



HAL
open science

Comment, en tant qu'enseignante spécialisée du RASED, mener une action de prévention en Grande Section sur l'enseignement du vocabulaire afin d'aider les élèves à développer leurs stratégies de mémorisation pour améliorer leurs compétences en langage oral et faciliter ainsi l'entrée dans la lecture et l'écriture ?

Eugénie Fontaine

► **To cite this version:**

Eugénie Fontaine. Comment, en tant qu'enseignante spécialisée du RASED, mener une action de prévention en Grande Section sur l'enseignement du vocabulaire afin d'aider les élèves à développer leurs stratégies de mémorisation pour améliorer leurs compétences en langage oral et faciliter ainsi l'entrée dans la lecture et l'écriture ?. Education. 2021. dumas-03666850

HAL Id: dumas-03666850

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03666850>

Submitted on 12 May 2022

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.

**ECRITS PROFESSIONNELS
CAPPEI
PARCOURS RASED
SESSION 2021**

Comment, en tant qu'enseignante spécialisée du RASED, mener une action de prévention en Grande Section sur l'enseignement du vocabulaire afin d'aider les élèves à développer leurs stratégies de mémorisation pour améliorer leurs compétences en langage oral et faciliter ainsi l'entrée dans la lecture et l'écriture ?

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DES ECRITS PROFESSIONNELS : Céline Ryckebusch

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : Eugénie Fontaine

Direction

365 bis rue Jules Guesde – BP 50458 – 59658 Villeneuve d'Ascq cedex

inspe-lille-hdf.fr / 03 20 79 86 00

Sommaire

Introduction	3
I) Le contexte d'exercice	5
Présentation du RASED, de l'école, des élèves (analyse des demandes d'aide, évaluations, résultats et analyses, identification des besoins éducatifs particuliers)	
II) Les apports théoriques	12
III) Présentation et analyse des séances menées au sein de la classe	15
IV) Conclusion	26
VI) Sommaire des extraits/documents cités dans le dossier	28

Introduction

Professeur des écoles depuis 2008, j'ai surtout exercé en REP+, dans la circonscription de Bully les Mines, sur la commune de Grenay, au cycle 3, puis au cycle 2. Exercer les fonctions d'adjoint en école élémentaire en REP+ m'a permis de découvrir, modifier et améliorer mes gestes professionnels avec le dispositif « Plus de maîtres que de classes » pour lequel j'ai obtenu la qualité de Maître supplémentaire pour une année avant d'intégrer le dispositif des classes de CP dédoublés. Enseigner en REP+ m'a appris à mieux coopérer avec les familles et les partenaires de l'Ecole, à favoriser le travail collectif. Je me suis toujours sentie soutenue grâce à l'accompagnement de l'équipe éducative et de circonscription, grâce également aux temps de formation.

Cependant, il me manquait l'investigation du cycle 1. J'ai pu obtenir, en 2018, un poste en maternelle, en Moyenne et Grande Section, sur la commune d'Aix-Noulette, toujours dans la circonscription de Bully les Mines. Je voulais comprendre et participer à l'objectif majeur qu'est celui de l'école maternelle : offrir à chaque enfant une première expérience scolaire réussie à travers une pédagogie spécifique prenant en compte la réalité sociale, culturelle, linguistique, psychologique et psychomotrice de cet élève en devenir. L'école maternelle « *favorise l'éveil de la personnalité des enfants, stimule leur développement sensoriel, moteur, cognitif et social, développe l'estime de soi et des autres et concourt à leur épanouissement affectif [...] l'envie et le plaisir d'apprendre afin de lui permettre progressivement de devenir élève.* »

Mes deux années d'exercice en maternelle furent très riches tant sur la conception, l'organisation et la mise en œuvre des activités que sur la prise en charge de la diversité des élèves. Elles m'ont aussi permis de remettre en question mes pratiques pédagogiques et didactiques. J'ai eu à cœur de mettre en place le plus d'adaptations possible pour mes élèves en grande difficulté. J'ai tenté de répondre le plus précisément possible aux besoins des élèves. Les effectifs de classe élevés, le manque de temps m'ont beaucoup frustrée face à l'envie d'aider, de comprendre, d'adapter au mieux. Face à cette frustration, une évidence : il fallait me former. Me former « pour moi », mais aussi pour apporter l'appui de mes « nouvelles » compétences aux équipes pédagogiques des écoles, les aider à analyser les situations, à reconnaître et prendre en compte les besoins des élèves, construire des réponses adaptées en devenant une personne-ressource également. C'est là que mon choix pour la formation CAPPEI Parcours RASED s'est opéré.

Je suis donc cette année enseignante spécialisée stagiaire dans la circonscription de Bully les Mines et de retour dans le REP + de Grenay pour mon plus grand plaisir.

Dans le cadre de la formation CAPPEI, je souhaitais mieux comprendre les difficultés éprouvées par les enfants lors de l'apprentissage de lecture, et plus particulièrement celles rencontrées dès l'école maternelle. A la lecture des premières demandes d'aide reçues en école élémentaire et étudiées en synthèse avec la psychologue de l'Education Nationale du secteur de Grenay, nous constatons beaucoup de difficultés en lecture (décodage, fluidité et compréhension orale et écrite) chez les élèves. Si l'un des grands chantiers prioritaires de l'Ecole est de permettre à tous les enfants d'entrer dans l'écrit et de mener à bien l'apprentissage de la lecture, de telles difficultés repérées voire installées à ces niveaux de classe (CE2 et cycle 3) me renvoient à la question de la base, des fondations, des pré-requis de ces compétences en lecture qui ont, à un moment donné, été fragilisés et sont devenus un réel obstacle pour ces élèves dans leurs futurs apprentissages. Ces pré-requis, ses bases solides sont à construire dès l'école maternelle. En effet, les instructions officielles nous le rappellent : *« Dès l'école maternelle, l'élève doit développer des habiletés langagières et cognitives pour entrer efficacement dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au moment où cet enseignement formel lui sera dispensé au cours préparatoire. »*

J'ai donc souhaité orienter mes lectures et mon écrit vers les pistes de remédiation pouvant être envisagées afin d'aider les élèves à surmonter les obstacles qu'ils peuvent rencontrer dans le domaine du langage à l'école maternelle, plus précisément en Grande Section. Je me suis alors demandée comment, en tant qu'enseignante spécialisée du RASED, mener une action de prévention en Grande Section sur l'enseignement du vocabulaire afin d'aider les élèves à développer leurs stratégies de mémorisation pour améliorer leurs compétences en langage oral et faciliter ainsi l'entrée dans la lecture et l'écriture.

Je présenterai dans un premier temps le contexte dans lequel je travaille cette année et les élèves de Grande Section que j'accompagne en groupes d'aide à l'école maternelle Jacques Prévert de Grenay. Je développerai ensuite les appuis théoriques sur lesquels j'ai construit ma réflexion et mes choix pédagogiques. Enfin, je décrirai et analyserai ma pratique professionnelle en développant le déroulement des séances, de mes interventions, des réponses apportées aux BEP qui ont visé l'évolution des élèves.

Le contexte d'exercice :

Le RASED de la circonscription de Bully-les-Mines est composé de trois psychologues de l'Education Nationale et 4 enseignants spécialisés dont deux en formation CAPPEI cette année. Les différentes communes d'intervention du RASED sont les suivantes : Bully-les-Mines, Grenay, Aix-Noulette, Mazingarbe et Loos-en- Gohelle.

J'ai, à la demande de Monsieur Lefebvre, Inspecteur de l'Education Nationale, en charge les élèves de CE2, CM1 et CM2 de l'école Buisson-Lacore depuis septembre et les élèves de Grande Section de l'école Jacques Prévert depuis janvier. Il s'agit de deux écoles du même groupe scolaire.

C'est donc à l'école maternelle Jacques Prévert, et plus particulièrement en Grande Section, que mon action de prévention s'est orientée. Cette école est située en dehors du centre ville et accueille principalement des élèves issus des citées voisines. L'école maternelle Jacques Prévert est constituée de six classes : deux TPS/PS, deux PS/MS et deux GS. Les effectifs dans les classes sont en moyenne de 20 à 23 élèves ; il y a 20 élèves dans la classe de GS dans laquelle j'interviens.

En tant qu'enseignante spécialisée, l'une de mes missions consiste en l'appui aux enseignants pour prévenir et analyser les difficultés d'apprentissage ou de comportement que manifestent leurs élèves, pour objectiver et comprendre les situations, croiser les approches, reconnaître et prendre en compte les différences entre élèves au sein de la classe, cerner leurs besoins et les obstacles qu'ils rencontrent. Il s'agit également d'accompagner les équipes enseignantes pour l'élaboration de réponses adaptées aux besoins des élèves, la construction de situations d'enseignement qui tiennent compte des stratégies d'apprentissage des élèves en difficultés et pour la mise en œuvre de pratiques pédagogiques qui favorisent la réussite de tous les élèves. Cette aide à l'analyse des situations contribue à la prévention des difficultés d'apprentissage [...]

A la lecture du projet des écoles Buisson-Lacore/Prévert, je retrouve des éléments de constats et axe prioritaire à investir :

PROJET D'ECOLE 2018-2022

Éléments de constat Points à améliorer (issus du diagnostic visé par l'IEN)	Axes Prioritaires (4 au maximum)
<ul style="list-style-type: none"> - améliorer la maîtrise des compétences et savoirs fondamentaux (dire, lire, écrire, compter, le respect d'autrui) et plus particulièrement le langage oral, le vocabulaire, la résolution de problème et la comparaison des nombres) - mieux prendre en compte la diversité des élèves et répondre à leurs besoins (adaptation pédagogique : élaboration de plans de travail par exemple) - améliorer l'accrochage scolaire (donner du sens aux apprentissages, améliorer l'estime de soi, l'appétence à la culture scolaire, l'effort scolaire, le sentiment d'appartenance) - continuer et/ou mettre à jour les programmations communes 	<p>Garantir la maîtrise des savoirs fondamentaux</p>

Document 1 : extrait du projet des écoles Buisson-Lacore/Prévert de Grenay

A cela s'ajoutent également des besoins dans le domaine de la compréhension orale, plus précisément dans la compréhension de mots lus, de phrases et de textes lus par l'enseignant, ressentis au niveau des résultats aux évaluations nationales de septembre des élèves de CP de l'école Buisson-Lacore, donc des élèves arrivant de l'école maternelle Jacques Prévert. Si, à la lecture de ces résultats, peu d'élèves à besoin ont été « identifiés », la fragilité chez certains élèves est bien présente.

		Établissement	
		nombre	part (%)
4			
5			
6	Comprendre des mots lus par l'enseignant	à besoin	0 -
7		fragiles	13 32,5
8		au dessus du seuil 2	27 67,5
9	Comprendre des phrases lues par l'enseignant	à besoin	1 2,5
10		fragiles	4 10,0
11		au dessus du seuil 2	35 87,5
12	Comprendre un texte lu par l'enseignant	à besoin	1 2,5
13		fragiles	3 7,5
14		au dessus du seuil 2	36 90,0

Document 2 : extrait des résultats aux évaluations nationales CP – école Buisson-Lacore à Grenay

Au niveau de la circonscription, la demande de Monsieur l'Inspecteur est claire également :

B- Les compétences orales :

Elles sont fondamentales. *La circulaire de rentrée* insiste sur l'oral dès la maternelle, l'oral dans toutes les disciplines, l'oral au DNB, le grand oral au baccalauréat.

En équipe, il sera nécessaire de se poser la question de l'enseignement de l'oral: comment permettre aux élèves de développer des compétences dès la maternelle,

comment aider et accompagner, comment pratiquer le feed-back correcteur, comment développer la pédagogie de l'écoute?

Document 3 : extrait de la note de rentrée 2020 – note de service n°1 – IEN Bully les Mines

En outre, dans ses recherches consacrées à l'enseignement explicite de la compréhension de textes, Mme Cerf, IEN chargée des missions départementales Maternelle et maîtrise de la langue dans le Pas-de-Calais, nous rappelle l'une des priorités dans ce domaine :

AXE 2 : Développer la compréhension

- Développer le vocabulaire et la compréhension orale dès l'école maternelle.
- Consacrer un temps conséquent à l'étude de la langue par un travail systématique sur la dimension linguistique (vocabulaire, morphologie, syntaxe, inférences, types de texte) dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité obligatoire.
- Privilégier un enseignement explicite de la compréhension pour tous les élèves et le prolonger aussi longtemps que nécessaire pour les élèves moyens ou faibles afin d'en faire des lecteurs autonomes.

Document 4 : extrait du diaporama « Enseigner explicitement la compréhension de textes » de Mme Annie Cerf.

Enfin, c'est après l'étude des premières demandes d'aide des collègues de l'école maternelle reçues au RASED que ma réflexion s'est naturellement orientée vers les procédures à acquérir chez les élèves pour améliorer leurs compétences orales en lien avec un enseignement plus explicite du vocabulaire en Grande Section.

La première demande d'aide concerne H., enfant âgé de 5ans.

Les réussites et les difficultés relevées par l'enseignante de la classe pour H. étaient les suivantes :

1-ANALYSE DE LA SITUATION		
<u>DOMAINE</u>	<u>NATURE DES REUSSITES</u>	<u>NATURE DES DIFFICULTES</u>
<p><i>Oral : Articulation, syntaxe, vocabulaire, compréhension</i></p> <p><i>Écrit : Conscience phonologique, discrimination visuelle, correspondance graphie/phonie, fusion syllabique, décodage, encodage, compréhension, graphisme/écriture</i></p>	<p>H. sait nommer quelques couleurs, quelques parties du corps et quelques objets du quotidien mais de façon mal articulée (parfois une syllabe pour un mot). Il respecte les règles de politesse (Bonjour, s'il te plaît, merci) mais de façon mal articulée.</p> <p>H. est désormais capable de frapper les syllabes d'un mot (jusque 3) mais son manque de vocabulaire le gêne dans la réussite des activités de phonologie.</p>	<p>H. ne formule pas de phrase ni simple ni complexe, il peine même à répéter les phrases simples prononcées par l'adulte.</p> <p>Spontanément, H. ne parle que très peu, il utilise essentiellement une communication non verbale (il montre par les gestes ce qu'il désire). Il faut insister pour qu'H. prenne spontanément la parole (même pour les règles de politesse). Il ne participe que très peu, même lorsqu'il est sollicité par l'adulte.</p> <p>H. ne semble pas comprendre ce qu'on attend de lui à l'école, les consignes de travail ne sont pas comprises, il agit par imitation et ce dans les différents domaines</p>

Document 5 : extrait de la demande d'aide de H.

J'ai donc observé H. en classe et l'ai évalué afin d'identifier au mieux ses besoins éducatifs particuliers. Suite aux temps d'observations, je constate que H. est un élève volontaire, qui se met au travail facilement. L'aide apportée ponctuellement en classe semble le rassurer et lui permet de réussir malgré ses difficultés. Il semble souvent de bonne humeur, s'entend bien avec ses camarades, a toujours envie de bien faire. Il respecte les adultes et apprécie beaucoup leur soutien, leurs encouragements.

L'entretien avec le papa montre des angoisses au sujet de la réussite scolaire de H., mais aussi l'importance ainsi que la confiance accordées à l'École pour aider H. à progresser.

L'entretien avec l'orthophoniste qui suit H. depuis novembre 2019 montre un gros travail autour de la communication (il fait des demandes) et du vocabulaire. L'orthophoniste indique que le stock lexical évolue un peu chez H. et qu'il n'utilise pas encore le "je". La syntaxe évolue tout doucement (phrases de 3 mots). H. peut symboliser des choses abstraites, il comprend des choses qu'il ne parvient pas encore à exprimer.

Pour évaluer H., j'ai utilisé un outil créé par le RASED de la circonscription de Forbach, les tests de La Cigale sur le vocabulaire ainsi que les évaluations diagnostiques en langage

oral du groupe département école maternelle DSDEN 36.

<p>Évaluation(s) effectuée(s) – Outil(s) utilisé(s) par l'enseignante spécialisée :</p> <p>Outil d'évaluation de début de GS RASED (Circonscription de Forbach – académie de Nancy-Metz): 49% de réussite</p> <p>Compétences évaluées :</p> <p>→ Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions :</p> <ul style="list-style-type: none">- capacité globale à s'exprimer: 1/10- compétences lexicales: 3,5/13- compréhension de consignes: 7/10- écrire des mots de mémoire ou en les recopiant: 4/12- découvrir les réalités sonores de la langue: 10/18 <p>Evaluation de Vocabulaire GS (La Cigale) :</p> <p>Compétences de dénomination : 7/28</p> <p>Compétences de compréhension : 18/28</p> <p>Evaluations diagnostiques Langage oral - DSDEN 36 - Groupe départemental Ecole Maternelle :</p> <p>Le lexique → Catégoriser et justifier : non acquis (code 9 autre réponse à chaque exercice)</p>

Document 6 : extrait du PAS de H.

Après l'analyse de ces éléments, j'ai donc relevé des points d'appui et des difficultés dans différents domaines (cognitif, sensori-moteur, socio-affectif, processus d'apprentissages et domaine disciplinaire) et émis des hypothèses explicatives pour tenter de définir les BEP de H..

<p style="text-align: center;"><u>Besoins Educatifs Particuliers</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Besoin d'enrichir le stock lexical pour améliorer les capacités de compréhension et de verbalisation.- Besoin d'étayage dans le processus de mémorisation (ajouts d'indices sensoriels et catégorisation) pour améliorer le stockage et la récupération des informations- Besoin d'être accompagné dans la décomposition de la tâche pour améliorer la clarté et l'autonomie cognitives.
--

Document 7 : extrait du PAS de H.

La seconde demande d'aide concerne M., enfant âgée de 5 ans.

Les réussites et les difficultés relevées par l'enseignante de la classe pour M. étaient les suivantes :

1-ANALYSE DE LA SITUATION		
<u>DOMAINE</u>	<u>NATURE DES REUSSITES</u>	<u>NATURE DES DIFFICULTES</u>
<i>Oral : Articulation, syntaxe, vocabulaire, compréhension</i>	M. sait nommer les couleurs, quelques parties du corps et quelques objets du quotidien.	M. ne semble pas toujours comprendre ce qu'on attend d'elle à l'école. Par manque d'attention et de concentration, les consignes de travail ne sont pas souvent comprises, donc elle agit par imitation et ce dans les différents domaines d'apprentissage.
<i>Écrit : Conscience phonologique, discrimination visuelle, correspondance graphie/phonie, fusion syllabique, décodage, encodage, compréhension, graphisme/écriture</i>	M. est désormais capable de frapper les syllabes d'un mot (jusque 3) mais son manque de vocabulaire la gêne dans la réussite des activités de phonologie.	M. ne se repère ni dans le temps, ni dans l'espace classe, ni dans l'espace de la feuille. M. présente des difficultés dans l'écriture, notamment pour les lettres de son prénom qui sont écrites en capitales dans le désordre (même avec modèle).

Document 8 : extrait de la demande d'aide de M.

La démarche pour M. fut la même que H.. Je l'ai observée et évaluée, j'ai pris contact avec la famille. M. n'a aucun suivi extérieur pour le moment. Après plusieurs échanges avec l'enseignante, une demande de bilan orthophonique a été faite auprès de la famille. Il est en attente.

Suite aux temps d'observations, je constate que M. est une petite fille souriante, qui aime venir à l'école. Elle joue beaucoup avec ses camarades et apprécie les espaces de la classe pour y jouer. Elle respecte les règles de la classe et les règles de politesse. Quand les consignes sont comprises et automatisées, M. est autonome.

L'entretien avec la maman montre qu'à la maison, la famille s'interroge beaucoup sur les difficultés d'attention et de concentration de M. qui y sont perçues. La maman dit devoir souvent répéter plusieurs fois les choses à M. afin de réussir à « capter » son attention.

Les résultats aux évaluations de M. effectuées par mes soins sont les suivants :

Évaluation(s) effectuée(s) - Outil(s) utilisé(s) par l'enseignante spécialisée :
Outil d'évaluation de début de GS RASED (Circonscription de Forbach - académie de Nancy-Metz) :
 Compétences évaluées :
 → Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions :
 - capacité globale à s'exprimer: 4/10
 - compétences lexicales: 5/13
 - compréhension de consignes: 5/10
 - écrire des mots de mémoire ou en les recopiant: 6/12
 - découvrir les réalités sonores de la langue: 10/18

Evaluation de Vocabulaire GS (La Cigale) :
 Compétences de dénomination : 11/28
 Compétences de compréhension : 19/28

Evaluations diagnostiques Langage oral - DSDEN 36 - Groupe départemental Ecole Maternelle :
 Le lexique -> Catégoriser et justifier : non acquis (code 9 autre réponse à chaque exercice)

Document 9 : extrait du PAS de M.

Après l'analyse de ces éléments, j'ai donc relevé des points d'appui et des difficultés dans différents domaines (cognitif, sensori-moteur, socio-affectif, processus d'apprentissages et domaine disciplinaire) et émis des hypothèses explicatives pour tenter de définir les BEP de M..

Besoins Educatifs Particuliers

- Besoin d'organisation et de supports mnésiques, visuels et kinesthésiques pour soulager sa mémoire de travail.
- Besoin de donner du sens aux apprentissages pour maintenir son attention et s'engager de manière de plus en plus autonome dans les activités.
- Besoin d'enrichir le stock lexical pour améliorer les capacités de compréhension et de verbalisation.

Au regard de ces éléments, j'ai voulu comprendre comment aider H. et M. dans leurs procédures d'apprentissage du vocabulaire, comment les aider à mieux mémoriser tout en développant la clarté cognitive et en maintenant leur attention.

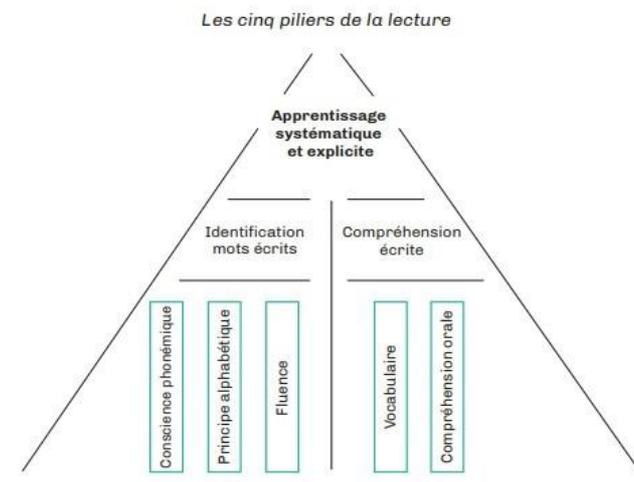
J'ai donc souhaité avant toute chose approfondir mes connaissances dans ce domaine. Alors, je me suis documentée au niveau théorique.

Les apports théoriques :

Le langage est l'outil que nous utilisons le plus souvent. Objet d'un apprentissage à part entière, il est aussi le vecteur de tous les enseignements. Le langage se décline en deux parties : celle de la production quand on formule un message oral ou écrit et celle de la réception quand on reçoit le message oral ou écrit.

Dans les programmes de 2015, le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. *Le rôle de l'École, et singulièrement de l'école maternelle, est d'enrichir le langage de l'élève, de systématiser l'étude du lexique et de la langue, pour développer sa capacité de dire le monde et lutter contre l'inégale maîtrise de la langue par les élèves.* On nous rappelle l'enjeu premier de l'école maternelle quant à la mise en œuvre des activités en lien avec le langage (parler, écouter, réfléchir, essayer de comprendre et progressivement lire et écrire).

De nombreuses études longitudinales montrent que le développement précoce du langage est un prédicteur des performances ultérieures en lecture dans les deux composantes : identification de mots écrits et compréhension. En 1997, le National Institute of Child Health and Human Development et le US Department of Education ont regroupé un panel d'experts pour examiner l'ensemble des recherches sur l'apprentissage de la lecture et son enseignement. En 2000, les experts de ce panel connu sous le nom de National Reading Panel (NRP, 2000) ont publié un rapport, Teaching Children to Read, mentionnant une liste de cinq compétences en lecture qui doivent nécessairement faire l'objet d'un apprentissage. Ces composantes sont désormais connues sous le terme «Five Big Ideas in Reading Instruction» ou «Les cinq piliers de la lecture» .



L'objectif de l'école maternelle est donc bien l'acquisition d'un langage oral organisé et compréhensible, doté d'un lexique suffisamment riche et d'une syntaxe correcte prête à aider l'élève à développer le cheminement de sa pensée par les mots.

Si le langage touche à plusieurs domaines, celui du vocabulaire retient l'attention de plusieurs chercheurs depuis des décennies.

Rappelons toutefois ici que les notions de « lexique » et de « vocabulaire » sont à distinguer.

En effet, le lexique est l'ensemble des mots disponibles dans une langue ; le vocabulaire, lui, est la mise en œuvre effective du lexique, en compréhension et en production. On différencie « le vocabulaire passif » (ensemble des mots que l'on connaît, reconnaît, lorsqu'on les entend prononcer ou qu'on les lit) et le « vocabulaire actif » (ensemble des mots qu'on emploie, sait employer, à bon escient, à l'oral et à l'écrit).

Selon Maryse Bianco, *le vocabulaire a une fonction centrale dans le développement de la compréhension et dans l'acquisition d'une lecture experte*. En reprenant les travaux de Perfetti, Maryse Bianco explique que *la relation entre la compréhension et le vocabulaire trouve son origine dans la qualité des représentations lexicales des individus. [...] Une représentation lexicale de qualité qui spécifie à la fois la forme du mot (sa phonologie, sa morphologie, son orthographe) et sa (ou ses) signification(s) de manière précise et flexible. [...] Une représentation lexicale de qualité permet la récupération efficace et simultanée de l'ensemble des constituants du mot, à partir de sa perception orale ou écrite. [...] Les relations que le vocabulaire entretient avec la compréhension doivent être pensées en termes de réciprocité. [...] Ces liens de réciprocité incitent à considérer que l'apprentissage de la compréhension tout au long de la scolarité primaire doit être pensé en interaction avec le développement du langage oral. [...] Le vocabulaire occupe une place fondamentale dans l'explication des performances en compréhension*. Il faut garder cependant bien à l'esprit que le vocabulaire ne représente qu'un aspect des habiletés de langage oral impliquées dans le processus de compréhension.

En outre, *"lorsque les mots précis manquent aux élèves, c'est le sens qu'ils tentent de donner au monde qui s'obscurcit."* C'est ce que nous rappelle Alain Bentolila quand il fait le point sur les enjeux du développement sur l'acquisition du vocabulaire chez les enfants. Si les recherches du linguiste tentent à nous montrer que la lecture ne suffit pas à faire acquérir le

vocabulaire, un enseignement spécifique doit permettre de faire progresser de manière significative les élèves lorsqu'ils se trouvent dans l'obligation d'inférer le sens de nouveaux mots dans un texte. De même, *apprendre à lire, c'est apprendre à coder différemment une langue que l'on connaît déjà à l'oral. L'école doit donner à tous les enfants une sécurité de vocabulaire qui leur permettra, une fois élucidés les mécanismes du code écrit, d'interroger leur dictionnaire mental pour accéder au sens des mots...*

Dans les travaux d'Agnès Florin, nous retrouvons le rôle important accordé à l'enseignement du vocabulaire. Selon elle, le développement du langage chez le jeune enfant est spectaculaire au cours des premières années, ce qui représente une base indispensable pour la compréhension et la production du discours. Agnès Florin cite les travaux de Lieury notamment pour attester de l'importance des compétences lexicales pour la réussite scolaire.

« Les récentes recherches en psychologie et sciences du langage mettent en évidence que pour que les enfants puissent manipuler les unités linguistiques qui leur ouvriront les portes de la lecture, une partie de ces connaissances relatives à la langue orale et écrite doivent devenir explicites ». Dans ses travaux de recherches, Roland Goigoux démontre que lorsque l'on aborde l'entrée dans le code, il faut travailler sur un lexique parfaitement connu des élèves, afin qu'ils concentrent leur attention sur les compétences phonologiques ou sur les correspondances graphèmes – phonèmes : *« statistiquement, en termes d'études corrélationnelles, dans les autres forts prédicteurs de la qualité de la compréhension, si l'on met de côté la question du décodage, la question de l'étendue lexicale des élèves est le deuxième élément fondamental. »*

Le rôle de l'école maternelle dans ce développement du langage est donc primordial. L'école maternelle permet le premier accès aux apprentissages qui se poursuivront tout au long de la scolarité en développant les qualités lexicales et syntaxiques des énoncés compris et produits par les élèves. Elle favorise les progrès de tous les élèves en compréhension et dans l'usage de la langue française orale qui leur permettra d'accéder ensuite à l'apprentissage de la lecture.

A la fin de la Grande Section, les élèves devraient alors être tous capables de :

— *s'appuyer sur des verbes très fréquents (dire, faire, mettre, aller, prendre, avoir, être,*

- etc.) et des pronoms pour s'exprimer ;*
- s'emparer du vocabulaire travaillé en classe et l'utiliser à bon escient dans les tâches langagières ;*
 - corriger et reprendre leurs propos pour remplacer un mot par un autre, plus précis ;*
 - employer un vocabulaire usuel (vie quotidienne à l'école) suffisamment développé pour être précis dans leurs prises de parole et dans les activités ordinaires de la classe ;*
 - réutiliser dans un autre contexte les mots appris dans un certain contexte ;*
 - utiliser régulièrement des adjectifs et des adverbes pour spécifier leur propos ;*
 - s'interroger sur un mot dont on ignore le sens ;*
 - utiliser des connecteurs logiques et temporels. »*

L'enseignement du vocabulaire à l'école maternelle a donc pour finalité de permettre à tous les élèves de s'exprimer à l'aide de phrases complexes et de commencer, dans de bonnes conditions, l'apprentissage de la lecture au CP. Les démarches les plus efficaces associent un enseignement structuré, régulier et explicite, des situations multiples d'interactions individuelles et collectives ainsi qu'une attention particulière à l'appropriation des mots. C'est ce que nous avons tenté de réaliser grâce au projet de co-intervention mené depuis janvier en classe de Grande Section.

Présentation et analyse des séances menées au sein de la classe :

A travers la démarche de co-intervention, l'enseignante de la classe de GS et moi-même avons donc voulu mettre en œuvre une action de prévention en langage oral, plus précisément sur l'enseignement du vocabulaire afin d'ajuster les conditions d'apprentissage de tous les élèves. En effet, suite à une réflexion commune, outre les BEP de H. et M. déjà analysés suite aux demandes d'aide reçues quelques semaines plus tôt, nous avons décidé d'évaluer la classe entière avec les outils cités dans la présentation des élèves à BEP, à savoir les tests de La Cigale sur le vocabulaire ainsi que les évaluations diagnostiques en langage oral du groupe département école maternelle DSDEN 36.

A la lecture des résultats, le constat est sans appel : d'autres élèves ont montré de grandes

difficultés dans ce domaine. La co-intervention semblait donc ici la meilleure démarche afin de mieux répondre aux besoins de tous les élèves. Nous avons construit un projet de manière complémentaire tout en développant nos compétences de mutualisation, de partage en réponse aux besoins des élèves en grande difficulté mais aussi des élèves en réussite.

Après plusieurs temps de concertation, nous avons réfléchi, préparé ensemble le projet en fixant les compétences prioritaires visées, en programmant les séances, en établissant les plages d'intervention.

	<p>« Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions »</p> <p><u>Projet pédagogique de co-intervention</u> <u>dans le cadre d'une séquence d'apprentissage</u> <u>sur l'acquisition du vocabulaire en Maternelle</u></p>	
<p><u>Noms des enseignantes</u> : Mme X , (enseignante de la classe) / Mme Fontaine (enseignante spécialisée RASED) <u>Niveau</u> : GS <u>Lieu/Horaires</u> : Classe - chaque lundi 15h45/16h45 et chaque mardi 14h45/15h30 <u>Périodes</u> 3 à 5</p>		
<p><u>Objectifs visés</u> :</p> <p><u>L'oral</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oser entrer en communication - Comprendre et apprendre - <u>Echanger</u> et réfléchir avec les autres - Commencer à réfléchir sur la langue <p><u>L'écrit</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Ecouter</u> de l'écrit et comprendre - Découvrir la fonction de l'écrit - Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement - Commencer à écrire tout seul 	<p><u>Compétences visées (attendus en fin de maternelle)</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. - S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre. - Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. - Participer verbalement à la production d'un écrit. Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle. - Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français 	

Document 11 : extrait de la séquence

Nous avons créé quatre groupes dans la classe dont un de 5 élèves pour lesquels une attention particulière et des procédures spécifiques sont nécessaires. Parmi ces 5 élèves, nous retrouvons M. et H.. Mon intervention se situera donc au sein du groupe classe mais plus particulièrement avec ce groupe de 5 élèves.

Le projet de co-intervention a permis aux élèves de (re)découvrir le lexique que l'on nommera de registre « familial » . J'ai utilisé l'outil des éditions La Cigale « Langage Vocabulaire GS ».

J'ai privilégié, dans la progression proposée dans le guide pédagogique, l'acquisition de mots de janvier à avril. Pour la période 5, il s'agira de poursuivre les activités en production de phrases.

Durant cet apprentissage autour des mots du registre familier des élèves, le groupe était amené à dénommer d'abord les objets, construire et dénommer des catégories et sous-catégories, élaborer et déduire une règle de tri et, enfin, comprendre et utiliser des verbes précis. Les mots travaillés en question font partie des catégories suivantes : les vêtements, les animaux, les aliments, les véhicules. Ce sont des thèmes que les élèves ont l'habitude d'explorer à l'école maternelle, mais les difficultés de mémorisation de M. et H. montrent que des procédures sont nécessaires à l'acquisition réelle de ce bagage lexical pour sa mise en œuvre effective en compréhension et en production.

Le travail en groupe de langage a, en premier lieu, favorisé la prise de parole de M. et de H.. « *L'efficacité d'une situation est plus souvent et plus aisément au rendez-vous quand elle se développe en petit groupe, qui assure à chacun une plus grande densité de prises de paroles et d'interactions positives avec l'adulte. [...] C'est l'adaptation et l'insistance des interactions adulte/enfant, beaucoup plus denses dans ce cadre, qui permet progressivement leur amélioration en qualité. Si une bonne articulation petit groupe/grand groupe est mise en place, l'enfant peut très vite vérifier que l'entraînement en petit groupe lui assure une audience bien meilleure en grand groupe* » Pour cela, chaque lundi et mardi, M. et H. se retrouvent à la fois en petit groupe et en grand groupe. Pour les activités en petit groupe, j'ai à disposition un petit espace éloigné, protégé du bruit de la classe. Les élèves peuvent ainsi, au sein de ce petit groupe, disposer de meilleures disponibilités mentales. Par exemple, M. ayant un besoin de maintien d'attention, cela lui permet de mieux se concentrer, mieux écouter, mieux participer aux échanges collectifs. Si toutefois elle se laisse distraire, je dispose de pictogrammes qui lui permettent de se recentrer sur l'activité en cours.



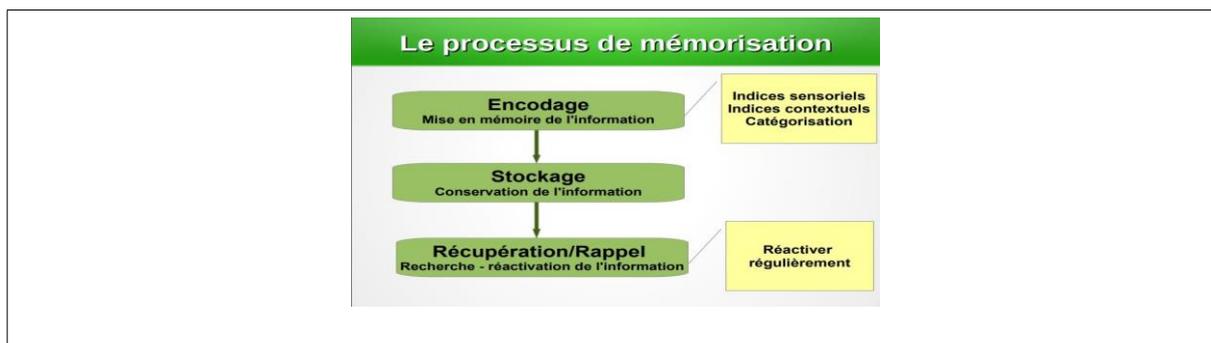
Chaque séance démarre de la même façon : je choisis d'avoir un guidage clair avec les élèves

pour leur expliciter le but des séances que nous allons mener ensemble. Lors de la première séance par exemple, la consigne fut la suivante : « *Durant plusieurs semaines, nous allons travailler tous ensemble pour apprendre des mots nouveaux pour vous aider à mieux parler, à mieux comprendre, mais aussi à vous préparer à lire et à écrire pour l'entrée au CP. Aujourd'hui, vous allez apprendre qu'on peut faire des familles avec des objets qui vont bien ensemble et que ces familles ont un nom.* »

Cadre de la séquence			
Séance / durée	Objectifs spécifiques des séances	Organisation pédagogique et spatiale de la <u>co-intervention</u>	Matériel Adaptations
Séance 1 60min	Apprendre des noms et catégoriser (familles de vêtements et familles d'animaux)	<p>Etape 1 : (25min) activité en ateliers/oral 4 groupes homogènes (1, 2, 3 et 4). Mme X dirige le groupe 2 (niveau moyen) et Madame Fontaine, le groupe 1, groupe d'élèves en grandes difficultés. Les deux groupes restants sont en autonomie, répartis dans les espaces dédiés de la classe. Le groupe de Mme X travaille sur les familles de vêtements, Mme Fontaine celles des animaux.</p> <p>- Mise en route : expliquer aux enfants : « Aujourd'hui, vous allez apprendre qu'on peut faire des familles avec des objets qui vont bien ensemble et que ces familles ont un nom ». Leur expliquer qu'ils devront bien regarder les images pour trouver celles qui vont bien ensemble.</p> <p>- Tri : consigne : « Vous allez tous ensemble trier les cartes pour faire des familles ». L'enseignante pose les cartes 1 faces visibles sur la table en les nommant avec les élèves. Elle donne le nom générique de la catégorie « vêtements » (pour Mme. et « animaux » (pour Mme Fontaine) et laisse les enfants trier librement. Puis, elle fait justifier le tri et demande aux élèves de trouver un nom pour chaque famille (lorsqu'il n'existe pas de nom générique, accepter toutes les propositions pertinentes). On termine par montrer une carte après l'autre, les élèves répètent le nom et celui de la famille.</p> <p>- Bingo : L'enseignante mélange les cartes 1 et 2 en gardant une carte de chaque famille, puis elle distribue les autres aux élèves. Consigne : « Vous allez jouer au bingo. Je vais poser une carte. Chacun devra regarder s'il a des cartes de la même famille et les poser au centre de la table. Le premier qui n'aura plus de cartes aura gagné. » Chaque carte sera systématiquement nommée pour être validée. Le jeu sera reconduit de manière semi-dirigée en séance 2.</p> <p>- Bilan : L'enseignante interroge les élèves sur ce qu'ils ont appris pendant l'atelier. Elle les aide à verbaliser et annonce enfin que la prochaine fois, on apprendra encore le nom de nouvelles familles.</p>	<p>Diaporama Mots Cartes des mots VPI Affiches de couleur (pour le classement des mots par nature) Pictogrammes pour Maïly</p> 
	Apprendre des noms et catégoriser (familles de vêtements et familles d'animaux)	<p>Etape 2 : (25min) activité en ateliers/oral 4 groupes homogènes (1, 2, 3 et 4). Mme X dirige le groupe 4 (niveau très bon) et Madame Fontaine, le groupe 3 (niveau bon). Les deux groupes restants sont en autonomie, répartis dans les espaces dédiés de la classe. Le déroulement est le même qu'à l'étape 1. Il s'agit de la rotation des ateliers.</p>	<p>Cartes images 1 et 2 des familles Cartes images 3 et 4 des vêtements</p>
		<p>Adaptations pour Maïly : Maïly aura besoin de rester concentrée durant la séance. Les pictogrammes des différentes étapes dans la posture d'élève lui seront donnés à chaque moment clé. Cela lui permettra également de décomposer la tâche et de respecter la consigne.</p> 	

Document 12 : extrait de la préparation de la séance 1

Une fois les séances autour de la (re)découverte de l'ensemble des mots des catégories proposées effectuées, j'ai souhaité contrôler le processus de mémorisation des élèves.



Document 13 : extrait de « Mémoire et apprentissages », Céline Ryckebusch, Maître de conférence en Psychologie du Développement, INSPE Hauts de France

J'ai donc voulu vérifier si le groupe avait bien mémorisé l'ensemble des familles et des mots. Je voulais contrôler l'efficacité de la mémoire à long terme, car durant les séances, H. et M. ont montré de bonnes capacités en mémoire de travail.

Pour cela, j'ai réutilisé les cartes de toutes les séances et j'ai demandé aux élèves de nommer d'abord, puis de montrer ce que je demandais. Beaucoup de mots n'étaient pas mémorisés. Je ne pouvais donc pas aller plus loin pour le moment avec les élèves.

J'ai donc repris les séances en les adaptant aux besoins de mémorisation à long terme des élèves, plus précisément dans l'objectif d'améliorer leur mémoire sémantique.

Si M. et H. rencontrent des difficultés dans l'accès aux connaissances en mémoire sémantique, ils ne peuvent pas accéder à la phase de récupération ou alors ils seront en récupération d'informations erronées. Je suis donc repartie avec eux sur les phases d'encodage et de stockage tout en gardant l'objectif de développer la clarté cognitive : M. et H. ont besoin de savoir ce qu'ils apprennent et là où ils en sont. Enseigner de manière explicite suppose aussi ici d'encourager les essais, les progrès des élèves.

En orientant mes lectures sur les recherches de Mireille Brigaudiot, qui reprend les travaux de Vygotski au sujet de la Zone Proximale de Développement, je perçois un intérêt à construire avec le groupe une ZPA, Zone Proximale d'Apprentissages, cet espace de travail que je vais prendre en compte pour enseigner : *« Les enfants n'apprennent pas « par eux-mêmes », mais apprennent « eux-mêmes » et uniquement grâce aux autres »*. Cela renvoie à la théorie du socio-constructivisme, qui souligne l'aspect social de la construction des savoirs et savoir-faire. Pour M. et H., il s'agit de développer avec eux un travail en « amont de la ZPA » : je sais que je vais utiliser quelque chose qui n'appartient pas encore aux savoir-faire des

enfants. Je vais poser un premier repère en exposant, en expliquant.

Tout d'abord, nous avons réfléchi et résolu les problèmes de catégorisation. L'enjeu ici est de pouvoir organiser le vocabulaire pour en faciliter la mobilisation et la mémoire à long terme. Les enfants ont poursuivi leur tâtonnement, leur questionnement initial (pourquoi je mets ceci et cela ensemble ?). Ces activités cognitives sont importantes pour donner envie aux élèves d'apprendre et de les rendre autonomes intellectuellement, car ils font appel à leurs connaissances et construisent des hypothèses que l'on va discuter, valider ensemble.

« Le classement logique en catégories et sous-catégories est un puissant moyen de mémoriser. Il correspond à l'organisation même de la langue qui procède à des emboîtements divers et à la structuration de la mémoire régie par la catégorisation. [...] Les activités de catégorisation sont absolument essentielles à l'école maternelle. En catégorisant, on ordonne le monde et la langue. »

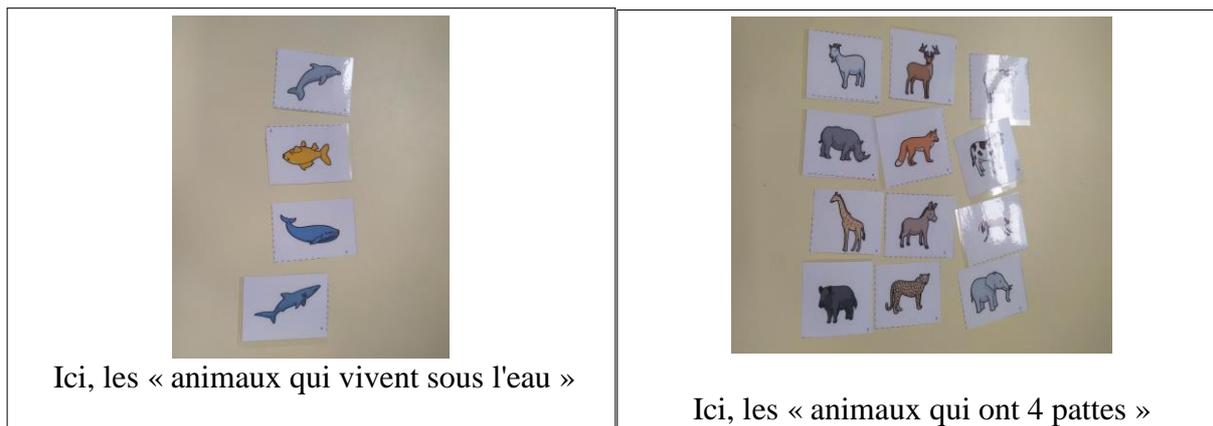
Après avoir repris avec le groupe de langage cette activité de catégorisation avec les cinq familles différentes proposées, et par l'enseignement explicite de la tâche, M. et H. ont bien mémorisé les familles. Leurs réponses sont correctes. Ils ont bien retenu en mémoire ce qui fait sens et est utile pour eux, ce que l'on répète et qu'on consolide, ce à quoi on a fait attention durant plusieurs séances : ils savent ce qui « va bien ensemble », ils regroupent des objets, des aliments ensemble et justifient leur choix.



Tri d'animaux à réaliser en groupe



Les élèves justifient leur choix ici par rapport au critère « animaux qui ont des ailes »



Document 14 : extrait de la séance sur la catégorisation

La difficulté persiste à présent dans la mise en mémoire du nom des objets, animaux ou aliments. J'ai alors ajouté des indices sensoriels et contextuels lors des modalités d'apprentissage qui ont suivi le déroulement de la séquence.

Parmi d'autres activités de réflexion, j'ai proposé la résolution de devinettes qui nécessite la prise en compte de plusieurs critères et leur mémorisation. L'objectif de l'activité est de déduire le nom d'un objet à partir de ses propriétés. L'élève écoute la devinette que je propose, cherche la réponse seul puis la confronte avec celles de ses camarades en explicitant sa procédure. Voici un exemple donné lors de la phase de devinettes dans la séance : *« Je vais dire une devinette, vous devrez trouver l'objet dont je parle. C'est un animal, qui vit à la ferme, qui pond des œufs. »*

Je propose aux élèves de s'aider des cartes familles si besoin. Dans la procédure, il est important que l'enfant ait compris qu'il faut d'abord repérer la catégorie de l'objet en question puis de définir et comprendre les caractéristiques propres à l'objet.

La question de l'apprentissage du vocabulaire est indissociable de celle des outils à créer et à utiliser dans une classe mais il faut tenir compte au moins de deux éléments :

Le premier est en rapport avec une caractéristique de la langue : le lexique est un ensemble structuré, non réductible à la seule accumulation de mots. Il faut l'envisager comme un réseau de termes reliés entre eux par des relations de sens (synonymie, antonymie, champ lexical...), [...] L'approche du lexique doit donc être organisée et les outils, structurants, doivent en rendre compte. Le deuxième ressortit à l'apprentissage : une simple exposition aux mots nouveaux ne suffit pas ; il faut qu'un processus puisse s'enclencher dans la mémoire à long terme – qui renvoie à « notre capacité à conserver des informations de façon stable et à

les réutiliser longtemps après les avoir acquises » –, pour que les termes soient disponibles dans le discours et fassent réellement partie du vocabulaire actif de l'élève. Les bons outils doivent donc être récapitulatifs et évolutifs pour soutenir l'effort de mémorisation et de réactivation.

J'ai repris cette activité de devinettes en utilisant la fleur lexicale proposée par Micheline Cellier et construite en séance avec les élèves sur les différentes catégories déjà travaillées. La figuration donne une vision ordonnée des termes appris, chaque pétale correspondant à un champ lexical. La « fleur » avec les pétales reste une formalisation simple et compréhensible ; elle permet aux élèves de prendre conscience des savoirs stockés et aide au traitement de l'information à mémoriser.



Document 15 : La « fleur du langage », extrait de la séquence sur la catégorisation

J'ai utilisé cette fleur avec le groupe de langage pour notamment laisser un élève décrire une image que les camarades devaient deviner, mais aussi laisser un élève penser à une image et la faire deviner : les élèves devaient apprendre à poser des questions auxquelles le meneur de jeu ne pouvait répondre que par oui ou par non.

Ensuite, nous avons donc joué. Dans la salle de motricité mise à disposition gracieusement par mes collègues, j'ai disposé, de manière éparpillée, des images représentant des mots travaillés : je nomme d'abord l'objet, les enfants doivent se déplacer vers l'image correspondante ; puis un enfant prend ma place. Il devient animateur et moi son « assistante », s'il a besoin d'aide, s'il a des doutes sur le nom de l'objet qu'il veut nommer.

Tout en restant dans les activités corporelles, les élèves ont pu jouer aux jeux de mimes afin de mieux comprendre et utiliser des verbes précis. La notion de verbe n'étant pas encore connue des élèves, je ne pouvais pas clairement l'expliquer. J'ai donc donné une consigne très brève pour le jeu : « *Nous allons jouer maintenant avec les mots qui disent ce que l'on fait. Vous allez bien écouter les mots que je vais dire et vous ferez ce qu'ils vous disent.* » Je n'ai pas hésité à répéter les verbes en les mimant moi-même pour introduire les séances. Si les élèves avaient des difficultés à trouver le verbe, je les questionnais. Par exemple : « *Qu'est ce que tu peux faire avec une fourchette ?* ». Quand l'ensemble de la consigne et des verbes ont bien été assimilés, je permets aux élèves de prendre ma place pour trouver et dire eux-mêmes un verbe que leurs camarades doivent mimer.

Les élèves ont été très actifs lors de ces séances. Il m'a semblé nécessaire de les amener à faire le lien avec le quotidien, entre les compétences d'entraînement et les situations quotidiennes de langage de la classe. Ils ont pu transférer leurs acquisitions dans un autre contexte, faire un lien entre ce que nous avons appris en petit groupe de langage et les jeux proposés en dehors de la classe. Pour réussir, il fallait savoir nommer les objets, aliments ou animaux, mimer les verbes dont on avait parlé avant les séances dans la salle de motricité.

Enfin, pour continuer d'apprendre en se remémorant et en poursuivant le processus de mémorisation, les enfants se sont exercés à l'aide de différents supports, toujours vecteurs de motivation, d'attention, de persévérance et d'efforts pour H. et M..

Les phases d'entraînement sont essentielles car les apprentissages s'inscrivent dans une temporalité longue, nécessaire à leur appropriation. J'ai tenu particulièrement à mener toutes mes séances de manière explicite : j'ai toujours expliqué à H., M. et aux enfants du groupe de langage ce qu'ils étaient en train d'apprendre car la prise de conscience des objectifs et des contenus de l'activité est très importante pour lui donner sens et pour montrer aux élèves à quel point ils progressent.

« Toutes les occasions de réactivation sont importantes. Plus il y a de récupérations en

mémoire, plus le mot est stocké durablement. [...] Un apprentissage distribué (réparti en séquences courtes mais fréquentes) est plus efficace qu'un apprentissage massé (une longue et unique séquence). » C'est donc ce qui m'a amené à proposer à M. et H., et avec l'enseignante de la classe, des temps dirigés « ritualisés » très courts dans des espaces dédiés de la classe plusieurs fois par semaine. Il s'agissait d'investir les espaces « cuisine », « bibliothèque », « garage », « poupée ».

Voici par exemple, quelques titres d'imagiers que les élèves peuvent à présent manipuler à la bibliothèque :



Les enfants sont invités régulièrement à réutiliser les mots appris en atelier de langage de manière spontanée dans un premier temps, puis dans le cadre d'une réelle production de phrases pour engager une interaction adulte/enfant dans ces espaces, très inducteurs chez M. et H. car ils favorisent le jeu et l'imitation. La mémorisation est facilitée ici par les connaissances préalables des élèves. Le fait de reprendre les mots nouvellement mémorisés lors de mes ateliers de langage dans des contextes d'emplois différents et de les appliquer à des personnes et situations variées (ici avec l'enseignante de la classe, et non moi, dans les espaces de la classe, et non plus dans la salle de motricité ou dans l'espace dédié aux ateliers de langage) va permettre d'aider les élèves à intégrer le processus de décontextualisation qui est particulièrement important pour le développement de la mémoire sémantique, la mémoire des connaissances.

Pour contrôler les progrès des élèves de mon groupe de langage, j'ai construit, avec l'aide de l'enseignante de la classe, une grille d'observations et d'évaluations en lien avec le domaine du langage. Cette grille permettra à ma collègue d'évaluer les progrès et les points à améliorer à

travers les activités proposées. Elle sera complétée au fur et à mesure des séances « ritualisées » en lien le projet.

Nom/Prénom de l'enfant :		
Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions		
Oser entrer en communication		
Communique avec les adultes avec le langage verbal	Compétence en cours de construction	Compétence de construction
Communique avec ses pairs avec le langage verbal		
Endosse des postures de locuteur/interlocuteur : accepte les tours de parole, attend pour prendre la parole ; écoute ses pairs		
Apprendre et comprendre		
Justifie un choix, une décision, une action, un comportement		
Dit les procédures pour faire, pour jouer		
Comprend le lexique apporté par l'enseignante		
Catégorise le lexique		
Echanger et réfléchir avec les autres		
S'exprime et se fait comprendre dans un langage syntaxiquement correct et précis avec des phrases de plus en plus longues		
S'appuie sur des verbes très fréquents (dire, faire, mettre, aller, prendre, avoir, être, etc.) et des pronoms pour s'exprimer		
Emploie un vocabulaire de base (vie quotidienne à l'école) suffisamment développé pour être précis dans ses prises de parole et dans les activités ordinaires de la classe		
Réutilise dans un autre contexte les mots appris dans un certains contexte, en classe		

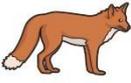
Document 16 : extrait de la grille d'observations/d'évaluations

Dans le cahier de réussites, les élèves peuvent compléter également un tableau sur la mémorisation des mots (colorier en vert quand le mot est mémorisé), ce qui leur permet de visualiser leur progrès :

J'évalue mes progrès

Mémoriser les mots

Je stocke les mots dans mon cerveau pour pouvoir les retrouver quand j'en ai besoin.



3 |



3 |



3 |



3



3 |



3 |



3

Conclusion

Mes différentes lectures et recherches m'ont amené à conclure que la qualité lexicale et syntaxique des énoncés compris et produits par les élèves conditionne l'accès à la langue de l'école et l'entrée dans l'écrit. Les relations entre réussite scolaire et compétences lexicales sont extrêmement fortes et, à cet égard, l'école maternelle a un rôle déterminant à jouer en terme de prévention.

Mes lectures et mes recherches m'ont permis également de développer mes compétences professionnelles en tant qu'enseignante spécialisée du RASED en engageant mes réflexions dans de nombreux domaines tels que la connaissance d'outils d'évaluation, l'analyse des difficultés des élèves, les processus d'apprentissage, la construction des savoirs en lien, notamment ici, avec la mémorisation du lexique. J'ai pris conscience de la nécessité du travail explicite du lexique dès l'école maternelle en tant que prévention de la grande difficulté de compréhension.

Pour ce projet de co-intervention, le bilan est encourageant : les séances en petits groupes homogènes ont permis de favoriser la concentration et de multiplier les prises de parole de chaque élève. La régularité des séances a favorisé chez les élèves le développement des compétences lexicales qui étaient en jeu et l'automatisation des procédures. Les élèves se sentent en confiance et entrent directement dans la tâche en mobilisant toute leur attention, qui n'est jamais sollicitée trop longtemps.

Ce sentiment de confiance a été d'autant plus renforcé que les élèves étaient réunis dans un cadre bienveillant, laissant la place systématiquement aux encouragements, aux valorisations des réponses apportées pour permettre de développer chez M. et H. l'estime de soi et la motivation intrinsèque indispensables aux apprentissages.

Ce projet se poursuivra jusqu'à la fin de l'année scolaire et s'étendra à la seconde classe de GS de l'école. L'une de ses finalités est de permettre aux élèves de s'exprimer de mieux en mieux à l'aide de phrases complexes et de commencer, dans de bonnes conditions, l'apprentissage de la lecture au CP, comme le préconise le guide « Pour enseigner le vocabulaire à l'école ». Pour que ce projet de prévention soit encore plus efficace, je m'interroge sur mon rôle de personne-

ressource : il serait intéressant de développer, sur tout le cycle 1 et en lien avec la liaison GS-CP, des outils, des démarches avec mes collègues de PS, MS et CP, permettant un apprentissage progressif d'un lexique varié et précis ainsi que la compréhension intuitive des règles qui régissent la structure des phrases qui conditionnent la maîtrise du français scolaire.

Sommaire des extraits et documents cités

Références théoriques :

1: « La nouvelle carte d'identité de l'école maternelle, <i>code de l'éducation article L321.2</i> », in « Nouveaux programmes pour l'école maternelle : points de vigilance », Viviane Bouysse, IGEN, Lyon, 6 février 2015	Page 2
2. Extrait du guide « Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle »	3
3. Extrait du B.O. N°19 du 09/05/2002, circulaire 113 abrogée.	4
4.Extrait de la circulaire n°2014-107 du 18-08-2014 « Fonctionnement des RASED et missions des personnels qui y exercent »	4
5. Extrait du guide « Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle »	11
6.Extrait du guide « Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle »	11
7.« Du langage oral à la compréhension de l'écrit », Maryse Bianco	12
8-9. Extrait du rapport « L'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire » , Alain Bentolila	12 13
10-11.Extrait de « Apprendre à lire à l'école, tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant », Goigoux R. Cèbe S., Retz 2006	13
12. Extrait du guide « Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle »	14
13. Extrait de « Enseigner la langue orale en maternelle », Philippe Boisseau, p24, Retz	16
Document 13 : Extrait de « Mémoire et apprentissages », Céline Ryckebusch, Maître de conférence en Psychologie du Développement	18
14. Extrait de « Langage et école maternelle », Mireille Brigaudiot, p32, Hatier	18
15. Extrait de « Le vocabulaire et son enseignement : des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire », Micheline Cellier, IUFM Montpellier, Université Montpellier II, novembre 2011, eduscol.education.fr/vocabulaire	19
16. Extrait de « Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle », Micheline Cellier, Retz	22

Documents de circonscription:

Document 1 : Projet d'école 2018/2022 Ecole élémentaire Buisson-Lacore et école maternelle Prévert à Grenay	5
Document 2 : Résultats aux évaluations nationales CP Ecole Buisson-Lacore à Grenay	5
Document 3 : Note de service n°1 de Monsieur Lefebvre, Inspecteur de l'Education Nationale Rentrée 2020	6

Documents académiques:

Document 4 : « Enseigner explicitement la compréhension de textes » - Madame Cerf, IEN chargée des missions départementales maternelle et maîtrise de la langue dans le Pas-de-Calais – Pédagogie 62	6
--	---

Documents de travail:

Document 5 : Extrait de la demande d'aide de H.	7
Documents 6 et 7 : Extrait du PAS de H.	8
Document 8 : Extrait de la demande d'aide de M.	9
Documents 9/10 : Extrait du PAS de M.	10
Document 11 : Extrait de la séquence d'apprentissage	15
Document 12 : Extrait de la préparation de la séance 1	17
Documents 14 : Extrait de la séquence sur la catégorisation	19
Document 15 : Extrait de la séquence sur la catégorisation	21
Document 16 : Extrait de la grille d'observations/d'évaluations	24

Epreuve 3 :

En apportant l'appui de leurs compétences aux équipes pédagogiques des écoles, les membres du RASED aident ces dernières à analyser les situations, à reconnaître et prendre en compte les besoins éducatifs particuliers des élèves et construire des réponses adaptées. En cela, le RASED, notamment dans son rôle préventif, représente une ressource d'accompagnement des enseignants pour l'Ecole de la confiance et de la bienveillance. Je parle ici de l'Ecole Inclusive, l'école pour tous, qui répond au besoin de chacun, qui permet de se construire et s'épanouir dans la richesse de la diversité. Ainsi, l'ensemble des membres des communautés éducatives sont engagés pour favoriser la fluidité des parcours des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap et mettre en œuvre les réponses adaptées en vue de la réussite scolaire. C'est l'un des objectifs majeurs de la loi pour une École de la confiance.

En tant que membre du RASED de Grenay, j'ai voulu exercer la fonction de personne-ressource en développant une action d'accompagnement des équipes au sein de l'école élémentaire Buisson-Lacore, plus particulièrement auprès des collègues de CP et CE1. La difficulté scolaire chez les élèves est bien présente au cycle 2 et les collègues sont en demande d'aide. Les classes de CP et CE1 de l'école étant dédoublées, mes missions dans la prise en charge de la grande difficulté scolaire s'orientent cette année vers les élèves de la Grande Section, du CE2, CM1 et CM2, à la demande de Monsieur Lefebvre, Inspecteur de l'Education Nationale de la circonscription de Bully-les-Mines.

Cette action collective de communication, de sensibilisation, d'information à destination de mes collègues du cycle 2 a pour objectif principal de viser une meilleure prise en charge des BEP tout en développant l'autonomie de l'équipe enseignante.

En tant que personne-ressource, j'ai proposé aux enseignantes plusieurs temps d'échanges, de concertations, de réflexions autour de l'identification des besoins éducatifs particuliers de leurs élèves. Si l'enseignant de la classe est le premier acteur de la prévention, ma mission complémentaire de prévention a permis de leur proposer mon soutien. En leur apportant d'abord des guides et une démarche, nous avons ensuite tenté d'identifier ensemble les BEP, d'élaborer des réponses pédagogiques adaptées, des outils et de penser l'accessibilité pédagogique.