



HAL
open science

Un bain d'écrits qui se donne à voir ou comment entrer dans l'écrit sans prendre appui sur l'oral

Gaëlle Dalbéra-Treccani

► To cite this version:

Gaëlle Dalbéra-Treccani. Un bain d'écrits qui se donne à voir ou comment entrer dans l'écrit sans prendre appui sur l'oral. Education. 2010. dumas-00699949

HAL Id: dumas-00699949

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00699949v1>

Submitted on 22 May 2012

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

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



un



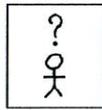
bain



d'



écrits



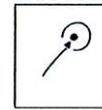
qui



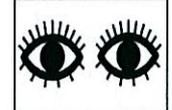
se



donne



à



voir



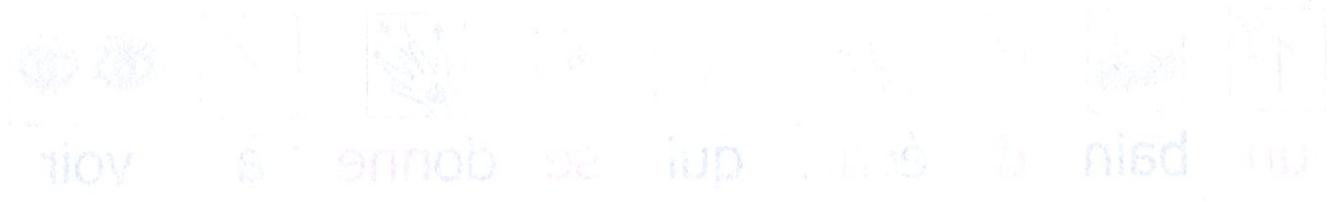
ou

comment entrer dans l'écrit sans prendre appui sur l'oral

IUFM 59-62 - Villeneuve d'Ascq



000000188865



L'illustration de la page de garde de ce mémoire est un détail de la page de couverture de l'album " Il fait beau, là-haut ? " d'Isabelle Limon. Editions du Rouergue

CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Entre :
L'IUFM Nord Pas-de-Calais, Ecole interne de l'Université d'Artois
D'une part

et
Mme ^{Melle} ~~M.~~ DALBERA TRECCANI Gaëlle
né(e) le 28/10/1974
à Arzenteuil
d'autre part.

Objet du présent contrat :

Le présent document a pour objet de définir les conditions de diffusion d'un mémoire professionnel réalisé dans le cadre de votre formation ASH à l'IUFM Nord Pas-de-Calais. Dans le présent contrat, le terme « auteur » désignera le stagiaire auteur du mémoire considéré

Mme ^{Melle} ~~M.~~ DALBERA Gaëlle

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est ² *Un bain d'écrits qui se donne à voir*

ARTICLE 1 : l'œuvre ayant le caractère d'un travail universitaire, un exemplaire intégral version papier doit obligatoirement être déposé à la médiathèque du centre IUFM dans lequel le mémoire professionnel a été préparé. L'existence de cette œuvre pourra être librement signalée par l'IUFM Nord Pas-de-Calais, y compris au moyen d'un court résumé, sur tout document de toute forme technique et selon toute diffusion.

ARTICLE 2 : L'auteur autorise en outre les diffusions suivantes de l'œuvre ³:

	OUI	NON
- Consultation sur place	X	
- Diffusion par intranet	X	
- Diffusion par intranet et extranet	X	
- Diffusion par intranet, extranet et internet	X	
- Prêt	X	
- Prêt entre bibliothèques	X	

ARTICLE 3 : l'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage, en cas de diffusion, à faire figurer le titre de l'œuvre et le nom de l'auteur.
L'IUFM fera dans ce cas figurer explicitement l'indication du caractère réservé des droits de l'auteur.

ARTICLE 4 : La présente convention n'implique pas l'obligation par l'IUFM Nord Pas-de-Calais de faire usage de ce droit de diffusion.

La diffusion effective, tout comme son éventuelle suppression, n'implique en aucun cas une appréciation au bénéfice de l'auteur ou des tiers du contenu de l'œuvre diffusée, et ne saurait être source de responsabilité à l'égard des tiers.

De même, l'auteur demeure responsable du contenu de son œuvre.

ARTICLE 5 : L'auteur pourra à tout moment retirer l'autorisation de diffusion donnée par lui, à charge pour lui d'en aviser le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais par lettre recommandée avec accusé de réception.

¹ Rayer la mention inutile et compléter.

² Compléter.

³ Compléter le tableau

L'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage alors à modifier les conditions de consultation de l'œuvre dans les meilleurs délais.

ARTICLE 6 : Les autorisations de diffusion données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais n'ont aucun caractère exclusif et l'auteur conserve toutes les autres possibilités de diffusion de l'œuvre.

ARTICLE 7 : Les autorisations données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais valent tant pour lui que pour tout établissement à caractère universitaire ou administratif qui lui serait substitué.

ARTICLE 8 : L'auteur conserve l'intégralité des droits qui sont les siens en matière d'autres diffusions de ce travail ; en cas de diffusion à son initiative sans l'accord express de l'IUFM Nord Pas-de-Calais, la responsabilité de l'établissement ne saurait être engagée.

Fait à Villeneuve d'Ascq, le

Le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais
et par délégation la Responsable de la formation ASH

L'auteur⁴,



Marie-Claude LECOCQ



Gaëlle Dalléra

⁴ Signer.

- SOMMAIRE -

Introduction	page	1
LE CADRE	page	2
L'école/l'établissement	page	2
La classe	page	3
Le profil de la classe	page	4
LA DYSPHASIE	page	7
Les dysphasies expressives	page	8
Les dysphasies réceptives	page	9
Les troubles associés	page	10
ZADIG, VIOLETTE ET CASSIOPEE	page	11
A) La compréhension du langage oral	page	12
1) Présentation du test O-52 de Khomsi	page	12
2) Les profils de Zadig, Violette et Cassiopée	page	12
3) Analyse des résultats	page	14
4) Conséquences	page	15
B) Le langage écrit	page	16
1) Brève présentation du dispositif EAL	page	16
2) Les profils de Zadig, Violette et Cassiopée	page	16
3) Analyse des résultats	page	18
DONNER A VOIR	page	19
Un bain d'écrit...	page	19
Lecture plaisir	page	19
Etudes d'album	page	21
... Qui se donne à voir	page	25
L'utilisation des pictogrammes	page	25
Un outil spécifique « le dico-pictos »	page	26
L'ENTREE DANS LE CODE PAR « L'IMPREGNATION SYLLABIQUE »	page	28
Pourquoi ?	page	28
Comment ?	page	29
Conclusion	page	32
BIBLIOGRAPHIE	page	33
LES ANNEXES	pages	suyvantes

J'ai été nommée en CLIS 4 au sein de l'IEM Fougrousse dès ma première année de titularisation.

Après quelques semaines de déstabilisation, j'ai éprouvé beaucoup de plaisir à enseigner dans ce type de structure en raison de la prise en charge multidisciplinaire (thérapeutique, rééducative, éducative et psychologique), et donc globale, des enfants ; et, de la recherche constante et permanente pour l'enseignant « du mieux » pour eux tant en terme d'objectifs disciplinaires et transversaux (choix) que dans le comment faire (dispositif et aides) pour tenter d'y parvenir.

Au terme de cette première année, c'est tout naturellement que j'ai redemandé mon poste. C'est au cours de cette deuxième année d'enseignement en milieu spécialisé que j'ai émis le souhait de partir en formation CAPA-SH afin d'éclairer et enrichir ma pratique par des apports théoriques dans le but de poursuivre mon parcours professionnel dans cette voie.

Parallèlement, pour répondre à des besoins de bassin et en adéquation avec le rapport RINGARD (février 2000) portant sur les troubles spécifiques du langage, l'Inspection Académique a décidé qu'un des postes CLIS 4 de l'IEM Fougrousse aurait dorénavant pour vocation d'accueillir des enfants dysphasiques. Conformément à la circulaire n° 2009-087 du 17-7-2009 rattachant les troubles spécifiques du langage (dyslexie et dysphasie) aux troubles des fonctions cognitives, la dénomination d'une des CLIS de l'école a changé pour devenir une CLIS 1.

Motivée par la création de cette CLIS spécifique et étant déjà en poste dans l'établissement, j'ai souhaité me lancer dans l'aventure de sa mise en place ce qui impliquait pour ma part :

- une bonne **connaissance théorique** de ce trouble du langage oral,
- une **évaluation fine** des élèves afin de cerner au mieux leurs **besoins spécifiques**,
- la mise en place d'un **dispositif pédagogique pertinent** en regard de leurs besoins.

Dès lors, une problématique s'est vite imposée : **comment faire entrer dans les apprentissages des élèves présentant des troubles dysphasiques ?**

Leur langage oral est-il altéré au point qu'une stratégie de contournement soit mise en place ? Si oui, laquelle ou lesquelles ?

Ou bien, peut-on, malgré leurs difficultés, s'appuyer sur le langage oral ? Si oui, dans quelle(s) mesure(s), sous quelle(s) forme(s) avec quelle(s) modalité (s) ?

Les réponses à ces interrogations sont l'objet de ce mémoire à travers l'étude de trois élèves, Zadig, Violette et Cassiopée.

Après avoir posé le cadre (l'école/établissement, la classe et son profil, la dysphasie : sa définition et ses répercussions), nous aborderons les **évaluations diagnostiques et leurs résultats** qui ont permis de **dégager des profils d'élèves et leurs besoins particuliers** pour ensuite **détailler les choix effectués et les réponses pédagogiques apportées.**

LE CADRE

L'école/l'établissement

L'école Jeanne Georg se compose de 11 classes du CP au CM2 dont 5 CLIS de niveau maternel jusqu'au cycle 3.

Les CLIS sont au sein de l'IEM Amédée Fougrousse. Leurs élèves ainsi que les élèves inclus en classe ordinaire bénéficient de soins rééducatifs (kinésithérapie, orthophonie, ergothérapie, psychothérapie, psychomotricité, orthoptie) et médicaux sur leur temps scolaire.

En outre, les élèves inscrits à l'IEM (donc tous les élèves de CLIS) viennent à l'école tous les mercredis.

La vocation de l'IEM est d'accueillir des enfants handicapés moteurs et de leur offrir un large panel de soins rééducatifs. Quand aucun autre trouble n'est associé au handicap moteur, les élèves sont scolarisés en classe ordinaire d'où ils « sortent » pour les rééducations. Les élèves présentant des troubles associés ayant une répercussion sur les apprentissages scolaires, sont scolarisés en CLIS.

La structure mixte IEM/école avec une direction « Education Nationale » (enseignant spécialisé option C) ne fait que favoriser les inclusions¹ qui sont relativement nombreuses aujourd'hui.

Leur nombre a cru ces dernières années dans la logique des textes, grâce à un renouveau de l'équipe pédagogique des classes ordinaires encline à accueillir les élèves de CLIS. Des problèmes de locaux se posent aujourd'hui (classes exiguës) et commencent à gêner le processus d'inclusion.

De plus, le fait qu'il n'y ait pas de mixité dans la répartition CLIS/classe dans les bâtiments empêche de penser l'ensemble comme une école avec sa spécificité « IEM ».

Les inclusions se passent généralement très bien. Cependant, les enseignants des classes ordinaires se sentent peu préparés à accueillir nos élèves, peu informés sur leurs difficultés et la nature des aides à leur apporter.

Ceci peut s'expliquer par le fait qu'aucun poste des CLIS n'est occupé par un maître spécialisé et qu'à ce titre, ils ne peuvent être « personne ressource ». Par ailleurs, se pose le problème du « temps » puisque les heures dégagées de la suppression du samedi matin sont consacrées au soutien scolaire pour les maîtres des classes ordinaires.

¹Note : L'inclusion d'un élève dans une classe ordinaire n'est pas de même nature qu'une intégration. En effet, l'intégration d'un élève demande une adaptation de ce dernier pour se mouler à ce que l'école attend de tout élève tandis que l'inclusion d'un élève en situation de handicap dans une classe demande à l'école de s'adapter au profil de cet élève-là en particulier. Source : Mr Plaisance in « Intégration ou inclusion » - article tiré de « La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation » N°37

La classe

La CLIS dysphasie est la résultante de la transformation d'une CLIS 4 (option C) en CLIS 1 (option D), accueillant des enfants présentant des troubles dysphasiques, au sein d'un IEM.

Cette transformation ne s'est pas faite sans difficultés et n'est d'ailleurs pas achevée puisque, finalement, il y a peu d'élèves dysphasiques ou présentant des troubles dysphasiques dans la CLIS.

En effet, la classe comprend :

- 10 élèves = 7 garçons et 3 filles âgés de 6 à 12 ans (2 de 1998, 4 de 1999, 1 de 2000, 1 de 2001, 1 de 2002 et 1 de 2003)
 - 3 élèves dysphasiques (bien que pour l'un d'entre eux, le diagnostic ne soit pas encore posé en raison de son âge)
 - 3 élèves présentant des troubles dysphasiques. Le diagnostic ne peut être posé puisque il y a IMC pour les 3 avec déficience associée pour l'un d'entre eux et une hypotonie pour un autre.
 - 1 élève atteint de syndrome cérébelleux,
 - 1 élève qui a subi un traumatisme crânien,
 - 2 autres élèves présentant une IMC dont l'un avec aphasie associée.
- Seul un élève était déjà présent dans ma classe l'année passée. Les autres sont tous nouveaux pour la classe dont 4 pour l'établissement.
- 3 élèves sont en fauteuil :

> L'un d'entre eux est aphasique et bénéficie d'un appareillage spécifique (téléthèse + code de communication + ordinateur fixe). En outre, il ne dispose pas d'assez de force pour conduire un fauteuil électrique et se trouve donc en fauteuil manuel.

> Les deux autres sont en fauteuil électrique (et sont donc indépendants dans leur déplacement). L'un des deux dispose d'un ordinateur portable. Ils peuvent tous les deux produire des gestes graphiques (possèdent tous deux la pince fine) et manipuler.

Ils peuvent écrire mais leurs productions ne peuvent faire l'objet d'exigences normées ou normatives compte tenu de leurs difficultés motrices (spasticité, hypotonie...).

Sur l'ensemble des 10 élèves, seulement 4 sont lecteurs, à des degrés divers :

- 2 (présentant des troubles dysphasiques) relèvent d'apprentissages du cycle 3. Ils sont inclus en CM1 et CM2 pour les mathématiques et en CM1 pour les autres disciplines sauf le français – exception faite du vocabulaire.

Ils suivent leurs apprentissages en français en CLIS : en lecture/littérature dans une autre CLIS de l'IEM et en grammaire/étude de la langue dans ma classe où ils pratiquent également le théâtre.

- 1 élève (arrivé cette année dans l'établissement) poursuit tous ses apprentissages en français dans une CLIS où les élèves sont lecteurs.

- Le dernier élève lecteur (enfin la dernière devrais-je dire) ne suit que la grammaire dans cette autre CLIS et continue son perfectionnement en lecture au sein de la classe. Elle travaillait en début d'année sur le même manuel que les élèves de CE1 en vue d'une éventuelle inclusion en cours d'année ; cependant, le support ne la motivant pas du tout, il a été abandonné au profit de lecture d'albums communs à la classe. La motivation est alors venue. En outre, un entraînement syllabique (sons complexes) est poursuivi pour l'étude du code.

La CLIS accueille également, pour les apprentissages fondamentaux, 3 élèves non lecteurs, dont 2 présentent des troubles dysphasiques, provenant d'autres CLIS de l'établissement.

Il reste donc 9 élèves non lecteurs dont la priorité est, bien entendu, l'entrée dans la lecture, exception faite pour l'un d'entre eux qui est aphasique et dont la priorité est le développement du langage, en tant que support de la pensée, à travers l'utilisation de sa téléthèse. En effet, ses uniques moyens de communication sont son code de communication (pictogrammes) et sa téléthèse qu'il doit apprendre à utiliser (c'est son BEP et donc l'axe de son PPI).

Le profil de la classe

Il apparaît très clairement une **très grande hétérogénéité** à tous les niveaux :

- **âge** (dates de naissance s'étalant de 2003 à 1998) / **maturité**
- **autonomie**
- **compétences scolaires** (du cycle 1 au cycle 3)
- **difficultés d'apprentissages**
- **fonctions cognitives préservées**
- **prises en charge par l'IEM**
- **environnement familial**

Compte tenu des différences d'âges des élèves, le **degré de maturité est extrêmement disparate** : certains sont entrés dans la pré-adolescence alors que d'autres sont encore d'un âge primaire, voire maternelle avec des besoins relevant du cycle 1.

Aussi, par rapport aux apprentissages scolaires, nous avons, chez certains élèves, une cohérence *niveau d'apprentissage - âge - développement psychométrique* (exemple : élève de 10/11 ans non déficient présentant un trouble spécifique du langage et relevant des apprentissages de cycle 3) tandis que chez d'autres, le décalage entre l'âge et les capacités est beaucoup plus marqué (exemple : élève de 9/10 ans avec déficience, non lecteur et relevant des apprentissages fondamentaux).

De cette différence, il ressort des centres d'intérêt variés avec une réflexion sur le monde balbutiante ou, au contraire, prépondérante et active.

A cette hétérogénéité s'ajoute éventuellement un **manque d'autonomie** du à des difficultés instrumentales et/ou psychologiques.

En ce qui concerne les **compétences scolaires**, cette hétérogénéité était prévisible compte tenu de la constitution de la classe.

Parmi les élèves non lecteurs, on peut distinguer deux groupes :

- ▶ le groupe des plus âgés qui sont déjà scolarisés depuis plusieurs années à l'IEM et qui ne sont pas entrés ou très très peu dans le monde de l'écrit. Ils ont donc vécu un double échec : celui de l'entrée en établissement et celui de l'entrée dans l'écrit.

- ▶ le groupe des plus jeunes qui sont nouvellement arrivés (soit cette année, soit l'année dernière) et qui présentent, pour 3 d'entre eux, des troubles dysphasiques. La notion d'échec est également présente pour ses élèves qui sont arrivés à l'IEM après un cursus scolaire chaotique dans l'ordinaire (avec parfois un maintien en cycle 1 ou une scolarisation à temps partiel...)

Il en est de même pour les **difficultés** d'apprentissage. Elle sont très diverses tant du point de vue de leurs **origines** (physiologiques, pathologiques, psychologiques, accidentelles) que de leurs **natures** (troubles dysphasiques, dyslexiques, dyspraxiques, motrices, ...).

En outre, ce ne sont pas les mêmes **fonctions cognitives** qui sont préservées pour les uns ou pour les autres : certains ont le langage préservé, d'autres la mémoire... Néanmoins, ils ont tous en commun une attention défaillante (à des degrés divers).

Aussi, les élèves de la classe sont pris en charge à différents degrés par l'IEM : certains ont **très peu de rééducations (1 à 2 par semaine)** tandis que d'autres **en ont beaucoup (1 à 2 journalières)**. Ainsi, le temps de présence en classe est très variable selon les enfants ; certains ne sont présents qu'une dizaine d'heures par semaine en classe.

En dernier lieu, on note **une très grande hétérogénéité de l'univers de vie des enfants** : de l'enfant placé en famille d'accueil, et qui a donc vécu des événements dramatiques, à l'enfant évoluant dans un univers structurant et aimant en passant par la famille suivie par les services sociaux ou encore celle dont la vie sociale est extrêmement réduite.

Dans le cadre de ce mémoire, nous allons nous intéresser plus particulièrement à trois élèves : **Zadig, Violette et Cassiopée**.

Zadig est inscrit dans la CLIS pour tous ses apprentissages tandis que Violette et Cassiopée sont inscrites dans une autre CLIS de l'établissement et ne viennent dans la CLIS que pour les apprentissages fondamentaux.

Cette situation est regrettable à plusieurs points de vue :

- de l'enseignant (mais ce n'est pas le plus important) : une frustration certaine de ne pouvoir leur apporter stabilité, cadre, contenance, ancrage des apprentissages fondamentaux par rapport aux autres apprentissages et continuité autant qu'elles en auraient besoin du fait d'un emploi du temps haché ;
- de leur point de vue : d'incessants changements qui leur demandent autant d'adaptations et qui ont aussi bien un coût cognitif que conatif...

Elles ne peuvent donc bénéficier des aides et adaptations de la CLIS à leurs besoins que de manière sporadique.

Intéressons-nous maintenant à chacun d'entre eux...

Zadig vient d'arriver dans l'établissement. Il est âgé de 6 ans et 2/3 mois et possède déjà un « lourd » passé scolaire : doublement de sa MS. Il arrive dans l'établissement suite à ce maintien de cycle. Il était suivi par le CAMSP (Centre d'Action Médico-Sociale Précoce) des suivis en orthophonie et en ergothérapie.

L'orthophoniste du CAMSP avait repéré des troubles dysphasiques chez cet enfant qui se confirment cette année bien que le diagnostic ne soit pas réellement encore posé à ce jour.

Zadig est un enfant qui s'exprime très peu, qui est dans l'action, qui fait tout vite et bien quand la consigne est comprise. Il s'exprime par holophrases peu intelligibles en se cachant la bouche avec sa main.

Il a pleinement conscience de ses difficultés et a peu l'habitude que ses interlocuteurs les comprennent, en tiennent compte. Comme il avait beaucoup de mal à canaliser son énergie, ce qui l'empêchait sans nul doute de se concentrer, il suit un traitement médicamenteux. C'est également un enfant qui est en proie à des frayeurs infantiles (ballons gonflés, mouches et fleurs).

Cassiopée (7 ans et demi) est également arrivée au sein de l'école/établissement à la rentrée 2009. Elle était auparavant scolarisée en GS, où elle avait été maintenue, dans son école de rattachement. C'est une enfant extrêmement volubile, vive, relativement fonceuse dans la direction qu'elle s'est donnée, pleine de vie, un peu butée, extrêmement distractive, sans cesse à l'affût de tout ce qui se passe partout.

Son discours est décousu mais elle persiste pour se faire comprendre. Elle a également conscience de ses difficultés langagières, ce qui l'affecte. C'est en outre une enfant qui manque de contenance avec quelque chose de discontinu dans ses réactions avec une succession d'états. Si Cassiopée venait en début d'année dans la classe toujours d'humeur égale, la situation a peu à peu changé : des « pleurnicheries » sont apparues à son arrivée dans la classe ainsi qu'une plus grande instabilité lors des séances en période 3. Ce comportement a disparu en période 4. Elle profite pleinement des apprentissages qui y sont menés.

Violette (6 ans), scolarisée au sein de l'école/établissement depuis la rentrée 2008, est également une petite fille pleine de vie.... Et de tempérament ! Depuis qu'elle suit un traitement pour ses troubles de l'attention, son comportement s'est amélioré : elle est plus posée et prête à rentrer dans les apprentissages à condition qu'elle y soit disposée. En effet, elle reste encore par certains moments dans sa volonté de toute-puissance. En outre, elle demande une grande disponibilité de l'enseignante car elle a un besoin constant d'attention et d'encouragements.

Elle souffre clairement d'une peur de ne pas y arriver, d'un manque de confiance en soi. D'ailleurs, bien souvent, elle se décourage avant de commencer ce qu'elle verbalise par un « sait pas faire ». Cependant, un étayage vient rapidement à bout de ses réticences. Parfois, elle refuse d'emblée la tâche proposée. Dans ce type de cas, une non-attention voulue de la part de l'enseignant la ramène au bout d'un certain temps à la tâche et à son devoir d'élève.

Valérie s'exprime très volontiers dans les relations duelles élève/maître et arrive à se faire comprendre bien que son discours ne soit pas syntaxiquement correct.

LA DYSPHASIE

La dysphasie est un trouble structurel permanent spécifique et sévère du développement du langage oral.

Par **trouble**, il est convenu d'entendre syndrome de désorganisation d'une fonction, liée à un défaut structurel dans l'apparition, l'installation d'un ou de plusieurs éléments constitutifs du langage. Le trouble est par nature durable dans le temps, résistant pour partie aux remédiations, divers dans ses formes et dans les signes associés, variable par sa gravité et par les incapacités générées.

Ce trouble est **spécifique** car il ne s'explique ni par une déficience mentale, ni par un trouble sensoriel (auditif ou visuel), ni par un trouble neurologique moteur (IMC), ni par un trouble de la communication (trouble autistique), ni par une privation sociale ou psychoaffective. **Le diagnostic se fait donc par exclusion.**

Il est **sévère** car il perdure au-delà de 6 ans.

Les résultats obtenus aux tests psychométriques montrent un résultat au QI verbal très chuté par rapport à celui obtenu au QI performance (20 points d'écart).

Bien que l'étiologie de ce trouble ne soit pas clairement définie, il s'agit d'une anomalie du développement du langage en lien avec un dysfonctionnement des structures cérébrales spécifiquement mises en jeu lors du traitement de l'information langagière.

Dans la plupart des dysphasies, la communication est préservée mais la forme linguistique du message est pervertie, distordue : l'enfant ne peut respecter les règles constitutives de sa langue ou d'une autre. Il n'a pas d'automatisme dans l'utilisation de ces règles. Ainsi donc, **l'enfant ne parle pas comme un plus jeune, il parle différemment.**

Selon les différentes classifications, il existe plusieurs types de dysphasie mais on retient plus généralement deux grands groupes :

- atteinte prédominante de l'expression dite « **dysphasie expressive** »
- atteinte prédominante de la compréhension dite « **dysphasie réceptive** »

Les dysphasies expressives :

Ce sont les dysphasies les plus fréquentes, elles touchent les composants de l'expression de façon variable :

* **la mise en sons des mots** : l'enfant omet ou transforme de façon classique ou inhabituelle, les sons composant un mot, ce qui rend sa parole inintelligible.

C'est notamment le cas de Zadig, qui d'ailleurs a bien conscience de ses difficultés d'élocution des mots puisqu'il se cache la bouche (ce qui augmente notre difficulté à le comprendre). Ainsi, au lieu d'un « je ne sais pas », nous aurons « é pa ».

* **la recherche du mot en mémoire ou la production de mot** même si celui-ci appartient à son vocabulaire (manque du mot). C'est notamment le cas d'A., une élève de la classe, qui cherche très souvent ses mots.

* **l'utilisation à bon escient des mots** : l'enfant va substituer un mot par un autre : soit parce qu'il est phonétiquement proche (main/pain), soit parce qu'il est sémantiquement proche (fourchette/cuillère). Ceci est en lien assez étroit avec la composante précédente. Ainsi, Cassiopée a des difficultés de récupération des mots stockés en mémoire et va donc substituer un mot par un autre, sémantiquement proche : par exemple, elle pourra dire « fourchette » au lieu de « couteau ».

* **l'organisation des mots en phrases** : l'enfant n'utilise pas les mots grammaticaux (mots de liaisons, pronoms), les conjugaisons. Il n'a pas acquis les notions de genre et de nombre et l'ordre des mots n'est pas respecté dans ses productions langagières. C'est notamment le cas des productions langagières de Violette et Cassiopée qui sont marquées par une absence de syntaxe.

L'enfant touché par ce type de dysphasie comprend mieux qu'il ne s'exprime et cherche à établir la communication par tous les moyens possibles (gestes, regards, attitudes, mimiques, dessins...).

Cependant, sa compréhension n'est pas parfaite et de nombreuses informations lui échappent.

Les dysphasies réceptives :

Elles se situent au niveau du **décodage du langage oral**. Elles touchent la compréhension de l'enfant qui ne parvient ni à segmenter la chaîne parlée, ni à lui attribuer un sens.

Pour certains, la différenciation entre sons verbaux et non verbaux est atteinte : ainsi, sonnerie du téléphone et aboiement d'un chien ne sont pas distingués comme sons non verbaux.

Au trouble de la compréhension, s'ajoute un trouble de discrimination phonologique qui peut les empêcher de faire la distinction entre pain/main/bain.

Dans ce type de dysphasie, soit l'enfant se détourne de toute conversation, communication, soit le discours est incohérent.

En outre, des difficultés expressives sont souvent présentes également mais elles sont jugées secondaires par rapport aux troubles de la compréhension.

Cependant, la compréhension non verbale (situation, gestes, logique) est satisfaisante. Ce sera un enfant qui prélèvera le maximum d'indices visuels, qui communiquera beaucoup par le regard et les gestes, qui aura tendance à utiliser le mime, à copier sur son voisin.

La dysphasie de Zadig pourrait relever de ce type. En effet, c'est un enfant qui ne cherche pas à communiquer quoique la situation se soit améliorée depuis le début d'année. Il n'en demeure pas moins qu'on a l'impression qu'il vit un peu comme dans sa bulle, en retrait du groupe.

Quant il établit le contact avec ses pairs, c'est souvent par gestes, mimiques. Il ne s'exprime que très rarement spontanément ; il cache sa bouche sitôt qu'il est contraint d'émettre une réponse orale à une question. Il privilégiera systématiquement une réponse gestuelle (de la tête ou par l'action).

Ses réponses sont sibyllines, souvent difficilement audibles et compréhensibles.

De plus, il ne comprend les consignes que si elles sont mises en gestes ou si la situation/le matériel lui permet de comprendre ce qui est attendu. Si la consigne n'est donnée qu'oralement, il regardera ce que font ses pairs avant de se lancer dans l'activité.

Violette et Cassiopée ont également des difficultés de compréhension, comme nous le verrons ultérieurement, mais dans une moindre mesure. D'ailleurs, leur versant émetteur s'en trouve moins touché puisqu'elles communiquent aisément et sont même relativement volubiles.

Les troubles associés :

D'autres troubles sont associés aux dysphasies, certains de façon constante tandis que d'autres non.

De façon constante :

- *Troubles de la mémoire auditive* : l'enfant dysphasique éprouve des difficultés à retenir ce qu'il entend, ce qui le perturbe dans tous les apprentissages alors qu'il mémorise beaucoup plus facilement ce qui lui est présenté visuellement.

- *Troubles de l'organisation temporelle* : l'enfant dysphasique se repère difficilement dans le temps (il ne connaît pas les jours, les mois, les saisons).

De façon non constante :

- *Troubles psychomoteurs* : marche tardive, sa motricité globale et sa motricité fine peuvent être perturbées.

- *Troubles praxiques* (manipulation d'objet, à dessiner...)

Zadig et Cassiopée souffrent de ces deux troubles associés.

- *Troubles de l'organisation dans la vie quotidienne ou dans les problèmes mathématiques.*

- *Troubles de l'abstraction et de généralisation* : difficultés de représentation mentale.

- *Troubles de l'organisation spatiale*

Les échecs sur certains items des évaluations démontrent des difficultés d'ordre spatio-temporel chez Violette.

- *Troubles du comportement*

Zadig, Violette et Cassiopée présentent tous les trois des troubles du comportement : une grande agitation voire une instabilité pour Cassiopée ; une concentration difficile et un manque de maintien de l'attention pour Cassiopée et Violette (mais on note une amélioration pour cette dernière depuis le début de son traitement) ; une inhibition mêlée à une anxiété pour Zadig qui est relativement solitaire.

Compte tenu de ce qui précède, il apparaît très clairement que la dysphasie est un trouble aux multiples facettes dont l'intensité des symptômes et/ou troubles associés est variable d'une personne à l'autre. En plus d'être unique, elle est évolutive au cours du temps en fonction de la prise en charge.

ZADIG, CASSIOPEE ET VIOLETTE

Faisons maintenant plus ample connaissance avec chacun d'entre eux tels qu'ils étaient à la rentrée 2009... Les évaluations diagnostiques ont porté sur 4 axes majeurs :

- la **compréhension du langage oral** avec la passation du **test O-52 de Khomsi**
- la **lecture** avec la passation du test **EAL**
- les **mathématiques** avec la passation d'épreuves relatives aux compétences attendues en fin de GS.
- l'**observation** des comportements et attitudes

Les évaluations en mathématiques ne sont pas l'objet de ce mémoire. Elles ne seront donc pas développées.

Nous allons détailler les résultats obtenus par Zadig, Violette et Cassiopée aux deux tests qui concernent le langage.

A) LA COMPREHENSION DU LANGAGE ORAL

1) présentation du test O-52 de Khomsi

Il s'agit d'une épreuve de désignation d'images destinée aux enfants de 3 ans à 7 ans. Elle permet l'évaluation des stratégies de compréhension des énoncés oraux selon 3 axes :

- les stratégies lexicales,
- les stratégies morpho-syntaxiques,
- les stratégies narratives (contenu diversifié généralement compris entre 5 ans et demi et 7 ans).

Elle comprend 52 énoncés correspondant à 30 planches. La consigne est la suivante : « on va jouer à montrer des images. Moi, je vais te dire une phrase et toi, tu vas me montrer l'image qui va avec cette phrase ».

Cette épreuve rapide et attrayante se prête bien au contexte de classe même si sa passation est individuelle. C'est un bon outil pour diagnostiquer rapidement des **troubles importants de la compréhension** et situer l'élève dans un profil de compréhension en vue d'une adaptation du dispositif pédagogique (quelques pages sont présentées en annexes – annexes « pa » « pi » « po » « pu »).

2) les profils de Zadig, Cassiopée et Violette

Zadig

Il a un **profil de compréhension compris dans l'intervalle 3 ; 0 – 4 ; 5**.
N1= 30 et N2 = 43. Son profil est **homogène**.

L= 14 / 17 (capacités d'utilisation des stratégies lexicales)

M-S = 11 / 23 (capacités d'utilisation des stratégies morpho-syntaxiques)

C=5 / 12 (énoncés à contenu diversifié)

A-C =59,09 % (taux auto-correction)

P=22,73 % (taux de persévération)

C-D = 18,18 % (changement désignation non adéquat)

DA1 = 0 (désignation aberrante) / DA2 = 0 (désignation aberrante)

Il a échoué :

2 fois aux items suivants : 4.2 (la voiture est sous le lit) + 18.1 (la fille le regarde) + 24 (le bateau qui est dans le port a des voiles) avec persistance + 27 (Je vois que tu manges une glace) + 28.2 (Les ours dorment) + 30.1 (la fille est plus grande que le garçon) + 30.2 (la fille est moins grande que le garçon)

1 fois aux items suivants : 1.1 (le garçon court) + 5.2 (un oiseau vole) + 13.1 (le monsieur va partir) + 16.1 (les enfants mettront leurs chaussures) + 19.1 (Maman dit : « où est cette fille ? ») + 21.2 (la petite fille lui brosse les cheveux) + 22 (Il regarde l'oiseau qui vole) + 25 (les enfants jouent) + 26.1 (tous les garçons ont des chapeaux) + 26.2 (Quelques garçons ont des chapeaux)

Semblent poser problèmes : certaines phrases simples ; les structures complexes (dont, que), les noms pronominalisés (lui brosse, le regarde...), notions de tous/quelques + plus grand/plus petit.
Les **difficultés apparaissent diffuses**.

Qualitativement : pendant le test, Zadig s'est précipité, sans prendre le temps d'analyser les images. Il était pourtant attentif. On note également plus d'erreurs sur la fin du test.

Cassiopée

Elle a un **profil de compréhension compris dans l'intervalle 4 ; 6 – 5 ; 5** avec N1= 37 et N2 = 42.

Son profil n'est pas homogène : son N2 correspond à l'intervalle de compréhension 3 ;0 à 4 ;5, son taux d'auto-correction est inférieur aux normes de son profil tandis que son taux de persévération est très largement supérieur à son profil (le double de la fourchette haute).

L= 15 / 17 (capacités d'utilisation des stratégies lexicales)

M-S = 17 / 23 (capacités d'utilisation des stratégies morpho-syntaxiques)

C= 5 / 12 (énoncés à contenu diversifié)

A-C = 33,33 (tx auto-correction)

P=60 (taux de persévération)

C-D = 6,67 (changement désignation non adéquat)

DA1 = 0 (désignation aberrante) / DA2 = 0 (désignation aberrante)

Elle a échoué (**deux fois**) aux items suivants : 3 (le bol est cassé) / [5.1 \(des oiseaux volent\)](#) / 6 (je mange les cerises que maman cueille) /

[10 \(je vois qu'il pleut dehors\)](#) / 11 ([Maman a dit que je mette ma veste](#)) / [15.2 \(la petite fille est-elle tombée ?\)](#) / 16.1 (les enfants mettront leurs chaussures) / [19.2 \(Maman dit « Qui est cette fille ? »\)](#) / 20.1 (la fille est lavée par le garçon) / [25.1 \(les enfants jouent\)](#) / [28.1 \(l'ours dort\)](#) / [29.1 \(le vélo est à côté du mur\)](#)

Semblent poser problème : la notion de pluriel (un ours = des ours // un oiseau = des oiseaux), les interrogations, certaines structures complexes (que) et en moindre la forme passive et le futur.

Qualitativement : Cassiopée n'a eu de cesse de se gratter les cheveux, le corps (les jambes, les bras) pendant toute la passation du test et de se dandiner sur sa chaise...

Elle était néanmoins à l'écoute et ne se précipitait pas pour la première désignation ; cependant, pour la deuxième désignation, elle ne prenait pas le temps de regarder à nouveau les images et montrait quasiment systématiquement la même que précédemment.

Violette

Elle a un **profil de compréhension compris dans l'intervalle 4 ; 6 – 5 ; 5** avec N1= 33 et N2 = 44.

Son profil n'est pas homogène, il est supérieur de 4 points en énoncés à contenu diversifié généralement compris entre 5 ans ½ et 7 ans.

L= 14 / 17 (capacités d'utilisation des stratégies lexicales)

M-S = 11 / 23 (capacités d'utilisation des stratégies morpho-syntaxiques)

C=8 / 12 (énoncés à contenu diversifié)

A-C = 31,58 (taux auto-correction)

P=57,89 (taux de persévération)

C-D = 31,58 (changement désignation non adéquat)

DA1 = 1 (désignation aberrante) / DA2 = 0 (désignation aberrante)

Elle a échoué (**deux fois**) aux items suivants : 2 (Le chat est devant l'arbre) / 3 (le bol est cassé) / 5 (des oiseaux volent) / 7 (le chien est devant la chaise) / 10 (je vois qu'il pleut dehors) / 12 ([la voiture est poussée par le camion](#)) / 13 (le monsieur va partir) / 14.1 (la voiture est dans la maison) / 14.2 (la voiture est entre les maisons) / 16.1 (les enfants mettront leurs chaussures) / [19.2 \(Maman dit « Qui est cette fille ? »\)](#) / 21.1 (la petite fille brosse ses cheveux) / [23.2 \(je range le camion dont les roues ne sont pas cassées\)](#) / 27 (je vois que tu manges une glace) / [30.1 \(la fille est plus grande que le garçon\)](#) / 30.2 (la fille est moins grande que le garçon).

Persistence

Semblent poser problème : les relations de position (devant, derrière, entre...) et de grandeur (plus grand que, moins grande que...), le futur (va partir, mettront), certaines les structures complexes (dont, je vois que), la forme passive (poussée par)

En outre, certains énoncés simples semblent poser problème (le bol est cassé, les oiseaux volent) alors que la réussite est grande sur les énoncés de type complexe...est-ce que la complexité attirerait son attention ?

Qualitativement : Violette a eu tendance à se précipiter, à ne pas prendre le temps d'analyser chaque image si ce n'est lors des énoncés plus complexes où elle était plus attentive.

3) Analyse des résultats

Au vu des résultats obtenus, il apparaît que **la compréhension des énoncés oraux est altérée** pour chacun des élèves avec **1 écart-type pour Violette et 2 écarts-types pour Cassiopée et Zadig.**

Les **capacités d'utilisation des stratégies lexicales** de Zadig sont bien en deçà des capacités des enfants de son âge. Celles de Violette et Cassiopée sont également touchées mais dans une moindre mesure.

Les **capacités d'utilisation des stratégies morpho-syntaxiques** sont altérées pour tous les trois : fortement pour Violette et Zadig (11 réussites sur 23 items) et dans une moindre mesure pour Cassiopée (17 réussites).

Seule Violette ne présente pas de difficulté dans **la compréhension des énoncés complexes à contenu diversifié** (ce qui est d'ailleurs étonnant compte tenu de l'altération globale de sa compréhension).

On relève donc une **hétérogénéité dans les stratégies atteintes** pour chacun des élèves ainsi que **dans les contenus** posant problèmes, comme en témoigne **la grille d'analyse complémentaire en fonction du contenu** qui se trouve en annexe. Celle-ci est présentée avec 2 codages différents des réponses en annexes (« pé » et « ma »).

Le **premier codage** montre, à nouveau, clairement le **caractère diffus de l'altération** de la compréhension pour chacun d'entre eux mais également son **hétérogénéité au niveau des contenus** ainsi que de **leur degré d'atteinte.**

Note : Cette grille d'analyse a été créée par Mme Agnès Desbiens – Maître de Conférence en Psychologie – IUFM Nord-Pas de Calais. Elle permet de visualiser les contenus oraux posant problèmes pour chaque élève et de mettre en exergue les points communs.

Le **deuxième codage** permet de faire apparaître quelques zones communes :

- pour les trois élèves :
 - le **métadiscours** atteint pour les 3 élèves
 - le **futur** dans les marques temporelles
 - la **forme passive**
 - les **marqueurs spatiaux**
- pour deux élèves :
 - le comparatif (Violette et Zadig)
 - les articles (Zadig et Cassiopée)

Au vu de tout ce qui précède, la **compréhension est altérée** ce qui placerait chacun des enfants dans la catégorie des dysphasies de type réceptif. Néanmoins, selon les tests effectués par leurs orthophonistes respectives, aucun d'entre eux ne présentent cette dysphasie. On peut, dès lors, en conclure qu'en dépit du type de dysphasie, la compréhension est atteinte.

Aussi, on retrouve bien **deux caractéristiques de la dysphasie : sa spécificité et son caractère unique**, propre à chacun.

4) Conséquences

Le **langage oral ne peut pas permettre à ces enfants de rentrer dans les apprentissages**, même dans une forme adaptée. En effet, comment adapter son discours pour que chacun le comprenne sachant que les difficultés sont diverses ?

On pourra bien évidemment se montrer « aidant » : en donnant des consignes claires, en utilisant des phrases simples tant que faire se peut, en répétant, en adaptant le débit, en accentuant la prononciation et en accompagnant de gestes si besoin est.

Néanmoins, cela ne peut être suffisant pour ces élèves : risques de confusions et/ou d'incompréhensions, efforts cognitifs importants et coûteux pouvant entraver l'atteinte des objectifs. Ce dernier ne pourra donc pas précéder **l'entrée dans l'écrit**, comme c'est ordinairement le cas.

Il n'est pas, pour autant, **question de le supprimer** (ce serait même, en quelque sorte, *criminel* que de le faire) mais au contraire de **l'améliorer**.

Comment ?

- Grâce à l'écrit !

Le **langage écrit devient ou doit devenir**, en quelque sorte, « **la béquille** » du **langage oral**. C'est lui qui va permettre à l'enfant de comprendre le fonctionnement de sa langue maternelle et faciliter la mise en place du langage oral.

La problématique pour l'enseignant est alors la suivante :

Comment entreprendre l'apprentissage du langage écrit sans pouvoir s'appuyer sur le langage oral?

Afin de mettre en place un dispositif pédagogique pertinent, il importait de savoir où en étaient Zadig, Cassiopée et Violette de leur découverte du langage écrit.

B) LE LANGAGE ECRIT

A cette fin, ils ont été évalués avec le **dispositif Evaluation Apprenti Lecteur**.

1) Brève présentation du dispositif EAL

Il s'agit d'une **adaptation pour une passation collective de l'outil d'évaluation MEDIAL** dont la passation est individuelle.

L'EAL, tout comme MEDIAL , définit l'apprentissage de la lecture comme l'interaction de savoirs de base :

- conscience phonique,
- outils techniques,
- connaissances culturelles,
- compréhension
- clarté cognitive.

Toutes ces composantes apparaissent au niveau des cinq rubriques listées dans « Lire au CP ».

2) les profils de Zadig, Violette et Cassiopée

Zadig

Bilan aspect **sémantique** : 50% de réussite
Bilan **composantes sonores et visuelles** : 31% de réussite
Bilan **vocabulaire technique** : 75% de réussite
Bilan **conceptualisation** : 18% de réussite
Bilan **aspect culturel** : 14% de réussite

Soit un **bilan général de 37% de réussite**

Des nuances et des éclairages :

En sémantique : l'ensemble des épreuves (pas l'une plus que l'autre) a été réussie à moitié.

En « composantes visuelles et sonores » : Zadig entoure carotte et charlotte sur la page 2a-bis. Sur la fiche 2-c, il ne fait pas de différence entre ra/va en cursive, entre hem/lem en cursive également et se trompe également sur MNOP/MMOP/NNOP.

Aucune réussite dans l'épreuve de conscience phonologique. Il a su segmenter en syllabes 3 mots sur 4 (erreur sur ordinateur).

Seulement, il était à côté d'A. qui s'est révélé excellent à cette épreuve... effectivement, lorsqu'il a du refaire le même type d'exercice, il échouait.

En « conceptualisation » La fiche 4-a montre qu'il ne fait pas le rapport entre l'oral et les écrits, il a systématiquement entouré le premier cadre et une fois cela tombe juste ! Même scénario sur la fiche 4-b où il fallait entourer le mot énoncé par l'enseignant. Il ne suit pas avec son doigt les phrases lues par un adulte (pas de segmentation de la chaîne parlée en mots). En situation de productions d'écrits, Zadig s'est livré au jeu : pas de corrélation quantité d'oral/quantité d'écrits mais l'ensemble est formé de lettres. Chaque bulle est remplie (occupation de l'espace). Il y a le « pa » pour papa....

En « aspect culturel », c'est son score le plus faible. Pas de culture de l'écrit. Pas illogique compte tenu de son parcours scolaire (PS/MS = bain d'oral).

Cassiopée

Bilan aspect **sémantique** : 61% de réussite

Bilan **composantes sonores et visuelles** : 19% de réussite

Bilan **vocabulaire technique** : 63% de réussite

Bilan **conceptualisation** : 9% de réussite

Bilan **aspect culturel** : 21% de réussite

Soit un **bilan général de 34%** de réussite

Des nuances et des éclairages :

En sémantique : sa globale réussite vient du fait qu'une partie des épreuves (env. la moitié) se base sur des contes connus type chaperon rouge, trois petits cochons etc... (elle a donc cette culture) ; elle y enregistre que 2 échecs. Par contre, sur la batterie d'épreuves portant sur une histoire non connue et lue sans supports visuels, il n'y a qu'une réussite (dessins que la marmotte veut faire).

En « composantes visuelles et sonores » : Cassiopée entoure bien CAROTTE sur la page 2A et CARMEL sur la page 2A bis... Aucune réussite dans l'épreuve de conscience phonologique. Sur la série 2-C, beaucoup d'oublis mais peu d'erreurs (1 seul = lem au lieu de hem en cursive). Sur la série 2-D, seule la segmentation en syllabes du mot « chocolat » est réussie.

En « vocabulaire technique », sur la série 3A, Cassiopée a eu un problème de compréhension de consignes : elle a entouré toute la ligne au lieu d'entourer uniquement ce que je désignais dans la consigne orale... Aussi, j'ai réitéré la consigne et lui ai demandé de me montrer la lettre et le chiffre et j'ai entouré ce qu'elle me désignait. Pour la suite, elle a continué seule.

Ainsi, il y a réussites pour la reconnaissance du chiffre, de la lettre et de la phrase. Les lettres (script minuscule) sont quasiment toutes connues (1 seule erreur).

En « conceptualisation », réussite pour « une grosse voiture bleue » (hasard ?) Véronique a entouré systématiquement les rectangles à droite comme sur le modèle... et pour celui-là, cela tombe juste !

Pour l'épreuve 4D (écriture), Cassiopée a mimé l'acte d'écriture dans toute sa splendeur !! tant au niveau des mimiques, des gestes que de la production avec des pseudo-lettres. Sont reconnaissables un L, deux U (en se forçant un peu...) et un F (en se forçant plus encore) en majuscule d'imprimerie.

En « aspect culturel », réussites = la reconnaissance de la page de couverture, du journal et du calendrier.

Violette

Bilan aspect **sémantique** : 50% de réussite
Bilan **composantes sonores et visuelles** : 6% de réussite
Bilan **vocabulaire technique** : 50% de réussite
Bilan **conceptualisation** : 14% de réussite
Bilan **aspect culturel** : 14% de réussite

Soit un **bilan général de 27%** de réussite

Des nuances et des éclairages :

En sémantique : son score global retranscrit bien ses réussites. En effet, elle a aussi bien réussi les épreuves autour d'une histoire nouvellement entendue que celles autour des contes connus.

En « composantes visuelles et sonores », il y a échec sur la quasi-totalité des épreuves. Ses réussites sont : la segmentation du mot chocolat en syllabes.

En « vocabulaire technique », il y a réussites pour la reconnaissance du chiffre et de la lettre, du mot « soleil » et de la phrase « Le chat dort. » ainsi que des mots « crocodile » « vélo » et « tapis ». 5 erreurs (sur 8) portant sur les lettres de l'alphabet.

En « conceptualisation », écriture de lettres en majuscules d'imprimerie pour la partie productions d'écrits. Pas de lien quantité d'oral/ quantité d'écrit.

En « aspect culturel », réussites = le journal et l'album.

3) Analyse des résultats

De cette évaluation apparaissent des traits communs à ces trois élèves. Bien sûr *les nuances et les éclairages* restent propres à chacun, individuels (et fort heureusement d'ailleurs) mais au final **des besoins similaires pour devenir lecteur** apparaissent. En effet, compte tenu de leurs résultats dans chacun des champs testés par EAL, Zadig, Violette et Cassiopée appartiennent aux mêmes groupes de besoins.

Il apparaît très clairement que **pour devenir lecteurs, il leur faut :**

- **établir des correspondances entre l'oral et l'écrit**
- **identifier des composantes sonores du langage**
- **de la culture**

La difficulté étant qu'il est impossible, comme nous l'avons vu précédemment, de prendre appui sur l'oral.

Il faut donc contourner cette difficulté.

Puisque l'écrit ne peut naître de l'oral, que l'oral a besoin de l'écrit pour se construire, il ne reste plus qu'à leur **donner à voir** grâce aux **pictogrammes** et la **matérialisation d'un certain nombre de concepts**.

Donner à voir

Compte tenu de l'étendue des compétences à travailler pour que Zadig, Violette et Cassiopée deviennent lecteurs, j'ai décidé de mettre un place un **dispositif pédagogique** qui pourrait se résumer en la formule « **un bain d'écrit qui se donne à voir** » et qui sous-tend une multiplication des confrontations à l'écrit et l'utilisation de matériels « voyants » pour aider à la conceptualisation.

A la suite des évaluations diagnostiques que j'ai menées, en deuxième partie de la première période, les élèves ont travaillé l'alphabet. Ils ont alors créé deux référentiels pour la classe : un alphabet composé de lettres effectuées avec leur corps (mémoire kinesthésique) et un autre alphabet de type abécédaire où les lettres sont fabriquées avec la matière dont elle est l'initiale. Ce projet avait pour objectifs de mettre en avant les lettres qui sont la base de notre système d'écriture et de connaître le nom des lettres.

En effet, il était nécessaire que les enfants distinguent bien les lettres de l'alphabet de tout autre signe écrit. Néanmoins, ce travail n'a porté que sur les majuscules d'imprimerie (lettres du clavier d'ordinateur et seules lettres que tous les élèves savaient écrire). Ultérieurement (fin de 3^{ème} période), une frise avec toutes les écritures de chaque lettre a été introduite. Les différentes écritures de chaque lettre n'a pas fait l'objet d'un apprentissage particulier : des jeux en autonomie ont montré que cela ne s'avérait pas nécessaire.

En outre, il importait également de se garder de limiter l'approche de la langue et de la lecture à des exercices techniques.

En effet, l'enrichissement du langage, notamment au niveau du lexique, leur est indispensable (comme pour tous les élèves d'ailleurs). Celui-ci se fait « en contexte » par le biais des activités de la classe dans les différents domaines (découverte du monde, activités artistiques, sensorielles et/ou motrices) : les mots nouveaux intrinsèquement liés aux situations vécues prennent alors véritablement sens.

Un bain d'écrit...

- lecture plaisir

De très nombreux albums, dans des genres très différents, sont très régulièrement lus aux élèves (plusieurs par semaine). Le déroulement de ces lectures sont variables en fonction de l'album, de la réaction des élèves, du temps : certains font l'objet d'un petit débat interprétatif, certains sont reformulés en partie par le maître, le vocabulaire peut être explicité comme ne pas l'être.

J'ai toujours été convaincue de l'importance de cette pratique pour les élèves qu'ils soient non-lecteurs ou lecteurs, du débutant au confirmé. En effet, il me semble que pour insuffler, donner, maintenir le goût de lire, il est du rôle de l'enseignant de se montrer lisant (et content !) et de partager la joie qu'elle peut procurer. Sans cela, comment les enfants peuvent-ils *accepter* de se livrer à des exercices techniques d'étude du code qui, de surcroît, leur demandent des efforts, parfois considérables, qui s'étalent dans le temps ?

Dans le cadre de cette CLIS dysphasie, **cette pratique « nourrit » ces enfants d'histoires lues et donc de langue écrite.** Elle leur permet **de s'imprégner des structures syntaxiques de la langue pour un jour mieux lire et mieux parler.**

C'est à ce titre que les lectures plaisir font partie du dispositif d'adaptations au handicap de ces enfants.

En outre, dans le cadre de cette classe très hétérogène, la lecture d'albums offre une formidable occasion de créer une culture commune, un lien entre tous dont je ne peux me passer.

J'ai très vite remarqué que les albums qui avaient le plus vif succès étaient ceux où les illustrations étaient prépondérantes, le personnage principal ou bien le message clairement identifié et le texte concis.

Ainsi, « David à l'école », « C'est méchant » de Pittau et Gervais, la série de la « petite boule blanche » ou bien encore la « série des 400 coups » de Benoît Charlat ont remporté un très vif succès.

En période 4, j'ai pris « le contre-pied du standard » apprécié des élèves avec la lecture d'une histoire sans illustration. Je voulais leur montrer que tous les livres n'avaient pas d'illustrations. Il s'agissait du conte « La mouche » tiré du recueil « La femme-jardin et autres contes extravagants » de Muriel Bloch.

Il s'agit d'un homme qui malencontreusement avale une mouche ; celle-ci le gêne avec son bourdonnement et il se rend donc chez le médecin qui lui conseille d'avaler une grenouille ! L'homme le fait, la mouche ne le gêne plus mais c'est maintenant la grenouille qui croasse et saute. Il retourne donc voir le médecin... L'homme avalera ainsi de suite un serpent, un sanglier et un chasseur avant d'exploser de joie puisqu'il est guéri.

La première lecture n'a porté que sur le début de l'histoire jusqu'à la grenouille. Un débat interprétatif s'en est suivi sur ce que racontait cette histoire et ce qu'il allait bien pouvoir se passer ensuite. Petit à petit, nous avons découvert l'histoire jusqu'au bout. Tout à la fin, c'est une élève (qui ne prend jamais la parole lors des moments oraux) qui a raconté toute l'histoire. Puis, les élèves ont eu à remettre en ordre ce que l'homme avalait. Violette et Zadig ont très bien réussi cette activité (Cassiopée était absente). Ainsi, bien que peu participatifs aux débats, ils en ont tiré profit pour comprendre l'histoire, sa trame et se créer des images mentales de l'histoire narrée.

Ce conte a donc été utilisé à d'autres fins pédagogiques que celles de la « lecture plaisir » évoquées ci avant. Et c'est d'ailleurs une des richesses de cette pratique que d'ouvrir des portes...

- **études d'albums**

Parallèlement, des albums font l'objet d'un travail de compréhension, de lecture qui a pour but de développer une attitude de lecteur (recherche d'indices, reconnaissance logo-graphique) chez les élèves ainsi que mettre en exergue le lien écrit/oral.

C'est dans cette dernière optique que nous avons étudié « **Léo** » de **José Aruegas** aux éditions « école des Loisirs ».

L'histoire de ce petit tigre, qui ne sait rien faire et qui, avec du temps, de la patience et de la confiance maternelle, parvient à tout faire, correspond(ait) tellement bien aux profils de tous les élèves qu'il s'est naturellement imposé.

La **première séance** s'est portée, très classiquement, sur l'étude de la page de couverture en groupe classe (mélange de lecteurs/non lecteurs) au coin regroupement.

Nous avons lu le titre, le nom de l'auteur et de l'illustrateur et explicité le rôle de chacun, puis analysé l'illustration.

Cassiopée s'est très rapidement exclamé « un lion ! ». Nous avons donc vu qu'il n'avait pas de crinière, que son pelage était rayé et que ce n'était pas un lion mais un tigre. Petit à petit, « air triste » est venu, on a vu que c'était sa bouche qui nous permettait de le dire. Ses poils sont « oranges », l'adjectif qualificatif « rousse » a été trouvé par une élève qui a les cheveux de cette couleur et j'ai donc précisé que comme « Léo » était un garçon, on disait « roux ». On a imaginé pourquoi il avait l'air triste : parce qu'il n'a pas eu les jouets qu'il voulait, parce qu'il a « perdu » sa maman ou quelqu'un de sa famille, parce qu'il s'est perdu. Les enfants n'ont pas investi les ronces dans lesquelles est empêtré Léo : ils ont parlé de fleurs sans leur attribuer de sens.

Cette séance a été très éprouvante : Cassiopée se levait sans cesse, criait, gesticulait, Violette faisait de même mais de manière moins prononcée tandis que Zadig regardait tout ce qui se passait sans mot dire et en se tortillant sur le banc. Les autres élèves semblaient peu intéressés, peu attentifs. J'ai eu cette terrible sensation d'être « seule dans l'arène » à essayer de contenir les uns et réveiller les autres tout en animant le débat.

Lorsque la séance s'est terminée, j'étais très inquiète quant à la suite et puis...

Et puis le lendemain, alors que Violette et Cassiopée étaient sur une tâche de tri d'étiquettes (images découpées dans des prospectus pour travailler le concept nombre), j'entends Cassiopée s'écrier « le tiiiiiiiiiiiitre » alors que j'étais avec Alphonse/Zadig pour voir leur tri (à l'époque leurs tables de travail n'étaient pas face à face, Cassiopée et Violette n'ayant pas de tables puisqu'elles étaient inscrites dans une autre CLIS). Je vais voir Cassiopée et regarde ce qu'elle tient triomphalement dans sa main toute agitée. Là, je vois trois lettres majuscules « L E O ». Je lui affirme que c'est bien le titre et lui demande si elle peut le lire.

Elle s'agite, me montre la page de couverture du doigt, mais rien ne sort d'autre que « le titre, le titre, le titre... ». Je saisis l'étiquette, la montre à Violette qui se trouvait en face qui me dit « Léo ».

L'étiquette a été accrochée au tableau à côté de la page de couverture de « Léo » et elle y est restée un petit moment...

Ainsi donc, contre toute attente, les élèves avaient retenu le titre, étaient capables de le retrouver dans d'autres situations et donc de faire des liens.

Voilà qui était rassurant et prometteur, **restait à améliorer les comportements** lors de ces échanges oraux afin qu'ils soient plus sereins et donc plus bénéfiques pour tous.

Compte tenu des besoins psycho-affectifs de Cassiopée, j'ai pensé que la présence d'un adulte à ses côtés (AVS ou AMP) lui serait bénéfique. Mais les essais ont été peu concluants. Autant ma présence à ses côtés avait permis de contenir son impulsivité, autant celle d'un adulte autre que le maître n'était pas suffisante, manquant sans doute de légitimité à ses yeux.

Aussi, en période 4, j'ai introduit **le bâton de parole** lors des échanges oraux. Il a permis une nette amélioration du comportement de Cassiopée. Du même coup, la parole d'autres enfants s'est libérée. Ainsi, Zadig a demandé à plusieurs reprises le bâton de parole. Ses propos n'étaient pas toujours dans le sujet (il fait une obsession sur la pâte adhésive qui sert à tenir les images au tableau). Néanmoins, il a demandé à prendre la parole, s'est exprimé et en cela c'est un progrès pour cet enfant.

La **deuxième séance** a porté sur le texte seul des 4 premières pages de l'album, à savoir :

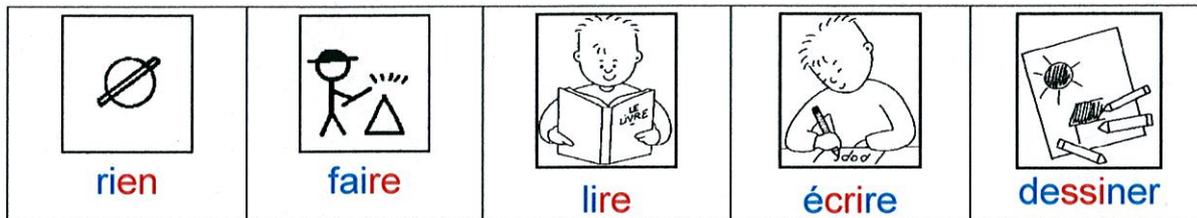
Léo ne savait rien faire convenablement.

Il ne savait pas lire.

Il ne savait pas écrire.

Il ne savait pas dessiner.

J'avais écrit ce texte en script avec un feutre de couleur bleue sur des bandes de papier rouge orangé. Ces bandes étaient fixées sur la partie gauche du tableau refermé (faces blanches) tandis que sur la partie droite j'avais accroché les mots « rien », « faire », « lire », « écrire » et « dessiner » associés chacun à un pictogramme, comme ceci :



Indications sur le format : chaque case sur des feuilles A5

Les élèves (groupe-classe), quant à eux, étaient alignés dans le coin regroupement face au tableau.

Une fois les enfants installés, prêts, le tableau ouvert a été refermé et les élèves ont découvert le texte et les pictos. Aucune consigne n'a été donnée. Je leur ai juste dit que c'était le début de l'histoire de Léo qui était écrite en leur montrant le texte. Puis, j'ai attendu les réactions. Très vite, Violette et Cassiopée ont repéré « Léo ». Petit à petit, le texte a été découvert mot à mot dans le respect du sens de lecture.

Tout d'abord, la première phrase :

- « Léo » a été reconnu d'emblée
- Je leur donne « convenablement »
- Rien ne vient. Les pictos sont en évidence à proximité mais ils ne font pas le lien. Je laisse un peu de temps : les élèves regardent le texte, silencieux et calmes.
- Je les invite alors à regarder les pictos et leur lit les mots « rien » et « faire » écrits dessous.
- Et d'un coup, ils s'agitent : ils les ont vu/reconnu dans le texte et me les montre.
- Il ne reste plus que « ne » et « savait » que je leur donne.
- Puis, la phrase a été « relue » à 2 ou 3 reprises par les élèves avec pointage des mots par l'enseignant.

Ensuite, nous nous sommes penchés sur la deuxième phrase que j'ai désignée du doigt.

- J'ai entendu « c'est pareil ! »... J'ai demandé « qu'est-ce qui est pareil ? »
- Tour à tour, Valérie m'a montré le « ne », Véronique le « savait » qui étaient « pareils » que dans la première phrase.
- Alors, j'ai entouré les deux « ne » et souligné les deux « savait » puisque c'était pareil, que « c'était le même mot ». Ils ont chacun été « lus » et « relus ».

- Puis, j'ai pointé « pas » en m'adressant aux élèves qui avaient commencé l'imprégnation syllabique pour leur dire qu'ils pouvaient lire ce mot. Pour les y aider, j'ai caché le « s » final. O. a reconnu et lu ce mot monosyllabique.
 - C'était alors au tour du mot « lire ». Violette et Cassiopée ont vu le picto « lire » et ont fait le lien avec le mot « lire » du texte : elles réinvestissaient déjà ce qui avait été vu au moment de la première phrase. Le lien mots du texte/pictos était fait. Restait à savoir quel mot était écrit en dessous... J'ai entendu « il lit ».
- Du coup, je les ai aidés à identifier le mot avec une phrase d'amorce « le petit garçon est en train de.... », « LIRE » ont-ils continué. Alors, j'ai montré le mot « lire » du texte et j'ai demandé ce qui était écrit. « LIRE » est venu collectivement. L'affiche avec le pictogramme « lire » a été rapprochée de la phrase le contenant.
- J'ai donc repris la phrase à son début par un pointage et une mise en voix des élèves ; il nous manquait le premier mot. « Léo » a été proposé. Mais on ne reconnaissait pas « Léo », ce n'était pas les mêmes lettres...
 - Après un temps de réflexion, j'ai repris la lecture du texte depuis le début. Pour ce mot, j'ai marqué un « silence bruyant » du type « hum hum ». La recontextualisation a permis que « il » soit trouvé. J'ai confirmé cette hypothèse. Et le début du texte a été repris.

Dès lors, les troisième et quatrième phrases ont été découvertes très facilement :

- « Il » a été repéré et mis en exergue par un triangle dans chaque phrase ; « ne » entouré comme précédemment ; « savait » souligné à chaque fois ; « pas » encadré ;
- les verbes « écrire », « dessiner » ont été lus très facilement grâce aux pictos.

La trace écrite de ce travail collectif a été le texte que chacun a collé dans son cahier (1 phrase par page en format paysage avec police à 72 et opposition syllabique pour certains mots pour le groupe de Violette, Cassiopée et Zadig) accompagné d'une page reprenant les pictos et les mots associés dans un tableau (cf. annexes « mi » et « mo »).

Pour clore la séance, je suis passée voir chacun d'entre eux pour une dernière lecture du texte préalablement découvert avec pointage des mots.

La troisième séance a porté sur la suite du texte. Comme les illustrations avaient été complètement écartées de toute analyse lors de la première séance, j'ai introduit un nouvel outil : le rétro-projecteur.

L'objectif était de prendre appui sur l'image pour la lecture du texte et de montrer le lien entre les deux.

Le déroulement était le suivant :

- projection de l'image pour son analyse et émission d'hypothèses
- projection du texte avec affichage des pictogrammes comme lors de la première séance (format rectifié : police 100 pour le mot et 20x20 cm pour le pictogramme sur feuille de format A4).

L'objectif n'a pas été atteint pour plusieurs raisons : tout d'abord parce que le matériel était complètement nouveau pour l'ensemble des élèves ce qui a engendré beaucoup d'excitation et d'émerveillement ; ensuite, parce que le texte ne restait pas et donc il n'était plus possible de faire des liens entre eux comme lors de la première séance ; et enfin, une multiplication des stimuli (appareil, images, textes, pictogrammes, changements) non propice à une concentration sur le texte.

J'ai, malgré tout, fait une autre séance selon ce procédé (la quatrième). En effet, à la suite de la 3^{ème} séance, je pensais que seule l'utilisation du rétroprojecteur était l'unique cause de la non-atteinte de l'objectif.

Cette autre séance (et ultime) de ce type m'a permis de faire apparaître les deux autres causes.

J'en ai conclu que :

- une centration maximale sur le texte qui doit être écrit pour perdurer (une des caractéristiques de l'écrit) est à favoriser
- une/des aide(s) pictographique(s) doi(ven)t être apportée(s) pour soutenir la compréhension et la lecture.

... Qui se donne à voir

- ***l'utilisation des pictogrammes***

Les **pictogrammes** sont énormément utilisés pour les personnes sans langage. Il en existe de plusieurs sortes (Makaton, Pecs...).

Il s'agit de **substituer par l'image, à court, moyen ou long terme, un langage oral inexistant** afin que la communication soit maintenue ou établie.

Néanmoins, les pictogrammes peuvent être utilisés à d'autres fins, notamment pour **l'entrée dans l'écrit**.

C'est bien évidemment dans cette optique que j'ai utilisé la banque de pictogrammes de l'IEM. Ceux-ci présentaient, en outre, l'avantage que les élèves pouvaient également les rencontrer ou les avoir déjà rencontrés lors de leur(s) séance(s) d'orthophonie.

Ainsi, pour chaque album étudié (comme nous l'avons vu précédemment), pour chaque recette effectuée en atelier cuisine, **des pictogrammes ont été associés aux mots-clé.**

Cette association permet de soutenir :

- **le sens**, la compréhension du préposé oral et/ou écrit. En effet, l'accès au sens des mots peut être une difficulté des enfants dysphasiques ; ce moyen permet de la contourner.
- **la lecture** (stade logographique).

- **un outil spécifique « le dico-pictos »**

A partir de ces pictogrammes, j'ai décidé de mettre en place un outil spécifique pour les élèves que j'ai appelé : **le dico-pictos** (cf. annexes « mu » et « mé » pour une description plus approfondie de cet outil).

Il s'agit d'une sorte de **recueil des mots associés à un picto** (1 mot = 1 picto), constitué à partir des mots que nous avons rencontrés au fil de nos lectures, sorties, cours de cuisine etc... Les mots y sont classés par ordre d'apparition dans notre vie de classe : les mots de la première période, les mots de la deuxième période, les mots de la cuisine... Chaque période ou thème dispose d'une couleur de papier différente pour aider au repérage. A chaque début de période, nous rajoutons les feuillets contenant les mots découverts lors de la période précédente.

Il est évident que ce type de classement montrera vite ses limites (cela commence d'ailleurs...). On imagine bien que dans le temps arriveront des questions suivantes : « Ai-je déjà rencontré ce mot ? Oui (la maîtresse me l'affirme)... Mais quand ? Où est-il ? »...

Il sera alors temps de repenser le classement du dico-pictos avec les élèves. Et ils pourront le faire. Il sera alors leur véritable outil.

Au cours de la première période, nous avons découvert des mots sans qu'ils soient associés à un pictogramme. En effet, à l'époque, je n'avais pas encore cerné les besoins des élèves.

Aussi, lorsque j'ai commencé à fabriquer le dico-pictos, j'ai associé des pictogrammes aux mots rencontrés mais cette aide visuelle ne pouvait en être une pour les élèves qui ne les avaient jamais vus !

De plus, le dico-pictos contient TOUS les mots rencontrés par la classe pour TOUS les groupes de travail. Ainsi, certains mots n'avaient pas été spécifiquement rencontrés par Violette, Cassiopée et Zadig.

Aussi, un des objectifs de la deuxième période a été de découvrir cet outil, de l'utiliser et de se l'approprier.

La première séance a porté sur la découverte de l'outil que je leur ai présenté. Nous avons regardé les pictos un à un de la première page et cherché le mot qui était écrit en dessous. Puis, nous avons joué à « montre-moi le mot... ». Les élèves cherchaient sur la page le mot en question. Je me suis montrée très vigilante sur ce qu'ils désignaient : il était important qu'ils me montrent bien le mot et non le picto.

Puis, les élèves se sont installés à l'ordinateur pour écrire. Ils travaillaient en binômes : l'un au clavier, l'autre avec le dico-pictos en main. Je donnais le mot à chercher au possesseur du dico-pictos qu'il devait trouver et épeler à l'élève installé au clavier. Puis, les rôles étaient inversés.

Les séances suivantes dont l'objectif était de découvrir les autres pages se sont toujours déroulées de cette manière.

Ces séances se sont très bien déroulées : Zadig, Violette et Cassiopée étaient extrêmement attentifs à leur travail, calmes.

Le choix de l'ordinateur a été judicieux pour plusieurs raisons :

- il les affranchissait de l'acte graphique pour ne les faire se concentrer que sur le mot dans l'idée d'en créer une image mentale,
- il permet de matérialiser l'espace entre les mots grâce à la tabulation ce qui peut être intéressant dans une démarche de conceptualisation oral/écrit et vice-versa.
- il offre un aspect ludique qui les a motivés
- il donne également un autre statut à l'apprenant qui se trouve grandi (puisque'il fait comme les grands).

Ce dernier point a été renforcé par le fait que l'autre enfant du binôme avait un rôle « responsabilisant » également puisqu'il dictait, comme un maître.

Le travail en binôme a bien fonctionné également parce qu'ils avaient des rôles bien définis et surtout bien distincts.

De surcroît, ces séances ont dépassé leur objectif qui était de découvrir l'outil pour devenir des séances de lecture/écriture : pas tout à fait dans le stade alphabétique mais plus non plus dans le stade logographique.

D'ailleurs, cette évolution vers le stade alphabétique de la lecture a été anticipée dès la construction de l'outil dans la mesure où **chaque mot est écrit en opposition syllabique** c'est-à-dire découpé en syllabes avec **une alternance bleu-rouge-bleu... tandis que les lettres muettes sont grisées.**

En effet, le traitement logographique des mots ne conduit pas à la lecture (Frith 1985) ce qui est en totale adéquation avec les textes officiels qui préconisent une méthode analytique.

Cependant cette approche n'est pas satisfaisante pour les enfants présentant des troubles spécifiques du langage (dyslexies ou dysphasies) dans la mesure où le découpage en phonèmes tend à surcharger la mémoire de travail ce qui épuise ces enfants et ne leur permet plus d'effectuer un traitement sémantique à la suite d'un déchiffrage trop long.

De ce fait, j'ai choisi une méthode de lecture basée sur la syllabe : l'imprégnation syllabique.

L'entrée dans le code par « l'imprégnation syllabique »

Cette méthode a été élaborée auprès d'enfants dysphasiques et dyslexiques dans le service du Dr Truscelli (service de rééducation fonctionnelle infantile, spécialisé tout particulièrement sur l'IMC au Kremlin-Bicêtre) puis du Dr Billard (neuro-pédiatre à l'hôpital de Bicêtre) par Dominique Garnier-Lasek, orthophoniste, et elle s'adresse principalement à cette population.

Il s'agit d'une méthode qui aborde la lecture par imprégnation syllabique et assemblage syllabique (comme son nom l'indique).

Pourquoi ?

... dans le but de **soulager la mémoire de travail** en évitant le passage par le phonème.

Cette approche s'appuie sur des travaux en langue française qui ont mis en évidence le **fait que le pivot central de notre langue est la syllabe**.

Les **syllabes** sont **plus faciles à isoler** que les phonèmes sur le plan de la discrimination auditive car elles sont généralement signalées au niveau acoustique par des variations d'intensité ce qui n'est pas le cas pour les phonèmes. De plus, on observe pour certains d'entre eux des variations en fonction du contexte vocalique.

En outre, dans le français écrit, les unités d'assemblage phonologique ne sont pas constituées d'une lettre et d'un phonème mais davantage d'un ensemble de lettres plus ou moins important et d'une séquence phonologique correspondante. Par exemple, « bain » ou « pain » : 4 lettres mais 2 sons dans un mot de structure syllabique consonne-voyelle.

Une méthode purement analytique conduit les enfants dysphasiques et dyslexiques à faire de la conversion grapho-phonémique pure et à traiter les graphèmes 2 par 2 pensant à chaque fois qu'il s'agit d'une syllabe. Or, comme nous venons de le voir séquence de lettres dans la syllabe et séquence de phonèmes ne sont pas équivalentes en nombre.

D'autres chercheurs suggèrent que l'enfant, lors de l'apprentissage de la lecture, utiliserait **une stratégie consistant à retrouver directement des patterns de lettres correspondant à une unité sonore perceptible qui serait la syllabe**.

Comment ?

L'approche de la lecture par imprégnation syllabique comporte toute une série d'étapes qui vont de la lecture de syllabes à la lecture de mots, de phrases puis de textes. La durée de ces étapes varie considérablement d'un élève à l'autre.

La méthode se divise concrètement en 3 grands chapitres (les syllabes, les mots et les textes) ainsi que deux annexes : les syllabes mobiles (pour travailler l'encodage écrit sur la base d'un assemblage syllabique) et un tableau avec les groupes di- et tri-graphes à afficher pour que l'enfant puisse toujours y avoir accès. Ces étapes ne s'utilisent pas l'une après l'autre mais le plus souvent simultanément.

La méthode se veut ouverte : **chacun peut l'adapter en fonction de ses élèves et de sa pratique.**

J'ai fait le choix de cette méthode pour éviter une surcharge de la mémoire de travail et un travail de conscience sur la conscience phonologique long (voire très long) à la réussite plus qu'incertaine compte tenu des troubles spécifiques de mes élèves.

Cependant, le **manque de sens** dans cette succession de tableaux de syllabes me gênait. Même si cette absence pouvait être, en quelque sorte, compensée par l'étude et la lecture d'albums en parallèle dans ma pratique pédagogique, cela nécessitait de faire des liens que les élèves pouvaient ne pas faire seuls ; ainsi, l'étude du code restait à mon sens bien trop décontextualisée.

Aussi, j'ai adapté la méthode comme suit : à chaque syllabe du tableau d'amorce, j'ai ajouté un mot référent connu des élèves agrémenté de son pictogramme.

Le tableau d'amorce s'est trouvé ainsi segmenté en ligne. Chaque ligne du tableau d'amorce se trouve en haut d'une feuille A4 qui contient en dessous les mots référents et leur pictogramme respectif dans un tableau - présentation identique aux mots du dico-pictos et/ou référents des lectures d'albums (cf. exemples de supports en annexes « ra » « ri » « ro »). Toutes les pages relatives au tableau d'amorce ont été mises dès le début de l'apprentissage dans leur porte-vues : ceci afin de leur permettre de se projeter dans cet apprentissage. A l'inverse, pour ne pas les décourager, je n'ai pas voulu mettre la totalité des tableaux à apprendre.

Cependant, avant la fin de l'étude des syllabes du tableau d'amorce, nous ajouterons les syllabes du tableau 1 qui sera adapté de la même manière si ce n'est que j'ajouterai la présentation en tableau qui peut se montrer intéressante pour des lectures de type « flash » avec un système de caches (pour focaliser le regard) pour lire une ligne ou bien une colonne.

Un autre inconvénient, à mon sens, de cette méthode réside dans son caractère répétitif qui peut s'apparenter à un conditionnement (elle le porte d'ailleurs dans son nom) ce qui peut engendrer très vite une lassitude chez les élèves ; même si la régularité permet de les rassurer et de leur donner un cadre.

Aussi, dans mon approche, je me suis efforcée de **la rendre ludique et attractive** tant que faire se peut à travers des activités de type « greli-grelo », loto... Lorsque Zadig, Cassiopée et Violette seront plus avancés dans leur découverte du tableau d'amorce, je pourrai introduire :

- le **jeu « si la bo »**, un jeu des 7 familles qui aide à la mémorisation des syllabes et permet également de développer des stratégies ;
- le « **syllamots** », un autre jeu qui permet de lire par syllabes (en relative autonomie) des mots et permet de progresser à son rythme. En outre, l'enfant peut mesurer sa progression grâce à un système de ceintures (comme au judo) qui fait l'objet d'un affichage dans la classe (développement de la motivation intrinsèque).

Ces deux jeux ont été expérimentés dans la classe avec un autre groupe de travail plus avancé que Violette, Cassiopée et Zadig dans leur découverte du code.

En outre, afin d'aider à la mémorisation et à la bonne restitution phonatoire des syllabes, j'ai associé les gestes Borel-Maisonny à leur apprentissage sans qu'ils fassent l'objet d'une trace écrite dans le souci de ne pas poser une aide qui ne soit pas réellement nécessaire. En effet, seul Zadig y a réellement et spontanément recours ; or, il a déjà mémorisé l'association phonème/geste des syllabes apprises.

Zadig, Violette et Cassiopée n'ont commencé l'imprégnation syllabique qu'en période 3 après un travail sur la segmentation de mots en syllabes puisque les évaluations diagnostiques avaient montré qu'aucun d'eux ne savait le faire.

Cet apprentissage s'est fait aisément par et pour les trois élèves selon les modalités suivantes :

- des bandes à syllabes : bandes de 5 cases sur papier de couleur plastifié ; chaque case représentant une syllabe.
- des billes chinoises bleues claires à placer sur les bandes (« autant de billes que de syllabes »)
- des mots du dico-pictos écrits en opposition syllabique et lus par l'enseignant.

Il me semble que le fait que les syllabes aient eu une représentation matérielle (réfèrent stable et à usage unique) a facilité l'acquisition de cette compétence.

Aujourd'hui, Zadig, Violette et Cassiopée poursuivent leur découverte des syllabes du tableau d'amorce. En période 3, ils avaient appris et mémorisé les deux premières lignes du tableau d'amorce (ma/mi/mo/mu/mé ; pa/pi/po/pu/pé) ; Zadig a même été capable de les écrire sous la dictée (à l'ordinateur) sans que cela fasse l'objet d'un travail particulier. En outre, le vendredi 5 mars, il m'a montré la syllabe « mo » du mot moment (police respectée) écrit dans le texte de l'éphéméride... ce qui tend à prouver qu'il fait des liens et interroge les écrits par lui-même.

Violette et Cassiopée ont eu plus de mal à démarrer, avec une confusion syllabe/mot référent pour Cassiopée surtout pour le mot « maman » et des absences répétées (pour cause de maladies) pour Violette. Mais, elles sont maintenant rentrées dans cet apprentissage.

Malgré ces débuts positifs, on ressent une fragilité des acquis qui ont besoin de continuité pour s'installer durablement ce que ne permet pas les nombreuses absences de Violette et Cassiopée (maladies et/ou sorties avec leur classe d'origine) et Zadig (opération et examens médicaux) qui sont autant de cassures dans leur rythme d'acquisition.

Conclusion

Les évaluations effectuées en début d'année m'ont été d'une grande utilité, même si je me suis sentie, à un moment donné, comme « noyée » par la multitude des informations. En effet, elles m'ont permis de mesurer **l'altération de la compréhension du langage oral** chez Violette, Cassiopée et Zadig.

De ce fait, il devenait **impossible de prendre appui sur le langage oral**, même en l'adaptant compte tenu du degré et de l'hétérogénéité des altérations, pour que Zadig, Violette et Cassiopée entrent dans les apprentissages de lecture.

De là, émergeaient des **besoins spécifiques** et une **stratégie de contournement s'imposait**. Elle devait répondre tant de manière immédiate à leurs besoins de compréhension que s'inscrire dans une visée à plus long terme de conquête de l'écrit pour servir de « béquille » à l'oral.

L'**utilisation des pictogrammes** s'inscrit dans ces deux logiques : ils permettent d'aider à la compréhension, de la soutenir, tout en étant un support d'entrée dans le langage écrit. Ils permettront, en outre, d'aider à la compréhension de l'écrit quand celui-ci sera maîtrisé, si le besoin s'en fait sentir.

L'**association de mots** aux pictogrammes permet de **conceptualiser** la langue tandis que leur écriture en **opposition syllabique** prépare la découverte du code.

L'**écriture des textes des albums** ainsi que des **mots référents de l'imprégnation syllabique** selon ce même procédé permet de **faire des liens** (les écrits sont constitués de mots auxquels on peut associer un pictogramme et/ou que l'on peut lire).

Le « **dico-pictos** » **ajoute de la cohérence** à l'ensemble avec le **triolet mot/pictogramme/opposition syllabique**.

Quant à elle, la **lecture plaisir**, a une position « à part » dans le dispositif puisque son objectif est d'**imprégner** Zadig, Violette et Cassiopée **des structures syntaxiques de la langue écrite**.

Comme cette imprégnation, bien que nécessaire, ne peut être suffisante, un **travail systématique sur la syntaxe** sera mené dans les mois qui viennent pour répondre à leurs besoins d'explicitation du fonctionnement de la langue. Le **dico-picto** trouvera toute sa place en tant que **support** de/dans ces apprentissages.

- BIBLIOGRAPHIE -

Ouvrages lus

- « Apprendre à lire » de l'ONL (Observatoire National de la Lecture) – éditions Odile Jacob
- « Repérer et accompagner les troubles du langage » de Dominique-Anne Romagny – éditions Chronique Sociale
- « Recherches N° 49 - Troubles du langage et apprentissages » Collectif – publication de l'ARDPF (Association Recherches pour une Didactique et une Pédagogie du Français).
- « Lire, c'est vivre » de Gisèle Gelbert – éditions Odile Jacob
- « Apprivoiser la déficience mentale » de Yvette Vocat – éditions l'Harmattan
- « A propos de l'enfant dysphasique et dyslexique » de Jean-Claude Ringard (Rapport Ringard) - février 2000
- « Prévenir l'illettrisme – apprendre à lire avec un trouble du langage » numéro 2 – Ministère Education Nationale

Ouvrages consultés

- « Troubles dysphasiques » de Geneviève de Weck et Marie-Claude Rosat – éditions Masson
- « Les besoins éducatifs des enfants dysphasiques » - manuel pratique de dépistage de la dysphasie, d'évaluation et d'aides pédagogiques – Recherche en Education N°272 – Ministère de la Communauté française – Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique – Belgique.
- « Les troubles spécifiques du langage oral et écrit » de Patrice Couteret – CRDP Nord-Pas de Calais

Sites internet consultés

- <http://www.dysphasie.org/> - site internet de l'association Avenir Dysphasie
- <http://www.integrascoll.fr/> - portail d'informations destiné aux enseignants
- <http://eric.hurtrez.upi.tsl.free.fr/> - site d'un enseignant spécialisé du Pas de Calais reflétant, entre autres, 4 années d'expériences au sein d'une CLIS TSL
- <http://www.dysphasie.ch/> - réseau suisse pour la dysphasie – ressources diverses (définitions, adaptations...) pour professionnels et parents
- <http://scolaritépartenariat.chez-alice.fr/> - site de ressources (réflexions, témoignages...) sur les handicaps, l'enseignement spécialisé, les rééducations, les textes de lois...

Conférences / rencontres / autres

- Conférence de Dominique Crunelle** (directrice de l'Institut d'Orthophonie de Lille) du 8 octobre 2009 à Valenciennes dans le cadre des « journées Dys » organisée par différentes associations de parents d'élèves « dys »
- Journée – conférence du 20/10/2010 sur les « dys » par Dominique Crunelle** à l'Institut d'Orthophonie de Lille dans le cadre de la formation CAPA-SH
- Rencontre avec des parents d'enfants dysphasiques** de l'association Avenir Dysphasie dans le cadre de la formation CAPA-SH
- Visionnage d'un DVD portant sur la dysphasie** – Ortho Editions
- Cours IUFM dans le cadre de la formation CAPASH** (« les étapes de développement du langage », « la dysphasie » de Céline Ryckebusch – « les troubles du langage : la dysphasie et la dyslexie » de Francine Darras)

LES ANNEXES

ÉPREUVE D'ÉVALUATION DES STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION EN SITUATION ORALE

0 - 52

FEUILLE DE NOTATION DES RÉPONSES

NOM : _____ PRÉNOM : _____

ÂGE : SEXE : _____ CLASSE : _____

DATE DE NAISSANCE : DATE DE L'EXAMEN :

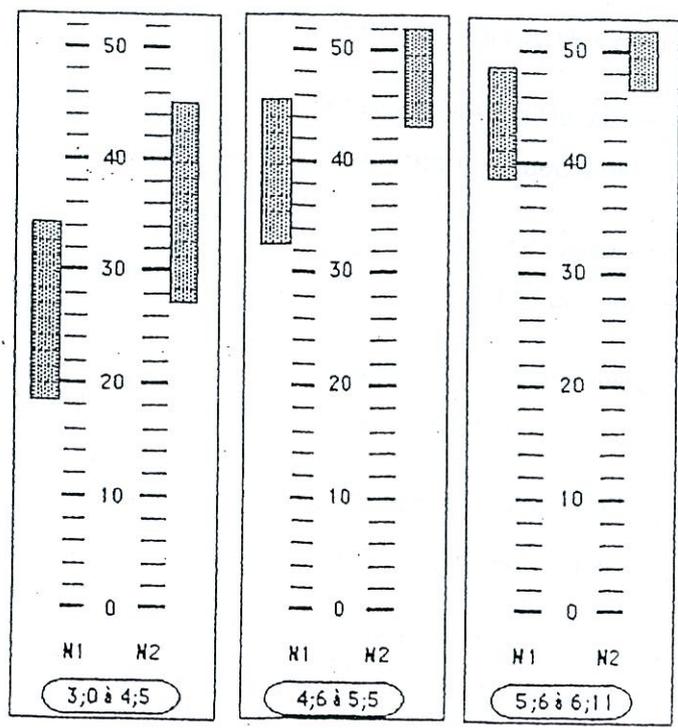
PROFESSION DES PARENTS : _____

COLE : _____

Formules pour le calcul des notes :		Récapitulatif	
$N_1 = L + M - S + C$	$P = \frac{\text{Total P}}{52 - N_1} \times 100$ $C - D = 100 - A - C - P$	$N_1 =$	$N_2 =$
$N_2 = N_1 + D_2$		$L =$	$A - C =$
$A - C = \frac{N_2 - N_1}{52 - N_1} \times 100$		$M - S =$	$P =$
		$C =$	$C - D =$
		$DA_1 =$	$DA_2 =$

MARQUES :

Profil de niveau de compréhension (Notes N_1 et N_2)



	D ₁			D ₂	P	DA ₁	DA ₂
	L	M-S	C				
1. Le garçon court	★ <input type="checkbox"/>			4 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Le garçon ne court pas	<input type="checkbox"/>			3 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.1. Le chat est devant l'arbre	★ <input type="checkbox"/>			1 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	² / ₃ <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2. Le chat est derrière l'arbre	<input type="checkbox"/>			4 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.1. Le bol est cassé	★ <input type="checkbox"/>			4 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	² / ₃ <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2. Le bol n'est pas cassé	★ <input type="checkbox"/>			2 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.1. La voiture est sur le lit	★ <input type="checkbox"/>			4 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2. La voiture est sous le lit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		1 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.1. Des oiseaux volent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		2 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2. Un oiseau vole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		3 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Je mange les cerises que maman cueille	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
8.1. Le chien est devant la chaise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		2 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
8.2. Le chien est derrière la chaise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		3 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Le paquet de bonbons qu'on m'a donné est vide	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		1 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
10. Le chat dont j'ai tiré la queue m'a griffé	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Je vois qu'il pleut dehors	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
12. Maman a dit que je mette ma veste	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
13.1. La voiture est poussée par le camion	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
13.2. La voiture pousse le camion	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.1. Le monsieur va partir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		3 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	¹ / ₄ <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.2. Le monsieur est parti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		2 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.1. La voiture est dans la maison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		1 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
15.2. La voiture est entre les maisons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		3 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.1. La petite fille est tombée	<input type="checkbox"/>			2 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.2. La petite fille est-elle tombée ?	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.1. Les enfants mettront leurs chaussures	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		1 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.2. Les enfants ont mis leurs chaussures	★ <input type="checkbox"/>			3 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	¹ / ₂ <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La voiture suit le camion

La voiture est suivie par le camion

La petite fille le regarde

La petite fille se regarde

L'homme dit : « Où est cette fille ? »

L'homme dit : « Qui est cette fille ? »

La fille est lavée par le garçon

La fille lave le garçon

La petite fille brosse ses cheveux

La petite fille lui brosse les cheveux

Il regarde l'oiseau qui vole

Je range le camion dont les roues sont cassées

Je range le camion dont les roues ne sont pas cassées

Le bateau qui est dans le port a des voiles

Les enfants jouent

L'enfant joue

Tous les garçons ont des chapeaux

Quelques garçons ont des chapeaux

Je vois que tu manges une glace

L'ours dort

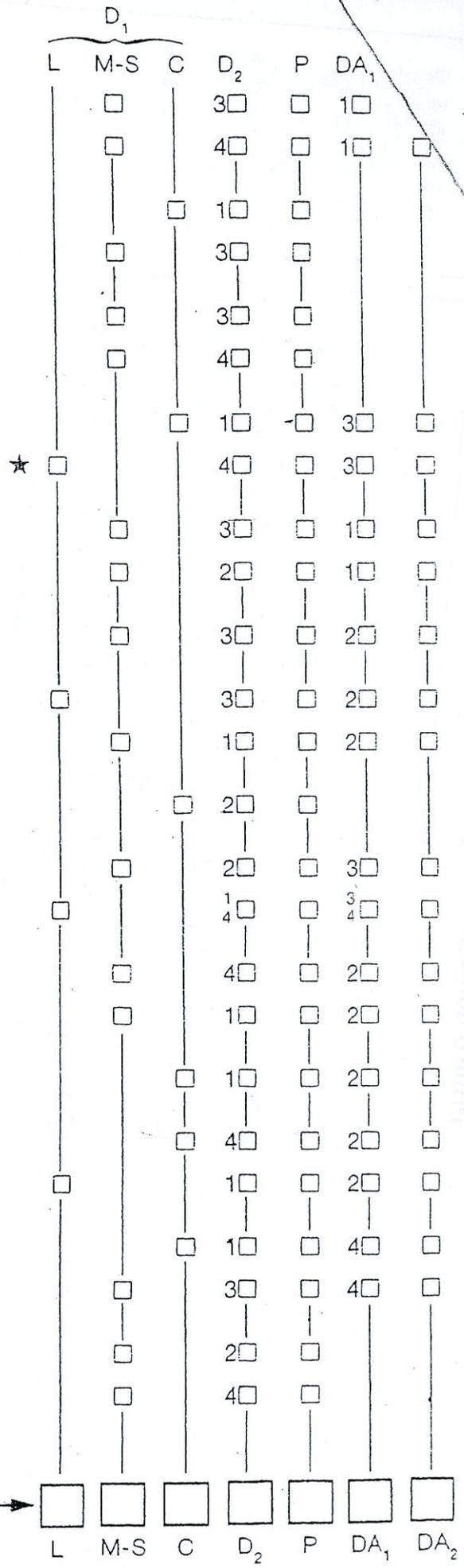
Les ours dorment

Le vélo est contre le mur

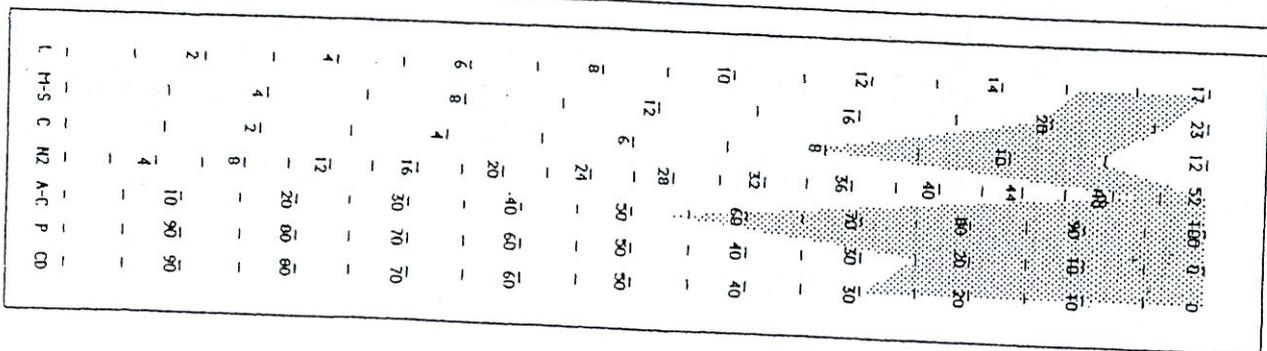
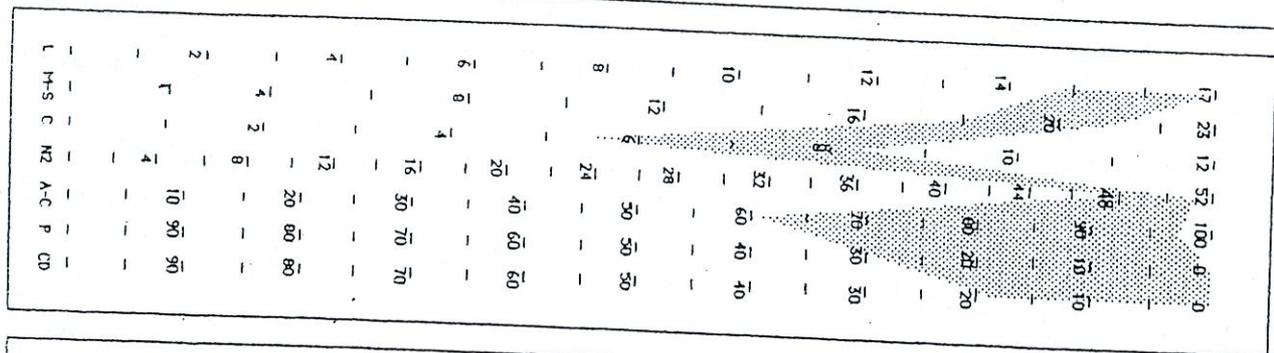
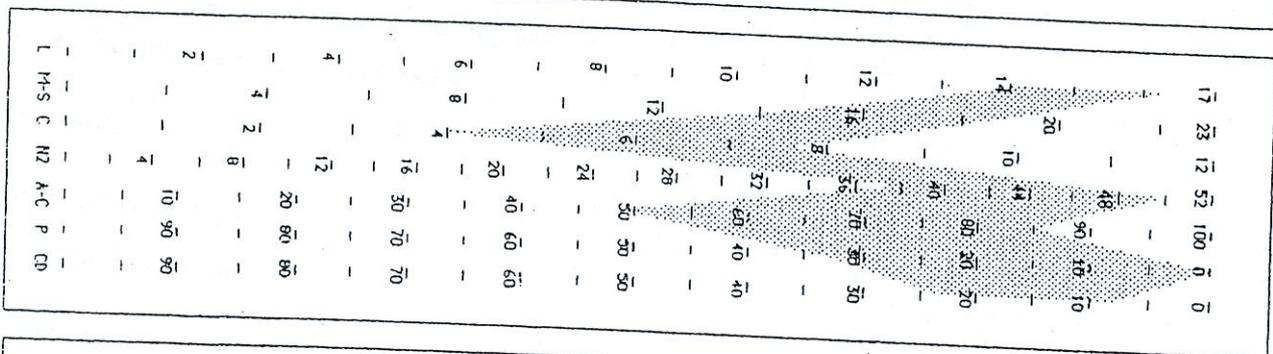
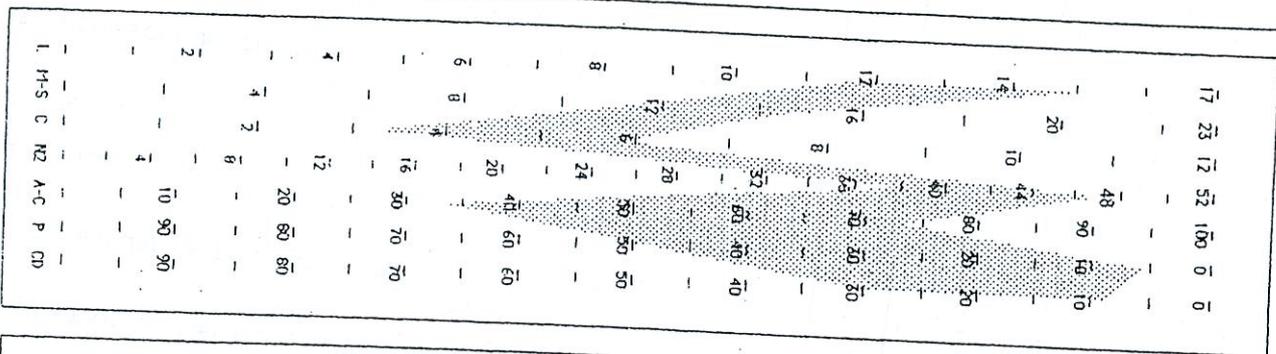
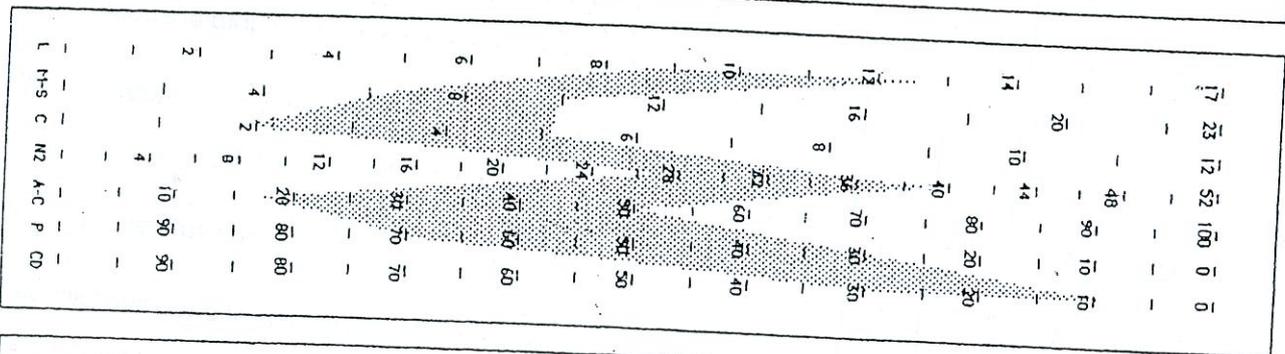
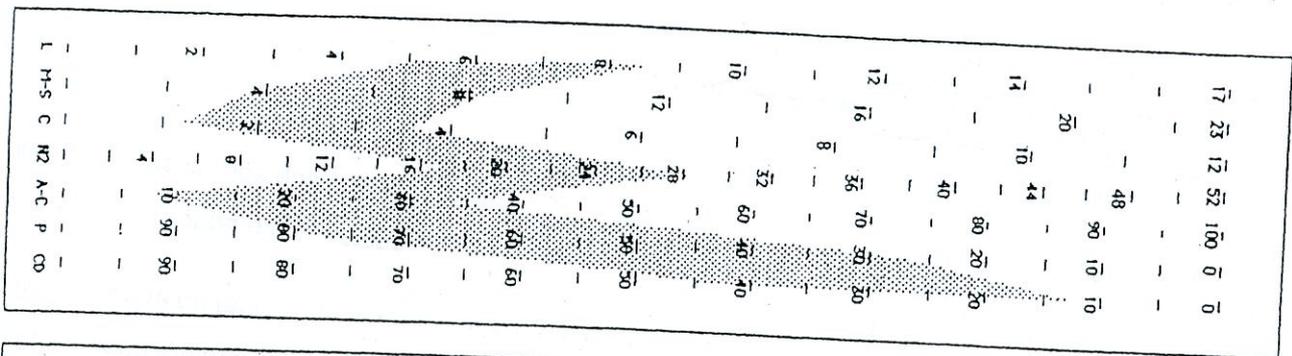
Le vélo est à côté du mur

La fille est plus grande que le garçon

La fille est moins grande que le garçon



Profil d'homogénéité des notes en fonction de N_1



x

N
10,191

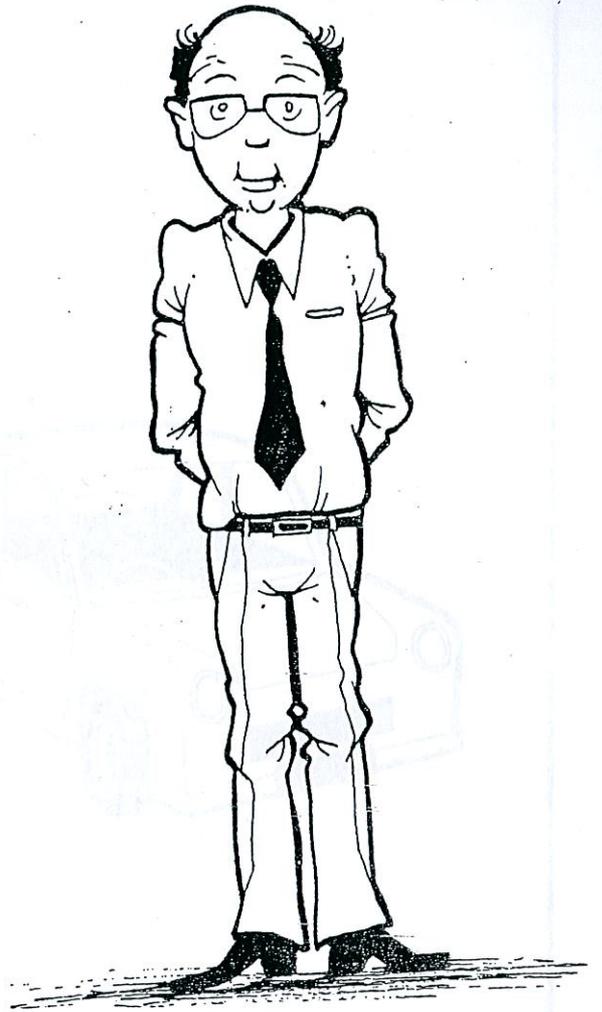
120,261

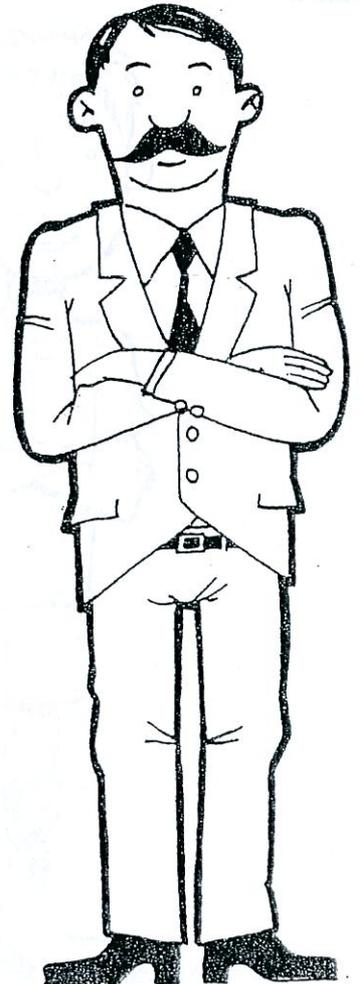
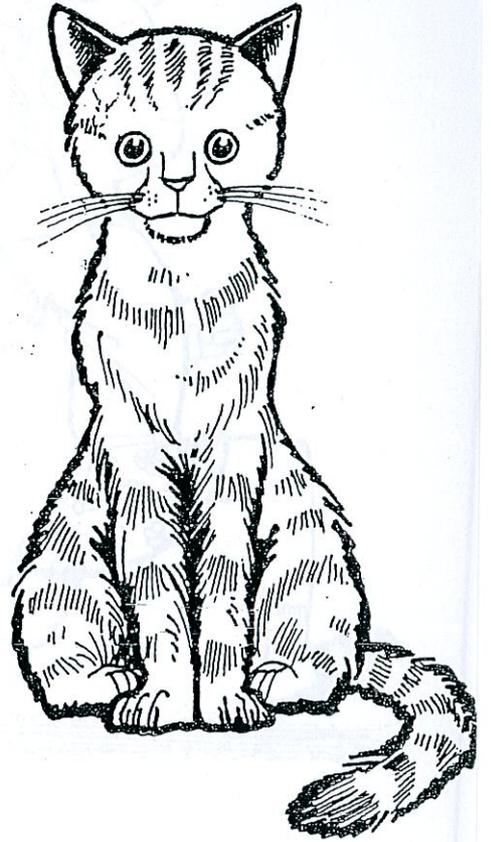
127,341

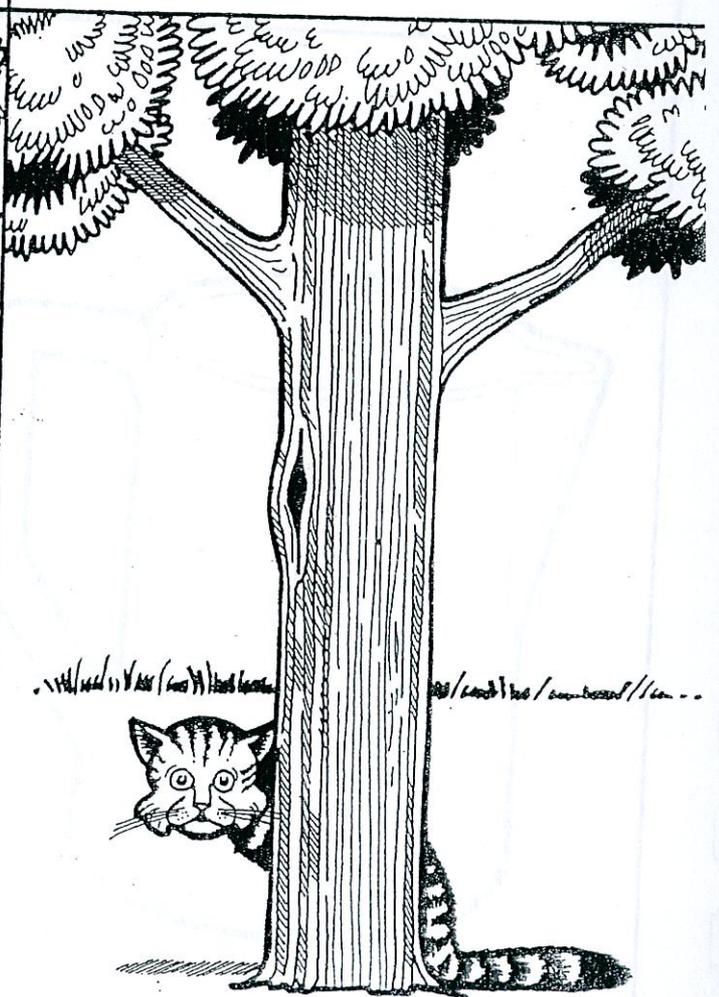
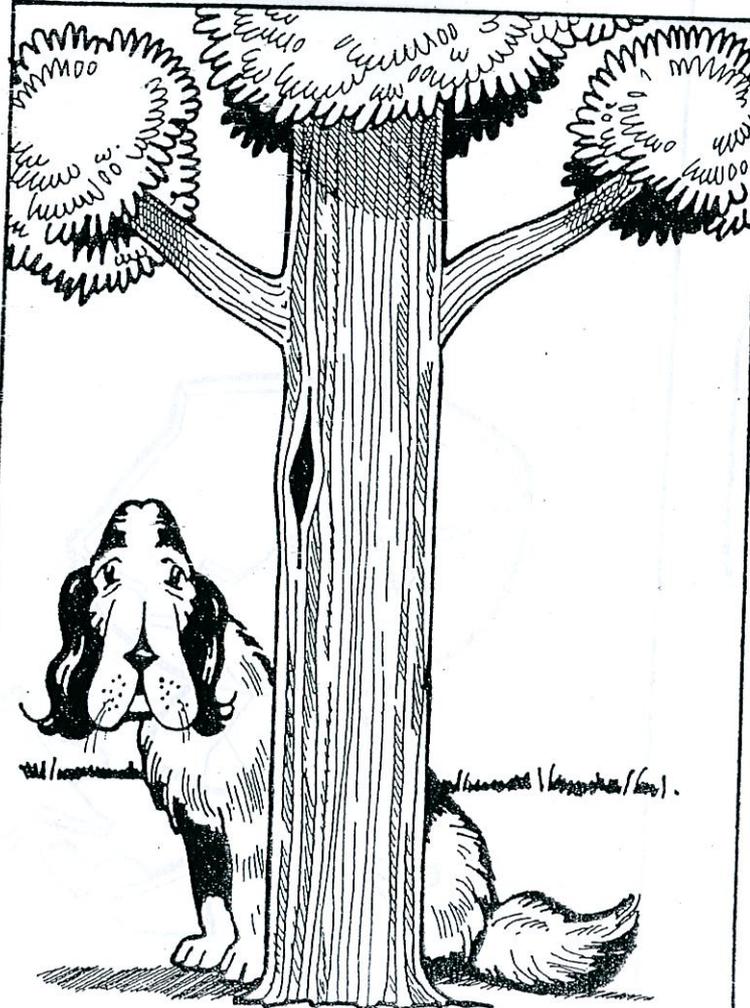
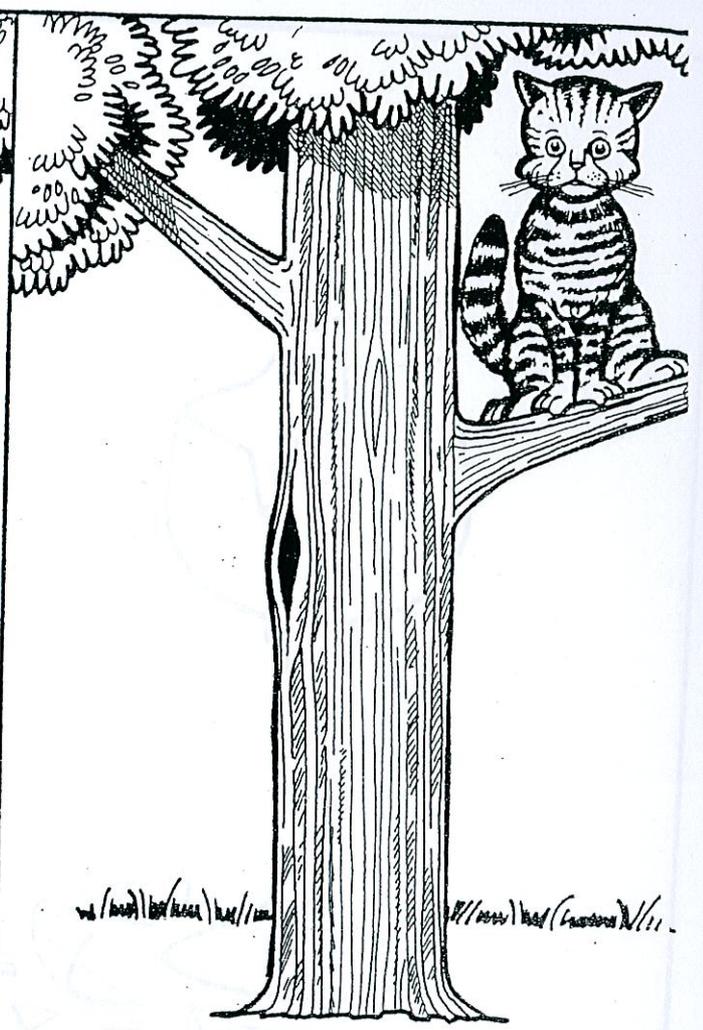
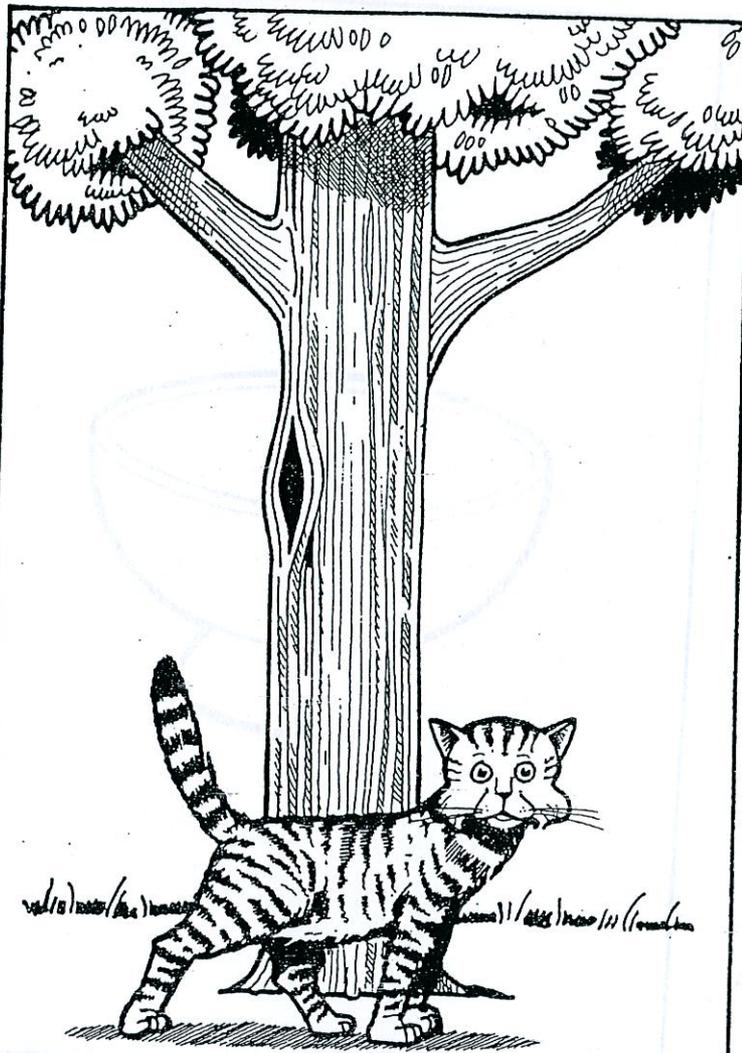
135,391

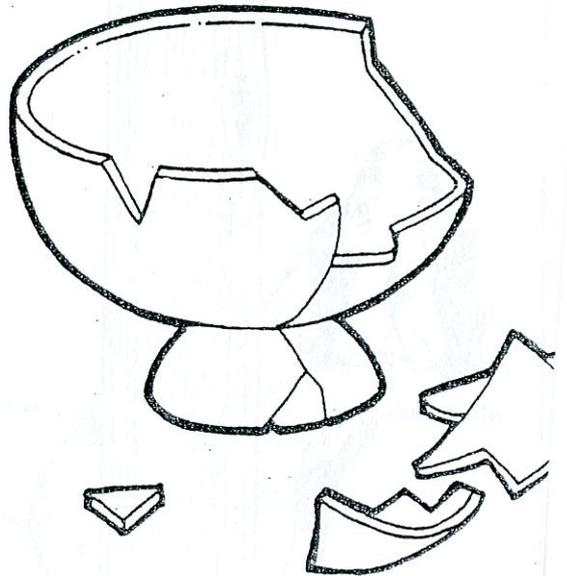
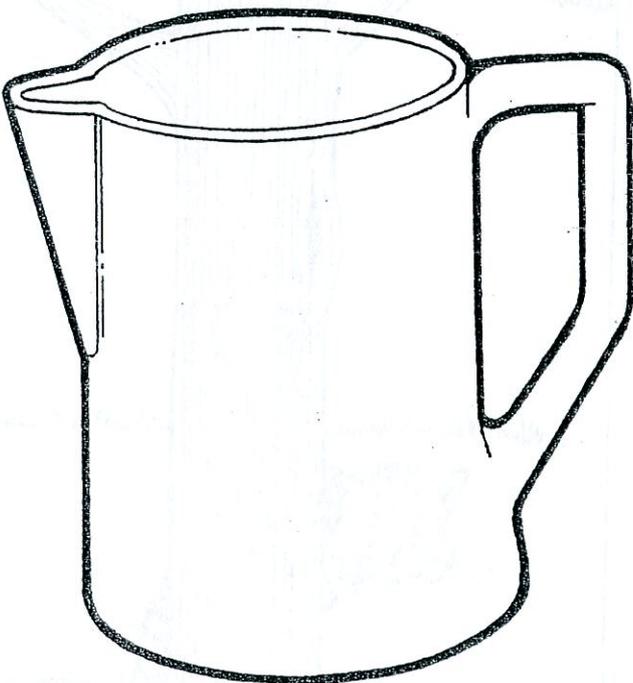
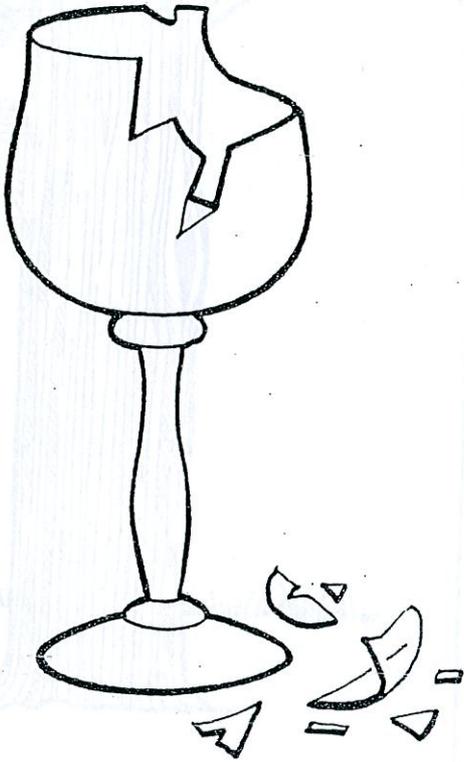
140,441

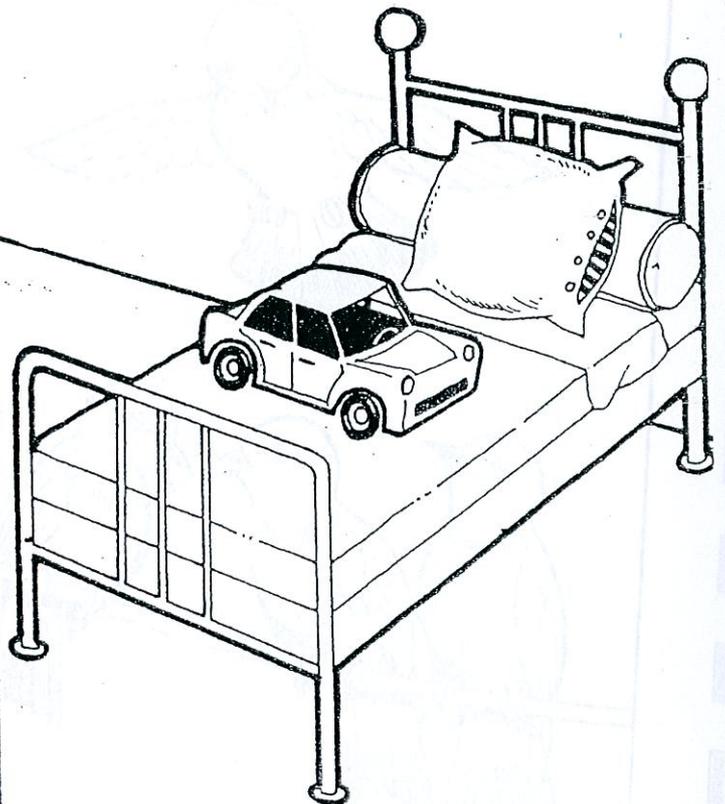
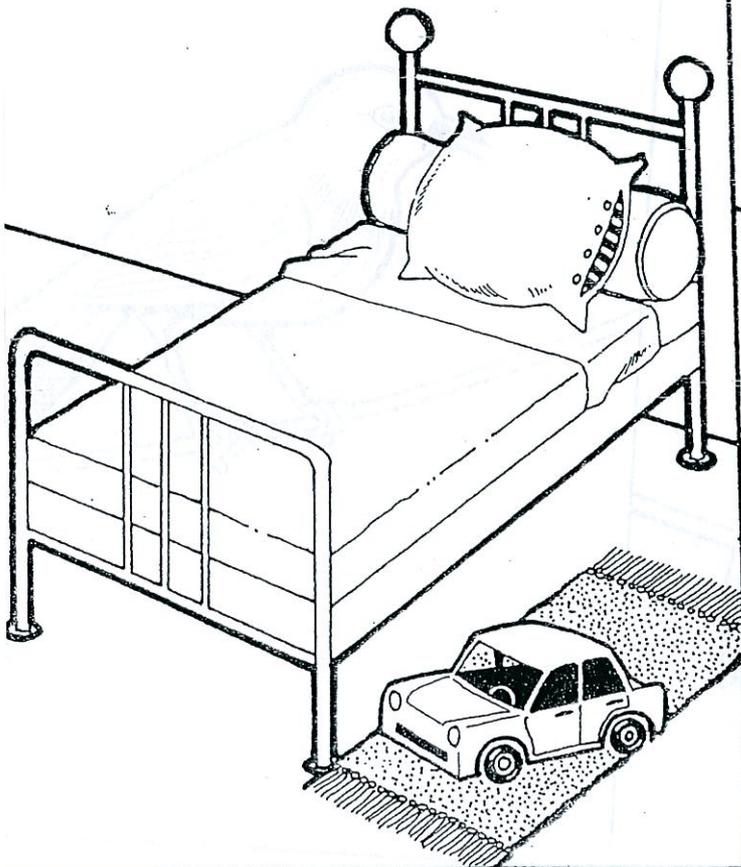
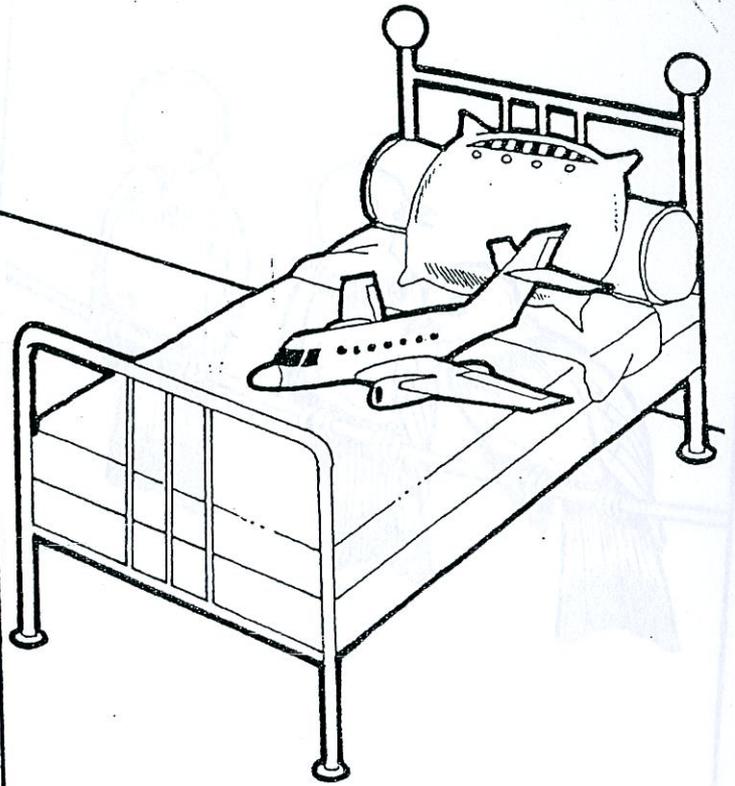
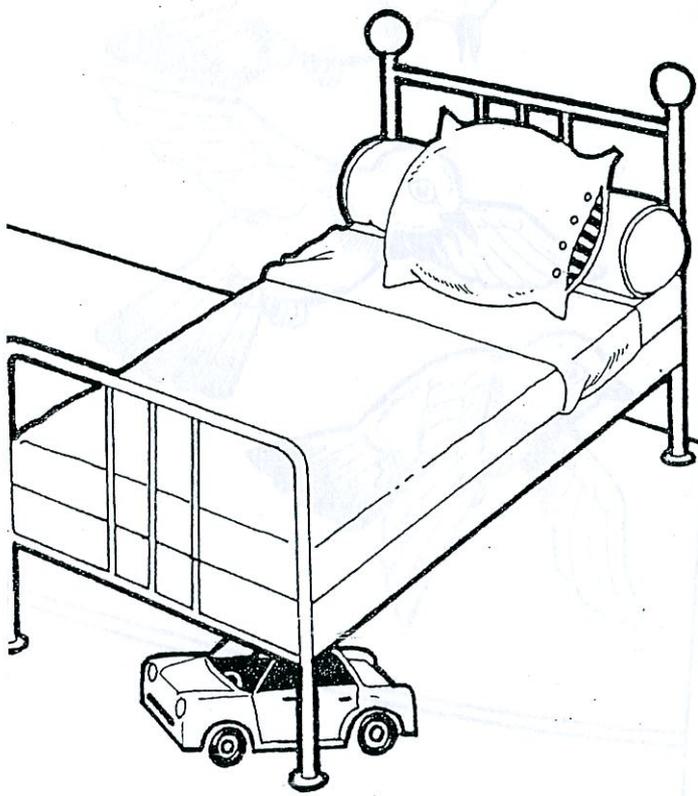
145,521

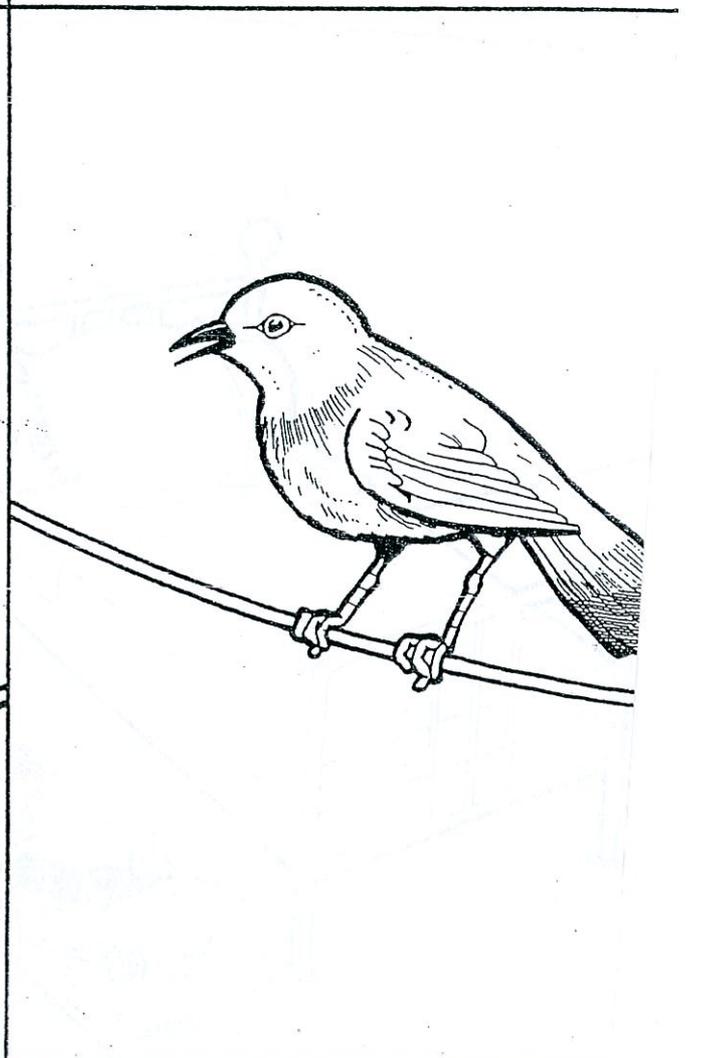
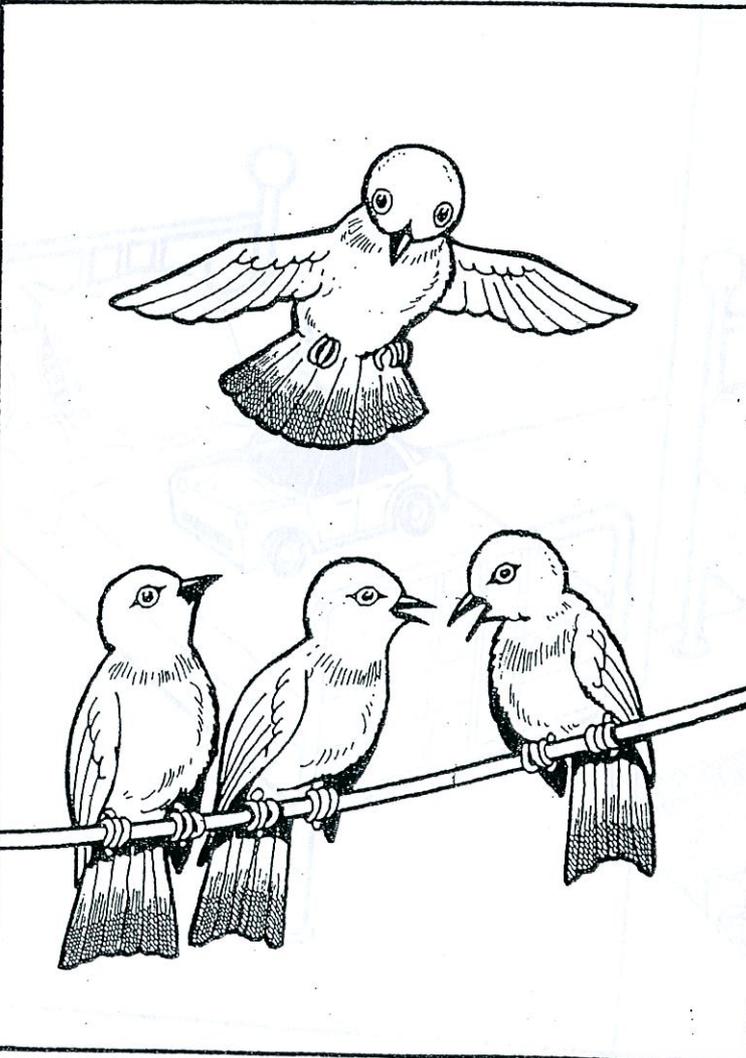
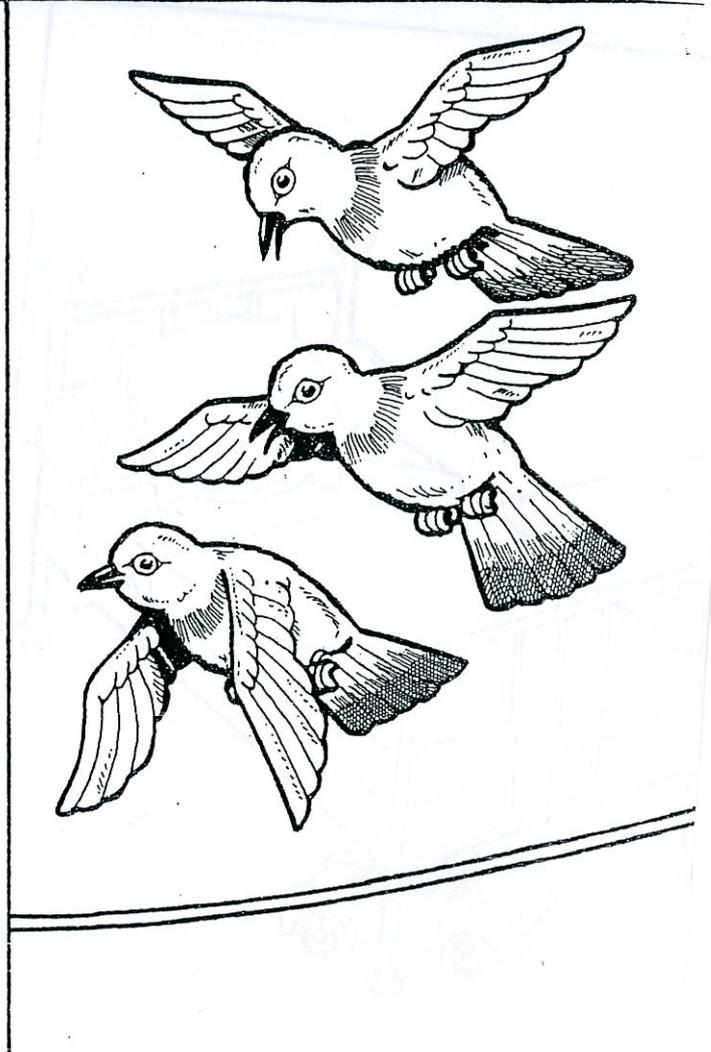
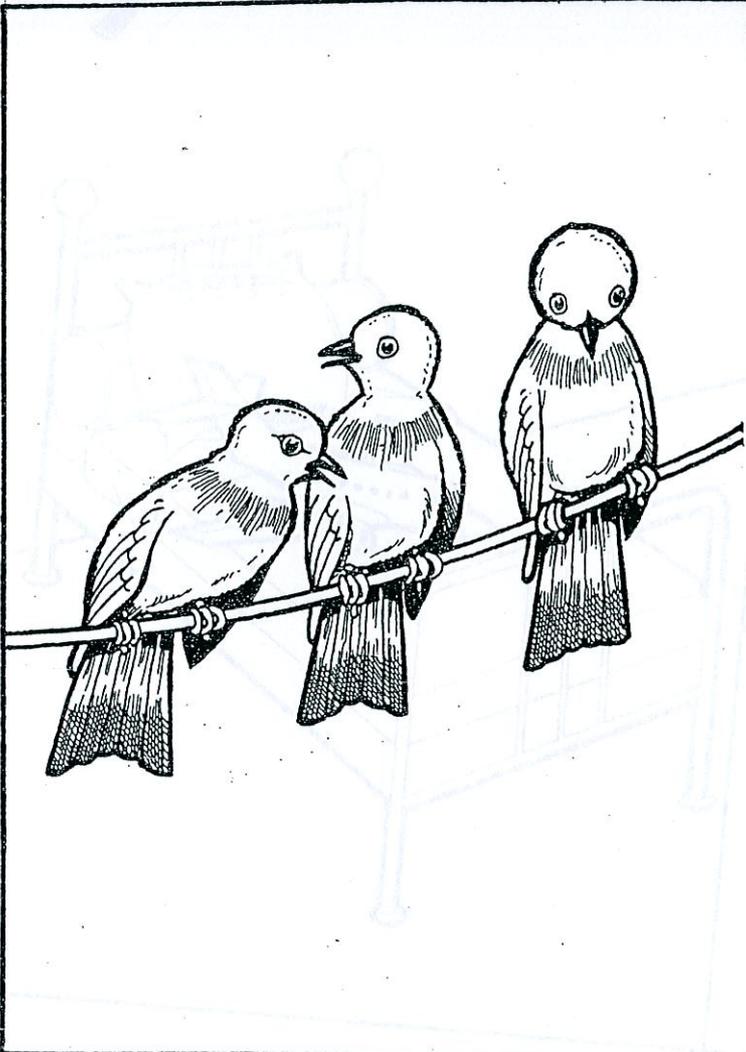












O-52 : grille d'analyse complémentaire en fonction du contenu élaborée par A. Desbiens

1^{er} codage

1 : réussite 1^{ère} désignation

2 : réussite 2^{ème} désignation

0 : échec aux 2 désignations

	Items du O-52	Anthony	Frédérique	Valentine
Négation	1.2. ne pas (courir)	1	1	1
	3.2. pas (cassé)	1	1	1
	23.2. pas (cassées)	1	1	0
Marqueurs spatiaux	2.1 devant	1	1	2
	7.1. devant	1	1	2
	2.2. derrière	1	2	1
	7.2. derrière	1	1	1
	4.1. sur	1	1	1
	4.2. sous	0	1	1
	14.1. dans	0	1	2
	14.2 entre	1	1	2
	19.1. où	2	1	1
	29.1. contre	1	1	1
	29.2. à côté de	1	0	1
Lexique (verbes simples)	1.1. courir	2	1	1
	3.1. casser	1	2	2
	12.2. pousser	2	1	1
	15.1. tomber	1	1	1
	17.1. suivre	1	1	1
	20.2 laver	1	1	1
Lexique	26.1. tous	2	0	1
	26.2. quelques	2	1	1
Marques temporelles	11. « a dit » PC	1	0	1
	13.2. « est parti » PC	1	1	1
	16.2. « ont mis » PC	1	1	1
	13.1. « va partir » FP	2	1	2
	16.1. « mettront » F	2	2	2
Phrases passives	12.1. « est poussée par »	2	2	0
	17.2. « est suivie par »	1	1	1
	20.1 « est lavé par »	1	0	1
Relatives	6 « que maman cueille »	1	0	1
	8. « qu'on m'a donné »	1	1	1
	9. 'dont j'ai tiré la queue'	1	1	1
	22 « qui vole »	2	1	1
	23.1 « dont les roues sont cassées »	1	1	1
	24 « qui est dans le port »	0	1	1

Métadiscours	10. je vois que	0	0	2
	15.2. est-elle tombée ?	2	0	1
	27. je vois que	0	1	0
Pronoms	18.1. le regarde (pronom)	0	1	0
	18.2. se (verbe pronominal)	1	1	0
	19.2. qui (pron. interrogatif)	1	0	0
	21.1. ses (possessif)	1	1	2
	21.2. lui (pronom COI)	2	1	1
Articles indéfinis	5.1. des (oiseaux)	1	0	2
	5.2. un	2	1	1
Articles définis	25.1 les	2	0	1
	28.2 les	0	1	1
	25.2. l'	1	1	1
	28.1 l'	2	0	1
Comparatif	30.1. plus grand que	0	1	0
	30.2. moins grand que	0	1	2

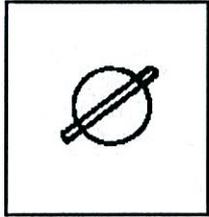
O-52 : grille d'analyse complémentaire en fonction du contenu élaborée par A.Desbiens

2^{ème} codage

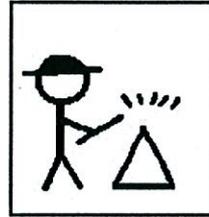
X – échec à la première désignation

	Items du O-52	Anthony	Frédérique	Valentine
Négation	1.2. ne pas (courir)			
	3.2. pas (cassé)			
	23.2. pas (cassées)			X
Marqueurs spatiaux	2.1 devant			X
	7.1. devant			X
	2.2. derrière		X	
	7.2. derrière			
	4.1. sur			
	4.2. sous	X		
	14.1. dans	X		X
	14.2 entre			X
	19.1. où	X		
	29.1. contre			
Lexique (verbes simples)	29.2. à côté de		X	
	1.1. courir	X		
	3.1. casser		X	X
	12.2. pousser	X		
	15.1. tomber			
	17.1. suivre			
Lexique	20.2 laver			
	26.1. tous	X	X	
	26.2. quelques	X		
Marques temporelles	11. « a dit » PC		X	
	13.2. « est parti » PC			
	16.2. « ont mis » PC			
	13.1. « va partir » FP	X		X
	16.1. « mettront » F	X	X	X
Phrases passives	12.1. « est poussée par »	X	X	X
	17.2. « est suivie par »			
	20.1 « est lavé par »		X	
Relatives	6 « que maman cueille »		X	
	8. « qu'on m'a donné »			
	9. 'dont j'ai tiré la queue'			
	22 « qui vole »	X		
	23.1 »dont les roues sont cassées «			
	24 »qui est dans le port «	X		
Métadiscours	10. je vois que	X	X	X
	15.2. est-elle tombée ?	X	X	
	27. je vois que	X		X

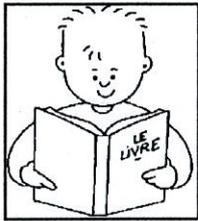
Pronoms	18.1. le regarde (pronom)	X		X
	18.2. se (verbe pronominal)			X
	19.2. qui (pron. interrogatif)		X	X
	21.1. ses (possessif)			X
	21.2. lui (pronom COI)	X		
Articles indéfinis	5.1. des (oiseaux)		X	X
	5.2. un	X		
Articles définis	25.1 les	X	X	
	28.2 les	X		
	25.2. l'			
	28.1 l'	X	X	
comparatif	30.1. plus grand que	X		X
	30.2. moins grand que	X		X



rien



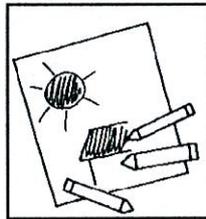
faire



lire



écrire



dessiner

Léo ne savait rien

mo

faire convenablement.

Il ne **s**avait pas

mo

lire.

Il ne savait pas

mo

écrire.

Il ne savait pas

no

dessiner.

Le « dico-pictos »

Outil d'aides

DOMAINE : Maîtrise de la langue / Lecture (I.O. 2008) Pilier 1 / Lire (Socle commun)
OBJECTIF GENERAL : Apprendre à lire
OBJECTIFS SPECIFIQUES : <ul style="list-style-type: none">- concrétiser les mots et permettre à l'enfant de les visualiser ;- faciliter le contact avec les mots, leur manipulation ;- permettre aux élèves de mémoriser les mots et leurs syllabes à leur rythme ;- rassurer l'élève dans son approche de la lecture ;- lui permettre d'observer, de comparer, d'analyser la construction des mots.
Compétences (I.O. 2008) GS : reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés ; CP : Savoir qu'un mot est composé d'une ou plusieurs syllabes, être capable de repérer les syllabes dans un mot.
Socle commun de connaissances et de compétences Etre capable de lire en associant déchiffrage et reconnaissance directe des mots connus <i>Fin cycle II : Se servir de sa connaissance des relations graphèmes/phonèmes les plus fréquentes pour déchiffrer des mots réguliers inconnus.</i>

Créé pour les élèves, il est basé sur le principe du codage. Chaque mot écrit est accompagné d'un pictogramme issu de la banque de pictogrammes de l'ITEM créée et utilisée par les orthophonistes. Il prend la forme d'un livret de plusieurs pages de format 21 x 29,7 cm regroupant chacune environ 10 mots et leurs codages. Les élèves utilisent le « dico-pictos » comme outils de référence.

C'est une aide précieuse pour l'apprentissage de la lecture qui permet, en outre, d'ores et déjà d'apprendre à se servir d'un dictionnaire « classique ».

Le dico-pictos contient des mots familiers rencontrés au cours de l'année. A chaque début de période, sont rajoutées des pages (d'une couleur différente à chaque fois) contenant les mots découverts lors de la période précédente. Chaque mot est écrit en opposition syllabique (bleu-rouge-bleu... et lettre muette grisée).

Parallèlement au « dico-pictos », sont affichés dans la classe des mots et leurs codages pictographiques « grand format » (police 100 pour le mot, 20x20 cm pour le pictogramme) que nous avons rencontrés au fil de nos lectures d'albums (« Léo », « Aboie ! Georges », « le Moulin à paroles »).

Chaque élève dispose d'un dico-pictos qui lui est propre dans sa « boîte à outils » (carton individuel personnalisé qui regroupe tous les outils que l'élève a à sa disposition pour apprendre).

Ce dispositif permet à l'élève de « lire » le mot, au sens de le comprendre alors qu'il ne le connaît pas encore et/ou qu'il n'a pas encore acquis les principes du codage/déchiffrage.

L'utilisation des pictogrammes lui donne l'occasion de visualiser les mots et de les intérioriser chacun à leur rythme, à un moment donné de l'année (sans limitation dans le temps).

Cette association « codage-mot » permet aussi d'éviter l'incertitude et la confusion face aux mots : elle assure un passage en douceur du figuratif à l'abstrait et un abord de la lecture sans appréhension.

La fonction du symbole est double :

- comme référence pour favoriser la mémorisation des mots à court ou à long terme
- comme canal de compréhension du mot pour les élèves porteurs de troubles dysphasiques

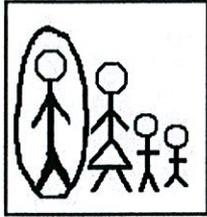
Le panachage des mots et des pictogrammes permet à l'élève de lire un texte même s'il ne connaît qu'un nombre très restreint de mots.

Par ce biais, il est constamment mis dans « un bain de mots » et donc d'écrits qui va l'amener à faire des comparaisons, à repérer des analogies et des différences dans la constitution des mots qu'induisent d'autant plus l'écriture des mots par opposition syllabique.

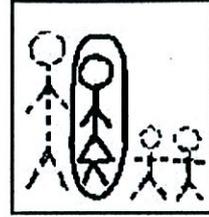
En outre, le « dico-picto » permet d'asseoir et/ou d'étendre son vocabulaire mais aussi de le fixer (permanence de l'écrit).

Le « dico-pictos » permet à l'élève de

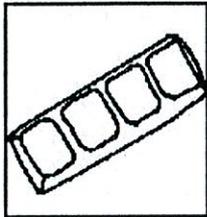
- ♣ repérer les mots
- ♣ les identifier
- ♣ les observer en établissant des comparaisons, des analogies et des différences.
- ♣ analyser leur construction : longueur, nombre de lettres, syllabes identiques...
- ♣ adopter un comportement de lecteur (prise d'indices)



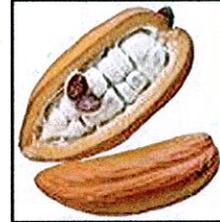
papa



maman



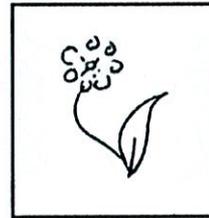
le chocolat



la cabosse



le cacaoyer



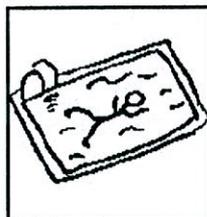
la fleur



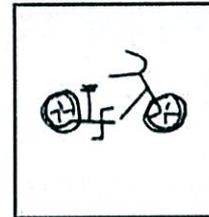
le cacao



le café



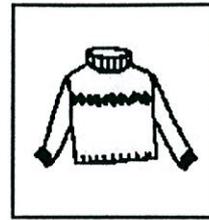
la piscine



la pédale



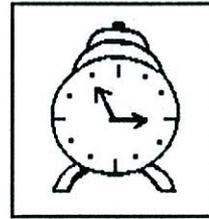
le poney



le pull



le radis



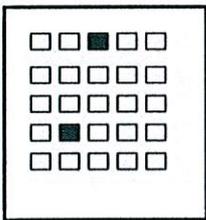
le réveil



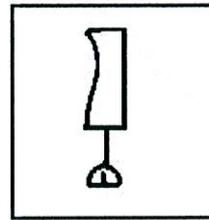
la rose



la rue



le mémoire



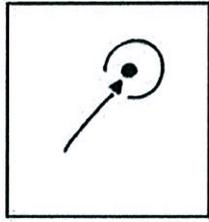
le mixeur



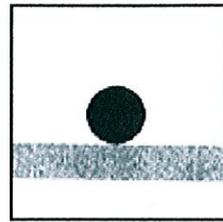
la moto



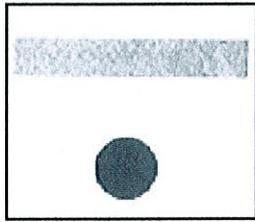
la musique



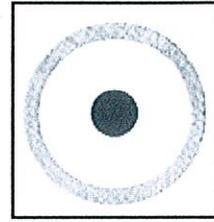
à



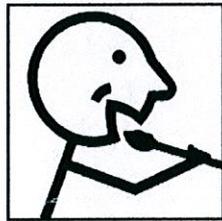
sur



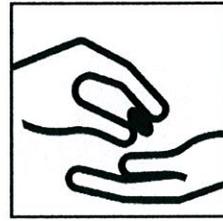
sous



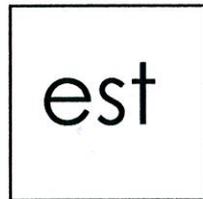
dans



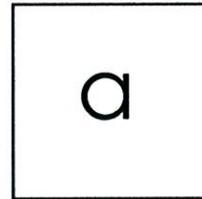
mange



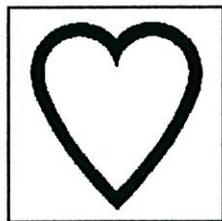
donne



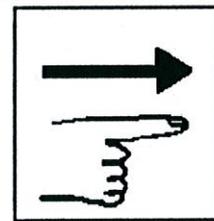
est



a



aime



va

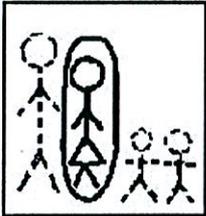
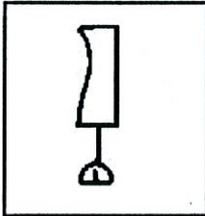
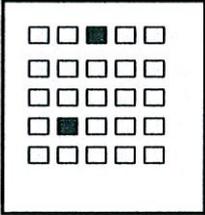


écoute



rigolo

ma	mi	mo	mu	mé
-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

 maman	 mixeur
 moto	 musique
 mémory	

pa

pi

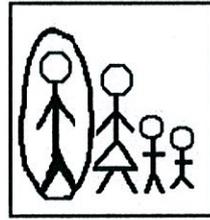
po

pu

pé



piscine



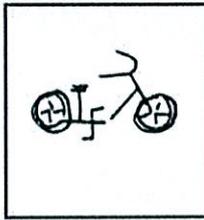
papa



poney



pull



pédale

ra

ri

ro

ru

ré



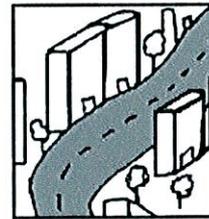
radis



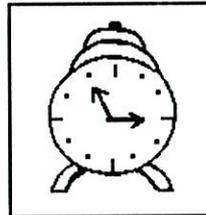
rigolo



rose

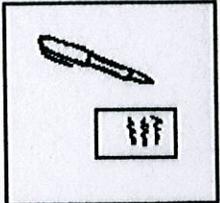


rue

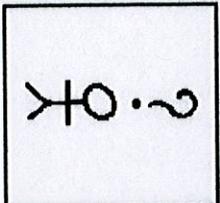


réveil

écrits



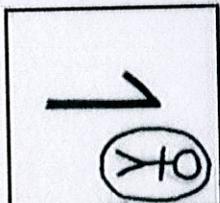
qui



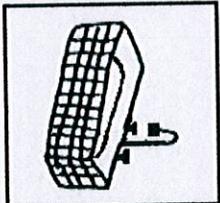
se



un



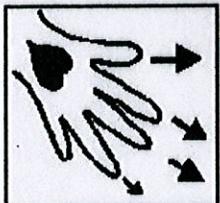
bain



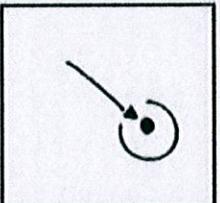
d'



donne



à



voir

