



**HAL**  
open science

# Rôle et spécificité de coordinatrice ULIS pour permettre à des élèves à besoins éducatifs particuliers de développer des compétences langagières

Anne-Sophie Salomez

## ► To cite this version:

Anne-Sophie Salomez. Rôle et spécificité de coordinatrice ULIS pour permettre à des élèves à besoins éducatifs particuliers de développer des compétences langagières. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-02000031

**HAL Id: dumas-02000031**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02000031>**

Submitted on 31 Jan 2019

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

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

**ÉCRITS PROFESSIONNELS  
CAPPEI  
PARCOURS : COORDONNER UNE ULIS  
SESSION 2018**

Rôle et spécificité de coordinatrice ULIS pour permettre à des élèves à Besoins Educatifs Particuliers de développer des compétences langagières

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

**MILLAT Elisabeth**

**NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : EVRARD Anne-Sophie**

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

## Table des matières

Introduction.....	- 2 -
1. Mon rôle de « médiatrice pédagogique ».....	- 4 -
A/ Importance du langage.....	- 4 -
B/ Présentation des élèves concernés.....	- 8 -
C/ Analyse et objectifs.....	- 15 -
2. Mon rôle de « médiatrice de langage ».....	- 18 -
A/ Une situation concrète et motivante.....	- 19 -
B/ Une réelle situation individuelle et individualisée. ....	- 19 -
C/ Les feed-back .....	- 20 -
D/ Des séances s’inscrivant dans une routine .....	- 22 -
E/ Bilan .....	- 23 -
<b>Conclusion</b> .....	- 26 -
<b>Bibliographie</b> .....	- 27 -

## Introduction

J'occupe le poste de coordonnatrice ULIS depuis septembre 2016, à la suite d'une réelle décision personnelle. Je me suis toujours posée énormément de questions dans l'exercice de mon métier d'enseignante, trouvant, la plupart du temps, des éléments de réponses auprès de CPC et/ou de collègues, mais éprouvant toujours le besoin d'aller chercher plus loin. J'avais le souhait de me remettre en question en profondeur, de compléter et d'enrichir ma formation voire de changer de métier pour apprendre à répondre aux réels besoins de chaque élève.

J'éprouvais le besoin de donner plus de sens à ma pratique professionnelle. Le dispositif ULIS que je coordonne est une création de septembre 2016, implanté dans une école de village de 5 classes. Ce dispositif a démarré doucement avec l'accueil de 3 élèves, puis peu à peu au fil des mois, de nouveaux élèves s'y sont intégrés. En juin 2017, un groupe de 10 élèves, relativement homogène au niveau de l'âge, bénéficiait du dispositif ULIS sur l'école.

En septembre 2017, le groupe a connu une refonte partielle : deux départs et trois arrivées d'élèves. Une grande hétérogénéité des élèves s'est alors dessinée dans le dispositif ULIS. Cette hétérogénéité, en partie due à l'écart d'âge, est notamment prégnante en ce qui concerne le langage écrit et oral.

Les trois nouveaux élèves, plus jeunes (CP-CE1), se sont retrouvés face à un groupe préexistant prenant plus qu'une large place lors des regroupements au sein de l'ULIS tant par leur présence corporelle que par leur présence orale. Très vite m'est apparu le besoin pour ces nouveaux élèves de les aider à trouver leur place à la fois dans le dispositif mais aussi dans leur classe de référence.

Ces trois élèves ont la même classe de référence CP-CE1, dans laquelle ils semblent se sentir à l'aise, que ce soit avec leur enseignant ou avec leurs pairs. Cependant peu de rapports et de communication semblent s'établir entre eux et les élèves de leur classe. Les échanges verbaux paraissent inexistantes et même en récréation la communication, lorsqu'il y en a, passe par le corps. En les observant, dans leur classe de référence mais aussi dans le dispositif, j'ai pu constater que deux d'entre eux ne prenaient que très peu la parole, voire pas du tout, et le troisième la prenait de façon inadaptée, sans lien avec ce qui se vivait au moment de la prise de parole.

Par ailleurs, au-delà de la communication, je me suis demandé comment ces élèves, s'ils n'avaient pas accès au langage, pouvaient entrer dans la construction de la pensée, (construire leur pensée) ou mettre en place des procédures et les expliciter

Je me suis donc fixée pour objectif de mettre en place des situations pouvant leur permettre de développer des compétences langagières afin qu'ils puissent participer spontanément oralement à des échanges de plus en plus riches.

En quoi ma spécificité et mon rôle de coordinatrice peut-il permettre à des élèves à Besoins Educatifs Particuliers de développer ces compétences langagières indispensables à la construction de la pensée, mais aussi de la personnalité ?

Mon travail s'articulera autour de deux axes :

le premier s'attachera à présenter mon rôle d'enseignante en tant que médiatrice pédagogique : faire apprendre aux élèves pour comprendre

le second axe, mettra l'accent sur ma place en tant que médiatrice de langage : les gestes professionnels pour travailler les compétences langagières avec les élèves

Ces deux axes, ne pouvant « vivre » l'un sans l'autre, vont se répondre tout au long du projet.

## 1. Mon rôle de « médiatrice pédagogique »

J'entends par rôle de « médiatrice pédagogique », la nécessité de répondre aux programmes de l'Education nationale, en prenant en compte et en évaluant les Besoins Educatifs Particuliers des élèves dont j'ai la charge. Cette fonction de médiatrice pédagogique exige donc de choisir et de proposer des situations qui permettront de répondre à ces besoins, en travaillant dans la zone proximale de développement de chacun d'eux.

### A/ Importance du langage

J'ai été consciente de l'importance du langage oral, dès le début de ma carrière. Sans savoir réellement l'expliquer, j'en vivais et comprenais les enjeux. Le langage constitue un domaine à part entière dans le socle commun et ce depuis les programmes de 2015 : « le langage pour communiquer et pour penser » au travers de chacune des disciplines. Les programmes du cycle 2 de 2015 soulignent l'importance du langage dans les apprentissages et aussi le rôle de l'enseignant dans le développement des capacités langagières :

*Une première maîtrise du langage oral permet aux élèves d'être actifs dans les échanges verbaux, de s'exprimer, d'écouter en cherchant à comprendre les apports des pairs, les messages ou les textes entendus, de réagir en formulant un point de vue ou une proposition, en acquiesçant ou en contestant. L'attention du professeur portée à la qualité et à l'efficacité du langage oral des élèves et aux interactions verbales reste soutenue en toute occasion durant le cycle. Son rôle comme garant de l'efficacité des échanges en les régulant reste important tout au long du cycle, les élèves ayant besoin d'un guidage pour apprendre à débattre.*

*Développer la maîtrise de l'oral suppose d'accepter essais et erreurs dans le cadre d'une approche organisée qui permette d'apprendre à produire des discours variés, adaptés et compréhensibles permettant ainsi à chacun de conquérir un langage plus élaboré. Les séances consacrées à un entraînement explicite de pratiques langagières spécifiques (raconter, décrire, expliquer ; prendre part à des interactions) gagnent à être incluses dans les séquences constitutives des divers enseignements et dans les moments de régulation de la vie de la classe. Ces séquences incluent l'explication, la mémorisation et le réemploi du vocabulaire découvert en contexte.*

*Extrait du Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015*

Les programmes de maternelle mettent également l'accent sur le langage dans toutes ses dimensions : orales et écrites, ils précisent pour le langage oral

- « *Oser entrer en communication* »
- « *Échanger et réfléchir avec les autres* »
- « *Comprendre et apprendre* »
- « *Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique* »

L'apprentissage du langage oral s'inscrit donc dans une perspective de langage comme construction de la pensée, et c'est dans toutes les situations d'interactions que l'école pourra proposer, que cet apprentissage prendra effet. Le langage s'inscrit comme une condition du développement de l'enfant et de l'acquisition de nouvelles compétences. Il doit être inclus dans chacun des domaines d'apprentissage, il ne se construit pas au détriment des domaines mais à partir de chacun d'eux. Cette priorité qui est l'une des priorités de l'école maternelle se poursuit tout au long de la scolarité de l'élève, de la maternelle à la fin de la scolarisation, et même au-delà dans la vie personnelle et professionnelle de l'enfant devenu adulte. Le langage oral devient alors un enjeu essentiel, en particulier pour les élèves n'ayant pas l'occasion de vivre de telles interactions en-dehors de l'école. En effet, certains élèves peuvent se sentir « en insécurité linguistique » à l'école, car la langue parlée est différente de celle employée chez eux. Certains élèves peuvent alors développer des stratégies d'évitement, d'agressivité verbale, de refus de s'engager par peur de se démarquer du milieu familial. Pourtant, il est primordial de pouvoir acquérir un patrimoine linguistique.

Il l'est également pour nos élèves à Besoin Educatifs Particuliers, et le dispositif ULIS peut être l'opportunité de donner toute sa place à cet apprentissage, en permettant aux élèves d'interagir en relations duelles ou en tout petit groupe, en leur fournissant les adaptations nécessaires en termes d'interactions, de temps, de matériel.

*« En arrivant à l'école, tous les enfants n'ont pas les capacités ou n'ont pas bénéficié d'expériences de communication suffisantes pour pouvoir utiliser un langage articulé compréhensible par les adultes et les autres enfants de l'école : certains ont plus de chemin que d'autres à parcourir, car ils en sont toujours au mot-phrase, ne disposent pas encore de catégories de significations stables ou manifestent un mutisme plus ou moins généralisé et persistant. ...Tous les enfants n'arrivent pas à l'école avec le même « équipement » : ils sont des personnes différentes, mais de plus, certains sont mieux préparés que d'autres à cette rupture ou à ce passage d'un milieu de garde à celui de l'école, de par ce qu'ils ont reçu de leur entourage, de par la diversité de leurs compétences, de leurs expériences, de leurs savoirs... Certains ont développé des compétences sociales déjà variées dans des contacts multiples avec des partenaires différents alors que d'autres, sont plus démunis pour établir des interactions ou les maintenir. » Agnès Florin, 1995*

Si on souligne là, un enjeu primordial pour l'école de réduire les inégalités sociales, un autre enjeu non moins important et lié au premier, est celui de permettre à chaque enfant l'accès à la construction de sa pensée.

*De la relation entre langage et pensée : Fonction langage et mise en fonctionnement du langage*

*Le langage n'est pas un simple outil servant à la communication : le langage est une fonction spécifique à l'Homme, une fonction biologique et sociale. Le langage est une capacité biologiquement déterminée mais, selon l'expression de Bakhtine, le « centre nerveux de toute énonciation » est à considérer d'un point de vue socio-historique et dans une dimension interactive. Les linguistes distinguent alors la capacité initiale de penser-parler, qui s'appuie sur des potentialités biologiques et physiologiques spécifiques à l'espèce humaine (cerveau, et système nerveux central) et la mise en fonctionnement du langage, qui « se fait par-delà l'accomplissement des fonctions biologiques » et qui est étroitement dépendante des relations avec le milieu extérieur, en particulier des toutes premières interactions qui s'établissent entre l'enfant et sa mère. Dès lors, l'acquisition peut être conçue « soit comme un acte individuel, soit comme un acte social, opposition qui figure au centre des débats psycholinguistes et des psychologues du développement, qui est l'aspect apparent de l'acquisition, acte social ».*

*La fonction langage, présente dès la naissance, s'actualise dans une ou plusieurs langues, celles parlées par le groupe auquel l'enfant appartient. La fonction langage, lorsqu'elle est actualisée, permet, avec le temps, une structuration de la pensée de plus en plus abstraite menant à la formation des concepts. Parler est donc une activité intelligente. Cela ne signifie qu'une absence d'actualisation du langage est synonyme d'absence de fonctionnement de la pensée, mais plutôt que le potentiel cognitif n'est pas exploité s'il n'y a pas de mise en fonctionnement du langage : « sans le soutien du langage la pensée est incapable de se développer ». ... La forme linguistique est donc non seulement la condition de transmissibilité, mais d'abord la condition de réalisation de la pensée.*

*Extrait Apprendre à parler pour apprendre à lire et à écrire : pour une théorisation de la question linguistique du passage de l'oral vers l'écrit, Emmanuelle Canut, In mémoire, langage et apprentissage.*

Cette idée est également développée par Véronique Boiron.



*Si l'acquisition du langage oral se réalise d'abord en milieu familial et le plus souvent dans les interactions avec les proches, son développement se poursuit pendant de nombreuses années et, de plus en plus souvent, au cours d'interactions avec des adultes et des pairs avec qui l'enfant ne partage pas nécessairement de connivences et de connaissances. Apprendre à parler, c'est alors être capable de se faire comprendre et de comprendre autrui en mobilisant principalement des stratégies verbales.*

*On le sait, le développement du langage est l'un des principaux objectifs des classes maternelles et élémentaires : l'enfant va en effet continuer à y apprendre à parler, à maîtriser une diversité d'usages du langage et à acquérir de nouvelles formes lexicales et syntaxiques qui font l'objet d'activités scolaires spécifiques. Les usages langagiers de l'école, permettent, notamment, d'assurer le développement et la maîtrise progressive d'une diversité de conduites langagières, telles que, par exemple, nommer, raconter, résumer, argumenter, décrire, ...*

*Si la question de l'enseignement du langage oral est progressivement devenue centrale dans les instructions et programmes officiels, c'est que le développement du langage recouvre des enjeux fondamentaux tels que le développement de la pensée, comme nous venons de le voir, mais aussi la construction et la hiérarchisation des savoirs, l'accès aux connaissances, la relation à soi et aux autres. Dès lors, on peut faire l'hypothèse que le langage recouvre des dimensions fondamentales, qui interagissent :*

- une dimension sociale, car l'enfant qui parle est immédiatement inséré dans des pratiques culturelles qui lui préexistent, qu'il va peu à peu s'approprier et sur lesquelles il va progressivement agir, qu'il va pouvoir transformer ;*
- une dimension psycho-affective, car le langage assure le développement de la personne, sa singularité et ce qu'elle partage avec autrui à travers les relations interindividuelles que le langage permet ;*
- une dimension cognitive, car le langage permet de construire les savoirs, de les mobiliser, de les contextualiser, de les généraliser, de les catégoriser, de les hiérarchiser ...*

*Si l'on considère que le langage agit sur le développement cognitif, psycho-affectif et social de l'enfant, on peut défendre l'idée qu'à l'école, dès la petite section de maternelle, tous les maîtres sont impliqués dans ce développement, à travers les activités langagières et intellectuelles qu'ils proposent, à travers les situations d'apprentissages et les dispositifs d'enseignement, à travers l'étayage expert qu'ils assurent selon différentes modalités (collectif, ateliers dirigés, relations duelles, ...). L'expertise de cet étayage peut prendre des formes différentes selon les activités intellectuelles et les dispositifs didactiques mis en*

*œuvre dans la classe (reformulations, commentaires, explicitations, développements, questionnements, ...)*

*Extrait Développement du langage et de la pensée à l'école éléments de réflexion sur leurs interactions et leurs enjeux, Véronique Boiron, In mémoire, langage et apprentissage.*

*« Enseigner l'oral consiste donc à la fois à créer les conditions matérielles et didactiques de pratiques de l'oral pertinentes par rapport aux objectifs que nous assignent les programmes et à créer aussi les conditions de l'amélioration du langage produit par l'enfant (reformulations, interactions de soutien et de correction, apports de modèles, etc.). »*

*Viviane Bouysse, IGEN*

Étant donnée la possibilité de travailler en groupes restreints, le dispositif ULIS permet cette « amélioration du langage », mais c'est aussi par une analyse fine des difficultés des élèves à Besoins Educatifs Particuliers que l'enseignante spécialisée peut concourir à cette amélioration, en fixant des objectifs au plus près de la zone proximale de développement de l'élève. C'est donc dans ce contexte, que doivent s'inscrire mes questionnements et ma démarche en vue de répondre au plus près des Besoins Educatifs Particuliers des élèves du dispositif.

Pour une meilleure prise en compte des difficultés langagières



*Philippe Boisseau*

## B/ Présentation des élèves concernés

Plusieurs élèves du dispositif présentent des difficultés de langage oral. J'ai choisi de concentrer mes recherches et ma démarche sur trois de ces élèves : Enzo, Mathéo et Dylan. Chacun d'entre eux pourraient apparaître dans l'un des cercles, de Ph.Boisseau présentés ci-dessus. Ces trois élèves bénéficient du dispositif ULIS depuis septembre 2017. Deux sont nouveaux dans l'école : Enzo et Mathéo, tandis que Dylan avait déjà effectué une année de

CP dans sa classe de référence actuelle. La présentation que je vais faire ci-après est issue de mes observations et afin d'affiner ces observations, j'ai utilisé une évaluation : l'ECLA, qui a l'avantage de m'apporter des éléments en ce qui concerne l'émission verbale mais aussi la compréhension de l'oral. L'ECLA est un outil d'évaluation des compétences langagières chez les élèves de 3 à 6 ans dans 3 champs du langage oral : la communication, la compréhension orale et l'expression verbale. Le matériel se compose d'un décor de classe, de 6 personnages et de mobilier pour appréhender la compréhension orale de l'enfant et sa connaissance du vocabulaire. Pour vérifier l'expression verbale, le matériel est composé de 4 images constituant une histoire que l'enfant devra raconter. Les résultats peuvent ensuite être transcrits sur les livrets d'enregistrement permettant l'évaluation des compétences de l'enfant. Les élèves concernés n'ont pas l'âge de l'étalonnage du test mais bénéficiant du dispositif je pense au décalage entre leur âge réel et leur âge de développement.

*B-1 Enzo*

**a- Présentation générale**

Enzo est dans sa huitième année, il est inscrit au CP, dans une classe de CP/CE1, et vient d'une autre école où il était scolarisé en Grande section. Il est inclus dans sa classe de référence en arts visuels, chorale, questionner le monde et y est accueilli chaque matin pour le rituel de la date.

<u>Points d'appui :</u>	<u>Obstacles :</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compréhension de consignes et informations très simples</li> <li>• Accepte le contact et communique par jeux de regards et de sourires</li> <li>• Participe activement aux activités sportives dans sa classe de référence</li> <li>• Aime l'école</li> <li>• Respecte les règles de vie de la classe et de l'école</li> <li>• Elève soigné et ordonné</li> <li>• Met du sens aux postures, aux objets, aux photos, images, dessins, pictogrammes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficulté de communication verbale : phrase morphosyntaxique ou mutisme</li> <li>• Bagage lexical pauvre</li> <li>• Difficulté à entrer en interaction avec les camarades de la classe de référence.</li> <li>• Forte dépendance à l'adulte</li> <li>• Lenteur.</li> </ul>

## Besoins éducatifs particuliers :

BEP 1 : Besoin de s'appuyer sur le langage oral : la phrase pour entrer en communication avec les autres

BEP 2 : Besoin d'étayage du vocabulaire pour s'exprimer plus aisément et comprendre les situations nouvelles.

BEP 3 : Besoin de contextualiser les apprentissages pour pouvoir les mémoriser et stimuler la récupération

BEP 4 : Besoin de coordonner des manipulations fines pour accéder au geste graphique

BEP 5 : Besoin d'un travail métacognitif pour mémoriser des procédures

### Le langage oral

A son arrivée dans l'école, Enzo était mutique, n'entrant en communication que par des jeux de regard, ou quelques gestes pour montrer, et ne réussissant à se faire comprendre que ponctuellement grâce à une forte intervention de l'adulte. Il entre désormais davantage en communication avec ses pairs, mais essentiellement avec un seul élève de sa classe, qui bénéficie, lui aussi, du dispositif ULIS. Il éprouve des difficultés à s'exprimer tant du point de vue syntaxique que du point de vue de l'articulation : beaucoup de confusions de sons et certains sons ne sachant pas être oralisés. Ex : [f]. Lorsqu'il entre ponctuellement en communication verbale, il s'exprime par mots, qui ne sont pas toujours compréhensibles, ou dans un registre inadapté (insultes, grossièretés). Il est suivi par une orthophoniste, à raison d'une séance de rééducation par semaine.

### Recueil des réponses ECLA

Communication	
Utilisation des grilles Il s'agit de permettre autant que possible les nuances souhaitées, sans pour autant empêcher une position plus tranchée quand c'est celle qui convient. On met une croix dans chaque ligne, plus ou moins près de l'une ou l'autre extrémité, selon ce qu'on veut exprimer.	
Ainsi dans l'exemple suivant :	
L'enfant	se lève et s'agite sans raison
	jamais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> toujours
La croix est placée à cet endroit pour correspondre approximativement à une nuance du genre. <i>« Ce n'est pas un élève particulièrement agité, mais ça peut lui arriver de remuer un peu ».</i>	
L'enfant	s'exprime avec l'adulte
	s'exprime avec ses pairs
	s'exprime en grand groupe
	s'exprime en petit groupe
	s'exprime avec ses parents
L'enfant	engage la communication spontanément
	reste dans le sujet abordé
	manifeste si besoin son incompréhension
	réclame de l'aide si besoin
	utilise le pronom « je »
L'enfant	écoute les interventions de l'enseignant
	écoute les histoires lues en classe
	écoute les interventions des autres enfants

Grille d'analyse des productions verbales

Type de phrase : A sans répétition, C pour répétition volontaire

Il s'agit d'écrire dans : B sans répétition dans la phrase, D complètes

note : un point de lecture (ADCEP) (selon point) sur de productions orales

		note	A	A'	B	B'	C	C'	D	D'	total
1	école		X								1
2	déhors		X								1
3	il (il) boit (maître le loup mais le doigt)	S.V			X						2
4	un agneau		X								2
5	maître (maître)		X								1
6	unha (unha)		X								1
7	les li (liens)		X								2
8	y a versé de l'eau (elle a versé de l'eau)	S.V.C					X				6
9	il a ramolé sa courière	S.V.C			X						5
10	le salaf (le salaf -> pour une plante)		X								2
11	des pinces		X								2
12	des pères		X								2
13	une boîte en carton		X								2
14	y ramène un agneau	S.V					X				4
15	un li (liens)		X								2
			11		1	2					37

## B-2 Mathéo

### a- Présentation générale

Mathéo est dans sa neuvième année, il est inscrit au CE1, dans une classe de CP-CE1. Il vient d'une autre école. Il est inclus dans sa classe de référence en arts visuels, chorale, questionner le monde en décrochage avec les élèves de CE1 de sa classe et les élèves de CE2, et y est accueilli chaque matin pour le rituel de la date.

<u>Points d'appui :</u>	<u>Obstacles :</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Très respectueux des règles de vie avec les autres dans la classe et dans l'école en général</li> <li>• Elève volontaire et motivé</li> <li>• Progrès et avancées observables en mathématiques</li> <li>• Capable d'automatiser et mémoriser des procédures</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• N'entre pas dans le décodage en lecture</li> <li>• N'entre pas en communication verbale</li> <li>• Ne s'exprime pas en « je »</li> <li>• N'accède pas au sens des consignes complexes</li> <li>• Non coordination des mouvements du corps, sorte de maladresse</li> </ul>

### Besoins éducatifs particuliers :

BEP 1 : Besoin de développer des compétences langagières : syntaxiques et lexicales pour entrer en communication

BEP 2 : Besoin de coordonner des manipulations fines pour accéder au geste graphique

BEP 3 : Besoin de savoir dire « je » pour prendre sa place dans le groupe : dispositif et/ou classe de référence

BEP 4 : Besoin de mettre du sens aux apprentissages pour agir efficacement



### B-3 Dylan

#### a- Présentation générale

Dylan est dans sa huitième année, il est inscrit au CP, dans une classe de CP/CE1. Il était déjà dans cette classe l'an dernier. Il est inclus dans sa classe de référence en arts visuels, chorale, questionner le monde et y est accueilli chaque matin pour le rituel de la date.

<u>Points d'appui :</u>	<u>Obstacles :</u>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Sa joie de vivre en toute circonstance</li><li>• Son goût et son plaisir de venir à l'école</li><li>• Le respect des autres (adultes et enfants)</li><li>• Son implication dans les activités en lien avec ses goûts et centres d'intérêts</li><li>• La facilité avec laquelle il entre en communication</li><li>• La compréhension des informations et des consignes simples</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• N'entre pas dans le décodage en lecture</li><li>• N'accède pas à la compréhension pleine de phrases complexes</li><li>• Verbalise souvent le fait de ne pas savoir faire</li><li>• Epreuve des difficultés sur le plan psychomoteur (motricité fine) mais aussi coordination des gestes</li><li>• Attention facilement parasitée</li><li>• Motivation fluctuante pour les activités disciplinaires demandant un minimum d'immobilisme</li></ul>

#### **Besoins éducatifs particuliers :**

BEP 1 : Besoin de développer des structures syntaxiques pour communiquer avec les autres en se faisant comprendre

BEP 2 : Besoin d'étayage du vocabulaire pour s'exprimer plus aisément et comprendre les situations nouvelles.

BEP 3 : Besoin de développer son sentiment de compétences pour s'engager dans la tâche

BEP 4 : Besoin de coordonner des manipulations fines pour accéder au geste graphique

BEP 5 : Besoin de motivation autodéterminée (plaisir, en lien avec ses goûts, ses centres d'intérêts)

#### **b- Le langage oral**

Dylan entre très facilement en communication, il recherche cette communication à la fois par le corps et par la voix, car il a besoin qu'on s'intéresse à lui. Il essaie de construire des relations privilégiées avec les adultes et avec ses pairs. Pourtant, il a peu de relations amicales en cours de récréation, et ne parvient à conserver qu'une amitié avec Enzo. De plus lorsqu'il entre en communication, il manque de clarté dans ses propos et est souvent en dehors du sujet abordé. Il essaie souvent de tourner les sujets en dérision, donnant à penser à une stratégie d'évitement.





*Nous avons ici un principe d'inclusion : les enfants acquièrent de plus en plus de « mots » quand ils sont capables de construire de plus en plus de « phrases ». La langue n'étant pas un « catalogue de mots » (F.de Saussure) ou un dictionnaire, apprendre à parler ne signifie pas apprendre des mots : apprendre des listes de mots isolés, dénommer des objets et des images permet de travailler la mémoire et d'acquérir du vocabulaire, mais pas de mettre en fonctionnement le langage. Au-delà du « mot », répéter des phrases « toutes faites » ou apprendre des formulations par cœur, faire des monologues ou des phrases hors contexte ne constitue pas non plus, d'un point de vue cognitif, un véritable apprentissage du langage. D'un point de vue social, l'enfant n'apprend pas à parler juste pour dire des mots ou faire des phrases. Apprendre à parler renvoie à un processus socio-cognitif complexe :*

- *c'est utiliser le plus grand nombre possible de combinaisons de sa langue, créer de multiples combinatoires dans des constructions de phrases ayant un sens pour pouvoir exprimer pleinement sa pensée,*
- *c'est produire des énoncés que l'on n'a jamais entendus auparavant : ce principe de créativité mis en évidence par N.Chowsky, renvoie à l'idée de l'intégration de schèmes syntaxiques à son fonctionnement langagier*
- *c'est aussi inscrire son discours dans une situation particulière, dans un échange avec l'autre (une relation dialogique), pour s'insérer dans sa communauté linguistique.*

*Extrait Apprendre à parler pour apprendre à lire et à écrire : pour une théorisation de la question linguistique du passage de l'oral vers l'écrit, Emmanuelle Canut, In mémoire, langage et apprentissage.*

### C/ Analyse et objectifs

De ces observations, il m'a semblé nécessaire de préciser, de fixer des objectifs à atteindre adaptés à chacun de ces élèves, pour qu'ils puissent se faire comprendre et participer à des échanges collectifs que ce soit en classe de référence ou dans le dispositif. En effet, Philippe Boisseau insiste sur la nécessité de travailler dans la zone proximale de développement de l'enfant.

*« Si on se représente la construction progressive de la syntaxe sous forme d'un escalier dont l'enfant gravit peu à peu les marches, pour l'enfant qui vient de produire une forme sur telle marche, le meilleur feedback possible se situe sur la marche du dessus, un peu au-delà de la compétence actuelle de l'enfant. Ceci est d'autant plus vrai que l'enfant est plus jeune ou peu armé. »*

Pour faire une synthèse et une analyse des observations et évaluations, je me suis appuyée du tableau d'étalonnage de l'ECLA mais aussi du tableau du développement de langage chez l'enfant.

AGE	L'ENFANT SE DÉVELOPPE	CE QUI DOIT NOUS INQUIÉTER
18 MOIS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le vocabulaire se diversifie.</li> <li>L'enfant se nomine par son prénom et le « moi » apparaît.</li> <li>Il précise ses idées par l'utilisation de verbes, d'adjectifs et de prépositions.</li> <li>Il adopte des stratégies de construction de phrases avec des essais de systématisation (couché → perché, moulu).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'élève n'utilise jamais les mots pour communiquer.</li> <li>L'élève ne semble reconnaître qu'un mot à la fois dans ce qu'on lui dit.</li> <li>L'élève ne désigne encore que par un mot à la fois.</li> <li>L'élève ne semble pas acquiescer du vocabulaire nouveau.</li> <li>L'élève n'est pas capable de faire ce qu'on lui demande en utilisant des phrases simples.</li> <li>L'élève ne prononce pas les consonnes, n'utilise pour ainsi dire que les voyelles.</li> </ul>
2 ANS	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'enfant fait des phrases (sujet + verbe + complément).</li> <li>Il emploie le « je » → indicateur de la séparation mère/enfant.</li> <li>Il emploie le « non » → symbole d'indépendance.</li> <li>Il utilise environ 900 mots, en comprend environ 2000 de la vie quotidienne.</li> <li>Il emploie des adjectifs exprimant des émotions (content, méchant, triste...).</li> <li>Il se confronte aux autres par le monde de l'école → confrontation de ses propres représentations avec celles d'autres détenteurs de représentations différentes.</li> <li>Il pose des questions.</li> <li>Il aime écouter les histoires.</li> <li>Il commence à raconter ce qu'il a fait ou vu.</li> <li>L'enfant construit des phrases (6 à 8 mots avec maladroite de l'intonation).</li> <li>Il comprend mieux ce qui lui est dit.</li> <li>Il fait des efforts importants pour combiner des phrases destinées à exprimer une idée : passage de l'imprécis à l'explicite nécessitant une déconcrétion (proposés d'éléments de son intérêt dans un code social).</li> <li>Il donne et justifie son avis.</li> <li>Il mémorise des textes courts.</li> <li>Il entre dans des jeux symboliques avec énoncés et courts dialogues selon des personnages différents.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La parole de l'élève est intelligible sans déformation.</li> <li>L'élève ne fait pas de phrases.</li> <li>L'élève ne prend jamais l'initiative d'une communication verbale.</li> <li>L'élève ne comprend pas les phrases longues associées à des choses familières.</li> <li>L'élève n'emploie pas les « petits mots » (déterminants, prépositions, pronoms, conjonctions) dans ses phrases.</li> <li>L'élève semble souvent avoir des difficultés pour trouver les bons mots.</li> <li>L'élève passe, sans logique, d'un sujet à l'autre, ne finit jamais une histoire.</li> <li>L'élève s'arrête et remplace négligemment de sons que seule une personne qui le connaît réussit à comprendre ce qu'il dit.</li> <li>L'élève ne fait que des phrases très courtes.</li> <li>L'élève ne comprend pas et n'utilise pas les mots désignant la position dans l'espace.</li> <li>L'élève ne se préoccupe pas des réactions de son interlocuteur.</li> <li>L'élève ne prononce pas les consonnes à la fin des mots (pomme → po).</li> <li>L'élève remplace des sons par d'autres (file → fi) ; valise → ball ; chat → ts ; soupe → tso).</li> <li>L'élève simplifie, inverse, transforme certains mots ou s'arrête sans raison.</li> <li>L'élève bâille beaucoup quand il parle (soit à l'impression que les mots se bloquent dans sa bouche), il répète les sons plusieurs fois avant de les dire.</li> <li>L'élève se trompe souvent de « petits mots » dans la phrase.</li> <li>L'élève ne fait aucun effort pour relier plus d'une idée dans une même phrase.</li> <li>L'élève semble souvent comprendre les choses de manière erronée ou semble étonné quand on lui parle.</li> <li>L'élève fait encore des erreurs systématiques pour des sons autres que : r et t.</li> </ul>
3 ANS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les structures de phrases s'affinent et le vocabulaire s'évase en fonction des stimulations de l'environnement.</li> <li>À 3 ans : 2500 à 3000 mots.</li> <li>Entre 3 et 7 ans : compréhension de phrases au mode passé, emploi fréquent du futur de l'imparfait et du passé simple.</li> <li>Entre 6 et 9 ans : utilisation et interprétation correctes des pronoms relatifs, perception difficile de la valeur réelle des conjonctions de subordination (emploi de « parce que » et de « donc » à la place de « et »).</li> </ul>	

Le développement de l'enfant, extrait *Le langage oral, objet d'apprentissage à l'école maternelle*, Régine Heudre et Marie-Lise Hernu

A partir du tableau ci-dessus ainsi que des éléments de progressions amenés par Boisseau, j'ai élaboré un tableau me permettant d'analyser le niveau des élèves concernés, et aussi de fixer les objectifs d'apprentissage pour chacun d'eux. Je pense que c'est l'une des spécificités de l'enseignant spécialisé que de faire progresser l'élève non pas du point de vue de son âge réel mais du point de vue de son âge de développement. Cette progression se déroule ainsi : partir de la phrase simple puis diversifier les pronoms, complexifier la phrase, construire le système des temps et enfin diversifier progressivement le vocabulaire.

Elève	Niveau atteint	Objectifs à atteindre
Enzo	<p><u>Phrase simple</u></p> <p>Niveau infrasyntactique (mots-phrase ou phrases à 2 mots)</p> <p><u>Pronoms</u></p> <p>Enzo utilise peu le « je », il parle de lui à la 3<sup>ème</sup> personne</p>	<p><u>S'exprimer en construisant une phrase simple</u></p> <p>Phrases élémentaires de la forme : pronom + groupe verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en utilisant le « je »</li> <li>- en diversifiant les pronoms</li> <li>- en mettant en place les prépositions : à, de, dans, pour, sur, avec</li> </ul>
Mathéo	<p><u>Phrase simple</u></p> <p>Niveau infrasyntactique (mots-phrase ou phrases à 2 mots)</p> <p>Apparition d'une présentation + groupe nominal</p> <p><u>Pronoms</u></p> <p>Mathéo n'utilise jamais spontanément le « je », il n'utilise pas les pronoms, il a besoin de l'image pour montrer de qui ou de quoi il parle.</p>	<p><u>S'exprimer en construisant une phrase simple</u></p> <p>Phrases élémentaires de la forme : pronom + groupe verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en utilisant le « je »</li> <li>- en diversifiant les pronoms</li> <li>- en mettant en place les prépositions</li> </ul> <p><u>Exprimer une idée sans recours à un support imagé</u></p>
Dylan	<p><u>Phrase simple</u></p> <p>Dylan maîtrise sur le plan expressif les phrases élémentaires : Pronom + Groupe verbal. Il sait construire aussi l'autre forme de base : présentatif +groupe nominal.</p> <p><u>Pronoms</u></p>	<p><u>S'exprimer en construisant un phrase simple enrichie</u></p> <p>Continuer les phrases élémentaires de la forme : pronom + groupe verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en diversifiant les pronoms</li> <li>- en diversifiant les prépositions</li> <li>- en diversifiant les temps</li> </ul>

	Il utilise le « je », ainsi que la 3 <sup>ème</sup> personne du singulier et du pluriel.	(cf. Grilles dynamiques)  <u>S'exprimer en construisant une phrase complexe</u>  - additionner deux phrases élémentaires pour faire une phrase complexe  → parce que, que ou infinitif, pour + infinitif, qui relatif  <u>Construire le système des temps</u>
--	--	---

Si « *La seule manière d'apprendre le langage, c'est de l'utiliser en communiquant* »

*J.Seymour Bruner*, il me fallait choisir de mettre en place de réelles situations de communication, partir du concret pour pouvoir ultérieurement aboutir à l'abstrait. Il m'a fallu me positionner dans mon rôle de « tutrice de langage », et j'ai choisi de l'expérimenter au travers de l'album-écho.

## **2. Mon rôle de « médiatrice de langage »**

En effet, comme le précise Régine Heudre, en plus d'occuper un rôle de « tuteur pédagogique », l'enseignant doit remplir une mission de « tuteur de langage ». Il doit se montrer bienveillant, et attentif. Il ne fait pas que faire parler l'enfant, il parle avec lui. Il le met en confiance, l'encourage, valorise ses réussites et accepte ses erreurs. Il s'agit là d'amener à l'enfant un modèle qui lui soit accessible sans le dévaloriser en lui renvoyant ses incapacités ni le décourager. Pour exercer cette mission, il y a nécessité d'y mettre du sens en mettant en situation : c'est la raison pour laquelle j'ai choisi de travailler sur l'album écho. En effet, l'album écho, outil développé par Philippe Boisseau pour développer les compétences syntaxiques de l'enfant, va me permettre de dépasser la relation duelle des interactions en me fixant pour objectif une présentation à la classe de référence. *Il permettra également* un lien avec la famille de chacun des élèves. Il est important de communiquer avec les familles ; et mon rôle de coordonnatrice ULIS prend alors du sens, si je parviens à transférer à la maison ce qui est travaillé à l'école. Comme le précisait Isabelle Duhalde, Formatrice ESPE de Villeneuve d'Ascq, « l'enseignant spécialisé ne travaille jamais seul. Il doit être en capacité de mettre en œuvre de façon réelle les partenariats et celui de la famille doit être une priorité ». Ce partage d'album à la maison est aussi la reconnaissance de la compétence des familles à écouter et échanger avec l'enfant.

#### A/ Une situation concrète et motivante

J'avais besoin pour « débloquer » le langage de partir d'une situation concrète, pour pouvoir passer ensuite à l'abstraction. Partie, au départ, sur les albums pour apprendre à raconter de Laurence Lentin, je me suis aperçue que je ne parvenais pas à capter complètement leur attention. Comme le souligne Boimare, il est impératif d'intéresser nos élèves si l'on souhaite prendre en compte la difficulté qu'ils ont à apprendre. C'est en ce sens que j'ai choisi de travailler à partir de l'album écho. J'ai profité d'un travail sur la lecture de recette de pâte à crêpes pour passer à la réalisation de cette dernière. J'avais choisi cette situation pour toucher Dylan, plus précisément, car il nourrit le projet de devenir cuisinier et je savais que je pourrais capter et captiver son attention. Ce fut aussi une situation motivante pour Enzo et Mathéo, qui ont pu partager leur expérience en matière de cuisine. J'ai pris une grande quantité de photos, en privilégiant les situations qui leur permettraient de s'exprimer facilement, et en variant : mise en valeur des activités, des gestes, des actions pour soutenir la verbalisation à venir. J'ai choisi de les photographier individuellement à la fois pour l'utilisation du « je » visé chez deux d'entre eux, et aussi pour l'aspect affectif que cela représenterait pour le troisième.

#### B/ Une réelle situation individuelle et individualisée.

*Le langage, fonction humaine, ne se développe pas sans les apports appropriés de la société. L'interaction, condition sine qua non du développement langagier. Il s'agit bien entendu d'une interaction adaptée à chacun, en situation, une interaction que l'on peut qualifier « d'interaction langagière éducative » individualisée.*

*Laurence Lentin*

*Extrait de la préface, des albums pour apprendre à parler, E.Canut, F. Bruneseaux-Gauthier, M.Vertalier*

J'ai donc mis en place une réelle situation d'interaction individuelle entre chacun des élèves et moi. J'ai fait réagir verbalement chaque enfant aux photos sans les influencer pour noter directement ce qu'ils savaient produire. J'avais mélangé les photos qui les concernaient sur la table. Je leur demandais de choisir et je les sollicitais pour provoquer des réactions verbales : « qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce que tu fais là ? ... » Lorsqu'une photo était choisie, je notais sur un post-it la verbalisation de l'enfant sans modifier puis j'enlevais la photo pour que l'enfant en choisisse une autre, ainsi les photos étaient rangées dans l'ordre de préférence, selon leur choix personnel (indication pour moi dans le choix des photos pour la constitution de l'album). Je les ai laissés parler sur un grand nombre de

photos, à la fois, pour le choix affectif des photos, mais aussi pour jauger de leur fatigabilité, afin de constituer un album à leur portée mais pas non plus en-dessous de leurs capacités.

J'ai déjà eu une agréable surprise lors de cette séance car, quand cela avait été compliqué de les faire verbaliser lors du test ECLA, ici, tous ont verbalisé avec plaisir et presque sans sollicitations de ma part, ou très peu.

### C/ Les feed-back

Une fois cette étape franchie, il m'a fallu mettre au point un texte de l'oral. L'utilisation de l'album écho me permet alors d'effectuer un feed-back ancré dans les dires de l'enfant et de ne pas devoir le faire directement. J'ai l'impression en utilisant cet outil de pouvoir moi aussi prendre du recul et de pouvoir bien revenir sur les objectifs que je leur avais fixés, en analysant, en reformulant à un niveau immédiatement supérieur, en réalisant un feed-back correspondant à leurs dires, en *« élaborant un texte sur mesure, bien dans l'oral est en écho des premiers jets de l'enfant » Philippe Boisseau.*

Ce feedback doit permettre de s'approprier des modèles syntaxiques lorsque l'adulte reprend ses paroles en les corrigeant, dans une zone proximale de ce qu'il avait produit au départ.

Enzo : l'effort est maintenu jusque 9 photos

	Premiers jets	Feed-back
Photo 1	« Je lave les mains »	Je <b>me</b> lave les mains.
Photo 2	« J'ai renversé »	J'ai renversé <b>le sucre dans le saladier.</b>
Photo 3	« J'ai cassé les œufs »	J'ai cassé <b>un</b> œuf.
Photo 4	« versé des œufs »	J'ai versé <b>l'œuf dans le saladier.</b>
Photo 5	« Je mélange »	Je mélange <b>la pâte.</b>
Photo 6	« J'ai fait des crêpes »	J'ai fait des crêpes <b>sur la crêpière.</b>
Photo 7	« Les crêpes (y) cui(sent) »	Les crêpes, <b>elles cuisent</b>
Photo 8	« Je mets le sucre »	Je mets le sucre <b>sur la crêpe.</b>
Photo 9	« J'ai donné la crêpe »	J'ai donné la crêpe <b>à Mathéo.</b>
Photo 10	« Je mange »	Je mange <b>ma crêpe.</b>
Photo 11	« J'ai frotté la table »	J'ai frotté la table <b>avec une serviette.</b>

Mathéo : l'effort est maintenu sur toutes les photos

	Premiers jets	Feed-back
Photo 1	« I lave les mains »	Je <b>me</b> lave les mains.
Photo 2	« J'étales »	J'étales <b>la farine</b> .
Photo 3	« C'est moi mis l'œuf »	<b>J'ai</b> mis l'œuf <b>dans le saladier</b> .
Photo 4	« Moi, on mélange »	<b>Je</b> mélange <b>la pâte</b> .
Photo 5	« Je mis le lait »	Je <b>mets</b> le lait.
Photo 6	« Je mets la pâte »	Je mets la pâte <b>sur la crêpière</b> .
Photo 7	« I (y) cui(sent) »	<b>Les crêpes, elles</b> cuisent.
Photo 8	« prends des mouchoirs »	Je prends <b>des serviettes</b> .
Photo 9	« Je mis du sucre sur les crêpes »	Je <b>mets</b> le sucre sur la crêpe.
Photo 10	« donne la crêpe à Dylan »	<b>Je</b> donne la crêpe à Dylan
Photo 11	« I mange »	<b>Je</b> mange.
Photo 12	« nettoie le bol »	<b>Je</b> nettoie le bol.

Dylan : l'effort est maintenu sur toutes les photos

	Premiers jets	Feed-back
Photo 1	« Je me lave les mains »	Je me lave les mains <b>avant de cuisiner</b> .
Photo 2	« J'ai mis la farine »	J'ai mis la farine <b>pour mesurer</b> .
Photo 3	« Je mets dedans »	Je mets la farine <b>dans le saladier</b> .
Photo 4	« J'ai cassé les œufs »	J'ai cassé <b>l'œuf pour le mettre dans le saladier</b>
Photo 5	« Sophie, elle m'a donné de l'huile dans le saladier et j'ai mélangé »	Sophie, elle m'a donné de l'huile <b>dans la cuillère</b> , et j'ai mélangé.
Photo 6	« J'ai mélangé »	J'ai mélangé <b>la pâte</b>
Photo 7	« J'ai cuit les crêpes »	J'ai cuit les crêpes <b>sur la crêpière</b>
Photo 8	« Les crêpes y chauffaient, t'avais retourné »	Les crêpes, <b>elles</b> , chauffaient et tu en as retourné une.

Photo 9	« Je mets le sucre »	Je mets le sucre <b>sur la crêpe</b>
Photo 10	« J'ai donné une crêpe à Jessica »	J'ai <b>servi</b> une crêpe à Jessica
Photo 11	« Je mange ma crêpe »	Je mange ma crêpe.
Photo 12	« Je lave la louche et comment ça s'appelle l'autre ? »	Je lave la louche et <b>le fouet</b> .
Photo 13	« Je nettoie la table »	Je nettoie la table <b>avec une serviette</b> .

*Toute interaction adaptée comprend ainsi au moins ces deux volets :*

*- un feedback, qui doit être bien ancré dans la tentative approximative de l'enfant, bien dans l'oral et à portée de la reconstruction de notre langue qu'il est en train de réaliser, pas à cinquante kilomètres de ses possibilités actuelles. Ce feedback montre à l'enfant qu'il est écouté, éventuellement l'assiste dans sa production quand il le reprend à son compte. Tout au moins, il aide son message à transiter dans le groupe, le rendant audible et compréhensible pour tous. Surtout, il aide à la construction des compétences syntaxiques de l'enfant. C'est le travail de la qualité syntaxique*

*- une relance qui entretient la conversation, propose à l'enfant un thème, pouvant l'inciter à continuer à s'exprimer. [...] C'est le travail de la quantité.*

*Extrait Apprendre à parler pour apprendre à lire et à écrire Pédagogie du langage : rôle des maîtres E et des maîtres des classes, Philippe Boisseau, In mémoire, langage et apprentissage.*

On retrouve cette relance lors de la mise en œuvre de l'album écho. L'album écho, une fois confectionné, va servir de support aux interactions avec l'adulte, permettant les feedback et également les relances énoncées plus haut.

#### D/ Des séances s'inscrivant dans une routine

*Un véhicule principal du système de support de l'acquisition du langage est ce que nous avons appelé un scénario. Un scénario est un modèle d'interaction standardisé, microcosmique au début, entre un adulte et un tout petit enfant, qui distribue des rôles délimités susceptibles de devenir réversibles plus tard. [...] Ils ont une qualité les apparentant à un script qui suppose non seulement une action mais aussi un lieu de communication qui constitue, anime et complète l'action. Etant donné que le jeu est la culture de l'enfant, il n'est pas surprenant que des scénarios aient souvent un caractère ludique et enjoué. Avec le temps et une systématisation accrue, les scénarios sont regroupés*



*en des pratiques familières d'un ordre supérieur, et en ce sens, on peut les envisager comme des modules, à partir desquels s'établissent des interactions et des communications sociales plus complexes.*

Extrait *Comment les enfants apprennent à parler*, Jérôme Bruner, Retz, Paris, 1987

L'utilisation de l'album écho a permis la mise en place d'un « scénario familial et routinier ». En effet, une fois l'album écho confectionné, des séances d'entraînement ont été mises en place. Les élèves ont pu s'entraîner individuellement en interaction avec l'adulte à partir de l'album écho. Mon rôle fut de relancer ponctuellement lorsqu'ils en avaient besoin. Par ailleurs, cet entraînement m'a permis de réajuster les feed-back au fur et à mesure des séances en étant au plus près de leurs productions, sans attendre d'eux une récitation du texte inscrit dans les bulles, ce dernier me servant principalement d'objectif pour formuler les feed-back pertinents, dans la progression de l'enfant, en étant au plus proche de sa production de l'instant. Au fur et à mesure de ces entraînements, j'ai pu aussi enregistrer les élèves et évaluer leurs avancées en complétant les grilles de progression fixées en début de projet.

#### E/ Bilan

*E-1/ Enzo :*

	Premiers jets	4 <sup>ème</sup> jet
Photo 1	« Je lave les mains »	« Je lave les mains »
Photo 2	« J'ai renversé »	« Je mets le sucre »
Photo 3	« J'ai cassé les œufs »	« J'ai cassé les œufs »
Photo 4	« versé des œufs »	« J'ai versé les œufs »
Photo 5	« Je mélange »	« Je mélange »
Photo 6	« J'ai fait des crêpes »	« J'ai fait des crêpes »
Photo 7	« Les crêpes (y) cui(sent) »	« J'ai chauffé les crêpes »
Photo 8	« Je mets le sucre »	« J'ai mis le sucre »
Photo 9	« J'ai donné la crêpe »	« J'ai donné la crêpe à Mathéo »
Photo 10	« Je mange »	« J'ai mangé ma crêpe »
Photo 11	« J'ai frotté la table »	« J'ai essuyé la table »

Enzo a manqué une partie des séances d'entraînement car il était malade. Il a nettement amélioré les performances de l'ECLA, en passant d'un langage infra syntaxique à la production de phrases simples. On observe peu de changement entre le 1<sup>er</sup> jet et le 4<sup>ème</sup>, il faut toutefois noter l'allongement de la phrase simple pour 3 des 11 photos, avec une utilisation de la préposition « à », qu'il n'avait jamais utilisé en langage spontané. Ce projet a été l'occasion pour Enzo de prendre la parole quotidiennement dans la relation duelle, il est parvenu à raconter son album devant ses deux autres camarades.

*E-2/Mathéo :*

	Premiers jets	8 <sup>ème</sup> jet
Photo 1	« I lave les mains »	« Je lave les mains »
Photo 2	« J'étales »	« J'étales la farine »
Photo 3	« C'est moi mis l'œuf »	« J'ai mis l'œuf dans le saladier »
Photo 4	« Moi, on mélange »	« Je mélange la pâte »
Photo 5	« Je mis le lait »	' « J'ai mis le lait »
Photo 6	« Je mets la pâte »	« Je mis la pâte sur la crêpière »
Photo 7	« I (y) cui(sent) »	« Les crêpes cuisent »
Photo 8	« prends des mouchoirs »	« Je prends des sopalins »
Photo 9	« Je mis du sucre sur les crêpes »	« Je mets le sucre sur la crêpe »
Photo 10	« donne la crêpe à Dylan »	« Je donne la crêpe à Dylan »
Photo 11	« I mange »	« Je mange une crêpe »
Photo 12	« nettoie le bol »	« Je lave le saladier »

Pour Mathéo, on constate aussi un net progrès entre les productions en ECLA et celles réalisées à partir de l'album écho. L'objectif d'utiliser le pronom « je » semble atteint, et il est parvenu à allonger les phrases simples entre le 1<sup>er</sup> jet et le 8<sup>ème</sup>. Il n'a plus besoin de poser le doigt et de montrer ce qui se passe sur la photo, une première distance semble prise. Il a réussi à raconter son album devant ses deux autres camarades mais ne tenait pas à le faire devant d'autres personnes : les autres élèves du dispositif et/ou les élèves de sa classe de référence.

E-3/ Dylan :

	Premiers jets	8 <sup>ème</sup> jet
Photo 1	« Je me lave les mains »	« Je me lave les mains avant de cuisiner »
Photo 2	« J'ai mis la farine »	« J'ai mis la farine pour mesurer »
Photo 3	« Je mets dedans »	« Je mets la farine dans le saladier »
Photo 4	« J'ai cassé les œufs »	« Je casse l'œuf dans le saladier »
Photo 5	« Sophie, elle m'a donné de l'huile dans le saladier et j'ai mélangé »	« Sophie elle me met de l'huile dans la cuillère pour mélanger. »
Photo 6	« J'ai mélangé »	« Je mélange l'huile et la farine »
Photo 7	« J'ai cuit les crêpes »	« Je cuits les crêpes crêpière, sur la crêpière »
Photo 8	« Les crêpes y chauffaient, t'avais retourné »	« Les crêpes cuisent et madame, elle, en a retourné une »
Photo 9	« Je mets le sucre »	« Je mets du sucre sur la crêpe »
Photo 10	« J'ai donné une crêpe à Jessica »	« Je donne une crêpe à Jessica »
Photo 11	« Je mange ma crêpe »	« Je mange ma crêpe »
Photo 12	« Je lave la louche et comment ça s'appelle l'autre ? »	« Je lave le fouet et ... »
Photo 13	« Je nettoie la table »	« Je nettoie la table »

Pour Dylan, l'objectif est atteint en termes de motivation et d'attention. Il a été très intéressé par le projet et s'est beaucoup impliqué sans manifester de lassitude comme il le fait pour beaucoup d'autres activités. Pour ce qui a trait aux compétences langagières, je trouve le bilan plus mitigé, les objectifs n'étaient peut-être pas assez ambitieux au regard de ses compétences de départ, il me faudra les réévaluer dans un prochain projet.

## **Conclusion**

J'ai choisi d'utiliser les albums échos pour répondre à ma problématique. Cet outil m'a effectivement permis de m'inscrire dans une réelle démarche d'enseignante spécialisée : partir des points d'appuis et des difficultés des élèves en vue de leur faire acquérir de nouvelles compétences dans leur zone proximale de développement ; et, d'adapter mes postures en fonction de leurs besoins et de leur évolution. Cette mise à distance des feed-back était pour moi une condition nécessaire, ne me trouvant pas suffisamment pertinente dans les feed-back instantanés. J'espère pourtant qu'avec l'expérience de mon poste, cette compétence s'automatise au point de pouvoir devenir spontanée et pertinente au regard des BEP, et de manière transdisciplinaire. Cet outil m'a également permis d'agir sur la motivation des élèves qui se sont tous trois investis et engagés pleinement dans la tâche en y prenant du plaisir, un plaisir qui a pu se partager à la maison. Ce lien me semblait indispensable.

Je pense ne pas avoir suffisamment de recul sur l'utilisation de l'outil pour dire s'il permet la réelle acquisition de nouvelles structures syntaxiques, il me faudrait, je pense, tester les transferts dans d'autres activités. J'entends, par-là, vérifier hors contexte l'acquisition de ces tournures, car je me demande si avec les entraînements une mise en mémoire ne s'est pas effectuée, et si ces structures pourraient être réutilisées spontanément en y mettant du sens.

J'aimerais, pour que ce projet prenne plus de sens au vue de mon poste de coordonnatrice ULIS, construire un lien plus fort avec la classe de référence, ne pas m'en tenir à une présentation au sein de la classe de référence, mais partir de ce qui se vit en classe de référence : créer des ponts et des passerelles pour répondre au plus près de mon constat de départ : communiquer davantage avec les camarades de la classe de référence, se sentir connu et reconnu, par les autres élèves, comme un élève à part entière de la classe. Il ne suffit pas de le dire, et l'acter, il faut le vivre.

Cette expérimentation m'a engagé dans une démarche « irréversible » qui m'a éclairée quant à l'acquisition des compétences langagières, me proposant un panel d'autres activités pouvant être mis en place en dehors ou en parallèle de l'album écho : se choisir un support au regard des objectifs et non des objectifs au regard du support ... Cette démarche va donc pouvoir s'étendre sur d'autres champs disciplinaires, de manière, aussi transdisciplinaire.

## **Bibliographie**

### **Instructions officielles :**

***Eduscol : Ressources maternelle : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions***

*Cadrage général*

*Partie I - L'oral - Tableaux d'indicateurs*

*Partie I - L'oral - Texte de cadrage*

*Partie I.1 - L'oral - L'oral travaillé dans les situations ordinaires*

*Partie I.2 - L'oral - L'oral travaillé dans les situations pédagogiques régulières*

*Partie I.3 - L'oral - L'oral dans les situations des domaines d'apprentissage*

*Partie I.4 - L'oral - Organiser la classe pour favoriser les interactions langagières*

*Partie II. 1 – Lien oral-écrit Annexe. Le vocabulaire et la syntaxe dans les différents domaines d'apprentissage*

### **Ouvrages :**

***Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques***, sous la direction de Bruno Égron, Canopé éditions, 2017

***Comment les enfants apprennent à parler***, Bruner J., Retz, Paris, 1987

***Enseigner la langue orale à l'école maternelle***, Philippe Boisseau, Retz, 2005

***Ces enfants empêchés de penser***, Boimare S., Dunod, Paris, 2008

***Rôle des maîtres E et des maîtres des classes***, Philippe Boisseau, in *Mémoire, langage et apprentissage*

***Développement du langage et de la pensée à l'école éléments de réflexion sur leurs interactions et leurs enjeux***, Véronique Boiron, in *Mémoire, langage et apprentissage*.

***Apprendre à parler pour apprendre à lire et à écrire : pour une théorisation de la question linguistique du passage de l'oral vers l'écrit***, Emmanuelle Canut, in *Mémoire, langage et apprentissage*.

***Apprendre à parler pour apprendre à lire et à écrire Pédagogie du langage : rôle des maîtres E et des maîtres des classes***, Philippe Boisseau, In *Mémoire, langage et apprentissage*.

***Ces enfants empêchés de penser***, Boimare S., Dunod, Paris, 2008

*Le langage oral : objet d'apprentissages à l'école maternelle*, Régine Heudre et Marie-Lise Hernu, Sceren CNDP-CRDP, 2010

Résumé :

En quoi ma spécificité et mon rôle de coordinatrice ULIS peut-il permettre à des élèves à Besoins Educatifs Particuliers de développer ces compétences langagières indispensables à la construction de la pensée, mais aussi de la personnalité ?

Se fixer pour objectif de mettre en place des situations pouvant permettre aux élèves à Besoins Educatifs Particuliers de développer des compétences langagières afin qu'ils puissent participer spontanément oralement à des échanges de plus en plus riches.

Travail s'articulant autour de deux axes :

- présenter le rôle d'enseignante en tant que médiatrice pédagogique : faire apprendre aux élèves pour comprendre
- place en tant que médiatrice de langage : les gestes professionnels pour travailler les compétences langagières avec les élèves.

Ces deux axes, ne pouvant « vivre » l'un sans l'autre, vont se répondre tout au long du projet.

Mots clés : ULIS, EBEP, inclusion, adaptation, langage oral, observations, évaluations, zone proximale de développement, ECLA, gestes professionnels communication, construction de la pensée, albums

Etre personne-ressource auprès des AESH et des contrats civiques pour favoriser la scolarisation d'élèves à Besoins Educatifs Particuliers

Contexte de l'action présentée :

- \* Problématique d'une collègue constatant que l'AESH de sa classe éprouve des difficultés à laisser de l'autonomie à l'élève qu'elle accompagne
- \* AESH du dispositif très en demande d'apprendre et d'être orientée quant à ses postures professionnelles
- \* Deux contrats civiques, recrutés par le directeur de l'école, dont un pour l'aide à la scolarisation des élèves à Besoins Educatifs Particuliers.
- \* Prise de conscience de la nécessité de mettre en place de nouveaux outils afin de favoriser la liaison avec mes collègues sans leur donner une charge supplémentaire de travail.

Quels accompagnements et outils de communication mettre en place pour rendre la collaboration enseignants-AESH plus efficace et pertinente en vue d'améliorer la scolarisation des élèves à Besoins Educatifs Particuliers ?

Cadre institutionnel :

**Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées**- 11 février 2005

**Missions et activités des personnels chargés de l'accompagnement des élèves en situation de handicap** - circulaire n° 2017-084 du 3-5-2017

**Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé** - BO n°7 du 16 février 2017

Objectifs

- Revenir sur les représentations des accompagnants
- Passer d'une coopération à une réelle collaboration
- Concevoir et mettre en œuvre des modalités co-intervention

- 1- Accompagnement
  - a- Missions et interventions de l'AESH - Modalités d'autonomie
  - b- BEP et adaptations
- 2- Outils et communication
- 3- Elargissement