



HAL
open science

Apprendre à raconter, raconter pour apprendre : de l'oral à l'écrit

Marie-Céline Jayez-Danhiez

► **To cite this version:**

Marie-Céline Jayez-Danhiez. Apprendre à raconter, raconter pour apprendre : de l'oral à l'écrit. Education. 2019. dumas-02986224

HAL Id: dumas-02986224

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02986224>

Submitted on 2 Nov 2020

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

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

ÉCRITS PROFESSIONNELS

CAPPEI

PARCOURS : RASED

SESSION 2019

APPRENDRE A RACONTER,
RACONTER POUR APPRENDRE :
DE L'ORAL A L'ECRIT

NOM ET PRÉNOM DU DIRECTEUR DES ÉCRITS PROFESSIONNELS : RYCKEBUSCH
Céline

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : JAYEZ MARIE-CELINE

NOM de naissance (pour les candidates mariées) : DANHIEZ



Remerciements :

A madame Ryckebusch, maître de conférences en psychologie du développement et professeur à l'ESPE de Villeneuve d'Ascq, pour ses conseils dans le cheminement de ce dossier

A madame De Revière, Inspectrice de circonscription, pour m'avoir attribué un secteur géographique adapté cette année

A mes collègues du Rased pour leurs conseils, leur bienveillance et leur soutien cette année

A Etienne, mon tuteur pour sa disponibilité

A mes collègues des écoles d'Anzin, pour leur accueil et leur collaboration

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

A ma famille...

INDEX des documents cités

1. Citation, MEN (2018) *Pour Enseigner la lecture et l'écriture au CP*, p 2
2. Extrait, Référentiel de compétences *BO n°7* du 16/02/17, p 4
3. Extrait, site HAS-santé.fr, *Comment améliorer le parcours de santé d'un enfant avec des troubles spécifiques du langage et des apprentissages ?* 2017, p 7
4. Document personnel/analyse NARRAMUS Le Machin, 2018, p 7
5. Document personnel/analyse NARRAMUS Le Machin, 2018, p 8
6. Citation, Boisseau (2005) *Enseigner le langage en maternelle*. Retz, p 8
7. Extrait, Interview de Françoise Garcia, orthophoniste et vice-présidente chargée de la prévention et de la promotion de la santé à la FNO/Colloque " Dyslexie : vraie ou fausse épidémie ? " au Ministère des Solidarités et de la Santé organisé par la FNO le 21 janvier 2019, p 9
8. Extrait Guide *ECLA* (2008). Ortho Edition, p 10
9. Document personnel/résultats évaluation ECLA, octobre 2018, p 11
10. Document personnel/analyse des résultats évaluation ECLA, 2018, p 11
11. Schéma Savoir lire, MEN (2018) *Pour Enseigner la lecture et l'écriture au CP*, p 12
12. Extrait, *Socle commun de connaissances, compétences et culture* à acquérir aux cycles 2 et 3. EDUSCOL, 2016, p 13
13. Schéma, GIASSON (1990) *La compréhension en lecture*, De Boeck, p 13
14. Schéma, La compréhension selon Giasson, <http://www.ac-grenoble.fr/ien.aix-les-bains/wp-content/uploads/2017/02/L'enseignement-explicite-de-la-compréhension.PDF>, p 14
15. Extrait, Les stratégies en lecture-compréhension, BIANCO.M. (2015), *Du Langage oral à la compréhension de l'écrit*, PUG, p 15
16. Extrait, Les six caractéristiques de l'enseignement direct (2016) *Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ?* Dossier de synthèse. <http://www.cnesco.fr/fr/lecture>, p 16
17. Extrait, MEN (2018) *Pour Enseigner la lecture et l'écriture au CP*, p 16
18. Citation, Archambault et Chouinard 2003 pp 28-29 dans *L'aide stratégique aux élèves en difficulté*, VIANIN. P (2009). De Boeck, p 16
19. Extrait, VIANIN.P (2009) *L'aide stratégique aux élèves en difficulté*, De Boeck, p 17
20. Extrait, *BO spécial n°11* du 26/11/15, p 17
21. Document personnel/extrait du projet de groupe, 2018, p 18
22. Document personnel/ extrait fiche de préparation n° 2 du 30/11/18, p 21
23. Document personnel/extrait de la fiche d'observation et de suivi, 2018, p 23

Le cheminement de ce dossier...

Ateliers de sollicitations langagières.

Importance de la prévention en maternelle.

Dépister au plus tôt.

Maternelle obligatoire en 2018/2019.

Issus de la réunion avec les membres du RASED en juin pour préparer la rentrée 2018, ces mots de l'Inspectrice de circonscription ont orienté ma découverte de cette nouvelle circonscription, mon entrée dans ma nouvelle fonction, mon action.

La circonscription de Valenciennes /Anzin est située en REP. Les nombreux dispositifs présents pour accompagner les enfants et leurs familles m'ont fait prendre conscience des fragilités que j'y rencontrerais.

Des actions et un fonctionnement dont je n'avais pas connaissance...

Le projet académique présenté à la rentrée me fit réaliser à quel point ma nouvelle pratique allait s'inscrire dans une échelle plus large : « *la réussite de tous en déjouant les déterminismes pour permettre à tout élève de réussir* »

Dans l'académie :

- 54,4% des élèves sont issus de catégories sociales défavorisées (+14,5 pts par rapport au national)
- 25,6% des élèves sont scolarisés en éducation prioritaire (+ 7 pts)
- 4,4% des élèves sont scolarisés en enseignement général et professionnel adapté (2,2 % au national)
- 3,3% et 2,6% des élèves sont reconnus en situation de handicap respectivement dans le 1er et le 2nd degré (+25% et + 10%)

Les leviers proposés résonnaient avec ma commune d'exercice :

- Améliorer les conditions d'apprentissage des élèves les plus fragiles, tout particulièrement dans le 1^{er} degré en sensibilisant l'ensemble des équipes éducatives aux problématiques de santé et de grande pauvreté, en et hors éducation prioritaire
- Mieux accueillir les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) en grande difficulté scolaire et/ou en situation de handicap
- Lutter contre le décrochage selon une démarche avant tout préventive
- Ramener vers l'école les parents qui en sont les plus éloignés et leur redonner confiance en l'école

Je m'interrogeais... Certes, j'avais commencé à enseigner en REP dans la commune de Feignies il y a 20 ans, mais 14 ans passés par la suite à enseigner dans une petite commune

privilegiée m'avaient ancrée dans une réalité toute autre qui m'avait fait perdre de vue ces enjeux...

Mes débuts sur le terrain de l'enseignement spécialisé allaient donc consister dans un premier temps à rencontrer ces nouveaux acteurs puis à engager une action de prévention en moyenne section de maternelle avec l'utilisation de l'outil Narramus, sur proposition de l'Inspectrice de la circonscription.

« Apprendre à comprendre, apprendre à raconter » NARRAMUS

La première pierre était posée... Je m'intéresserais à la compréhension.

La lecture du guide *Pour Enseigner la lecture et l'écriture au CP* a guidé mes réflexions :

« mieux les élèves comprennent ce qu'on leur lit, mieux ils comprennent les textes qu'ils lisent seuls ». Le guide souligne « les effets bénéfiques d'un enseignement explicite de la compréhension sur les performances des élèves en lecture ». Il préconise que « cet apprentissage spécifique commence(ra) donc dès la maternelle à partir de textes lus à l'oral et se poursuiv(r)e en parallèle de l'apprentissage du code avant de pouvoir être conduits sur les textes et documents lus par les élèves eux-mêmes tout au long de l'école et du collège ».

Document n°1

En effet, *« la compréhension est la finalité de toutes les lectures. »* (BO n° 11 du 26/11/2015).

Les enjeux sont en effet majeurs puisque quelques indicateurs abordés à l'Espe notamment m'ont interpellée :

-L'enquête de décembre 2016 PIRLS (éducation. gouv/PIRLS 2016), évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit où l'on peut y lire une baisse des performances sur 15 ans. La France se situe sous la moyenne européenne. L'enquête montre que d'une part, le nombre d'élèves en difficulté est en augmentation et que d'autre part, les enseignants sont moins nombreux en France à demander de comprendre le texte (comparer le texte à des faits vécus, intentions de l'auteur)

-les chiffres de l'ANCLI (Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme) qui révèlent qu'en 2011, 7% de la population des 18-65 ans était en situation d'illettrisme et 11% pour les Hauts de France. (Cf site)

Au regard de ces chiffres nationaux et régionaux, du contexte de la circonscription, je réalisais l'importance de la prévention qui devait être faite à l'école maternelle et son inscription dans une perspective très large. Je me demandais en quoi les capacités acquises précocement à l'oral seraient-elles transférables au moment de l'apprentissage de la lecture ?

Alors que peu d'enseignants reconnaissent travailler la compréhension à l'école maternelle (cf. Rapport Inspection générale 2011), j'allais m'interroger **en quoi apprendre à mieux comprendre l'oral dès la maternelle permet-il de mieux comprendre les textes en lecture ? Comment, en tant qu'enseignante spécialisée, prévenir les difficultés de langage écrit par l'apprentissage d'une procédure explicite de compréhension (du langage écrit entendu) en maternelle ?**

1. Un contexte d'exercice particulier :

➤ *Anzin : des dispositifs*

La circonscription de Valenciennes -Anzin est située en REP. De nombreux dispositifs sont présents pour accompagner les enfants, leurs familles et les enseignants au service d'une même réussite, celle des élèves.

- **Le Dispositif de Réussite Educative (DRE)** : une aide aux enfants de 2 à 16 ans afin de donner à tous ses chances de réussite. Cette aide peut se situer au niveau de la scolarité (Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS), Com'ens, Clubs Coup de pouce Langage (qui relèvent d'une mission de prévention de l'illettrisme) et mathématiques mais également au niveau du bien-être ou des relations aux autres (« yoga kids, « bien dans mon corps, bien dans ma tête »).
- **La médiation municipale** : une médiatrice scolaire permet de faire le lien entre les familles, l'école et le DRE, les animateurs de la commune. Au sein des écoles sont également présents des médiateurs pour aider certains enfants à gérer des situations difficiles et proposer des actions.
- **AILE** : un dispositif d'aide et de suivi aux CP dédoublés qui concerne les enseignants

➤ *RASED : une intervention ciblée MS en prévention langagière*

L'équipe est composée de trois maîtres E, un maître G et de trois psychologues.

L'action du Rased pour l'année 2018/2019 va se situer dans une action préventive en MS en début d'année afin de dépister au plus tôt les difficultés langagières et sécuriser les parcours. Le repérage se fera à partir du test DPL3, test langagier réalisé et analysé conjointement par l'enseignant et des orthophonistes (ApeSal). Les maîtres E utiliseront l'outil d'évaluation du langage oral ECLA (pour les enfants de 3,5 ans à 6, 5 ans) pour cibler les domaines suivants : communication, expression, compréhension). Les enfants recueillant 2 items « fragile » requerront la plus grande attention. Ces enfants seront pris en charge dans le cadre de groupes de sollicitations langagières qui s'organiseront l'après-midi en décroisement avec l'aide de l'enseignante de PS. Un outil est à privilégier, Narramus.

- *Quelles missions pour l'enseignant spécialisé dans ce contexte ?*

Référentiel de compétences BO n°7 du 16/02/17

1. L'enseignant spécialisé exerce dans le contexte professionnel spécifique d'un dispositif d'éducation inclusive:

- en concevant son action pédagogique en articulation avec toutes les classes de l'établissement ;
 - en concevant avec d'autres enseignants des séquences d'enseignement et en co-intervenant dans le cadre de pratiques inclusives ;
 - en s'inscrivant dans une démarche de coopération avec différents acteurs et partenaires ;
 - en coordonnant des actions avec les membres de la communauté éducative pour la scolarisation et l'accompagnement des élèves.
2. L'enseignant spécialisé exerce une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire :
- en assurant une mission de prévention des difficultés d'apprentissages ;
 - en se dotant et utilisant des méthodes et outils d'évaluation adaptés ;
 - en définissant des stratégies d'apprentissages personnalisées et explicites ;
 - en adaptant les situations d'apprentissage, les supports d'enseignement et d'évaluation ;
 - en élaborant ou en contribuant à l'élaboration et la mise en œuvre de projets individualisés dans une perspective d'un parcours de réussite.
3. L'enseignant spécialisé exerce une fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive dans des situations diverses :
- en répondant dans le contexte d'exercice aux demandes de conseils concernant l'élaboration de réponses pédagogiques concertées à des besoins éducatifs particuliers ;
 - en connaissant et en coopérant avec la diversité des partenaires et des acteurs de l'École inclusive ;
 - en prévenant l'apparition de difficultés chez certains élèves ayant une fragilité particulière.

Document n° 2

Parmi toutes ces missions en rapport avec le projet, une action phare : PREVENIR.

- *Importance de la prévention*

« Jouer un rôle compensatoire des inégalités sociales »

« Construire des habiletés pour la scolarité future » GOIGOUX, CEBE. (2017)

Narramus

Les enfants qui rentrent à l'école maternelle ont des acquis langagiers très différents suivant l'ancrage familial, les habitudes de communication, le type d'échanges et le nombre de partenaires rencontrés. L'école maternelle va donc se donner comme priorité de faire progresser tous les enfants dans leur langue de scolarisation. (*MEN (2015) Eduscol Ressources Maternelle/ Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions/ L'oral- texte de cadrage*)

Ces enfants arrivent également à l'école maternelle avec des expériences plus ou moins significatives, voire inexistantes de lectures partagées. En effet, « *les enfants issus de milieux favorisés bénéficiant de ce type de lecture développent des compétences précoces en lecture sur le versant de la compréhension et du vocabulaire* » (Sénéchal 2006 dans Narramus, *Le Machin*, p 9), alors que les enfants de familles populaires bénéficient de conversations *descriptives, concrètes, contextualisées* (Bonnéry 2013, Dickinson et Tabor 2001, Hindman 2008 dans Narramus, *Le Machin*, p 9)

Avec l'utilisation de l'outil Narramus dans le cadre de la prévention, on va s'attacher à viser l'objectif suivant des programmes de l'école maternelle, à savoir « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », apprendre à comprendre, apprendre à raconter.

Dans ma pratique, parmi les élèves dont j'avais la charge en MS, quatre d'entre eux présentaient un retard de langage et de parole. Je ne pouvais m'empêcher d'établir un parallèle avec la cohorte d'élèves de CE1 signalés au Rased pour des difficultés en lecture. Presque tous avaient un suivi orthophonique et plusieurs d'entre eux présentaient un retard de langage depuis la maternelle. Or, pour M. Bianco, une majorité d'enfants en difficulté de lecture dans ce niveau de classe ont connu un retard de langage précoce. (BIANCO. M (2015) *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. PUG, p 61)

On ne peut donc que constater à quel point cette prévention revêt un caractère nécessaire et primordial pour les élèves dont il est question.

Prévenir :

- pour orienter les familles vers des professionnels du langage
- pour impliquer les familles sur l'importance du développement langagier pour la scolarité future
- pour développer précocement les connaissances sémantiques, la maîtrise de la syntaxe, les habiletés discursives et compétences communicatives, compétences qui influenceront sur la compréhension en lecture (BIANCO. M (2015) *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. PUG, p 89)
- pour développer des habiletés cognitives, nécessaires à toute scolarité : reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster, se construire des images mentales, relier des événements entendus.

« Tous les secteurs du développement langagier avant l'entrée au CP sont des précurseurs importants de la réussite en lecture » (BIANCO. M (2015) *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. PUG)

C'est l'HAS (Haute Autorité de Santé) dans un document sur la prévention des TSLA qui propose aux enseignants mais aussi aux membres du Rased d'agir en amont et de proposer une aide très précoce dont on sait qu'elle est plus efficace pour la prévention des difficultés de langage écrit, en agissant sur les éléments prédictifs comme : le développement du langage oral notamment du vocabulaire, de la syntaxe et de la pragmatique en petite section, la connaissance des lettres, la conscience phonologique dès la grande section de maternelle

Document n°3, Source : HAS-santé.fr, *Comment améliorer le parcours de santé d'un enfant avec des troubles spécifiques du langage et des apprentissages ?* 2017, consulté le 8/01/19

- *Modalités de la prévention*

« Comprendre les récits et savoir les raconter » NARRAMUS

Avec l'utilisation de l'outil Narramus, on part du postulat suivant, à savoir, « mieux les élèves comprennent ce qu'on leur lit, mieux ils comprennent les textes qu'ils lisent seuls » Pour Enseigner la lecture et l'écriture au CP (2018). MEN, p 95

Comment l'organiser ?

Un conseil de cycle a fixé le décloisonnement sur les cohortes de MS et GS : 3 groupes de GS et 3 groupes de MS. Une rotation des groupes sur des lieux différents a été choisie afin que chaque groupe puisse profiter des salles avec vidéoprojecteur, ce qui n'est pas sans perturber les élèves de MS en début de prise en charge.

La lecture et l'analyse du guide pédagogique *Le Machin* et les conseils de ma collègue du Rased de la circonscription d'Anzin nous ont permis d'établir une planification des séances sur 3 semaines en décembre avec des séances en groupe classe et des séances plus spécifiques en petit groupe, tous les jours. En janvier, les séances ont été poursuivies à raison de 2 par semaine. Soit au total, 17 séances.

Les séances se sont organisées autour de ce scénario pédagogique (document n°4, personnel) :

UN SCENARIO PEDAGOGIQUE :

-intensité

-systématisation

-structuration

Mémoriser le vocabulaire
Acquérir de nouvelles tournures syntaxiques
Retenir les idées principales
S'interroger sur les pensées des personnages
Comprendre l'implicite

but = RACONTER seul / aux camarades/aux familles



Cette prévention associe les parents à la pédagogie du langage : en effet, il s'agit pour l'enfant de raconter l'histoire *Le Machin* à sa famille à l'aide du sac à album et des marottes. Ceci constitue un puissant levier pour la motivation de nos élèves (document n°5, personnel) :

LES FAMILLES :

Narramus constitue une « opération de communication avec les familles » ; c'est l'école qui va vers elles en mettant en valeur les apprentissages réalisés. »

Narramus développe le sentiment de compétence des élèves = clé de la motivation des apprentissages scolaires

➤ Un groupe d'élèves :

« Le groupe de langage... fonctionne en priorité au profit des enfants les plus fragiles, il entraîne assez vite, passée la période d'apprivoisement une augmentation notable de la quantité de leurs productions. C'est l'adaptation et l'insistance des interactions adulte/enfant, beaucoup plus denses dans ce cadre, qui permet progressivement leur amélioration en qualité »

Document n°6, Source : Boisseau. (2005) *Enseigner le langage en maternelle*. Retz, p 22

Ce groupe rassemble 7 élèves avec des fragilités différentes qui ont été repérés grâce à différents outils :

- Le DPL3 (Dépistage et Prévention Langage à 3 ans) :

« Le DPL3 est un outil de prévention créé en 1997 mis en place depuis plus de 15 ans dans la région des Hauts-de-France par des associations comme l'APESAL qui travaille en collaboration avec la Caisse Primaire d'Assurance Maladie (CPAM) du Nord », rapporte Françoise Garcia orthophoniste et vice-président chargée de la prévention et de la promotion de la santé à la FNO (Fédération Nationale des orthophonistes). Françoise Coquet, orthophoniste à Douai, a été la première à faire usage de cet outil de dépistage des troubles du langage oral qui peut aussi être utilisé « pour le dépistage des retards de langage de toute origine », explique la spécialiste. Ce dispositif, fondé sur le principe d'observation, permet de relever certains comportements attendus chez un enfant âgé de 3 ans à 3 ans et demi à travers quatre domaines : la socialisation / la communication, le graphisme, le vocabulaire, et la compréhension / l'expression. Initialement destiné aux enseignants, cet outil, se présente sous la forme d'une grille d'observation de « compétences » que l'on attend chez un enfant âgé de 3 ans/3 ans et demi. Le score

obtenu (sur 10) est ensuite transmis à des orthophonistes qui déterminent si les résultats sont satisfaisants, fragiles ou à risques, puis informent et dirigent les familles sur les démarches à suivre (mise en place d'actions pédagogiques, redirection vers médecins traitants... etc.). Selon le résultat, différents seuils permettent de déterminer le type de suivi à mettre en place pour l'enfant.

Document n° 7, Source : Interview de Françoise Garcia, orthophoniste et vice-président chargée de la prévention et de la promotion de la santé à la FNO/Colloque " *Dyslexie : vraie ou fausse épidémie ?* " au Ministère des Solidarités et de la Santé organisé par la FNO le 21 janvier 2019.

La FNO (Fédération Nationale de l'Orthophonie) annonce une expérimentation proposée dès septembre 2019 et ce jusque janvier 2020 dans trois régions (avant de l'étendre au niveau national) afin de prendre en charge précocement les troubles de l'apprentissage et du langage écrit grâce à l'utilisation du DPL3.

Avec le DPL 3 réalisé en petite section, 2 élèves actuellement en MS présentaient une fragilité.

- **L'ECLA (Evaluation des Compétences Langagières)**

Je me suis orientée par la suite vers les enseignantes afin de savoir si d'autres élèves présentaient à leurs yeux des difficultés langagières et seraient susceptibles de bénéficier de cette « stimulation langagière ».

J'ai, dans un premier temps, invité les parents des enfants concernés afin d'échanger et de se rencontrer, puis dans un deuxième temps, j'ai observé ces mêmes enfants en classe. Enfin, j'ai procédé à l'évaluation ECLA avec l'enseignante de petite section (qui, par ailleurs a trouvé très intéressant de savoir ce qui pouvait être évalué et de s'en servir en amont dans sa classe de petits)

Qu'est-ce que ECLA ?

ECLA résulte d'une action menée conjointement en 2001 entre l'Inspection Académique du Nord, l'Institut d'orthophonie de Lille et une action de dépistage et suivi régionale de jeunes enfants présentant des difficultés langagières. Cet outil permet l'évaluation des compétences langagières chez les enfants de 3 à 6 ans dans trois domaines distincts : 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. Cet outil s'adresse non seulement aux orthophonistes mais également au personnel de l'éducation. Les enfants présentant un retard sont orientés vers les bilans et suivis jugés utiles ; aux dépistés comme « fragiles » est proposée une remédiation sous forme de stimulation langagière dans le cadre d'une action partenariale type Com'ens.

Avec l'Ecla, je réalise les évaluations de 8 élèves de MS :

- 2 élèves seront orientés vers des orthophonistes
- 1 élève ne rentre pas dans ce protocole de stimulation langagière
- 3 élèves présentent deux items « fragiles »
- 1 seul élève présente une difficulté sur le versant « communication »

« Quand l'enfant est situé comme étant fragile dans un, deux ou trois domaines observés, il encourt le risque d'être en difficulté dans ses apprentissages scolaires ultérieurs. Une concertation entre l'enseignant, les membres du Rased, le médecin de santé scolaire, l'orthophoniste est nécessaire afin de conseiller aux parents les bilans complémentaires qui pourraient être nécessaires pour aider leur enfant à se développer de façon harmonieuse. »

Document n°8, Source : Guide Ecla (2008), Ortho Edition, p23

Je me suis alors documentée, en plus des cours délivrés à l'Espe, sur le repérage et l'accompagnement des troubles du langage avec la lecture de l'ouvrage *Repérer et accompagner les troubles du langage* (Chronique Sociale, 2005) afin d'adopter la bonne terminologie et de mieux comprendre les différentes anomalies du développement du langage puisque trois élèves semblaient présenter d'importantes difficultés langagières.

Evaluation Langage ECLA : MS à partir de la liste APESAL et hors Apesal

(Octobre 2018)

Mont d'Anzin année scolaire 2018/2019 8 / 24 → 33.3 % MS



Évalué le âge	Noms	Communication	Compréhension	Expression	classe	Suivi ext	Suivi envisagé	APESAL
9/10/18 3 ans 10 mois	Sofiane	3 (normal > 4.1)	12 (normal > 8)	16 (normal >12)	LG			FRAGILE
9/10/18 3 ans 11 mois	Elie	4.1 (normal > 4.1)	17 (normal > 8)	5 (normal >12)	SC		ortho	
9/10/18 4 ans 1 mois	Mohammed	4.8 (normal > 4.1)	13 (normal > 9)	9 (normal > 12)	LG			
9/10/18 4 ans	Ilyana	3.4 (normal > 4.1)	7 (normal > 9)	5 (normal > 12)	LG		ortho	
12/10/18 4 ans 1 mois	Ylliana	3.8 (normal > 4.1)	14 (normal > 9)	12 (normal > 12)	LG	ortho		FRAGILE
12/10/18 4 ans 5 mois	Eva	6.1 (normal > 4.1)	16 (normal > 9)	16 (normal > 12)	LG	ortho		
16/10/18 4 ans 3 mois	Aaron	5.2 (normal > 4.1)	14 (normal > 9)	4 (normal > 12)	SC	ortho		
18/10/18 4 ans 4 mois	Maxence	4.7 (normal > 4.1)	9 (normal > 9)	10 (normal >12)	HF	ortho		

Document n°9

RESULTATS et ANALYSE EVALUATION ECLA – MS MONT D'ANZIN -Octobre 2018

Nom	Prénom	Date de naissance	communication	compréhension	expression	Remarques/évaluation	Observations
	Sofiane ♀	3 ans 10 mois	3 DIFFICULTE (normal> 4.1)	12/20 NORMAL (normal >8)	16/16 NORMAL (normal >12)	<p>Communication : Expression volontaire : plutôt du genre inhibé Autonomie de communication : ne se manifeste pas Adaptation aux formes scolaires : semble écouter même s'il ne semble pas attentif (en classe, regarde ailleurs, remue beaucoup)</p> <p>Compréhension : Pas d'inhibition et concentration ++ pdt la passation du test. Très bonne compréhension des consignes simples. A plusieurs reprises, Sofiane mémorise et comprend la succession des consignes au cours de la 2eme écoute.</p> <p>Expression : Au test ECLA, Sofiane produit 100% de phrases. 62% de phrases avec expansion. Peu de phrases avec tolérance.</p> <p>Besoins : *d'un cadre sécurisant et rassurant pour lui permettre de prendre la parole et se lancer dans l'activité</p>	<p>Fréquentation scolaire : régulière</p> <p>Suivi extérieur : aucun</p> <p>Résultat Apesal 2018 : FRAGILE</p> <p>Conseils :</p> <ul style="list-style-type: none"> Prendre le temps de rassurer Sofiane sur ce qu'il doit faire, il a besoin de ce temps pour oser entrer dans des nouvelles activités. Le placer face à l'enseignant pdt les moments de regroupement Valoriser la moindre prise de parole <p>Objectifs prioritaires : *oser entrer en communication avec l'adulte, ses pairs (pour les besoins élémentaires notamment)</p>

Document n°10

Le groupe constitué sur la base du DPL3, des observations des enseignantes, de l'évaluation avec ECLA, des rencontres avec les familles et du suivi avec les orthophonistes est ainsi formé de sept élèves dont l'objectif principal est la stimulation langagière. Tous sont qualifiés comme petits parleurs en classe par les enseignantes et nécessitent de bénéficier de l'apport du petit groupe afin de prévenir des difficultés ultérieures.

Après cette rencontre de terrain sur ce qu'allait être mon métier d'enseignante spécialisée, je me suis penchée sur des lectures afin d'inscrire cette action dans une perspective plus large, celle de l'école élémentaire et de l'ancrer sur des apports théoriques.

1) Pour un apprentissage explicite de la compréhension

« L'enseignement de la lecture a pour finalité de permettre à tous les élèves de prendre plaisir à comprendre ce qu'ils lisent de façon sûre et autonome. »

Pour Enseigner la lecture et l'écriture au CP (2018). MEN, p 14

C'est M. Brigaudiot, (dans *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle* (2014). INRP, p 94) qui mentionne que les enseignants de maternelle doivent toujours avoir cette visée en arrière-plan. : la lecture autonome. *« Quand un enfant « sait bien lire », et qu'il est seul devant un écrit inconnu de lui, son activité langagière de compréhension consiste à traiter dans sa tête le langage écrit d'un autre »*

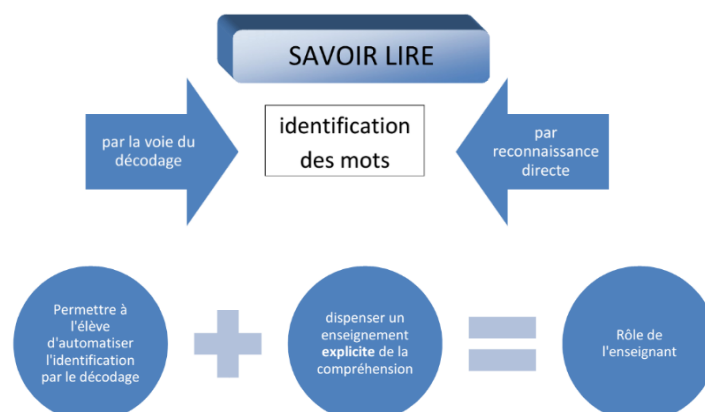
Après des années passées en maternelle, il me fallait réactualiser mes connaissances à ce sujet, d'où un détour par quelques fondements théoriques sur l'acte de lire.

➤ Qu'est-ce que lire ?

Selon J. Giasson, *« lire est un processus actif et interactif de construction de sens et de communication »* (dans *La lecture* (2013). De Boeck, p 6) qui repose sur deux grandes composantes :

-l'identification des mots écrits, qui est spécifique à la lecture

-la compréhension, qui relève de processus non spécifiques à la lecture



➤ Comprendre ?

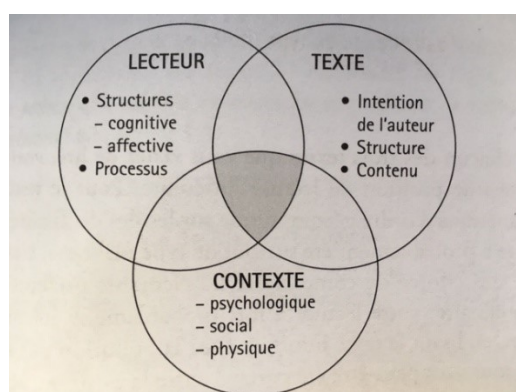
Selon M. Fayol, (Conférence CRDP Grenoble le 20/09/06), la compréhension est « *une activité mentale de construction de sens qui peut s'exercer dans différents registres : oral, écrit, lecture d'images fixes ou mobiles.* » Ce n'est pas une activité spécifique de l'écrit. « *Le lecteur construit une représentation de la situation* », un film mental.

En tant qu'activité de haut niveau, on constate l'omniprésence du terme COMPRENDRE à tous les niveaux dans les programmes de l'école que ce soit en maternelle, aux cycles 2 et 3 : « *Comprendre l'oral, comprendre l'écrit à l'oral, comprendre l'écrit en lisant.* » dans la langue française, mais aussi comprendre dans toutes les autres disciplines enseignées à l'école élémentaire.

- Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit au cycle 2.....
- Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale au cycle 2.....
- Comprendre, s'exprimer, en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques au cycle 2.....
- Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps au cycle 2.....

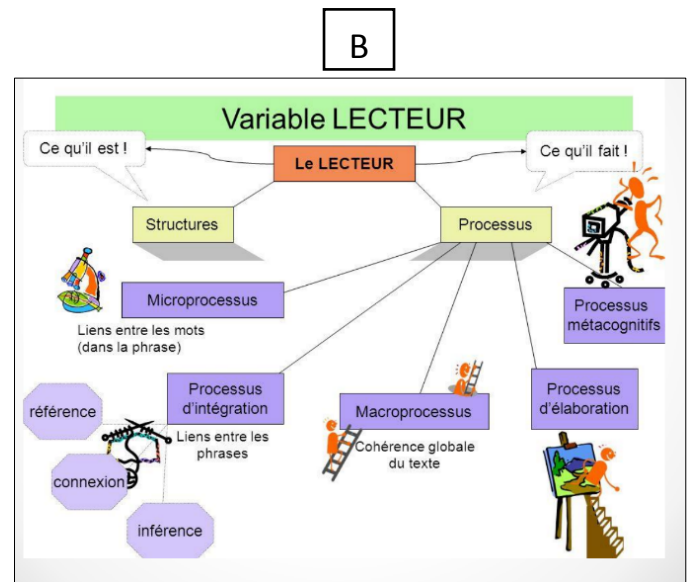
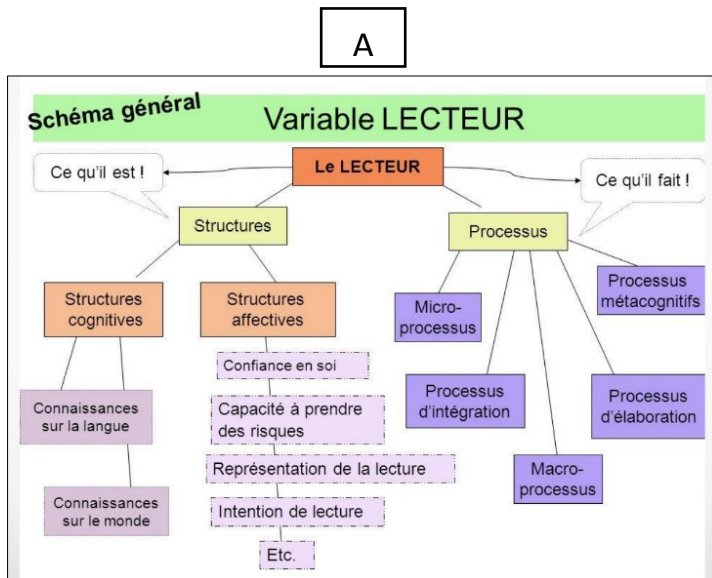
Document n°12, Source : *Socle commun de connaissances, compétences et culture* à acquérir au cycle 2 et 3 (2016). EDUSCOL

Je me suis tout d'abord intéressée à la compréhension en lecture et aux différents processus engagés selon J. Giasson. Elle propose un modèle de ce que représente la compréhension en lecture (dans *La compréhension en lecture* (1990). De Boeck, p 7)



Document n°13

La compréhension en lecture variera selon le degré de relation entre ces trois variables. En effet, plus les variables lecture, texte et contexte seront imbriquées les unes dans les autres, meilleure sera la compréhension. Globalement les structures font référence à ce que lecteur **est** (ses connaissances et ses attitudes) (schéma A) alors que les processus font référence à ce qu'il **fait** durant la lecture (habiletés mises en œuvre) (schéma B)



Document n°14. Source : <http://www.ac-grenoble.fr/ien.aix-les-bains/wp-content/uploads/2017/02/L'enseignement-explicite-de-la-compréhension.pdf>, consulté le 4/01/2019.

Il existe d'autres modèles de compréhension, comme celui de M. Bianco, qui ajoute pour la variable lecteur l'efficacité cognitive avec notamment l'attention, la mémoire de travail ou le raisonnement.

M. Bianco pose également le fait que « *comprendre à l'oral, c'est comprendre à l'écrit dans une continuité* ». En effet, « *comprendre à l'écrit mobilise essentiellement les mêmes mécanismes que ceux qui sont mis en place lors de la compréhension d'un discours oral ou d'une scène imagée... seules les procédures d'identification des mots impliquent des processus spécifiques* » (dans *Du langage oral à la compréhension* (2015). PUG)

En conclusion, comme le souligne Jocelyne Giasson, « *il faudra ancrer très tôt, chez tous les élèves, la conviction que la lecture est synonyme de compréhension. Le message clair à transmettre aux enfants peut se formuler comme suit : « lire, c'est comprendre ce que l'auteur d'un livre a à vous dire. Vous devez comprendre ce que vous lisez aussi clairement que si l'auteur vous parlait »* ». Evidemment, on est tenté de transposer cette conception dès la maternelle, où il s'agira pour les élèves d'écouter et comprendre un texte lu de la même manière que lorsqu'il se positionnera en tant que lecteur de langage écrit. Diffère alors la situation d'énonciation qui, comme le souligne Mme Ryckebusch, maître de conférences en psychologie du développement et professeur à l'ESPE de Villeneuve d'Ascq, permettra à l'élève de saisir des indices paralinguistiques (comme l'intonation, la gestuelle ou les mimiques de l'adulte qui parle) ou extralinguistiques (propres au contexte de l'action : l'environnement physique, le matériel, l'activité.). C'est cette confrontation d'indices augmentée des connaissances préalables de chacun qui permettra aux élèves de maternelle de

construire du sens et d'activer le processus inférentiel. Dès la maternelle, il serait donc intéressant de commencer à faire prendre conscience de ce processus à l'élève.

« La visée en maternelle est la compréhension du langage écrit avec l'intonation, l'expression le son matériel ». (M. Brigaudiot (2014) *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette, p 95)

➤ Enseigner la compréhension :

- Enseigner- apprendre des stratégies

« Les élèves ne sont souvent pas du tout conscients des stratégies qu'ils utilisent- et même qu'ils en utilisent ! » VIANIN. P (2009) *L'aide stratégique aux élèves en difficulté*. De Boeck, p210

Maryse Bianco propose 4 stratégies principales à développer en lecture-compréhension (*Du Langage oral à la compréhension de l'écrit* (2015). PUG, pp 214-215)

- **les stratégies de préparation à la lecture** afin d'être en lecture active : identifier les objectifs de la lecture, explorer les différentes parties du texte, se poser des questions sur ce que l'on va lire, guider sa lecture en fonction des objectifs et des questions posées ;
- **les stratégies d'interprétation des mots, des phrases, et des idées du texte** afin de construire une base de texte cohérente : comprendre les mots difficiles, prendre des notes, faire des inférences, utiliser la connaissance de la structure de textes ;
- **les stratégies pour aller au-delà du texte** afin de connecter les informations lues aux connaissances générales et à l'expérience du lecteur afin de comprendre l'implicite : se poser des questions (qui ? quoi ? où ? quand ? comment ?), auto-expliquer à haute voix, visualiser et utiliser des ressources externes au texte pour éclairer les points obscurs.
- **les stratégies d'organisation, de restructuration et de synthèse** afin d'organiser l'ensemble des informations lues : utilisation de guide de lecture, activité de résumé, évaluation des sources, analyse critique.

Document n°15

- L'expliciter

Selon la définition proposée par le Cnesco :

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

« On a longtemps considéré qu'en apprenant l'enfant apprend à apprendre. Or, si c'est -en partie- vrai pour les élèves qui réussissent, ceux qui présentent des difficultés scolaires doivent absolument bénéficier d'un enseignement stratégique organisé et explicite »
(VIANIN.P (2009) *L'aide stratégique aux élèves en difficulté*. De Boeck, p 209)

La conférence de Consensus « *Lire pour comprendre et apprendre* » propose une approche pédagogique explicite pour construire un enseignement structuré de la compréhension :

Les six caractéristiques de l'enseignement direct :

- **la révision journalière** : la leçon commence par 5 à 8 minutes de révisions des notions apprises précédemment ;
- **la présentation du nouveau matériel** : présenter et expliquer les nouvelles leçons (donner des exemples, poser des questions, ré-expliquer), segmenter la présentation des notions nouvelles en étapes ;
- **la pratique guidée** : guider et superviser la mise en œuvre des nouvelles notions par les élèves (poser des questions, inciter l'élève à auto-expliquer comment ils s'y prennent pour répondre aux questions) ;
- **le feed-back et les corrections** : corriger immédiatement les erreurs des élèves (ré-expliquer, penser à haute voix pour donner à voir des arguments qui conduisent à la réponse) ;
- **le travail individuel** : temps d'exercice pour que l'élève s'entraîne à utiliser la notion apprise ;
- **des révisions systématiques, hebdomadaires et mensuelles** : réactiver ce qui a été appris et favoriser l'automatisation.

Document n° 16, Source : Cnesco (2016) *Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ?* Dossier de synthèse. <http://www.cnesco.fr/fr/lecture/>, consulté le 10/01/19.

• **Intégrer la métacognition**

Ainsi, enseigner explicitement ne se limite pas à l'explicitation de la tâche, à l'explicitation de la procédure ou des connaissances à réactiver, ou à l'explicitation de ce qu'il faut retenir. Certes, cette approche de **clarté cognitive** est indispensable mais elle doit être accompagnée de **temps consacrés à l'explicitation de la réflexion de l'élève, des temps pour « penser à voix haute »** (comment j'ai fait, ce que j'ai compris, ce que je retiens), qui mettent en jeu les processus métacognitifs qui fondent les apprentissages. Dès l'école maternelle, les programmes engagent à cette dimension **réflexive et collaborative** : l'élève rend le processus transparent en explicitant au professeur, à lui-même et aux autres élèves. Il se livre à une **activité consciente** qui invite à l'application de stratégies qui mènent à la compréhension que le professeur construit avec lui. L'oral occupe donc une place privilégiée dans ce travail d'enseignement explicite de la compréhension car les mécanismes de la compréhension ne sont pas directement observables. L'oralisation est nécessaire pour les rendre perceptibles : **les échanges individuels et collectifs sont utiles pour contribuer à la compréhension du texte entendu**⁵⁰.

« *Le retour sur l'apprentissage effectué par les élèves est très important. Celui-ci a pour fonction d'amener les élèves à réfléchir sur leurs acquisitions, à comprendre qu'ils ont appris quelque chose, à préciser ce qu'ils ont appris et comment ils y sont arrivés, à identifier les difficultés rencontrées en cours de route ainsi que les moyens qu'ils ont trouvés pour les résoudre et à découvrir la fonction, l'utilité et la pertinence de leur apprentissage.* »

Document n°18, Archambault et Chouinard 2003 pp 28-29 dans *L'aide stratégique aux élèves en difficulté* (2009) VIANIN.P, De Boeck, p 221

Document n°17. Source : *Pour Enseigner la lecture et l'écriture au CP* (2018). MEN, p 94

• **Utiliser une fiche procédure**

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

Document n°19. Source : VIANIN.P (2009) *L'aide stratégique aux élèves en difficulté*. De Boeck, p222

Dans un but : rendre à terme l'élève autonome dans l'utilisation des stratégies. « *Si l'élève n'a pas conscience des processus de compréhension utilisés, il n'y a pas de transfert possible.* »

Cours de Mme Ryckebusch du 10/09/18.

➤ En maternelle avec Narramus ?

« *Un outil pédagogique « parlant » pour un enseignement explicite* » Narramus p 25

Dans les programmes de 2015,

Document n° 20

« L'enseignant rend lisibles les exigences de la situation scolaire par des mises en situation et des explications qui permettent aux enfants – et à leurs parents – de les identifier et de se les approprier.

Il aide à identifier les objets sur lesquels portent les apprentissages, fait acquérir des habitudes de travail qui vont évoluer au fil du temps et que les enfants pourront transférer. Pour ce faire, il s'attache à faire percevoir la continuité entre les situations d'apprentissage, les liens entre les différentes séances. Pour stabiliser les premiers repères, il utilise des procédés identiques dans ses manières de questionner le groupe, de faire expliciter par les enfants l'activité qui va être la leur, d'amener à reformuler ce qui a été dit, de produire eux-mêmes des explications pour d'autres à propos d'une tâche déjà vécue.

L'enseignant exerce les enfants à l'identification des différentes étapes de l'apprentissage en utilisant des termes adaptés à leur âge. Il les aide à se représenter ce qu'ils vont devoir faire, avec quels outils et selon quels procédés. Il définit des critères de réussite pour que chacun puisse situer le chemin qu'il a réalisé et perçoive les progrès qu'il doit encore effectuer. »

Programme de l'école maternelle (2015, p. 3)

Aussi, les auteurs se proposent avec cet outil :

-des modalités de guidage claires avec des pictogrammes et un déroulement stabilisé des modules afin que chaque élève se sente suffisamment en sécurité. L'objectif étant à terme que « *les élèves saisissent ce qu'ils vont devoir faire et/ou apprendre et comment ils doivent le faire. Ils prennent ainsi de plus en plus de contrôle sur leur activité, conséquence attendue d'un apprentissage explicite* ». (Narramus, p 26)

- d'atteindre la maîtrise langagière attendue en fin de cycle 1 en apprenant aux enfants à raconter en passant progressivement d'interactions collectives à des conduites langagières individuelles, étayées par le professeur puis progressivement autonomes

-de forger des compétences pour les futures activités de production écrite (les auteurs ont démontré que les élèves de CP ayant bénéficié de Narramus ont développé les habiletés suivantes : prévoir (définir l'intention d'écriture, son but et son destinataire), planifier (choisir les idées et organiser le texte), énoncer (choisir et fixer les mots et la syntaxe).

2) Une pratique adaptée en moyenne section de maternelle

Pour chacun des élèves concernés, j'ai réalisé un Projet d'Aide Spécialisé (qui n'a pas toujours sa place en maternelle dans le cadre de la prévention) afin de cerner quels pouvaient

être leurs besoins suite au constat établi en amont par l'enseignant, les observations en classe, les rencontres avec les familles et les intégrer au mieux dans le projet de ce groupe. Les élèves concernés proviennent de trois classes (PS/MS, MS/GS, MS/GS)

2) LE GROUPE – Etat des lieux

Plusieurs d'entre eux connaissent des retards de parole qui nécessitent, si ce n'est déjà fait, une prise en charge orthophonique.

	points d'appui	difficultés	besoins
SOFIANE	calme langage correct à priori	n'entre pas en communication avec l'adulte (mm pour aller aux toilettes/accidents)	de sécurité exprimer ses besoins élémentaires prendre confiance en soi prendre du plaisir
MOHAMMED	participe fait des efforts	besoin de reformulation discours peu structuré à comprendre consignes complexes et histoires	enrichir son lexique de comprendre les attentes de l'école de prendre conscience des stratégies utilisées
ILYANA	calme fait des phrases communiquent facilement	peu d'écoute à comprendre les attentes scolaires discours peu structuré	capter son attention prendre confiance en soi dvp sa syntaxe cohérence du discours
YLLIANA	calme et volontaire comprend et reformule une consigne simple	besoin de reformulation écoute fragile participe peu prononciation difficile syntaxe peu précise	capter son attention (diff à entendre correctement) enrichir son lexique en l'invitant à réarticuler (cf ortho) situations de réussite
MAXENCE	calme bonne compréhension	distrait diff expression orale pas autonome	orthophonie prendre confiance en soi
ELIE	calme et volontaire	peu d'initiative participe peu faible attention prononciation difficile lexique pauvre syntaxe peu développée	orthophonie enrichir stock lexical dvp la syntaxe situations de réussite
AARON	motivé accepte l'aide de l'adulte	ne respecte pas les règles à se faire comprendre : prononciation diff repérage spatial	dvp la concentration
RAYANE	content d'être à l'école	ne parle pas le français	sécurité affective dire quand il ne comprend pas dvp la compréhension

Document n°21

➤ Les séances :

Pour commencer, nous avons construit avec les enseignantes une grille d'observables que je pouvais remplir et qu'elles pouvaient également renseigner sur les moments en groupe classe.

Nom /prénom/date/pages	Rappel récit (RR) Imaginer la suite (IS) Description image (DI)	Syntaxe/lexique (mettre au fluo)	Cohérence Remarques
------------------------	---	-------------------------------------	------------------------

Des grilles d'observables propres à chaque séance ont été ajoutées :

SEANANCE 2 Le Machin	Prénoms					
Nomme les mots						
Prend la parole pour imaginer l'image A compris la consigne, reste dans le sujet Type de phrase : simple S, expansion directe ED, expansion indirecte EI						
Prend la parole pour décrire l'image						

Prend la parole pour répondre à la question « Que fait Bobo ? »

--	--	--	--	--	--	--

Avec Narramus, le déroulement est le suivant pour comprendre le texte entendu :

- 1) Découvrir et mettre les mots en mémoire
- 2) Lire, écouter et comprendre selon la procédure adoptée par l'enseignant : lire, raconter, reformuler
- 3) Anticiper l'image
- 4) Raconter

La séance n° 1 : favorise la clarté cognitive afin d'engager les élèves sur le long terme et de comprendre les tenants et les aboutissants. Le guidage est clair : « *on va étudier ensemble une histoire qui s'appelle Le machin. On va travailler longtemps sur cette histoire pour que vous la compreniez bien et pour qu'à la fin, vous soyez capables de la raconter en entier tout seul à la maison.* ».

« *Le maître parle les choses, il pose explicitement le but de l'apprentissage* ».

(BRIGAUDIOT. M (2014) *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette, p81)

Dans cette séance, on installe la procédure selon laquelle les élèves vont apprendre à mettre en mémoire du lexique. Je vais alors m'apercevoir qu'au fil des séances, avec ce projet, la répétition, l'attention favorisée par le groupe restreint et l'utilisation du vidéoprojecteur, les liens avec les connaissances et la motivation vont grandement faciliter la mémorisation.

PROCEDURE :

Montrer le picto boîte (et expliquer le picto)

OBSERVER/DIRE/CACHER/AFFICHER

= besoin de sécurité// rituel

Observation des images, les faire disparaître : « ouvrez la boîte qui est dans votre mémoire ; Est-ce que vous voyez la photo de ... ? On vérifie. »

Faire réapparaître l'image

Même principe pour toutes les images.

RECAPITULER (par l'enseignant) /FAIRE NOMMER (par les élèves un par un)

Donner la carte... à un élève, lui demander de la nommer puis de la mettre dans la boîte.

Cette première étape permet de faire émerger chez l'élève une attitude réflexive sur ce qu'il doit faire pour apprendre un mot, quelle stratégie utiliser (apport de pictogrammes aux élèves)

Pour mettre le mot dans ta boîte à mots :



-tu le regardes bien



-tu écoutes ce qu'il signifie (définition explicitée, catégorisée)



-tu le mets dans ta tête



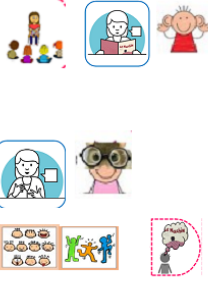
Le *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle* (M. Cellier (2017)) souligne que « demander aux élèves de se faire une image mentale de l'information à mémoriser les oblige à fixer leur attention, à passer d'un code verbal à un code visuel. La verbalisation de l'image est une autre forme de codage »

Les multiples liens (sémantique, phonologiques mais aussi kinesthésiques avec la dictée motrice, faciliteront la mémorisation de ces premiers mots. Les mots appris sont placés dans une boîte à mots que se partagent les maîtresses afin de réviser et réutiliser le vocabulaire appris, notamment lors d'activités de dénomination, appariement, loto, memory ou jeu de kim. A la séance n° 3, les six premiers mots seront mémorisés.

Des aides visuelles à la catégorisation seront apportées, de même que la fabrication de référents à manipuler pour percevoir les analogies (couleur/forme) entre animal et aliment.



La séance n° 2 : cette séance va permettre aux élèves de découvrir le début de l'histoire et de différencier les activités « écouter lire » et « écouter raconter » sans autre aide que le langage entendu. En effet, « si on veut apprendre aux tout jeunes enfants à s'intéresser à l'écrit, il faut dans un premier temps les empêcher d'utiliser le moyen de représentation le plus à leur portée, c'est à dire l'image » (BRIGAUDIOT.M (2014) *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette). Elle permettra également aux élèves d'apprendre à anticiper l'image et de les amener pas à pas à se construire une représentation mentale en transformant les mots du texte en dessin animé. « On fait du langage à partir des pattes de mouche qui sont sur le papier, on construit les représentations qu'ont les enfants de l'acte de lire »

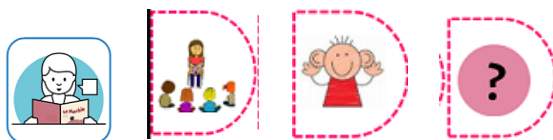
<p>Mettre en mémoire les événements des pages 4 et 6</p> <p>Explicitation de la démarche et comprendre la différence entre lire et raconter</p>	<p>3° Expliquer aux élèves l'intérêt de cette activité</p> <p>« lire sans montrer les images pour se faire un dessin animé dans sa tête »/ double page 4-5</p> <p>Je vais lire le début de l'histoire, mais je ne vais vous montrer l'image tout de suite parce que je suis sûre que vous pouvez la fabriquer vous-mêmes en faisant apparaître dans votre tête les images de ce que je lis. C'est un peu comme si vous fabriquiez un dessin animé dans votre tête. Ensuite je vous montrerai l'image et vous pourrez la comparer avec ce que vous aviez imaginé. »</p> <p>= besoin de clarté cognitive</p> <p>4° Afficher texte 1 : un jour près du grand lac. Bobo l'éléphant ramasse un drôle de machin</p>	<p>Images mots mémoire (cd)</p> <p>Cartes mémoire papier</p> <p>Boîte</p> <p>Pictos agrandis = ligne du temps (visualiser les différentes étapes au fur et à mesure) =</p>
<p>Développer des compétences d'écoute et de mémorisation</p> <p>20'</p>	<p>Avant de commencer à lire, je vérifie que vous êtes tous prêts.. bien assis.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>PROCEDURE</p> <p>LOGO LIRE / LIRE (à expliquer) « cette image signifie que je vais lire le texte (les mots) en vous montrant ce que je lis.(picto) Je lis et vous ouvrez grand vos oreilles pour bien comprendre(picto). Attention, je commence à lire.. Pointer les mots avec son doigt.</p> <p>LOGO RACONTER / RACONTER (à expliquer) « cette image signifie que maintenant je ne vais plus lire le texte mais que je vais raconter l'histoire avec mes mots pour vous aider à encore mieux imaginer le dessin animé dans votre tête ». Regardez bien mon visage, mes gestes. (Changer de voix, marquer l'intonation, l'expression du visage et bouger, mimer.)</p> <p>= REFORMULER (paraphrases + expansions+ synonymes + explicitation de l'implicite + mime + bruitage + intonation de voix pour stabiliser l'identification des personnages)</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>LOGO ? / apprendre à anticiper l'image = « à chaque fois, on va essayer d'imaginer quelle va être l'image qui va avec le texte que je viens de vous lire et de raconter. Qui veut essayer de raconter, d'imaginer ce qu'on va voir sur l'image ? »</p> </div> <p>IMPORTANT ! Laisser du temps aux élèves. Dire « j'ai terminé » pour qu'un autre élève puisse prendre la parole. Interdiction d'interrompre.</p> <p>Laisser les élèves anticiper, présenter l'action, et apprendre petit à petit à justifier ses choix.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>AFFICHER LA DOUBLE PAGE SANS TEXTE/ OSERVER EN SILENCE/DECRIRE/COMPARER AVEC CE QUI ETAIT IMAGINE/ explications par l'enseignant</p> </div> <p>Où est Bobo l'éléphant ? Qu'est ce qu'il a vu ? Qu'est-ce qu'il fait Bobo ?</p>	<p>planification</p>  <p>mettre à côté de lire</p>

Document n°22. Source : Extrait fiche de préparation n° 2 du 30/11/18

Durant cette séance, dans un souci de planification et afin de favoriser la clarté cognitive des élèves, j'apporte plusieurs pictogrammes sur les différentes étapes que les élèves réaliseront lors de la séance avec l'ajout d'une ligne de temps.



J'apporte aussi des pictogrammes qui permettront d'adopter une attitude favorable à la compréhension du récit : être assis, écouter. Ces mots seront explicités et affichés sur un support afin de servir de procédure de référence à ces élèves.



Quand je lis, vous êtes assis et attentifs, vous ouvrez grand vos oreilles pour vous aider à imaginer dans votre tête ce que vous allez voir sur l'image.



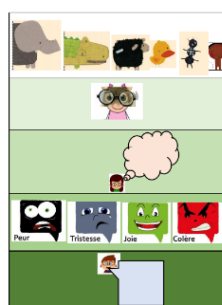
Quand je raconte, vous regardez bien mon visage, mes gestes pour vous aider à voir un dessin animé dans votre tête et pouvoir comprendre et raconter l'histoire.

Les moments de réception où les enfants travaillent mentalement sans parler sont des activités langagières à part entière que l'enseignant doit rechercher et encourager, parce qu'elles permettent de construire des outils cognitifs : reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster, se construire des images mentales à partir d'histoires fictives, relier des événements entendus et/ou vus dans des narrations ou des explications, dans des moments d'apprentissages structurés, traiter des mots renvoyant à l'espace, au temps, etc. Ces activités invisibles aux yeux de tout observateur sont cruciales. Comprendre et Apprendre, BO spécial n° 2 du 26/03/2015

La séance n° 3 : permettra de se focaliser sur les personnages (le QUI ?), leurs états mentaux et d'amener les élèves à établir des relations causales avec les POURQUOI ? Ces inférences vont assurer la construction d'une représentation mentale.

Dans cette séance, après une phase d'observation en silence de la double page affichée, mon objectif est de guider les élèves dans la description pour mieux la comparer avec ce qu'ils avaient imaginé.

- qui est sur l'écran ? Bobo
- que voit-il ? un machin
- que pense -t-il ? il pense que c'est un bonnet
- que ressent-il ? il est content
- que veut-il ? il veut le mettre sur sa tête

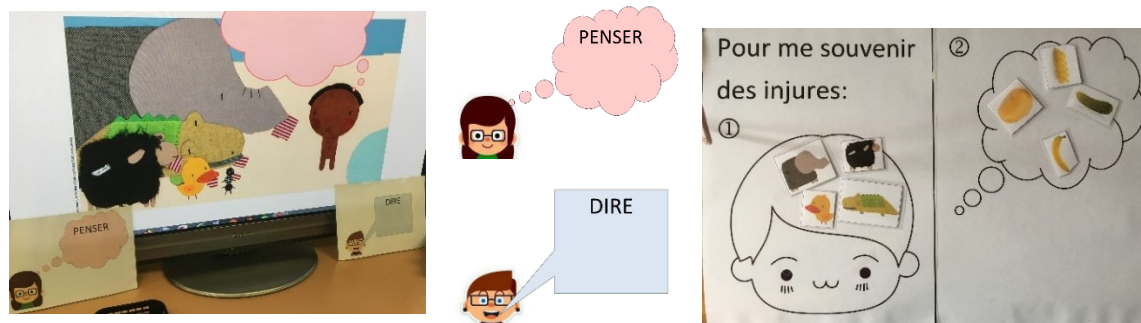


Procédure formalisée en séance 6.
L'ajout des personnages respecte la progression du récit.

Cette procédure d'aide à la compréhension sera reprise à l'oral et formalisée en séance 6 avec l'apport du pictogramme « penser » afin de rendre lisible auprès des élèves les opérations mentales permettant d'apprendre à comprendre. Les réponses seront reformulées de la manière suivante de manière à introduire des relations de causalité « *Bobo est content parce qu'il a trouvé un machin* », « *il veut mettre le machin sur la tête parce qu'il pense que c'est un bonnet* ».

Il est à noter que dire et écrire ce que le personnage pense est difficile. Il faut se décentrer, se mettre à la place du personnage et dire « je ». Je modélise donc la situation en théâtralisant puis les élèves écoutent le fichier audio où ils peuvent entendre la réponse de Bobo. Je les amènerai à faire des liens avec leur vécu. « *As-tu déjà été triste ? Pourquoi tu étais triste ?* ». C'est dans les activités avec la maquette que les élèves auront le plus de facilité à faire parler les personnages, ils les situent alors dans un espace où ils s'aperçoivent alors de la permanence du « machin ».

Des référents, supports de mémoire seront également créés afin que les élèves se remémorent les mots penser et dire, mais aussi « quand dans ma tête je vois tel animal, je pense à tel aliment (injure) » pour renforcer les analogies entre ces éléments.



Dès cette étape, le rappel de récit, finalité de la tâche d'écoute, est introduit. Le but de ce rappel est clairement annoncé dès le début du projet : raconter seul, aux camarades, à sa famille. « *Un rappel de récit est une activité langagière qui consiste pour un enfant à dire, avec ses mots à lui, à l'oral, ce qu'il a compris d'une histoire* » (Brigaudiot M. (2000), p125 dans *Narramus Le Machin* p 13)

La consigne explicitée, je me charge du rappel de récit en commettant quelques erreurs. « Je vais vous raconter le début de l'histoire comme vous allez devoir le faire. Pour m'amuser, je vais faire exprès de me tromper. Chaque fois que vous entendrez que je me trompe, vous devrez lever la main. Par exemple si je dis... que faut-il faire ? »

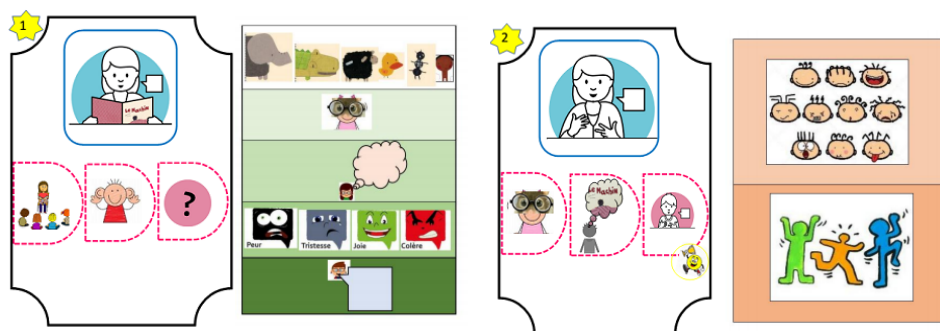
Prénom Date	Rappel récit (RR) Imaginer la suite (IS) Description Image (DI)	Syntaxe/lexique (fluo)	Cohérence
7/12/18 Maxence	RR	C'est l'histoire de Bobo. Il a ramassé le machin. Il a met à sa tête, un bonnet.	PC. Phrases juxtaposées.
10/12/18 Elie	DI (et anticipation)	C'est Kiki et Bobo.	Phrases coordonnées
10/12/18 Mohammed	IS	Bobo est pas content. Il est triste. Il va aller bouder (mime)	Phrases juxtaposées Nomme les émotions Pas de négation Pronom I/il
13/12/18 Sofiane	RR (fin seulement)	Kiki i s'occupe (veut dire se moque) de son bonnet de Bobo qui va aller bouder dans la forêt.	Relative
14/12/18 Ylliana	RR	Kiki l'alligator a dit patate à Bobo. L'est bouder dans la forêt.	L'articulation est très difficile. J'interprète. Discours indirect
14/12/18 Ylliana	IS	Kiki va bouder	
14/12/18 Sofiane	IS	Kiki va voler	
20/12/18 Elie	RR Aide élèves	Bobo i jette le bonnet. Kiki i rit à Bobo. Bobo boude. (aides des élèves). Kiki veut faire rire. I fait une cape avec le machin. Zaza elle se moqué de Kiki. Kiki boudé avec le forêt.	I rit à = se moquer Erreur de construction :boude avec Le forêt Temps : boudé

(Document n°23. Source : extrait de la fiche d'observation et de suivi, décembre 2018)

Dans le rappel de récit, l'élève organise les informations, planifie son discours et assure une cohérence textuelle. Cette activité de rappel de récit permet de renforcer la mémorisation.

Je remarquerai que si le début de l'histoire est bien mémorisé et compris, la fin l'est moins parce que moins révisée, systématisée. L'installation sous forme d'images de l'ordre d'arrivée des personnages de l'histoire, de la fiche pour se souvenir des injures, voire de la présentation de la double page seront également des supports pour soutenir la mémoire de certains élèves dans le rappel de récit.

A l'issue de cette séance, je me rends compte qu'il est nécessaire de relire l'histoire à chaque séance. En effet, les élèves imaginent qu'ils viennent voir la vidéo Le Machin. Aussi, quand je lis, je prends le livre et installe la procédure de compréhension mise en place. Procédure, qui a pris la forme suivante (au départ, ce n'étaient que des pictogrammes mis au fur et à mesure sur des pochettes de couleur).



Au fur et à mesure des séances, les élèves progressent dans la compréhension de l'histoire, l'acquisition du lexique, la prise de parole et le rappel de récit. Les élèves avec des difficultés articulatoires ont progressé en adoptant les conseils que les orthophonistes m'ont donnés (réarticuler, gestes Borel- Maissonny). Les élèves ont pris confiance eux. Un climat bienveillant s'est créé, favorable au développement des compétences langagières.

L'absentéisme de deux d'entre eux a eu des effets sur la compréhension de la fin du récit (ordre des animaux et mots nouveaux, chute du récit). Le fait que les élèves viennent de trois classes différentes a également joué sur la compréhension : en effet, les élèves provenant des MS/GS n'ont pas repris l'histoire en classe que ce soit au niveau du vocabulaire ou du récit. En outre, la compréhension des actes de lire et de raconter commence à être comprise avec l'utilisation de la procédure pour quatre d'entre eux.

A la suite cette prise en charge, j'ai recueilli les informations collectées dans mes grilles de suivi et rempli une fiche bilan afin de recenser les mots mémorisés et les éléments présents dans le rappel de récit. J'ai comparé les productions avec une grille d'étalonnage du rappel de récit établie par Giasson dans *La lecture, Apprentissages et difficultés* (2014).

Conclusion

Cette première expérience sur le terrain de l'enseignement spécialisé m'a permis de développer les compétences annoncées au début du dossier et ainsi amorcer un changement d'identité professionnelle. Cela a amélioré ma compréhension des difficultés langagières que présentent certains élèves en maternelle, mais également ma compréhension de l'acte de lire et des difficultés que peuvent rencontrer certains élèves en élémentaire. J'ai ainsi pu me rendre compte à quel point le développement précoce du langage oral et sa compréhension sont une dimension de la compréhension en lecture.

L'utilisation de l'outil Narramus m'a fait prendre conscience du rôle prépondérant de la métacognition dans cet « apprendre à comprendre ». En effet, cet enseignement de la compréhension passe par la manipulation de l'oral, des discussions et des verbalisations de procédures qui seront au cœur même des stratégies de lecture. Le texte très structuré *Le Machin* allié à une pédagogie explicite m'a permis d'utiliser différentes formes d'étayage, de modéliser mon raisonnement, de répéter et d'enrichir les verbalisations des enfants, de les encourager à s'exprimer sur l'histoire et les illustrations, et à s'essayer au rappel de récit.

L'apport d'une procédure a permis aux élèves de commencer à prendre conscience, en contexte, des activités intellectuelles engagées dans la compréhension, de se poser de manière guidée, les premières questions pour parvenir à se faire une image mentale du texte lu.

On peut effectivement penser que les élèves qui bénéficieraient de cet enseignement explicite de la compréhension tout au long de la maternelle de manière régulière puissent mieux comprendre en lecture dès le début de l'apprentissage : l'expérience dans cette école maternelle sera renouvelée et la procédure transférée....

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages lus :

- GIASSON. J (2007) *La compréhension en lecture*. De Boeck
- GIASSON. J (2015) *La lecture, de la théorie à la pratique*. De Boeck
- GOIGOUX-CEBE (2018) *Narramus-Le Machin*. Retz
- MEN (2018) *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*
- OUZOULIAS. A (2004) *L'apprenti-lecteur en difficulté*. Retz

Ouvrages consultés

- BIANCO. M (2015) *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. PUG
- BO spécial n° 11 du 26/11/15
- BO spécial n° 2 du 26/03/2015
- BO spécial n°7 du 16/02/17
- BOISSEAU. P (2005) *Enseigner le langage en maternelle*. Retz
- BRIGAUDIOT. M (2014) *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Hachette
- CELLIER. M (2017) *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*. Retz
- CNESCO (2016) *Conférence de Consensus Lire écrire apprendre*
- GOIGOUX-CEBE (2018) *Lectorino - Lectorinette*. Retz
- GIASSON.J (2014) *La lecture, apprentissages et difficultés*. De Boeck
- PEROZ.P (2005) *Apprentissage du langage oral en maternelle*. Retz
- *Ressources maternelle, Partie 1 L'oral-texte de cadrage et ressources pour la classe et activités ritualisées* (2015). EDUSCOL
- *Ressources maternelle, Partie 4.3 et 4.2 La littérature de jeunesse* (2015). EDUSCOL
- ROMAGNY D.A (2005) *Repérer et accompagner les troubles du langage*. Chronique sociale
- *Socle commun de connaissances, compétences et culture à acquérir aux cycles 2 et 3* (2016). EDUSCOL
- VIANNIN.P (2009) *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire*. DE BOECK

Epreuve 3 – CAPPEI Parcours Rased 2019

Le contexte :

Des difficultés langagières diverses et de plus en plus précoces parmi les élèves d'une école maternelle. Un questionnement de la part des enseignants sur ces difficultés, leur repérage et l'éventuelle présence de troubles.

Comment accompagner l'équipe enseignante dans le repérage et la prise en charge d'élèves présentant des difficultés langagières ?

Répondre, coopérer, concevoir, prévenir : 4 mots clés au service de la fonction de personne ressource.

