaine difficulté à trouver sa place au sein du groupe.

En classe ou en petit groupe, James semble souvent absent, perdu dans ses pensées. Il a du mal à trouver sa place, à oser affirmer sa pensée. De fait, se lancer dans la tâche est compliqué, puisque le plus souvent le but à atteindre n'est pas clairement identifié. Lorsqu'il réussit, il paraît surpris, alors qu'un échec le laisse sans réaction visible. Ce double état de fait est caractéristique des enfants se retrouvant à la frontière de l'échec scolaire¹⁴ : les causes d'une réussite sont pour eux externes, incontrôlables et transitoires, alors que l'échec a une cause interne, incontrôlable et stable. Lors de notre entretien sur son projet d'apprenant, James parle des mathématiques comme de quelque chose qui lui est facile ; à l'inverse, la

¹³ Programme Personnalisé de Réussite Educative.

¹⁴ Monique Pré, conférence sur la difficulté et l'échec scolaire, ESPE de Lyon.

dictée et les activités de lecture-compréhension lui semblent être source de difficultés. Ces réponses montrent que James reste maître de ses apprentissages ; il se connaît suffisamment bien pour pouvoir parler des domaines qui le font réussir, et au contraire ceux qui lui posent problème.

Les intelligences intrapersonnelle et logico-mathématique paraissent être des points d'appui pour James. A la lumière des pôles de la réussite, l'hypothèse qui se dessine est la suivante :

- James a du mal à se représenter le but à atteindre lorsqu'il commence une tâche. La motivation interne pour commencer un travail se retrouve de fait amoindri.
- Il manque de stratégies efficaces, met peu de sens dans son action, et fait plus pour faire plaisir à l'adulte que pour lui-même.

d) Jihez a des difficultés à identifier le but de la tâche

Jihez est en CE1 dans la même classe que Sara et James. Elle paraît grande pour son âge et est très souriante et enjouée. La demande d'aide portait principalement sur l'oral (notamment le lexique), le décodage et la compréhension. La maîtresse parle d'elle comme une élève agréable, serviable et attentive. Très timide, elle cherche le contact avec l'adulte mais n'ose pas demander de l'aide ouvertement. Elle essaye de faire seule, ne cherche pas à regarder sur les cahiers voisins. Jihez veut bien faire, mais se retrouve le plus souvent en échec. A contrario, elle est très volontaire en Anglais, ce qui peut être le signe que dans un domaine « vierge », où elle peut découvrir et avancer sans se retrouver en difficulté, elle ose et se lance. A la maison, la langue la plus souvent utilisée est le Turc. Les parents sont à l'écoute des besoins de leur fille, mais disent ne pas savoir comment l'aider. A l'école, elle bénéficie d'un PPRE et des APC pour pallier les difficultés en Français. Elle est suivie par l'orthophoniste à raison de deux séances par semaine. Cette dernière parle d'un trouble du langage oral portant sur la compréhension et l'expression morphosyntaxique, ainsi que d'un retard dans l'acquisition du langage écrit découlant certainement de ses difficultés à l'oral. Elle note cependant d'intéressants progrès depuis le début de l'année scolaire.

Au cours des premières séances de regroupement, Jihez dépasse rapidement sa timidité et met sa réflexion au service des autres, de manière souvent désordonnée. Ses lacunes en vocabulaire et des difficultés de compréhension, sur le langage mais également sur le Monde, sont perceptibles. Comme James, son rapport à l'échec

pose question puisqu'elle ne semble avoir aucune réaction dans ce cas ; en revanche, elle semble très fière d'elle dans la réussite, ce qui tend à montrer qu'elle se place encore en tant qu'actrice responsable de son propre succès. La discussion que j'ai eue avec elle autour de son projet d'apprenant montre une certaine fébrilité autour de ses ressources et des obstacles rencontrés. Elle me dit bien aimer la lecture (après un long temps de réflexion), mais ne trouve rien qui lui soit « facile » ou « difficile ».

Jihez peut trouver dans l'intelligence interpersonnelle un appui intéressant ; malgré une certaine mise en retrait, elle semble aimer le contact avec les autres. En se référant aux 5 pôles de la réussite, une hypothèse de compréhension des difficultés rencontrées par Jihez émerge :

- La représentation de la tâche n'est pas claire pour elle, elle a des difficultés à identifier le but à atteindre
- Ses capacités langagières sont encore fragiles, ce qui la freine dans son métier d'élève.

e) Orianne manque de confiance et n'identifie pas ses ressources

Orianne est une petite fille souriante et vive, qui semble pourtant toujours sur la défensive. Ses yeux vous scrutent comme si elle cherchait à déceler des obstacles à venir. Elle est en CE1 dans un autre cours double, un CP-CE1. La maîtresse la décrit comme très passive en classe, passivité doublée d'une grande lenteur ; elle n'ose pas s'engager dans la tâche par peur de se tromper. Du point de vue des compétences, elle est en difficulté en décodage, ce qui rend l'accès au sens très délicat. Le lexique disponible n'est pas très étendu. Elle ne connaît pas le nom de toutes les lettres, et ne maîtrise pratiquement aucune correspondance graphophonologique. A l'inverse, elle peut être appliquée et intéressée, surtout dans des domaines où la curiosité, la créativité ou le corps sont mis en valeur. Elle bénéficie d'un PPRE et a suivi les APC. Les parents semblent très impliqués dans l'accompagnement d'Orianne ; le papa nous explique lors d'une rencontre qu'il tient à faire faire les devoirs à sa fille. Dans le quotidien, c'est l'Arabe qui est parlé à la maison. Par ailleurs, il l'emmène chez l'orthophoniste deux fois par semaine. J'ai pris contact avec cette dernière, qui m'a expliqué qu'Orianne était suivie depuis l'an dernier, d'abord pour un retard de langage important pour lequel elle a beaucoup compensé. Son entrée dans le langage écrit s'est donc révélé prématuré et difficile ; elle n'est toujours pas lectrice, mais à ce stade l'orthophoniste ne peut affirmer avec certitude s'il s'agit d'un retard important ou si ces difficultés relèvent d'un trouble.

Les observations en classe ainsi que les premières séances de regroupement vont dans le sens d'un manque de confiance important. Orianne n'ose clairement pas s'engager par peur de l'échec ; comportement qui est parfois poussé à l'extrême puisqu'elle ne considère même plus la tâche. Elle reste en dehors du « terrain des apprentissages ». Pourtant, lorsqu'on l'interroge ou qu'on l'étaye, elle parvient à faire, et est le plus souvent en réussite. Les fondations sont donc bien présentes, reste à essayer de trouver la manière de construire les murs. En groupe, elle semble avoir une aptitude pour endosser le rôle de leader : elle parvient à synthétiser de manière efficace les idées du groupe, et les enfants s'appuient souvent sur cette compétence. L'entretien portant sur le projet d'apprenant met une fois de plus en lumière le manque de confiance. Quand je lui demande ce qui est facile pour elle à l'école, elle répond qu'« *il y a des trucs qui sont faciles des fois, mais après ça part et en fait c'est difficile* ». Elle pointe la lecture comme source de difficulté, et cite uniquement des personnes lorsque la discussion porte sur ce qu'elle aime bien à l'école (la maîtresse, la « *ridectrice* »). En ce qui concerne les raisons de sa présence dans le groupe, elle pense que « *c'est parce que j'arrive pas à travailler bien* ».

Si l'on devait analyser Orianne au travers du prisme des Intelligences Multiples, il en ressortirait un appui certain dans les intelligences interpersonnelle, kinesthésique et visuo-spatiale. Une hypothèse de compréhension des difficultés que rencontre Orianne peut être avancée en s'intéressant aux 5 pôles de la réussite :

- Orianne n'a pas assez confiance en elle ; cela provoque des turbulences dans la construction de son projet d'apprentissage. Elle a besoin de se reconsidérer, de mieux connaître ses ressources pour se donner un nouvel élan.
- Ses capacités dans le domaine langagier sont limitées ; elle commence à mettre des compensations en place et a besoin de poursuivre sur cette voie.

2- Zoom avant : des difficultés observées à l'élaboration du dispositif pour répondre aux besoins des élèves

a) Mise au point théorique pour imaginer le dispositif

Les auteurs et chercheurs ayant travaillé sur la compréhension sont aujourd'hui d'accord pour dire que les compétences de compréhension se développent indépendamment des compétences de décodage. Pendant longtemps, le modèle

de référence était un modèle séquentiel du développement des habiletés de compréhension, alors qu'aujourd'hui c'est le modèle simultané qui est admis¹⁵. Cet état de fait milite pour un enseignement de la compréhension qui peut être décorrélé de celui de l'apprentissage du code. Nathalie Blanc¹⁶ retient trois compétences de haut niveau qui sont cruciales dans une tâche de compréhension :

- La capacité à utiliser ses connaissances en matière de structure de récits.
- La capacité à produire des inférences.
- La capacité à auto-évaluer le produit de la compréhension en cours.

A la lumière de cet éclairage théorique et de ma première hypothèse, je vais donc orienter l'élaboration de mon dispositif autour de ces trois axes. Deux habiletés secondaires peuvent être reliées aux deux premiers axes :

- La capacité à se représenter mentalement une situation¹⁷.
- La capacité à analyser les états mentaux des personnages d'une histoire.

La production d'images mentales est pour Serge Boimare un maillon essentiel dans la quête de l'apprenti lecteur. Il affirme ainsi : « *en empêchant le passage du perceptif au représentatif, la difficulté à produire de l'image amène une coupure entre la maîtrise du code et la conquête du sens. (...) Il faut d'abord les aider à imaginer ce qu'ils lisent.*¹⁸ » On mesure bien dans ces propos toute l'importance de faire fonctionner en plein le « cinéma » qu'ont les élèves dans leur tête.

Les états mentaux des personnages est ce que les psychologues nomment aujourd'hui la « théorie de l'esprit ». Au-delà d'un intérêt évident pour une construction personnelle liée à l'empathie et l'analyse de ses propres émotions, le fait de se questionner sur les croyances, les pensées, les buts et les ressentis d'un personnage est indispensable pour comprendre réellement une histoire. C'est ce que Rémi Brissiaud appelle « *le paysage de la conscience*¹⁹ ».

b) Le cadrage de départ : des pré-tests pour évaluer l'efficacité du dispositif.

Afin d'avoir un retour sur l'efficacité du dispositif, il me fallait construire une évaluation pertinente permettant d'avoir un état des lieux des compétences des élèves sur les habiletés précitées. A la fin de la médiation, les résultats aux mêmes tests permettront d'établir un écart correspondant à l'évolution des élèves sur les compétences ciblées. Bien évidemment, d'autres paramètres entrent en jeu dans

¹⁵ Voir le schéma des 2 modèles de développement des habiletés de compréhension en annexe 3.

¹⁶ Nathalie BLANC, in *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*, Dunod, 2009 p.15

¹⁷ Jocelyne Giasson. Ibid p143

¹⁸ Serge Boimare, in *Ces enfants empêchés de penser*, Ed. Dunod, 2008, p 7

¹⁹ Rémi Brissiaud et al, in *Apprendre et Comprendre*, FNAME, Retz, 2006. p 14

les progrès observés sur une si longue période : apprentissages en classe, expériences personnelles à la maison... L'évaluation est construite à partir de sources diverses²⁰.

- Pour évaluer la capacité à produire des images mentales, les élèves auront à choisir une image parmi quatre correspondant à une phrase qui leur sera lue. Parallèlement à cela, ils chercheront à répondre aux quatre « questions de situation » (Qui ? Où ? Quand ? Quoi ?) sur un court texte, également lu, questions qui participent également à la structuration du récit.
- La capacité à analyser les états mentaux des personnages et à produire des inférences sera évaluée en demandant aux élèves de remplir des « bulles de pensées » de personnages issus d'un texte lu.

c) De l'analyse du profil des enfants au dispositif : une médiation qui répond à leurs besoins.

Maryse Bianco propose dans son rapport de 2016²¹ quatre catégories de lecteurs selon un modèle simple. Les lecteurs convergents sont les élèves chez lesquels le couple décodage/compréhension est soit dans la norme, soit en deçà. Les lecteurs divergents sont les élèves chez qui l'une des composantes du couple est défaillant tandis que l'autre est dans la norme. Au regard de cette proposition, il semble que James et Jihez soient des lecteurs convergents : faibles décodeurs et faibles compreneurs. Quant à Orianne et Sara, c'est plutôt le décodage qui semble difficile, mais ces difficultés ont un retentissement sur l'autre versant de la lecture, la compréhension. Je postule donc qu'un travail axé sur la compréhension aura pour effet de libérer un potentiel de progrès substantiel sur l'ensemble des compétences de lecteur. Je cherche à m'affranchir de l'écueil du matériau écrit, qui met non seulement les quatre enfants en difficulté mais semble également les « empêcher de comprendre ». Marie Gaussel va d'ailleurs dans ce sens lorsqu'elle écrit : « *Les processus de compréhension sont des processus généraux de l'activité cognitive quel que soit le mode de perception initial (image, texte lu ou écouté, programme audiovisuel)* »²². Dans cette optique, l'approche multimédia semble donc pertinente, d'autant qu'elle est actuellement l'objet de plusieurs recherches²³. Je choisis donc des courts-métrages d'animation comme supports pour cette médiation. C'est en outre un atout certain pour l'enrôlement des élèves dans les tâches qui leur seront

²⁰ Voir les pré-tests en annexe sur le DVD.

²¹ Maryse Bianco, in synthèse du rapport Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf, Ifé, p.4

²² Marie Gaussel, in Lire pour apprendre, lire pour comprendre, dossier de veille de l'IFE N°101, 2015

²³ Nathalie Blanc, ibid, p 117 ; Vincent Massart et Josselyne Annino, recherches sur le dispositif Lire le Monde, ESPE de Lyon

proposées ; l'enrôlement étant la première fonction d'étayage décrite par Jérôme Bruner²⁴. Il faut ensuite construire un dispositif qui réponde au mieux aux besoins des enfants.

- Tous ont besoin de travailler explicitement sur les habiletés principales de compréhension. Ils ne maîtrisent pas l'essence même de ces habiletés, et ne connaissent pas de stratégies pour s'engager efficacement dans leur exploration²⁵.
- Tous ont également besoin d'asseoir la confiance qu'ils portent sur eux même, voire de se re-considérer. Il est nécessaire qu'ils se placent à nouveau dans un cercle vertueux où l'entraide, la discussion et la recherche en groupe seraient les catalyseurs de leur réussite. Cette réussite est d'ailleurs la première étape indispensable dans un cheminement d'apprenant, puisqu'elle permettra comme l'écrit Jean Piaget²⁶ de « *comprendre en action une situation à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés* ».
- Ces élèves ont également besoin de prendre du recul par rapport à leurs actions, et d'analyser leurs réussites pour pouvoir comprendre. C'est là l'une des clés de la métacognition, c'est-à-dire comme le disait Jean Piaget de « *réussir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment (...) (de) l'action* »²⁷.

Pour travailler sur les habiletés de compréhension, je construis une trame de 4 séances, trame répliquable tout en étant évolutive²⁸ :

- Dans la première séance, les élèves seront amenés à chercher les réponses aux « 4 questions magiques des histoires » (Qui ? Où ? Quand ? Quoi ?). Ce questionnement est destiné à renforcer les habiletés d'inférences et de capacité à produire des images mentales. C'est également dans cette séance que le court métrage sera visionné pour la première fois. Ce sera l'occasion de pouvoir exprimer un ressenti, de se sentir écouté par les autres pour ce qu'on a à dire, en dehors de toute attente évaluative. Cette phase sera analysée par ailleurs²⁹.

²⁴ Jérôme Seymour Bruner, in Le développement de l'enfant, savoir dire, savoir faire, PUF, 2011, p 263

²⁵ Voir résultats des pré-tests sur le DVD.

²⁶ Jean Piaget. In Réussir et comprendre, PUF, 1974, p.237

²⁷ Jean Piaget. In Réussir et comprendre, PUF, 1974, p.237

²⁸ Voir « séquence du projet » en annexe 4

²⁹ Voir « évaluation en situation de la phase de discussion autonome » en annexe 5

- Au cours de la deuxième séance, les élèves construiront un schéma narratif simplifié : dans l'histoire, que se passe-t-il au début ? Au milieu ? A la fin ? Cette activité a pour but de faire progresser les élèves dans la structuration du récit.
- La troisième séance aura pour cœur de cible les états mentaux des personnages (également connus sous les termes de « théorie de la pensée »). Les élèves seront invités à réfléchir sur les sentiments et ressentis des personnages dans le court-métrage, et à essayer d'imaginer les pensées de ces derniers, par le biais de la théâtralisation notamment. Ce sera aussi l'occasion d'analyser les expressions faciales pour essayer de décoder les émotions.
- La quatrième séance aura pour but de travailler la régulation de la compréhension. Les élèves se questionneront sur le degré de compréhension et sur les stratégies à mettre en œuvre en cas de doute ou de compréhension partielle ou erronée. Mon objectif est de faire prendre conscience aux élèves que le degré de compréhension n'est pas le même après le premier visionnage qu'après avoir regardé plusieurs fois le court-métrage. La mesure de cet écart se fera par le biais d'un rappel de récit : les élèves produiront un résumé de l'histoire (en dictée à l'adulte) à la première séance, puis un deuxième à la quatrième séance. Je postule donc qu'ils percevront l'évolution de leur degré de compréhension entre ces deux moments, et qu'ils pourront établir la cause de cet écart.

L'objectif de ces séances est de faire acquérir aux élèves les habiletés de compréhension. Ce sont donc les compétences de lecteur qui sont en jeu. C'est de cela dont va traiter la deuxième partie. Je n'en oublie pas moins la question de l'aspect transposable à l'écrit de ces habiletés, ainsi que du transfert vers l'extérieur du regroupement, qui sont cruciaux pour un enseignant spécialisé travaillant au sein d'un RASED. Cet aspect plus méthodologique sera développé dans la troisième partie.

II. Premiers tournages : des courts-métrages pour améliorer les habiletés de compréhension.

1- Préparatifs techniques : La construction de la séquence pédagogique

- a) Le choix d'une trame répétitive pour favoriser l'appropriation par les élèves sans lassitude

Je disposais pour conduire cette expérimentation de 16 séances, étalées sur 8 semaines. J'avais choisi le support de la médiation – les courts-métrages d'animation, et je pris le parti d'articuler la séquence autour de 4 « séances types » que je pourrais modifier ou faire évoluer. A mon sens, cette construction présentait plusieurs avantages :

- Elle permet de travailler sur plusieurs courts-métrages (3 voire 4), évitant ainsi une lassitude de la part des élèves.
- Elle permet un travail approfondi sur chaque court métrage, 4 séances devant permettre de travailler sur 4 habiletés de compréhension différentes.
- Elle devrait permettre une appropriation correcte pour les enfants des stratégies et des savoirs, appropriation basée sur une « répétitivité décalée » dans le temps. Ce choix répond également à la « règle de trois » décrite par Josselyne Annino³⁰ :
 - 1) Je découvre, j'expérimente.
 - 2) Je me projette, j'agis de façon délibérée.
 - 3) Je peux m'auto-évaluer, j'ajuste mes stratégies.
- La « réplication » de cette trame devait me permettre d'apporter des évolutions pour chaque nouveau courts-métrages, ceci afin de répondre au mieux aux besoins des élèves, ou de pallier des manques ou des dysfonctionnements.

- b) L'élaboration d'outils et de supports pour favoriser la métacognition et la « plus-value sociale » pour les élèves.

L'élaboration des supports est importante à plusieurs titres : il s'agit de construire des outils efficaces pour les élèves, mais également de créer des référentiels esthétiques, clairs et attractifs. Pour la mise en œuvre de ce projet, j'ai créé deux types de supports.

³⁰ Josselyne Annino, 2016, cours à l'ESPE de Lyon

i) Des supports visuels pour le cahier de cinéaste

Je fais le choix de distribuer un cahier grand format à chaque élève. Ce cahier pourra être emporté dans la classe, à la maison, ou laissé dans la salle de regroupement selon le choix de chaque enfant. Ce cahier sera la vitrine du travail réalisé en regroupement d'adaptation ; il faut donc qu'il soit coloré, agréable à regarder pour que les enfants soient fiers de leur travail, qu'ils aient envie de le partager avec leurs camarades, leurs parents... Je crée donc une page de garde individualisée, ainsi que des supports différents pour chaque séance en essayant de les rendre le plus attrayant possible, ce afin de renforcer au maximum le sentiment de fierté des enfants et la « plus-value » sociale du cahier qui sera le recueil des traces écrites³¹.

ii) Des outils pour favoriser la métacognition sur des compétences de lecteur.

Comme nous l'avons vu plus haut, la métacognition est un concept clé de l'apprentissage. Elle fait référence à « *la connaissance que quelqu'un possède sur son fonctionnement cognitif et à ses tentatives pour contrôler ce processus* »³². Pour favoriser la métacognition des élèves au cours du dispositif, je crée 4 « personnages signifiants »³³ pour chacune des habiletés travaillées. Ces personnages sont inspirés par les travaux de Pierre-Paul Gagné³⁴.

- **La détective** cherche avec sa loupe les réponses aux « 4 questions magiques des histoires » : Qui sont les personnages ? Où se passe l'histoire ? Quand se passe l'histoire ? Que se passe-t-il dans l'histoire ?

Ce personnage servira à favoriser la **production d'images mentales**, mais aussi indirectement de travailler la **production d'inférences**.

- **L'architecte** élabore les plans des histoires. En incitant les élèves à chercher à raconter ce qui se passe au début, au milieu et à la fin de l'histoire, il favorise la **structuration du récit narratif**.
- **L'explorateur** analyse la situation et cherche à savoir ce que ressent ce que pense, et ce que veut un personnage. Ce faisant, il analyse les **états mentaux** des personnages, et contribue par là même à la **production d'inférences** ainsi qu'à la **structuration du récit**.
- **La contrôlease aérienne**, sorte de chef d'orchestre, contrôle le produit de la compréhension de l'histoire. Pour ce faire, elle questionne les trois autres

³¹ Voir page de garde et exemples de cahier de cinéaste en annexes 6 et 7.

³² Jocelyne Giasson, *ibid*, p 152.

³³ Voir les personnages signifiants en annexe 8.

³⁴ Pierre Paul Gagné, in Apprendre avec Reflecto, Chenelière éducation, 2004.

personnages afin de savoir s'ils ont bien pu utiliser leurs « pouvoirs » sur l'histoire en question. Elle doit favoriser **la régulation de la compréhension**. Au-delà de ces personnages, il conviendra de montrer à voir des stratégies explicites aux élèves afin d'améliorer les progrès dans les habiletés de compréhension visées, comme préconisé dans la conférence de consensus en lecture de 2016³⁵.

- c) La question mise en projet des élèves pour favoriser leur implication dans le dispositif et anticiper le transfert.

La mise en projet est l'une des pierres angulaires d'un projet de groupe. En effet, c'est sur le « produit fini » que le maître E propose aux élèves de réaliser que va se construire l'implication initiale de ces derniers. Cette nécessaire « projection » des enfants dans leur œuvre finale sert de fait la fonction d'enrôlement dans la tâche décrite par Jérôme Bruner³⁶. J'imagine donc de faire enregistrer aux élèves des dialogues pour ensuite les monter sur un court-métrage sans parole. Comme la séquence prévoit de travailler sur 3 ou 4 courts-métrages différents, les enfants pourront choisir celui qu'ils préfèrent. Une fois la production achevée, elle sera projetée à l'ensemble des élèves dans les classes concernées. Cette ultime étape poursuit un triple objectif, essentiel à mes yeux lors d'un accompagnement :

- Renforcer la fierté des élèves par l'exposition de leur produit fini.
- Valoriser les progrès en montrant à voir aux autres élèves de la classe l'essence de leur travail.
- Faire du lien entre le regroupement et la classe, et par là-même favoriser le transfert et les échanges, entre les élèves eux même, mais aussi entre enseignants.

Après avoir décrit les objectifs visés et les questions qui m'ont animées tout au long de l'élaboration de ce projet, je vais m'attacher à analyser les effets du dispositif sur les élèves, et justifier les évolutions qui ont été nécessaires.

2- Sous le feu des projecteurs : observations et évolutions

- a) Des progrès observables dans les habiletés de compréhension visées
- i) La production d'inférences et d'images mentales

L'évolution des élèves a été étonnante dans les habiletés liées aux inférences et aux images mentales. Lors du travail sur le premier court-métrage, ils se

³⁵ Conférence de consensus. Ibid, recommandation 22.

³⁶ Jérôme Bruner. Ibid, p 263.

questionnaient peu, semblaient être passifs lors du visionnage ; ils étaient peu ou prou des « spectateurs transparents ». Le dispositif prévoyait qu'à la première séance, après un temps de discussion qui leur appartenait³⁷, chacun puisse choisir son moment préféré et le représenter dans son cahier de cinéaste, soit par un dessin, soit avec des mots, soit par le biais de la dictée à l'adulte³⁸. A tour de rôle, les élèves présentaient alors au reste du groupe « leur » moment, avec la seule contrainte de devoir utiliser le pouvoir de la détective permettant de répondre aux « questions magiques des histoires ». Si cette phase fut laborieuse avec le premier court-métrage, avec de nombreux étayages et relances de ma part pour maintenir l'orientation du but de la tâche, il en fut tout autrement avec le deuxième et le troisième film. En effet, dès la phase de « discussion autonome », les élèves se questionnaient ou débattaient spontanément sur les lieux, les personnages ou le moment de la journée représenté. Par exemple, cette bribe de discussion autour du court-métrage « For the Birds »³⁹ :

James : - *Il fait beau, on voit le soleil et des nuages...et c'est pas à la ville, y'a de l'herbe et pas d'immeubles.*

Sara : - *Ca veut dire que c'est la journée. Regardez le soleil brille beaucoup, ça veut dire que c'est le matin.*

Orianne : - *Mais non c'est l'après midi ! C'est l'après-midi qu'il fait le plus chaud, le matin le soleil il est pas autant levé...*

Sara : - *Ben oui mais regarde les oiseaux, ils arrivent sur le fil et commencent à discuter. Ils viennent de se réveiller ; moi j'en ai déjà vu des oiseaux qui venaient sur un fil et c'était le matin.*

Jiheez : - *Ah oui moi aussi j'en ai déjà vu ! T'as raison c'était le matin qu'ils chantaient !*

Cet extrait de débat au sein du groupe est intéressant à plusieurs titres : les élèves se questionnent ici de manière autonome sur les personnages, les lieux, et le moment de la journée. Ils font des inférences entre ce qu'ils ont vu (le soleil qui brille et qui est haut dans le ciel, les oiseaux qui se posent sur le fil) et leurs connaissances sur le Monde (le soleil signifie que l'histoire se déroule en journée, les oiseaux chantent le matin, on voit des champs donc c'est à la campagne). Il reste bien sur quelques écueils gênant la compréhension, notamment sur le vocabulaire ou les connaissances sur le Monde, mais par un guidage patient et progressif, je me suis rendu compte qu'en réalité ces enfants détenaient

³⁷ Voir description par ailleurs, et analyse du temps de discussion en annexe 5.

³⁸ Voir la séquence du dispositif en annexe 4.

³⁹ For the Birds, réalisé par Ralph Eggleston, studios Pixar, 2000. Voir annexe sur le DVD.

pratiquement toutes les clés de compréhension pour pouvoir faire les bonnes inférences, et se représenter correctement la situation. Ce qui leur manquait, c'était l'espace pour pouvoir partager leurs expériences, pour se questionner ensemble. Il était également important de les étayer afin de maintenir les échanges dans une direction donnée, et de leur donner à voir en conclusion une stratégie efficace ne faisant que reprendre leurs éléments en les organisant.

Travailler la production d'images mentales par le biais d'un court-métrage peut paraître surprenant. En effet, les images étant déjà réelles, on pourrait penser que cette habileté n'est de fait pas entraînée. Mais l'exemple décrit ci-dessus montre bien que les élèves se questionnent sur les composantes multiples de l'histoire, qu'ils la creusent pour mieux l'appréhender. En s'interrogeant sur les personnages, les lieux, le moment, ils appliquent ce qui est préconisé par Serge Boimare⁴⁰ : ils font du lien entre ce qu'ils « lisent » (ce qu'ils voient) et ce qu'ils imaginent (ce qu'ils en déduisent, ce qu'ils en comprennent).

Au cours de la séquence, les exemples de ce type ont été nombreux, et j'ai noté peu à peu une certaine automatisation de ce questionnement : j'intervenais de moins en moins, je guidais moins. J'étais simplement le garant « expert » des connaissances sur le Monde en cas de désaccord non résoluble, ou de fausse route avérée du groupe.

ii) Les états mentaux des personnages

Pour travailler avec les élèves sur les états mentaux, j'avais choisi de partir d'un arrêt sur image d'un court-métrage vu précédemment à trois reprises. Ainsi, les relations entre les personnages et la structure causale simple du récit était d'après moi suffisante pour pouvoir explorer la théorie de l'esprit. Les élèves étaient invités à émettre des hypothèses sur le ressenti du personnage cible. Pour cela, je leur proposais une fiche d'aide synthétique reprenant les principales émotions et sentiments⁴¹. J'espérais que plusieurs hypothèses de sentiments différents émergent. Je comptais ensuite faire théâtraliser la scène par les enfants, afin de valider ou d'infirmer les différentes possibilités émotionnelles proposées. Ce choix a donné des résultats très encourageant et les élèves ont pu investir le rôle des personnages, en tentant à chaque fois de « ressentir les mêmes émotions, et d'imaginer ce qu'ils pouvaient se dire dans leur tête ». A la suite des différentes

⁴⁰ Voir page 9.

⁴¹ Voir fiche d'aide sur les émotions et les sentiments en annexe 9.

saynètes, une capture d'écran contenant une « bulle de pensée » était proposée⁴². Le groupe était alors chargé de se mettre d'accord sur une pensée à écrire dans la bulle, mais aussi de lister les différentes émotions potentiellement ressenties par le personnage le cas échéant. Ce travail a été particulièrement probant pour une élève de CE2⁴³. Celle-ci avait du mal à trouver sa place au sein du groupe, et à plus large échelle, dans sa classe. Elle n'osait pas exprimer ses choix ou ses ressentis. Le fait de jouer les scènes comme au théâtre et de se projeter dans la peau d'un personnage a eu un effet très bénéfique pour elle : non seulement elle a pleinement investi les différents rôles proposés, mais en plus elle a pris peu à peu de l'assurance dans le groupe, osant de plus en plus prendre la parole, et défendant même ses choix et ses idées en cas de désaccord. Cette séance sur la pensée des personnages a été par la suite modifiée comme nous le verrons dans la partie b).

Le doublage du court métrage choisi par les élèves a été l'occasion d'approfondir ce travail sur la pensée des personnages. Je leur ai proposé une vingtaine de vignettes représentant des moments clés ou que je trouvais intéressant concernant la théorie de l'esprit. Tous se sont engagés avec une motivation non feinte : le fait de s'enregistrer (et donc de pouvoir s'écouter tout de suite après), mais surtout l'idée de réaliser une œuvre que l'on montrerait ensuite aux autres enfants de la classe ont provoqué un engagement fort de l'ensemble du groupe. Si la mise en voix n'est pas toujours un exemple d'expressivité⁴⁴, c'est principalement à cause du stress lié au fait de se retrouver seul devant le micro. On sent bien par ailleurs que les prises de son collectives sont beaucoup plus expressives. Cette étape a avant tout été l'occasion de consolider ce qui avait été fait auparavant avec le « pouvoir » de l'explorateur. Une fois encore, les élèves ont demandé à visionner les extraits du court métrage concernés par le doublage, ce qui a été l'occasion de faire du lien avec l'auto-régulation de la compréhension.

iii) L'évaluation de la compréhension en cours

Pour travailler cette habileté, j'avais donc choisi de passer par le rappel de récit à deux instants distincts espacés dans le temps : tout de suite après la découverte du

⁴² Voir exemple de cahier en annexe 7.

⁴³ Parallèlement au groupe de CE1 qui sert de support à ce mémoire, j'ai également pu tester le dispositif avec un groupe de CE2 avec ma référente professionnelle, Marie-Noëlle Uhres.

⁴⁴ Voir le court-métrage doublé « Les oiseaux drôles » sur le DVD.

court-métrage, puis après les trois séances de travail spécifique sur chaque habileté.

De manière quasi-systématique, le rappel de récit suivant le premier visionnage s'est résumé à une succession d'actions simples liées entre elles par les mêmes connecteurs : « *puis, après, et* ». A la quatrième séance de regroupement sur le même court-métrage (et donc le plus souvent après le quatrième visionnage), les élèves intégraient en revanche à leur rappel de nouveaux composants, en lien avec le travail qui avait été fait jusqu'alors. Le récit était plus structuré, les phrases plus courtes et claires, et surtout il y était question des pensées des personnages, attribut essentiel pour la bonne compréhension d'une histoire⁴⁵.

Le fait que ce résumé s'enrichisse était une chose, le fait de permettre aux élèves de l'analyser en était une autre. Je leur ai donc proposé au cours de la quatrième séance une relecture des deux rappels et leur ai demandé s'ils voyaient des différences, quel était le résumé qui racontait le mieux l'histoire... Orianne a alors fait la proposition suivante pour comparer les deux résumés : « *La deuxième histoire est meilleure ; parce que la première on a oublié plein de choses, par exemple comment se sentent les petits oiseaux ou le grand oiseau, et ça aide à comprendre pourquoi ils font des choses.* » Cette phrase démontre bien que le degré de compréhension et la richesse supérieurs du second rappel sont bien perçus par les enfants ; restait à en analyser les raisons. Cette fois encore, les élèves ont une analyse clairvoyante : « *C'est parce qu'on l'a vu plus de fois ; c'est parce que maintenant on le connaît mieux qu'au début ; c'est parce qu'on a travaillé dessus, ça nous a fait nous poser des questions* ». Tout était dit ; il suffisait une fois encore d'organiser et de synthétiser pour obtenir une stratégie explicite et efficace. Je leur posais juste la question de savoir comment faire avec une histoire écrite si on ne comprenait pas tout. James asséna immédiatement : « *Ben on relit...* » comme si c'était une évidence. La transposition au matériau écrit était donc tracée, mais je me suis alors rendu compte qu'il manquait un outil pour que les élèves puissent évaluer leur degré de compréhension au cours de la « lecture ». J'y reviendrai dans la partie suivante.

Un autre exemple de situation remarquable s'est produit avec un autre groupe de 4 élèves de CE2⁴⁶. Pendant la phase de discussion spontanée qui suit le premier

⁴⁵ Voir un exemple de comparatif de rappel de récit en annexe 10 et le court métrage « L'homme-orchestre » associé sur le DVD.

⁴⁶ Parallèlement aux groupes de CE1 et de CE2, j'ai également pu expérimenter le dispositif avec un groupe de CE2 d'une autre école faisant partie du secteur.

visionnage du court métrage⁴⁷, est apparu un point de désaccord sur la compréhension d'un passage du film : un élève pensait que le petit garçon de l'histoire rejetait le petit chien parce qu'il sentait mauvais, alors que les deux autres étaient convaincus que c'était à cause de son handicap, à savoir le fait qu'il lui manquait une patte. Cet instant fut extrêmement intéressant ; je demeure en retrait et les élèves investissent cette phase au-delà de ce que j'avais prévu. Au bout de quelques minutes d'un débat stérile ou chacun campe sur son interprétation, l'une des élèves se tourne vers moi et me dit « *Maitre, il faudrait qu'on revoie le passage* ». Les élèves mettent donc spontanément une stratégie de régulation de la compréhension, à savoir la « relecture » d'un passage de l'histoire. J'ai bien à ce moment un avis personnel sur la question, mais je me garde bien d'intervenir, et souligne au contraire qu'ici aucun indice ne permet formellement d'écarter l'une des deux hypothèses de compréhension.

Cela montre tout d'abord qu'il peut y avoir des divergences de compréhension ou d'interprétation, et que ces divergences sont souvent liées à notre propre expérience personnelle (autrement dit nos connaissances sur le Monde). Cela montre également qu'il n'existe pas forcément une seule « vérité vraie » comme le laissent parfois penser les questionnaires de compréhension proposés aux élèves à la suite de la lecture d'un texte. Plusieurs visions ou compréhensions peuvent être pertinentes ; c'est un jeu à trois entre l'intention de l'auteur, le lecteur (et son expérience personnelle) et la façon de « lire » l'histoire (ou ici de la regarder).

b) Des régulations nécessaires pour améliorer le dispositif

i) Des adaptations du dispositif pour affiner l'accompagnement des élèves vers l'objectif.

Une adaptation s'est rapidement imposée dans le déroulé de la séance consacrée au « pouvoir » de la détective (travail de l'imagerie mentale et de la structure du récit par les questions : qui ? où ? quand ? quoi ?). En effet, qu'attendais-je comme proposition à la question « Quoi ? » Un résumé rapide ? Un enchaînement d'éléments importants de l'histoire ? Plus encore, la séance suivante voyait apparaître l'architecte, qui a pour rôle d'établir un schéma narratif simplifié. Après mûres réflexions et plusieurs essais, j'en suis arrivé à demander au groupe de trouver un titre au court métrage. Ainsi, leur proposition se devait d'être courte et synthétique, et ne faisait pas doublon avec le travail de l'architecte ou le rappel de récit.

⁴⁷ « The Present », réalisé par Jacob Frey, 2014. Voir annexes sur le DVD.

Le « pouvoir » de l'explorateur a bien aidé les enfants dans leur questionnement sur les pensées des personnages. Néanmoins, j'étais frustré par le fait que, très souvent, les élèves ne proposaient qu'une seule émotion. Cela s'expliquait par le fait que cette émotion était facilement « lisible » à partir de l'arrêt sur image ; contrairement à un récit écrit, nul besoin de s'imaginer les expressions faciales. J'en suis donc arrivé à proposer aux élèves une entrée par la pensée (« *qu'est-ce que ce personnage peut bien se dire dans sa tête à ce moment précis ?* ») plutôt que par l'émotion, facilement décodable à l'écran avec l'aide de la fiche. Cette adaptation a permis une plus grande palette de propositions, et a enrichi le nombre de saynètes jouées. De fait, le nombre d'émotions possibles à chaque fois était également plus large, et c'était par la théâtralisation que le groupe pouvait valider ou invalider chacune d'entre elle.

Le rappel de récit a permis aux enfants de comparer le produit de leur compréhension à deux moments distincts. En cela, il fut très efficace. En revanche, dans la réalisation, il a fallu réfléchir à une adaptation afin de guider la parole, et garantir les règles de bon fonctionnement d'un débat ou d'une activité orale séquentielle. Le bâton de parole a donné de bons résultats. Le sens de ce dernier étant connu à l'avance, chaque enfant pouvait ou non donner un élément de la chronologie du récit. Cette adaptation a par exemple beaucoup aidé James, qui avait du mal à garder son attention sur le déroulement de la tâche. Grâce au bâton de parole, il avait là un symbole matériel l'aidant à anticiper le moment où il allait prendre la parole, et à maintenir son attention sur les faits décrits par les autres enfants.

ii) De nouveaux outils pour lever certains freins

Pendant la séance dévolue à l'action de l'architecte, donc au séquençage du récit, j'avais observé une certaine difficulté à segmenter l'histoire en trois parties distinctes : le début, le milieu, la fin. En effet, comment se positionner sur ce découpage qui peut être discuté (et a d'ailleurs été discuté au sein du groupe). Pour guider le travail des élèves, j'ai donc opté pour des images séquentielles grand format : le groupe devait ainsi se mettre d'accord sur l'ordre à donner, puis définissait ensuite les trois parties distinctes du récit. Ensemble, nous avons observé qu'il était plus facile de définir en premier lieu le début et la fin de l'histoire (les « deux bornes »), avant de s'atteler à la partie du milieu, toujours la plus délicate à traiter. En effet, c'est elle qui contient le plus grand nombre de faits et d'actions.

Comme je l'ai dit précédemment, j'avais envisagé le travail sur la régulation de la compréhension par le biais des rappels de récit. Cependant, je me suis aperçu rapidement que si les élèves percevaient bien la différence de compréhension entre le premier et le dernier visionnage, je ne leur permettais pas de se questionner **pendant** le visionnage sur l'état de leur compréhension. C'est pourquoi j'ai fabriqué des cartes de confiance⁴⁸, dont le rôle est d'évaluer au cours de la lecture le degré estimé de compréhension et de rendre cette stratégie explicite puisque visuelle. J'ai volontairement choisi de les raccrocher aux trois personnages signifiants connus (la détective, l'architecte et l'explorateur), car je tenais à souligner le rôle de coordination de la contrôleuse aérienne. J'étais conscient du fait qu'il était impossible pour les élèves d'effectuer en une seule lecture le travail de ces trois personnages, mais je voulais ainsi faire le lien entre la compréhension efficiente d'un récit et les habiletés visées au travers de chacun de ces rôles signifiants. Du reste, je me suis aperçu que pendant leur utilisation, les élèves se détachaient de ces considérations et restaient plus sur une estimation générale de leur degré de compréhension (« Est-ce que j'ai l'impression d'avoir très bien compris, plutôt bien compris ou plutôt pas compris cette histoire ? »). Dernière chose, à l'avenir il conviendra d'épurer les cartes de confiance au niveau du texte écrit. Celui-ci a eu tendance à gêner les élèves, interférant avec la tâche proposée.

3- Premier bilan pour affiner un nouveau scénario

La première hypothèse a sans conteste été validée au cours du dispositif. Si certains élèves ont encore une marge de progrès, les analyses des deux tests⁴⁹ montrent bien une évolution substantielle dans les habiletés de compréhension visées. Le fait d'utiliser une entrée multimédia a donc été pertinent. Cet état de fait a également été confirmé par les enseignantes, qui ont observé des évolutions positives dans l'implication dans les tâches scolaires, notamment dans le domaine de la lecture compréhension.

Au niveau de la temporalité, il aurait peut-être fallu raccourcir le dispositif, ou le faire évoluer davantage. En effet, j'ai senti chez certains enfants une certaine lassitude pendant les dernières séances du troisième court-métrage. Heureusement, les séances suivantes étaient destinées aux enregistrements des doublages du court métrage choisi, ce qui eut pour effet de relancer immédiatement la motivation. A

⁴⁸ Voir les cartes de confiance en annexe 11

⁴⁹ Voir les résultats des tests sur le DVD et l'analyse en annexe 12.

posteriori, je pense que j'aurais peut-être dû mieux faire vivre cette phase de mise en projet, en rappelant l'objectif du produit fini plus régulièrement, et en mettant plus explicitement le travail effectué pendant les séances au service de la réalisation de ce doublage.

Je me questionne également sur le doublage du court métrage : eu égard à la qualité expressive des enregistrements, peut-être aurait-il été préférable de réduire le nombre d'extraits à doubler, et de travailler plus intensément la mise en voix par le biais de la théâtralisation. Après réflexion, je considère que l'objectif principal était et reste l'amélioration des compétences des élèves dans l'analyse des états mentaux des personnages, ce qui justifie à mon sens une palette d'enregistrements la plus large possible.

Après cette analyse au regard de la première hypothèse, je vais maintenant développer la transférabilité des habiletés acquises par les élèves.

III. Travelling avant : des progrès et habiletés transférables à l'écrit

1- Des outils pour aider à transférer les acquis

a) Le rituel pour s'approprier la démarche et la transposer à l'écrit

Comme l'écrit Marie Gaussel dans son dossier de veille⁵⁰, le mode de perception initial n'a pas d'importance dans les processus de compréhension. Cependant, force est de constater que l'Ecole utilise très majoritairement l'écrit. Notre mission, en tant que maître spécialisé dans les aides pédagogiques, est de permettre aux élèves en grande difficulté de retrouver le chemin de la réussite, et dans notre système actuel il ne saurait y avoir de réussite sans maîtrise de l'écrit. La transposition des habiletés acquises avec les courts-métrages était donc un objectif prioritaire.

J'ai donc utilisé le temps de rituel au début de chaque séance de regroupement pour entraîner les élèves à utiliser les aptitudes des personnages signifiants sur un court texte narratif écrit⁵¹ que je leur lisais. Cet entraînement portait sur une seule habileté à la fois, pour permettre à chacun de s'exprimer, d'optimiser ce temps, et d'éviter le « saupoudrage ». Cette phase a donné de très bons résultats, j'étais même parfois contraint d'écourter leur réflexion qui devenait de plus en plus fine.

⁵⁰ Marie Gaussel, *ibid.*

⁵¹ Bernard Friot, *Histoires minutes*, ed. Milan poche, 2014

Le fait d'utiliser le rituel était appréciable, chaque enfant était disponible intellectuellement, le début de séance permettant un rappel de l'aptitude du personnage en question puis une recherche de groupe pour se mettre d'accord et fournir une réponse commune. Ma réflexion a surtout porté sur le type de texte à proposer, leur longueur, leur complexité.

Les élèves étaient donc capables de faire alliance et de réfléchir ensemble pour utiliser les aptitudes de compréhension sur un texte oralisé. Ils faisaient bien le lien entre leur réflexion autour d'un court-métrage, et celle portée sur des textes écrits. Il restait cependant une différence de taille avec l'utilisation de ces habiletés sur un texte à lire de manière autonome et un questionnement individuel. Mais une première étape était franchie avec cette transposition vers l'écrit. Il fallait désormais imaginer un outil vecteur de la métacognition qui autonomiserait les enfants dans l'exploitation des habiletés travaillées.

b) Les portraits des personnages signifiants pour favoriser la mémorisation et l'appropriation par les élèves...et les enseignants.

Comme je l'ai dit dans la première partie, les personnages signifiants ont été très profitables aux élèves. Des affiches étaient disposées sur les murs de la classe, et ils s'y sont souvent référés pour se remémorer ou affiner leurs stratégies en cours de tâche. Il me semblait important de permettre à cet outil méthodologique de revêtir un rôle dans le transfert des compétences acquises au sein du regroupement vers l'extérieur. J'ai donc imprimé des petites cartes en couleur, faciles à transporter, que j'ai plastifiées pour leur garantir une solidité acceptable. Lors du bilan suivant la découverte d'un personnage et l'appropriation de son « pouvoir », je posais la question aux élèves de savoir s'ils pensaient avoir réussi à utiliser la capacité du personnage signifiant. Après une brève synthèse (l'objectif n'étant pas de créer une « carte récompense »), chaque élève se voyait remettre une carte qu'il pouvait emmener où il voulait : certains les laissaient dans leurs casiers, d'autres les emmenaient à la maison pour les montrer à leurs parents... Orianne m'a même un jour affirmé avoir pris ses cartes avec elle pour les présenter à son orthophoniste ! Tous étaient très fiers de pouvoir montrer à leurs maitresses leur nouvelle carte, ce qui était l'occasion de reformuler le pouvoir de chaque personnage signifiant. Le transfert en tant que tel était donc réussi, mais il fallait en plus que ce support métacognitif soit vecteur de réflexion et d'action hors du regroupement. C'est pour répondre à cet objectif que les défis ont été mis en place.

c) Les défis pour automatiser les stratégies et mesurer les efforts

Chaque élève s'est vu remettre une « carte des défis », en carton fort et colorée, sur laquelle étaient inscrits les noms des quatre personnages signifiants. Au début de chaque séance, avant le rituel, chacun était invité s'il le désirait à exposer au groupe une situation où il avait utilisé le pouvoir magique d'un des personnages. Il pouvait alors coller une gommette en face du personnage en question. Plusieurs objectifs étaient visés avec cet outil :

- Autonomiser les élèves
- Stimuler l'entraînement sur les habiletés et stratégies travaillées en regroupement
- Favoriser le transfert dans la classe et hors de l'école.

Les enfants se sont rapidement emparés de cette nouveauté. Orianne, Sara et Jihez ont raconté dès la séance suivant la remise des cartes une situation où elles avaient utilisé le pouvoir de la détective. Les supports de cet entraînement étaient variés : un film pour Sara, un dessin animé pour Jihez, et la lecture de l'histoire du soir pour Orianne. James a attendu 2 séances pour rapporter une situation d'entraînement en autonomie. Je sentais qu'il ne pensait pas à s'entraîner hors du regroupement, ce qui a été l'occasion de se questionner en groupe sur les situations potentielles d'utilisation des pouvoirs des personnages. Le groupe a ainsi dressé une liste non exhaustive de différents lieux, supports, moments propices à l'entraînement. A la séance suivante, James a pu raconter une expérience d'utilisation du pouvoir de l'architecte sur un album de l'un de ses petits frères, ce qui a constitué un nouvel exemple de situation (la lecture autonome d'un livre).

Cependant, une dérive de l'outil est apparue au fil du temps. Afin d'inciter au maximum les enfants à s'entraîner de manière autonome, je n'avais pas fixé de limite au nombre de ces situations. L'objectif n'était pas une évaluation « restrictive », aussi chaque entraînement annoncé donnait droit à une gommette. Parallèlement à cela, chacun ne pouvait exposer qu'une seule situation à chaque fois afin d'éviter une phase trop chronophage. Ainsi, Sara a-t-elle affirmé au début d'une séance : « *Je me suis entraîné 4 fois avec la détective, 3 fois avec l'architecte et 4 fois avec l'explorateur* ». Je la questionnais alors sur le rôle de chacun d'entre eux, elle me répondit avec précision. En revanche, les différents supports étaient plus flous... Je ne voulais pas rentrer dans une phase de contrôle systématique, considérant que l'outil n'avait pas été créé pour cela, et que le rôle premier de ce dernier était d'inciter les enfants à penser à utiliser les habiletés. Je laissais donc

les choses en l'état, en rappelant que chaque gommette devait bien correspondre à un entraînement distinct, et en faisant jouer la carte de la confiance. Les cartes-défis se couvrirent donc rapidement de gommettes dont je n'étais pas vraiment persuadé qu'elles justifient bien toutes de situations réelles.

A posteriori et après analyse de cet état de fait, je pense qu'à l'avenir chaque enfant ne devrait pouvoir coller qu'une gommette par séance, après avoir décrit sa situation d'entraînement. Ainsi, la « course aux gommettes » sera évitée, et cette régulation confèrera également à l'outil un avantage supplémentaire : l'auto-évaluation des progrès de chaque enfant. En effet, chacun pourra se rendre compte rapidement et visuellement de ses points d'appui (les personnages ayant le plus de gommettes), et de ses besoins (ceux n'ayant que peu ou pas de gommettes). Les trajectoires individuelles sur les habiletés de compréhension seront donc plus limpides.

Les outils sont d'intéressants vecteurs pour le transfert des compétences travaillées au sein du regroupement, que ce soit vers la classe ou plus généralement vers le monde extra-scolaire. Mais pour être efficaces, des collaborations avec les autres référents de l'enfant sont indispensables.

2- Engager des collaborations au profit de l'élève

a) Collaborer avec les enseignants

Les enseignants sont les premiers acteurs avec lesquels une collaboration efficace et transparente est capitale dans l'intérêt de l'élève. En effet, c'est du maître de la classe qu'émane la demande d'aide ; c'est également lui qui entretient avec l'enfant des liens durables. Si l'on veut répondre de manière efficace aux besoins de l'élève et le remettre dans le cercle vertueux de la réussite scolaire, c'est avec l'enseignant qu'il est essentiel d'échanger, de planifier, et d'évaluer.

Dans le cadre de cette expérimentation, outre les échanges nourris concernant les demandes d'aide, je me suis efforcé de faire vivre le projet avec eux : présentation des objectifs généraux et des grandes lignes des séances, du comportement et des progrès des élèves... Dès que ces derniers ont été en possession des outils de transfert (cartes-personnages et cartes-défis), j'ai pris soin de les présenter aux deux enseignantes concernées, mais aussi de leur expliquer les objectifs que chacun poursuivait. Nous avons réfléchi ensemble à la façon dont ces outils pourraient être utilisés en classe : pendant des séances de lecture-compréhension ou pendant une lecture offerte, de manière autonome (pour Orianne et Sara par

exemple) ou plus guidée (pour Jihez et James). Les résultats de cette collaboration sont mitigés : une enseignante s'est bien emparée du dispositif et a pu faire « vivre » les outils de transfert dans la classe, ce qui a été très perceptible dans les progrès de l'élève en question. Pour les autres, les outils sont restés à l'état de « cartes-vitrines ». Exhibées sur leurs bureaux, elles faisaient certes la fierté des autres élèves de la classe, mais ne servaient pas franchement de support à l'entraînement et à l'appropriation. Les élèves concernés rapportaient d'ailleurs exclusivement des situations à la maison pendant la phase de « retour de défis ».

Malgré mes efforts, j'ai donc dû mal calibrer mon investissement dans cette collaboration avec l'une des enseignantes. Le fait que les élèves soient dans un double niveau et le profil général de la classe sont certainement des raisons expliquant que l'appropriation des outils et de leurs enjeux pour la maitresse n'a pas ou peu fonctionné. A l'avenir, je pense qu'il serait intéressant de réfléchir à un fonctionnement « croisé », avec des séances en regroupement d'adaptation et des séances d'accompagnement en classe. La co-intervention serait également une réponse pertinente pour dépasser ces difficultés. Je réfléchis donc à un projet dans ce sens, qui aurait pour avantage de profiter à tous les élèves, et de donner à voir aux enseignants une manière originale de travailler la compréhension en lecture. C'est de plus une dimension qui prend de plus en plus d'importance pour les enseignants spécialisés : le rôle de personne ressource.

Si les enseignants des classes sont des interlocuteurs incontournables pour la mise en place d'un projet en tant qu'enseignant spécialisé dans les aides pédagogiques, il en est d'autres qui le sont sûrement tout autant du fait de leur connaissance des enfants : les parents.

b) Engager une coéducation avec les parents

L'organisation de la formation ne facilitait pas forcément la planification des rencontres avec les parents des enfants accompagnés. J'ai néanmoins pu rencontrer le papa d'Orianne dès le début du dispositif. La discussion autour de sa fille a été très riche, et il a immédiatement été partie prenante du projet que je lui présentais. Orianne m'a d'ailleurs raconté par la suite qu'ils regardaient les courts-métrages vu en regroupement pour en discuter à la maison. Faire alliance avec les parents est donc un levier très puissant en cela qu'il favorise le transfert hors de l'école. Cependant, je me rends compte à posteriori que je n'ai pas présenté au papa d'Orianne toutes les facettes de ce dispositif ; en effet, certains outils n'étaient

pas finalisés – certaines cartes-personnages par exemple – voire n'existaient pas encore – comme les cartes de confiance. Il aurait fallu organiser une deuxième rencontre, ou différer légèrement notre première entrevue. Certes, Orianne lui présentait au fur et à mesure les outils qu'elle ramenait chez elle, mais les échanges autour des utilisations potentielles des cartes auraient certainement été très riches.

3- Bilan du transfert

Ma deuxième hypothèse était que les progrès des élèves sur les habiletés de compréhension ciblées étaient transférables à l'écrit, et qu'elles l'étaient à la fois dans la classe mais aussi hors de l'école. Ce postulat est donc bien validé : non seulement les élèves ont pu montrer des aptitudes sur un texte oralisé, mais les outils créés ainsi que les échanges fructueux avec les différents acteurs proches des enfants ont bien favorisé ce transfert de compétences. Bien entendu, il convient de nuancer ces points positifs et de se questionner afin de permettre des améliorations. C'est notamment le cas pour la nature de la collaboration avec les enseignants, ou la temporalité des rencontres avec les parents.

Il est une autre facette qui participe aussi du transfert à mon sens : l'autonomie. En essayant de me mettre au maximum en retrait par rapport au groupe et en favorisant les échanges socio-cognitifs, les élèves ont su développer des compétences certaines dans ce domaine. Ainsi, ils étaient capables en fin d'accompagnement de prendre des décisions, de se questionner, d'affirmer ou d'infirmer des hypothèses sur la compréhension d'un texte ou d'un court métrage. C'est donc bien là une forme de transfert qui s'est opéré puisqu'ils étaient capables d'agir seuls et en pleine conscience, de se questionner ou d'utiliser des stratégies de manière autonome.

IV. Regard cinéma : quelles évolutions observées pour chaque enfant ?

Avant de conclure, il convient de se questionner sur les évolutions de chacun au regard des hypothèses formulées en début de mémoire.

- Sara a trouvé une motivation certaine dans ce dispositif, et a beaucoup progressé dans l'identification des objectifs principaux que chaque tâche véhicule en filigrane. Elle a pu acquérir des stratégies efficaces dans le domaine de la compréhension en lecture, et a prouvé qu'elle était capable de les utiliser de manière efficiente hors du regroupement. En revanche, le transfert avec la classe

est perfectible à mon sens, ce qui passera nécessairement par une réflexion autour des échanges avec l'enseignante.

- James a pu développer une bonne capacité de questionnement sur le but à atteindre ; je lui demandais ainsi à de nombreuses reprises en début d'activité ce que cherchait le groupe, ce qui lui a permis de se projeter vers l'objectif final, et ainsi d'appréhender la tâche de manière plus globale, mais aussi d'y trouver plus de sens. Comme Sara, il a également ajouté de nouvelles stratégies de compréhension à son arc, et a su s'en servir à la maison sur des supports divers. Un accompagnement alterné entre le regroupement d'adaptation et la classe aurait pu être profitable à James quant au transfert de ses nouvelles compétences dans la classe.

- Jihez s'est ouverte aux autres pendant toute la durée du projet. Je devais même parfois la freiner dans certaines interventions trop véhémentes ! Elle a peu à peu pris la mesure des tâches qui lui étaient proposées, même s'il reste du chemin à parcourir en ce qui concerne la définition précise du but, qui reste parfois encore un peu floue. Les nombreux échanges au sein du groupe lui ont également permis de progresser en lexique, et les discussions autour des connaissances que chacun avait sur le Monde ont été extrêmement enrichissantes pour elle.

- Orianne a pris la mesure de ses capacités et ses ressources tout au long du projet, au travers des échanges qu'elle a pu avoir avec les autres enfants du regroupement. Elle a montré de bonnes capacités à synthétiser les idées du groupe, ce qui permettait à tous d'avancer de manière structurée dans les activités de réflexion ou de recherche. Les relations avec Sara ont parfois été conflictuelles, chacune d'elle essayant d'endosser le costume de leader. Il resterait donc à travailler sur des compétences dans ce domaine. En ce qui concerne le langage, au même titre que pour Jihez, le fait que les séances aient été empreintes de socio-constructivisme lui a été très profitable.

CONCLUSION

L'objectif principal de ce dispositif était de montrer que la compréhension en lecture pouvait être travaillée par le biais d'un support vidéo. Je postulais qu'un travail axé autour de ce type de média permettait l'acquisition de compétence en compréhension, et que ces aptitudes étaient transférables à l'écrit, que ce soit dans

la classe de l'enfant ou à l'extérieur de l'école. J'ai donc imaginé un dispositif en essayant de calibrer au mieux le format des séances, les supports écrits, les outils favorisant l'appropriation et la métacognition des stratégies.

L'utilisation de courts-métrages d'animation comme support principal à cette médiation a induit un engagement fort de la part des élèves ; ces derniers ont acquis de nouvelles compétences sur des habiletés diverses : la structuration du récit, la production d'inférences, l'auto-régulation de la compréhension, mais aussi la production d'images mentales et le questionnement sur la pensée des personnages. Ces progrès sont visibles au travers des deux évaluations identiques effectuées par les enfants en début et en fin de projet, mais aussi dans leur rapport à ces nouvelles aptitudes. En effet, ils ont démontré qu'ils étaient capables de les utiliser de manière autonome, dans la classe ou hors de l'école. Car c'était là l'objet de la deuxième hypothèse : démontrer que ces nouvelles aptitudes se transposaient sur un support écrit – très présent dans le quotidien d'un élève – et que l'utilisation de ces compétences puissent se faire au-delà du « cocon » du regroupement d'adaptation. Les outils utilisés ont joué un rôle important dans ce transfert, permettant de tisser des liens souvent productifs avec les enseignantes ou les parents. Néanmoins, ils ont montré dans certains cas leurs limites qu'il convient d'analyser. En ce qui concerne la relation avec les enseignants des classes, l'accompagnement croisé mêlant séance en regroupement d'adaptation et aide participative en classe sur des tâches liées à la compréhension pourrait être intéressant. Mais si le transfert en classe liée à une aide directe *in situ* semble plausible, qu'en est-il du maintien de ces nouvelles aptitudes dans le temps ? Il me semble de ce point de vue que la co-intervention est une réponse pertinente. En permettant à tous les élèves de la classe de profiter de ces séances, et en donnant à voir à l'enseignant une manière différente d'appréhender ce domaine, l'enseignant spécialisé dans les aides pédagogiques peut espérer poursuivre un double objectif inhérent à sa mission :

- L'aide directe aux élèves. Au-delà des habiletés visées, d'autres concepts ou compétences utilisés par l'enseignant spécialisé peuvent profiter aux élèves de la classe : analyse des besoins particuliers de chaque enfant, questionnement métacognitif...
- L'aide indirecte. En donnant à voir une manière de fonctionner différente, l'enseignant spécialisé peut apporter de nouvelles ressources à l'enseignant de la classe. Si ce dernier en perçoit le bénéfice et modifie sa pratique ou acquiert de nouvelles compétences, ce sont toutes les futures cohortes d'élèves qui pourront en bénéficier. C'est d'ailleurs là l'une des facettes du

rôle de « personne ressource ». Cette fonction relativement récente demande du recul, de l'écoute et de la diplomatie. En effet, l'enseignant spécialisé n'est en aucun cas un conseiller pédagogique. Sa vocation première n'est pas d'avoir un angle d'approche lié aux pratiques des enseignants des classes mais bel et bien lié aux difficultés des élèves.

A travers l'écriture de ce mémoire, j'ai pu investir personnellement ces différentes fonctions. Ma réflexion m'incite aujourd'hui à suivre dans mon métier trois axes essentiels : (r)éveiller les curiosités pour comprendre le Monde, savoir écouter et voir, outiller pour développer l'autonomie et le pouvoir sur les choses.

« Il nous est impossible de faire des choses fantastiques basées sur le réel si nous ne connaissons pas parfaitement le réel. »

Walt Disney

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

BLANC N., Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant, Paris, Dunod, 2009, 176 p.

BOIMARE S., Ces enfants empêchés de penser, Paris, Dunod, 2008, 192 p.

BRISSIAUD R. & AL., Apprendre et Comprendre, Paris, Retz, 2006, 232 p.

BRUNER J.S., Le développement de l'enfant, savoir dire, savoir faire, Paris, PUF, 2011, 314 p.

DEVELAY M. & LEVINE J., Pour une anthropologie des savoirs scolaires, Paris, ESF, 2003, 128 p.

FRIOT B., Histoires minutes, Paris, Milan poche, 2014, 80 p.

GAGNE P.P., Apprendre avec Reflecto, Montréal, Chenelière éducation, 2004, 108 p.

GARDNER H., Les Intelligences multiples, Paris, Retz, 2008, 188 p.

GIASSON J., La compréhension en lecture, Paris, De Boeck, 2007. 226 p.

GOIGOUX R. & CEBE S., Lectorino et Lectorinette, Paris, Retz, 2013, 208 p.

JOUE V., La lecture, Paris, Hachette, 1993, 106 p.

LEVINE J. & MOLL J., JE est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse, Paris, ESF, 2012, 311 p.

PIAGET J., Réussir et comprendre, Paris, PUF, 1974, 255 p.

TISSERON S., Le bienfait des images, Paris, Odile Jacob,, 2002, 254 p.

Articles, revues, synthèses de rapports :

BIANCO M., Synthèse du rapport Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf, Ifé, 2016, 8 p.

GAUSSEL M., Lire pour apprendre, lire pour comprendre, Ifé, 2015, 28 p.

GOIGOUX R., Lire et Ecrire, Ifé, 63 p.

GOMBERT J.E. & AL., Lire, comprendre, apprendre, conférence de consensus en lecture, ENS Lyon, 2016, 32 p.

JOUE V., Les métamorphoses de la lecture narrative, Protée 342-3 (2006), 153–161.

MASSART V., PERRET C. & GUILLEMARD I., Lectures ethnocritiques dans Hunger Games et Avatar ; analyser les discours sur le genre à l'œuvre dans les récits contemporains, article extrait du livre sous la direction de LECHENET A., Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable, Paris, l'Harmattan, 2016, 321 p.

Silence, on comprend...

Action !!!

Annexes



Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap.

Option E

Table des matières - Annexes

ANNEXE 1 : FEUILLE DEMANDE D'AIDE RASED	3
ANNEXE 2 : SCHEMA 5 POLES DE LA REUSSITE.	5
ANNEXE 3 : SCHEMA DES DEUX MODELES DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES DE LECTEUR	6
ANNEXE 4 : SEQUENCE DU PROJET	7
ANNEXE 5 : EVALUATION EN PHASE DE DISCUSSION AUTONOME	11
ANNEXE 6 : EXEMPLE D'UNE PAGE DE GARDE DE CAHIER DE CINEASTE PERSONNALISEE	13
ANNEXE 7 : EXEMPLES DE CAHIERS DE CINEASTE	14
ANNEXE 8 : PERSONNAGES SIGNIFIANTS	15
ANNEXE 9 : FICHE D'AIDE SUR LES EMOTIONS ET LES SENTIMENTS	16
ANNEXE 10 : COMPARATIF DE RAPPELS DE RECIT.....	17
ANNEXE 11 : LES CARTES DE CONFIANCES	18
ANNEXE 12 : SYNTHESE ET ANALYSE DES PRE ET POST-TESTS	19

Demande d'aide spécialisée

Date de la demande : / /

École :	Classe :	Enseignant(e) :
Nom / prénom de l'enfant :	Né(e) le :	
Nom du père :	Cursus scolaire : *	
Nom de la mère :	•	
Fratrie :	•	

TABLEAU DE POSITIONNEMENT DE L'ÉLÈVE

Appréciez le niveau d'apprentissage de cet élève au moment de la demande.
Pour chaque compétence, indiquez par une croix le niveau qui vous paraît être atteint actuellement.

Cycles 2 & 3

Année Scolaire		M.S.	G.S.	C.P.	C.E.1	C.E.2	CM1	CM2	6ème
Français	Comprendre et s'exprimer à l'oral								
	Lire (déciffrer)								
	Lire (comprendre)								
	Ecrire (copier)								
	Ecrire (rédiger)								
	Comprendre le fonctionnement de la langue								
Mathématiques	Chercher								
	Modéliser								
	Représenter								
	Raisonner								
	Calculer								
	Communiquer								

1) Quelles difficultés avez-vous repérées ?

- *Domaine des apprentissages*
- *Attitude face au travail*
- *Comportement (face à l'adulte et avec ses camarades)*
- *Motricité (déplacement, motricité fine)*

2) Quels sont les potentialités, les intérêts et les domaines de réussite de cet enfant ?

3) Lorsque vous avez parlé des difficultés de l'enfant avec ses parents, qu'en ont-ils pensé ?

4) Quelles sont les aides mises en place pour cet enfant ?

- *En classe ?*
- *Au sein de l'école ?*
- *A l'extérieur de l'école ?*

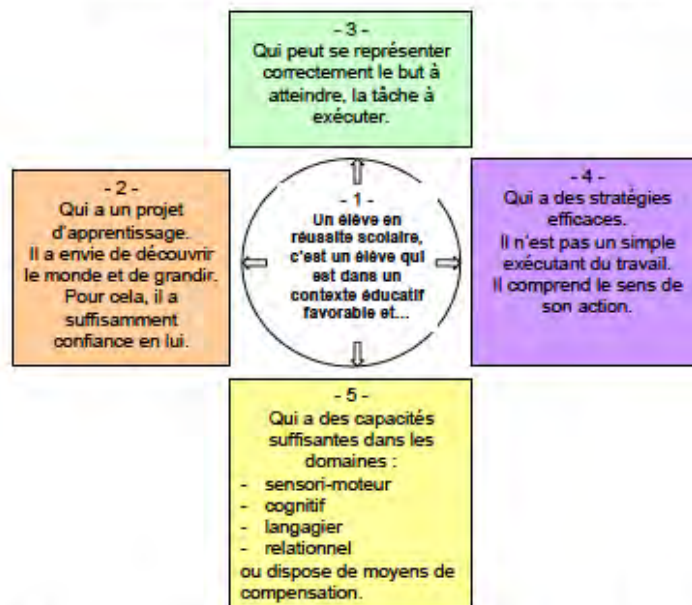
5) Quelles seraient vos attentes vis à vis du réseau ?

Signature de l'enseignant-e

Signature du directeur / de la directrice

Annexe 2 : schéma 5 pôles de la réussite.

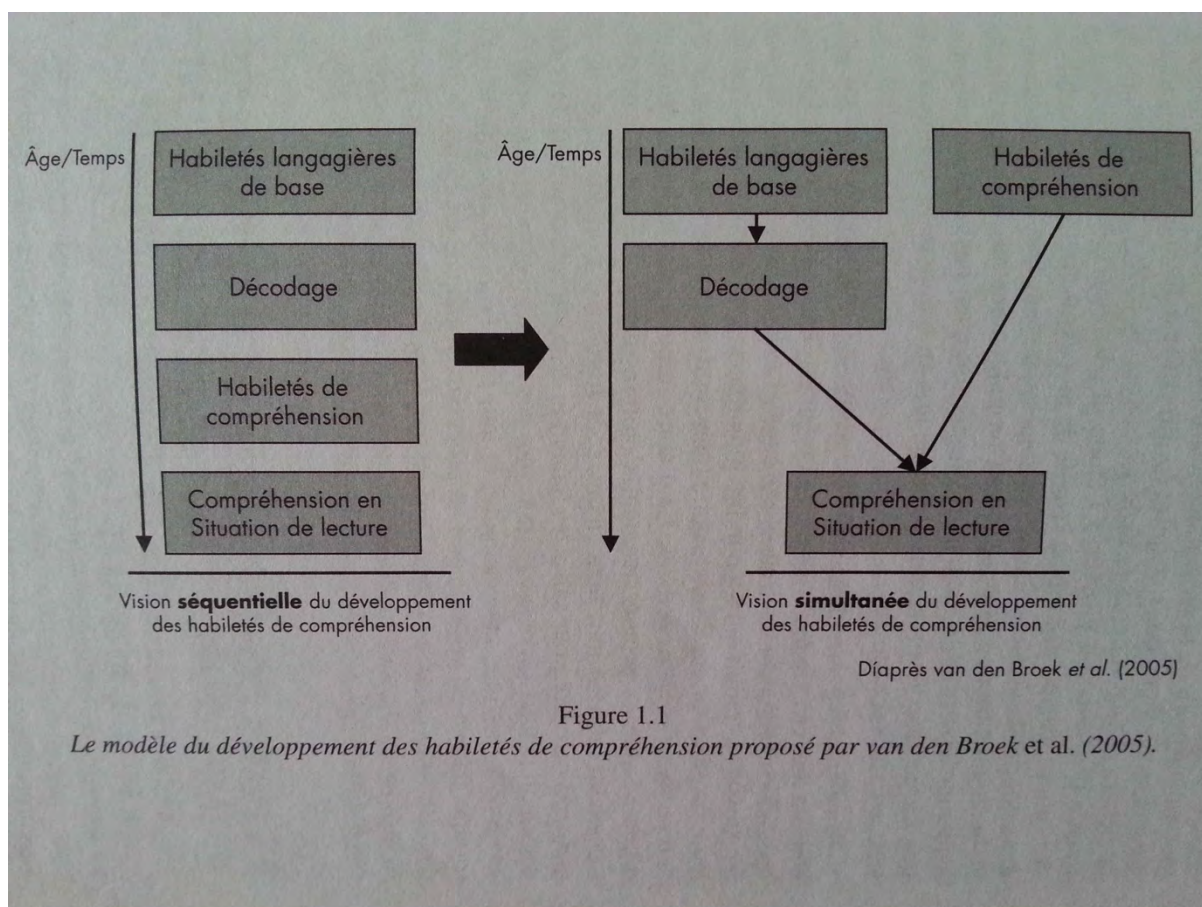
POUR ANALYSER LA OU LES DIFFICULTES D'UN ELEVE



LISTE DES CONDITIONS DE LA REUSSITE POUR UN ELEVE ET LES PÔLES AUXQUELLES ELLES SE REFERENT

- Il connaît le but à atteindre. ☐ ☐
- Il se met en situation de recherche. ☐ ☐
- Il se représente les tâches à accomplir. ☐ ☐
- Il se représente les critères de réussite. ☐ ☐
- Il connaît et utilise les outils qui permettent d'y arriver. ☐ ☐
- Il mobilise ses compétences quand c'est nécessaire. ☐ ☐
- Il sait demander de l'aide. ☐ ☐
- Il s'autorise l'erreur. ☐
- Il accepte de ne pas savoir. ☐
- Il a le désir de s'investir, de réussir. ☐
- Il donne du sens à ce qu'il fait. ☐ ☐
- Il peut et sait communiquer : capacités langagières, accès aux codes. ☐
- Il a toutes ses capacités sensori-motrices, ou un moyen permettant de les compenser. ☐
- Il a une estime de lui suffisante, a confiance en lui. ☐

Annexe 3 : schéma des deux modèles de développement des compétences de lecteur



Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant, Nathalie Blanc, Ed. Dunod, 2009, p. 13

Annexe 4 : séquence du projet

Séquence compréhension CE1

Niveau : CE1

Elèves concernés : Orianne, James, Sara, Jihez

Domaines du socle :

- 1 : Les langages pour penser et communiquer
- 2 : les méthodes et outils pour apprendre
- 3 : la formation de la personne et du citoyen
- 5 : les représentations du monde et l'activité humaine

Enseignement : Français, lecture et compréhension de l'écrit

Rappel des compétences de cycle 2 travaillées dans le projet :

Comprendre et s'exprimer à l'oral

- ✚ Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte.
- ✚ Dire pour être entendu et compris.
- ✚ Participer à des échanges dans des situations diversifiées.
- ✚ Adopter une distance critique par rapport au langage produit.

Domaines du socle : 1, 2, 3

Lire

- ✚ Comprendre un texte.
- ✚ Pratiquer différentes formes de lecture.
- ✚ Lire à voix haute.
- ✚ Contrôler sa compréhension.

Domaines du socle : 1, 5

Écrire

- ✚ Produire des écrits.
- ✚ Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit.

Domaine du socle : 1

Comprendre le fonctionnement de la langue

- ✚ Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit.
- ✚ Identifier les principaux constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique.

- ✚ Identifier des relations entre les mots, entre les mots et leur contexte d'utilisation ; s'en servir pour mieux comprendre.
- ✚ Étendre ses connaissances lexicales, mémoriser et réutiliser des mots nouvellement appris.

Domaines du socle : 1, 2

Objectifs généraux :

- Exprimer une pensée singulière, un ressenti (et être écouté/considéré dans cette pensée) à propos de la situation / du récit.
- Être capable de se représenter mentalement la situation (questions magiques : qui ? où ? quand ? quoi ? (Par extension, réfléchir avant de se lancer dans une tâche, identifier le but, les étapes)
- Être capable de se décentrer en se mettant « à la place des personnages » (que pensent-ils ? que savent-ils ? que veulent-ils ?) (Par extension : faire une hypothèse de sens/d'action, planifier les étapes d'une tâche/d'une action)
- Utiliser les aides à disposition, avec pertinence, et savoir dire quelles aides j'ai utilisé et pourquoi ; catégoriser les aides (par extension : savoir dire pourquoi j'utilise cette aide → transfert en classe, auto-régulation)
- Savoir dire si j'ai bien compris un texte/une consigne/une situation, et pouvoir réguler si besoin.

Durée : 14 séances de 45 minutes

Modalités d'intervention : regroupement

Courts-métrages utilisés :

L'homme-orchestre
Les oiseaux (For the birds)
Teaser La reine des neiges
Presto
(Soar)

Outils d'aide :

- Personnages métacognitifs
- Cartes personnages / cartes de confiance

Déroulement : Trames de 3 séances + phase de production de dialogues et enregistrement

Mise en projet – Production finale : écriture de dialogues sur un court-métrage muet, en s'intéressant particulièrement à la théorie de l'esprit. Enregistrement audio de ces dialogues, puis montage sur le court-métrage initial. Le produit fini sera alors projeté aux classes.

Format de séance

Accueil :

« Quelque chose à dire ? » : temps de parole libre pour établir le dialogue, se « désencombrer » si besoin, raconter quelque chose qui serait considéré comme important par l'enfant afin d'être disponible intellectuellement. C'est aussi le moment de se sentir écouté, où sa parole a de l'importance.

Activité rituelle :

Elle sert à s'entraîner et à se mobiliser intellectuellement.

Jeu de carte des émotions : le maître du jeu prend une carte et décrit aux autres le visage / l'émotion qu'il pense percevoir. Les autres peuvent lui poser des questions. Quand il a fini, il montre la carte au reste du groupe. Un débat peut alors s'installer. A la fin, le maître du jeu invente une phrase du type « Je me sens comme ça quand... »

Les histoires sur le pouce : le maître E lit une courte histoire aux élèves qui vont essayer de mobiliser un personnage métacognitif déjà rencontré.

Réactivation, mise en projet :

Cette étape a pour but de réactiver les acquis/souvenirs des élèves, et présenter l'objectif / l'activité de la séance (ou rappeler le but final du projet)

Situation d'apprentissage :

C'est le « noyau » de la séance, elle contient la partie cognitive principale. Outre l'action (à visée majoritairement socio-constructiviste), on pourra avoir des temps de « décentration » (pauses structurantes), et des phases plus méthodologiques où l'on apprendra à se servir des outils.

Bilan :

Il peut revêtir 3 formes : émotionnel (ce que j'ai aimé, pas aimé, ce qui m'a marqué...), cognitif (qu'est-ce que l'on a fait ?) ou métacognitif (qu'est-ce que l'on a appris ?).

On pourra également avoir une amorce de la séance suivante (mise en projet future)

Séance 1 :

- Rappel de la raison de leur présence dans ce groupe (questionner)
- Présentation du projet : inventer des paroles à un court métrage qui n'en a pas.
- Visionnage du premier court métrage
- Discussion libre, choix d'un titre, résumé
- Découverte des « 4 questions magiques des histoires » autour d'un passage choisi.
- Découverte du premier personnage métacognitif et de ses pouvoirs : la détective.

Séance 2 :

- Rituel : lecture d'une « histoire sur le pouce » et action de la détective
- Visionnage du court-métrage si les élèves le désirent
- Séquençage du récit en 3 parties (début, milieu, fin)
- Questionnement sur le ressenti d'un personnage choisi (arrêt sur image) → théorie de l'esprit → garder toutes les hypothèses.
- Découverte du deuxième personnage métacognitif : l'architecte

Séance 3 :

- Rituel : lecture d'une « histoire sur le pouce » et action de l'architecte
- Visionnage du court-métrage si les élèves le désirent

- Théâtralisation de la scène choisie pour la théorisation de l'esprit → essai par rapport aux hypothèses énoncées à la séance précédente. - Recherche des causes de ce ressenti / de cette émotion ; si possible, questionnement sur les buts du personnage. - Reformulation finale - Découverte du troisième personnage métacognitif : l'explorateur.
Séance 4 :
- Rituel : lecture d'une « histoire sur le pouce » et action de l'explorateur : que va-t-il se passer maintenant ? Pourquoi (en lien avec théorie de l'esprit) - Visionnage du court métrage - Discussion libre, choix d'un titre, résumé. - Choix individuel d'un passage, représentation et présentation aux autres à la loupe de la détective. - Retour sur les 2 résumés « début » / « fin » du premier court métrage et discussion → régulation de la compréhension et auto-contrôle. Découverte du quatrième personnage métacognitif ; le contrôleur aérien.
Séance 5 :
- Rituel : lecture d'une « histoire sur le pouce » et action d'un personnage au choix. - Visionnage du court-métrage si les élèves le désirent - Séquençage du récit en 3 parties (début, milieu, fin) avec évolution : images séquentielles - Questionnement sur le ressenti d'un personnage choisi (arrêt sur image) → théorie de l'esprit → garder toutes les hypothèses évolution : « qu'est-ce qu'il se dit dans sa tête ? »
Séances 6 à 11 :
- Poursuite de la trame. Evolutions : utilisation des cartes de confiance en rituel et avec le court-métrage. Poursuite des défis maison et classe. - Variables possibles : utiliser un court métrage avec paroles ; utiliser des courts métrages plus compliqués au niveau du sens ou de la théorisation de l'esprit.
Séances 12 à 15 :
- Choix d'un court métrage - Ecriture de dialogues au moment « clés » (avec travail de l'explorateur) à partir d'images de passages « clés » choisis. - Enregistrement des dialogues
Séance 16 :
- Projection du court métrage monté à la classe et discussion entre les élèves du groupe et les classes.

Annexe 5 : Evaluation en phase de discussion autonome

	Court métrage		
	L'homme orchestre	For the birds	Soar
Nombre de prises de parole			
Orianne	3	4	4
James	1	0	4
Sara	6	4	1
Jihez	3	4	6
Type			
Opposition	3	1	1
Approbation	3	2	3
Enrichissement	0	2	4
Questionnement / ouverture	1	1	3
Avis	1	3	4
Comportement et remarques diverses			
Orianne	Chuchote au départ - Plutôt à l'aise pour parler de son ressenti.	Chuchote	Leader
James	Ne prend pas la parole - La seule fois où il essaye vers la fin, se fait "rabrouer"	Complètement amorphe et absent	Très présent dans les échanges.

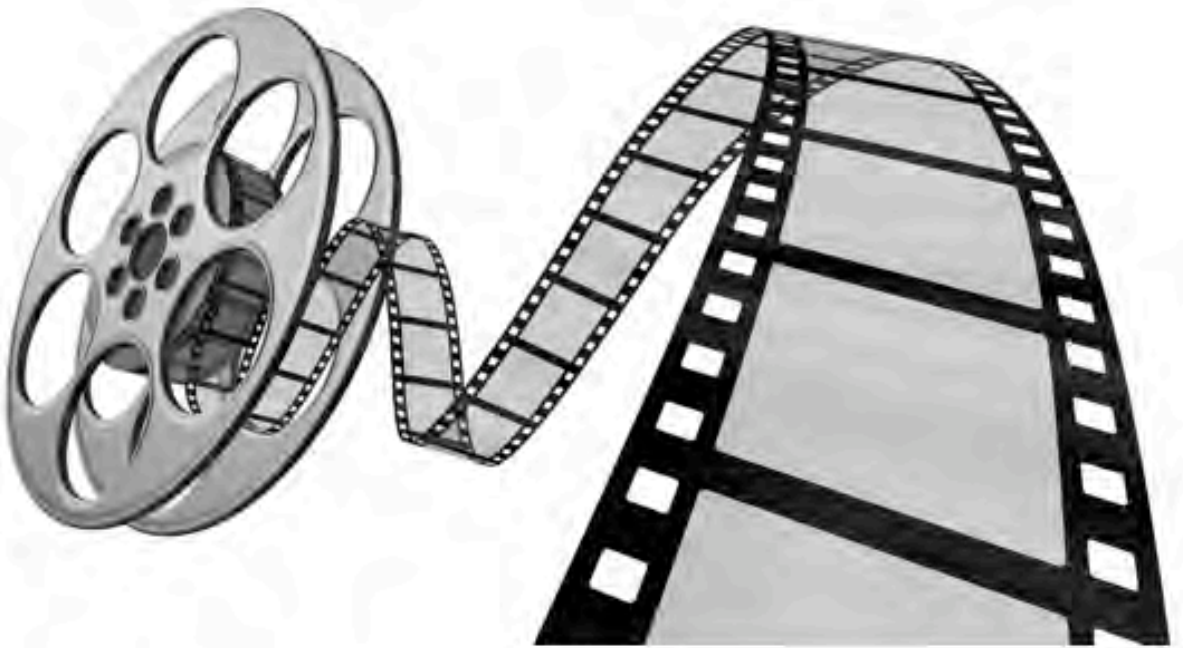
Sara	Chuchote au départ, puis prend de plus en plus de place.	Accepte l'avis et la parole de l'autre, plus à l'écoute.	Ne veut pas participer, boude.
Jihez	Ose de plus en plus ; plutôt dans l'approbation des idées des autres.	Prend beaucoup plus d'initiatives - Demande à James son ressenti.	Questionne les autres, donne son avis.
Relance du maitre	4	1	1
Durée de l'échange	3 minutes 30	3 minutes	3 minute 30

Analyse :

- Le nombre de prises de parole des enfants a augmenté au fil du dispositif, sauf pour Sara qui était parfois en opposition avec Orianne pour le rôle de leader.
- La typologie de ces prises de parole a elle aussi évolué : on note une diminution des interventions de type « opposition », et à l'inverse, une augmentation des échanges de type « enrichissement, approbation, questionnement et avis ». Les progrès des élèves sur des compétences se rapportant à l'autonomie et au travail de groupe sont donc visibles au cours du temps. Cela est corroboré par le nombre d'interventions du maitre dans ces échanges, en diminution au cours du dispositif.
- Il est intéressant de noter que le temps des échanges autonomes est assez stable, autour de trois minutes.
- L'analyse des comportements de chacun au cours des différentes discussions montre une réelle évolution dans l'attitude de Jihez et Orianne, et dans une moindre mesure pour James. Pour ces trois élèves, le dispositif semble avoir eu un effet positif avec un accroissement du nombre de prise de parole, une meilleure estime d'eux-mêmes, une plus grande confiance. Sara avait montré des facultés nouvelles à prendre en compte l'avis de l'autre, mais celles-ci semblent encore fragiles, et l'évolution du positionnement d'Orianne au sein du groupe a été difficile pour elle puisque sa posture s'est retrouvée modifiée.

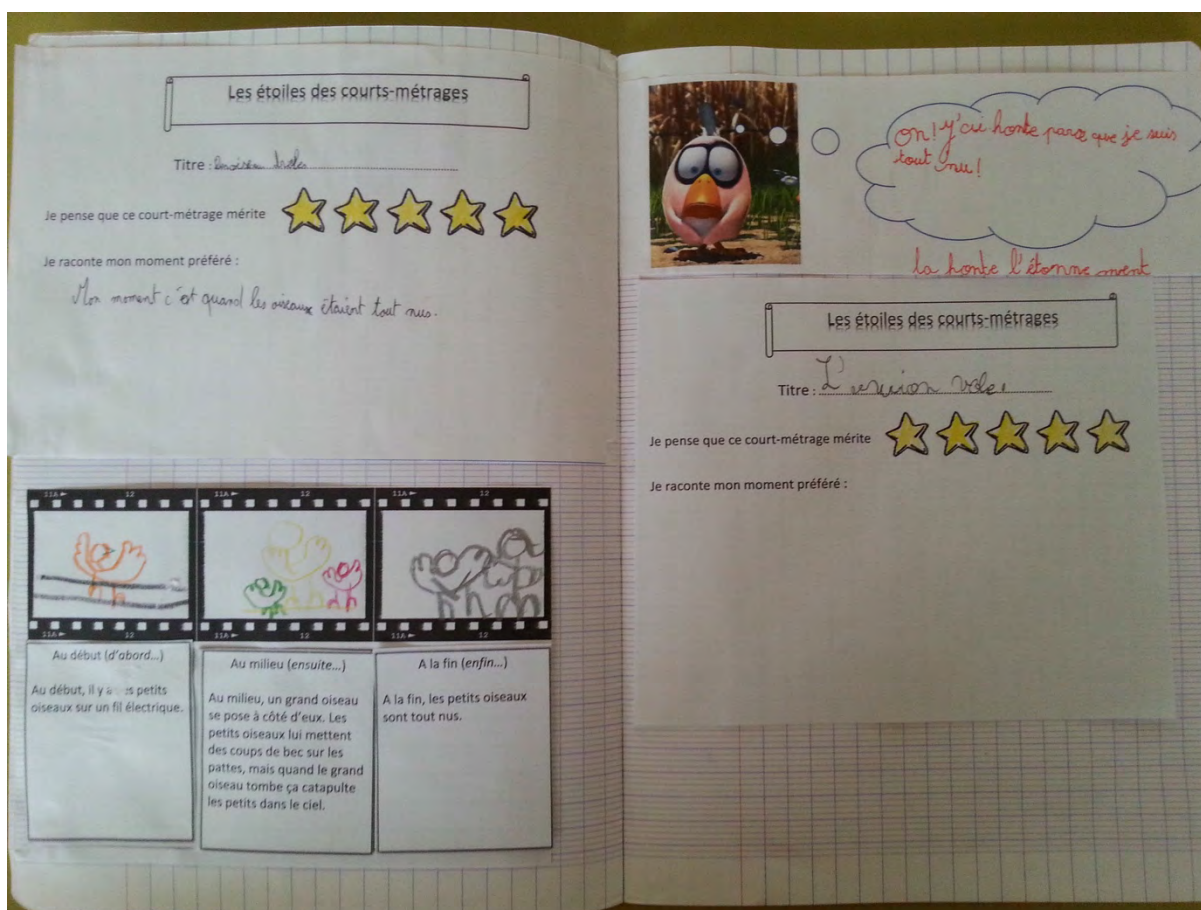
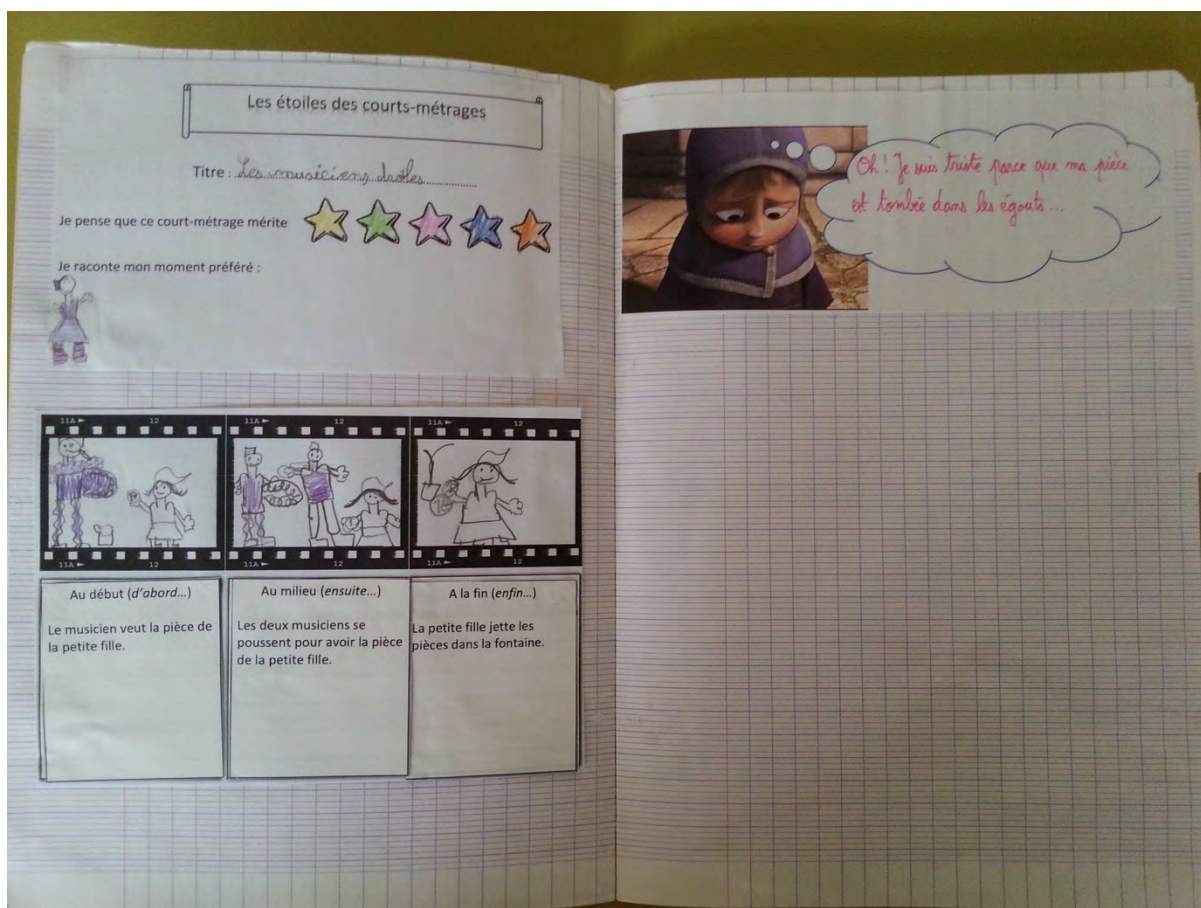
James

CE1



Cahier de cinéaste

Annexe 7 : exemples de cahiers de cinéaste



Annexe 8 : personnages signifiants



La détective

Avec sa loupe, elle cherche dans les histoires les réponses aux questions magiques...

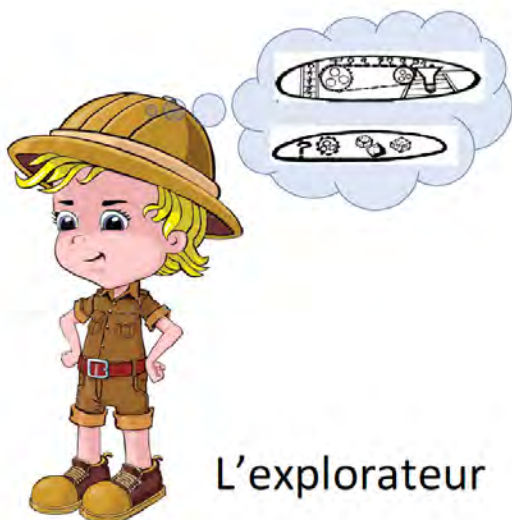
Qui ? Où ? Quand ? Quoi ?



L'architecte

Avec ses outils, il fait les plans des histoires...

Au début.... Au milieu.... A la fin...



L'explorateur

Il essaye plusieurs pistes et essaye d'imaginer ce qui se passe dans la tête des personnages...

Que pense ce personnage ? Que veut-il ?

Que ressent-il ? Que va-t-il faire ?

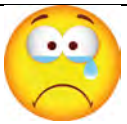
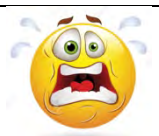


La contrôleur aérienne

Avec ses écrans, elle vérifie que tout a été bien compris dans l'histoire.



La détective, l'architecte et l'explorateur.

Les sentiments et les émotions			
<i>nom</i>	<i>le visage</i>	<i>l'attitude</i>	<i>adjectif</i>
la joie		Rigole, sourit	joyeux / joyeuse
la tristesse		Pleure	triste
l'étonnement		Ne bouge plus, yeux grands et ronds	étonné / étonnée
la peur		Tremble, court, fuit, crie, transpire	effrayé / effrayée
la colère		Crie, hurle, bouge	en colère
la honte		Regarde ailleurs, rougit	honteux / honteuse
la fatigue		Baille, dort	fatigué / fatiguée

Annexe 10 : Comparatif de rappels de récit

Court métrage « L'homme-orchestre », réal. Mark Andrews, studios Pixar, 2006.
Groupe de quatre CE2.

Rappel de récit après le premier visionnage

Il était une fois une petite fille et un homme qui jouait de la batterie. La petite fille voulait lancer une pièce pour faire un vœu et tout d'un coup la batterie et le violon se mettent à jouer ensemble et n'arrivent pas à s'entendre. Puis tout d'un coup ils allaient faire mal à la petite fille et la petite a lâché sa pièce qui est tombée dans les égouts. Puis la petite fille était triste et elle demande de l'argent aux 2 messieurs après ils avaient pas, alors elle demande un violon, et elle en fait, elle réglait, ça allait pas, elle réglait, après ça allait et quelqu'un mettait un sac d'or. Après elle a pris deux pièces, elle les a mis comme ça et après elle les a lancé en haut du truc d'eau et après elle est partie. A la fin les messieurs étaient triste.

Rappel de récit après le quatrième visionnage

Il était une fois une petite fille et deux musiciens. Il y avait un qui jouait du tambour et un du violon. La petite fille voulait lancer une pièce dans la fontaine et faire un vœu. Mais avant de lancer la pièce dans la fontaine le musicien qui jouait du tambour a joué et la petite fille alla écouter le musicien et un autre musicien a joué et ils se sont bagarrés pour avoir la pièce. A cause du bruit, la petite fille a fait tomber la pièce dans les égouts, et elle se dit qu'elle n'aurait pas dû écouter les musiciens. Elle était triste.

Elle joue du violon, quelqu'un donne un sac d'argent, elle prend deux pièces et elle les lance dans la fontaine. Peut-être qu'elle a fait un vœu dans sa tête...

Annexe 11 : les cartes de confiances



Je suis sûr(e) d'avoir compris grâce à :

- La détective
- L'architecte
- L'explorateur



Je suis presque sûr(e) d'avoir compris, mais il y a un (ou deux) personnage(s) que je n'arrive pas bien à faire travailler.



Je ne suis pas sûr(e) d'avoir compris, il y a plusieurs personnages que je n'arrive pas à faire travailler.

Annexe 12 : synthèse et analyse des pré et post-tests

L'intégralité des productions des élèves est disponible sur le DVD joint.

	Pré-tests				Post-tests			
	Princesse	Zeynep	Amani		Nawoïdi	Princesse	Zeynep	Amani
Comportement	Sembler sûre d'elle	Hésite beaucoup	Paraît distante par rapport à la tâche		Rapide mais regarde toutes les illustrations	Sembler analyser	Prend son temps	Rapide - Prend le temps de vérifier
Se réfère au texte ?	non/oui (pour nom personnage Ludovic)	oui (mardi matin)	non		Non, même avec le texte sous les yeux ; puis d'un seul coup change de stratégie et cherche dans le texte	oui pour mardi	Beaucoup plus, mais se perd dans le texte	Oui, après relecture lui permettant de se repérer spatialement
Divers	"C'est celle là parce qu'il y a six bougies"	"Dans son gâteau ya six bougies et il a invité 2 copains"	a retenu une partie			Rapide mais réfléchi - Compte les bougies puis les enfants - Se souvient bien des questions	Elle compte les bougies puis les enfants	Se réfère au texte pour les prénoms ; demande relecture quand ne sait plus où ça se
Score	4/5	4/5	3/5		3/5	4/5	3/5	4/5
Les "questions magiques des histoires"								
Qui ?	"la maman, Arthur et le papa"	"le garçon, le papa et la maman"	"Arthur, papa, maman, le garçon, une fille qui l'attend"		"La mère, le papa, la maîtresse, les deux amis, l'enfant (Ludovic)"	"Ludovic, la maman et le papa, Arthur, Julie et Tulipe la maîtresse"	"La maman, Ludovic Julie Arthur et Tulipe"	"Le papa, la maman, Ludovic, Julie et Arthur et la maîtresse"
Où ?	"à l'école"	"à la maison"	"je sais pas"		"A la maison et à l'école"	"A la maison"	"A la maison"	"A la maison et à l'école"
Quand ?	"je sais pas"	"mardi matin"	"je sais pas"		"Mardi matin"	"Le mardi matin"	"mardi matin"	"Le matin mardi"
Quoi ?	"il a mal au ventre parce qu'il a trop mangé de prunes"	"le garçon il a mangé trop de tarte aux prunes"	"C'est l'histoire d'un petit garçon qui a mal au ventre"		"Ludovic a mal au ventre parce qu'il a mangé trop de chocolat"	"Il se plaint parce qu'il ne veut pas aller à l'école"	"Ludovic a mal au ventre à cause de l'école"	"Ludovic a mal au ventre"

Analyse

- **Images mentales : retrouver une illustration parmi 4 correspondant à une courte phrase.**

Les scores à ce test ne sont pas très probants, puisque à part pour Orianne, ils sont identiques voire plus faibles aux post-tests qu'aux tests initiaux. Le nombre réduit d'items, ainsi que les conditions de passation des tests (matin pour pré-tests, après-midi pour post-tests) peuvent être des hypothèses explicatives de cet état de fait. En revanche, on note des évolutions notables dans le comportement et les stratégies utilisées par les élèves : utilisation du texte pour vérifier, relecture des réponses et comparaison avec les énoncés, entrée dans la tâche moins précipitée et plus maîtrisée...

- **Structuration du texte et images mentales : répondre aux quatre « questions magiques des histoires » sur un court texte**

Les progrès des enfants sont visibles sur cette partie de l'évaluation : le nombre de bonnes réponses augmente, les réponses sont plus précises, plus pertinentes. Un exemple parmi d'autres : James qui, à la question « Quoi ? » répond : « *Arthur il a mal au ventre* » en pré-test, et « *Ludovic a mal au ventre parce qu'il a mangé trop de chocolat* » en post-test. Outre le fait que le prénom du personnage ait été correctement cité, on voit que James fait également intervenir dans sa seconde réponse un facteur de causalité explicatif, utile dans la compréhension du récit. Pour Orianne on note également un engagement dans la tâche qui n'existait pas en pré-test.

- **Images mentales et états mentaux des personnages : remplir des bulles de pensées suite à la lecture d'un court texte.**

L'évolution des enfants dans ce domaine est impressionnante. Par exemple, les premières réponses de Sara : « *La prune* » / « *Il a mangé trop de prunes* » / « *Il doit pas manger de prunes* » qui s'enrichissent considérablement en post test pour devenir : « *J'ai mal au ventre ! J'ai pas envie d'aller à l'école* » / « *Tu as mangé trop de tarte à la prune* » / « *Il n'est pas malade. Il faut qu'il se prépare pour aller à l'école* ». On voit bien ici les progrès de Sara dans le domaine de la théorie de l'esprit : les buts, croyances et connaissances de chacun des personnages de l'histoire sont questionnés et analysés en fonction du contexte et de ses propres connaissances sur le Monde.