

Mémoire de CAPA-SH option D
ESPE de la Réunion
Session 2014



La métacognition au service de la structuration du
langage et de la pensée

Mme Sabrina Camilotto
Directeur de mémoire : M. O

*« Les limites de mon langage signifient les limites de mon
propre monde. »*
Ludwig Wittgenstein, philosophe autrichien

Je remercie, pour le partage de leurs connaissances, les formateurs de l'ESPE dont M. O, le directeur de ce mémoire.

*Je remercie également les élèves de la CLIS de l'école de ** pour leur participation active et la confiance qu'ils m'accordent.*

Table des matières

Introduction

1- Contexte et constats	3
1.1- L'école	3
1.2- La classe.....	4
1.3- Des constats : les élèves ont des difficultés en langage oral.....	4
2- les fondements théoriques	6
2.1- Le récit et le schéma narratif	6
2.2- L'acquisition du récit chez l'enfant	6
2.3- Le développement du langage et de la pensée.....	8
2.4- La métacognition et la médiation au service des apprentissages.....	9
2.5- Mieux maîtriser le langage, est-ce mieux communiquer ?.....	10
3- Le projet.....	11
3.1- Description du projet	11
3.2 - Le projet en lien avec les programmes d'enseignement 2008	13
3.3- Description des élèves sur lesquels porte l'observation.....	13
3.4- Description des séances évaluatives	14
3.5- Calendrier des séances et objectifs.....	16
4- Analyse du projet.....	19
4.1- Bilan général du projet roman photo en fonction des étapes de réalisation	19
4.2- Comparaison des résultats aux évaluations diagnostiques et sommatives des élèves et analyses individuelles	21
4.3- Observations des réinvestissements spontanés en classe.....	25
4.4- Bilan de l'expérimentation en relation avec les attentes théoriques.....	26
5- Vers le débat philosophique.	29

Conclusion

Bibliographie

Annexes

Introduction

C'est à l'aube d'une dixième année d'enseignement dans les classes de l'école primaire que j'ai décidé de concrétiser le projet professionnel souhaité depuis le début de ma carrière : enseigner en classe spécialisée.

C'est lors de mes études universitaires en psychologie, que j'ai fait la rencontre du public porteur de handicap. J'étais alors stagiaire psychologue dans un IME dans lequel j'accompagnais ma maître de stage sur un atelier de musicothérapie avec des enfants autistes. J'ai aimé partager le quotidien thérapeutique et éducatif avec ces enfants et j'ai beaucoup appris au sein de l'équipe pluridisciplinaire de l'IME.

Je me suis finalement orientée vers l'enseignement avec l'idée d'acquérir de l'expérience dans les classes ordinaires puis de me spécialiser.

Voilà 4 ans que je travaille à l'école de **. Ces trois dernières années j'ai enseigné en classe de CE1 avant de faire mes premiers pas en CLasse pour l'Inclusion Scolaire à la rentrée d'août 2013.

Dès les premiers jours, j'ai été interpellée par le manque d'aisance de mes élèves dans les situations de langage oral.

J'ai observé que les conflits dans la cour de récréation dégénéraient facilement et quand on essayait d'en discuter, les élèves avaient du mal à expliquer les faits. Il leur était manifestement difficile de mettre de l'ordre dans leur récit (les protagonistes, l'enchaînement des faits) et ils semblaient confus dans leur pensée. Ils ne savaient plus vraiment quel avait été le déclencheur et comment ils en étaient arrivés au conflit.

Au vu de ces difficultés de communication et à la suite de quelques évènements conflictuels avec d'autres élèves de l'école (qui n'ont pas toujours tourné à l'avantage de ceux qui ne maîtrisaient pas le verbe et ses tournures), alors que certains élèves allaient naturellement vers les élèves extérieurs à la CLIS, ils se sont repliés sur eux-mêmes et au début de la deuxième semaine de classe, ils ne jouaient plus qu'entre eux.

Il m'est apparu comme une évidence qu'il fallait restaurer l'image des enfants de la CLIS dans l'école et trouver un moyen de compenser les difficultés langagières de mes élèves.

J'ai alors imaginé un projet d'écriture qui pourrait permettre aux élèves de construire les compétences nécessaires à la structuration de leurs récits.

C'est dans ce contexte qu'est née la problématique suivante :

En quoi l'abstraction de règles dans le cadre d'une production de texte (le roman photo) peut amener les élèves de CLIS 1 à une meilleure maîtrise de la structure de leur discours et par la même améliorer leurs facultés de raisonnement.

J'envisage que travailler sur un projet de roman-photo qui englobe la description d'images et la connexion de ces images entre elles permettra de « conceptualiser » la structure du récit, sa chronologie et la manière dont les événements se succèdent (causes et effets). Ainsi conceptualisées, les règles du récit pourront être généralisées à de nombreuses situations de langage d'évocation (raconter une histoire ou un événement vécu).

En partant du postulat que le langage et la pensée se construisent en parallèle, j'envisage que le fait de structurer le discours amènera les élèves à mieux organiser leur pensée. Ainsi, ce travail sur le langage pourrait avoir des répercussions bénéfiques sur le raisonnement.

J'é mets également l'hypothèse que si les élèves développent de nouvelles compétences langagières, la communication entre les élèves de la classe et de l'école s'en trouvera facilitée voire même pacifiée.

Dans un premier temps, je décrirai le contexte de la classe dans l'école puis je dresserai les constats et les besoins dans le domaine du langage. Ensuite, je décrirai les courants théoriques qui sous-tendent le projet roman-photo. Après une description du projet, j'analyserai ses apports et ses limites. Pour finir, j'aborderai la suite du projet et son évolution vers le langage argumentatif.

1- Contexte et constats

1.1- L'école

L'école est située dans le quartier de **, au cœur d'un lieu socio-culturel (salle des fêtes et centre social), d'un lieu sportif (le terrain de football) et d'un lieu religieux (l'église).

Elle se situe dans une zone densément peuplée entre ruelles résidentielles et habitations plus populaires. Il y a, de fait, une certaine hétérogénéité sociale dans l'école mais la majorité des élèves de la CLIS sont issus de milieux sociaux dits défavorisés. L'école est d'ailleurs située en Zone Urbaine Sensible et est incluse dans le programme ECLAIR.

Les résultats aux évaluations nationales 2012/2013 des CE1 et CM2 sont en dessous de la moyenne académique en français et en mathématiques.

1.2- La classe

La CLIS accueille 12 élèves âgés de 7 à 13 ans au 1^{er} janvier 2014. Elle est composée d'une majorité de garçons, 10 pour 2 filles seulement.

Trois nouveaux élèves ont été accueillis à la rentrée des classes, les autres sont des « anciens ».

En terme de niveaux scolaires, la classe se situe entre la petite section de maternelle et le début du CE2 (pour un seul élève, et exclusivement dans le domaine des mathématiques).

Le groupe est soudé et tient à son organisation. J'ai d'ailleurs pu observer à la rentrée, des attitudes de rejets envers les nouveaux arrivants, comme s'ils représentaient une « menace » à l'organisation en place dans le groupe.

Il y a peu d'échanges avec les autres élèves de l'école pendant les récréations. Les élèves de la CLIS restent d'ailleurs dans une zone géographique limitée, lorsque je suis de surveillance, ils restent près de moi.

Je suppose que si les élèves de la CLIS sont tant attachés au groupe qu'ils forment et s'ils se mélangent peu aux autres enfants de l'école, c'est parce que le groupe les contient et les rassure. Leurs difficultés langagières et les difficultés de communication qu'elles engendrent ne leur permettant pas d'être suffisamment en confiance pour « s'ouvrir aux autres ».

1.3- Des constats : les élèves ont des difficultés en langage oral

Au niveau lexical et d'une manière générale, les élèves de la CLIS de ** disposent d'un bagage lexical pauvre, ils ignorent le sens des mots qu'ils n'utilisent pas au quotidien et connaissent peu de synonymes.

Tous, s'expriment préférentiellement et presque exclusivement **en créole**. Je me sers parfois de mes origines métropolitaines comme excuse afin de les amener à reformuler et en feignant de ne pas comprendre : ceci fonctionnait bien lorsque j'enseignais dans les classes ordinaires. Dans la CLIS, j'ai malheureusement constaté que cela était moins efficace puisqu'ils se retournaient vers l'AVS-CO de la classe (qui est créolophone) en espérant qu'elle traduise. Désormais, l'AVS s'éloigne du groupe lors des situations de langage mais le passage à la langue française rencontre encore des résistances.

Deux des élèves de la CLIS ont pour langue maternelle le **shimahore** et s'expriment donc dans cette langue dans leur environnement familial.

La plupart des élèves de la CLIS ont également des difficultés de **mémorisation**. Ils oublient rapidement les mots étudiés, ce qui rend difficile le réinvestissement et l'appropriation d'un nouveau lexique.

Au niveau de **la structure du récit** et suite aux évaluations de rentrée, j'ai constaté que les récits étaient lacunaires, les éléments importants (comme le lieu ou les personnages) étaient éludés et les événements n'étaient pas toujours relatés de manière chronologique. Les résultats sont récapitulés dans le tableau ci-contre.

Ces difficultés dans la structuration du récit se retrouvent dans des situations quotidiennes de classe avec un manque général de cohérence dans le discours des élèves.

D'après les entretiens avec les familles, les orthophonistes et les informations échangées lors des ESS, on peut résumer les causes des difficultés langagières comme suit :

- Trouble de la parole liée à des causes physiques (hypotonie de l'appareil articulatoire).
- Trouble du langage lié à des causes neuronales.
- Entrée tardive dans le langage oral.

La moitié des élèves de la classe ont un suivi orthophonique.

En conséquence de ces difficultés, les anciens élèves ont développé, depuis l'année passée, un « tic de langage » qui s'est systématisé lors des prises de paroles. Ainsi, lorsqu'ils sont sollicités par l'adulte, ils se cachent le visage en disant « *Ah, madame* ». Cette stratégie d'évitement perturbe les séances de langage et elle est bien ancrée dans les habitudes des plus anciens.

Une autre conséquence est que les élèves se retrouvent démunis dans les situations de communication. Deux options s'offrent alors à eux : le repli sur soi ou le passage à l'acte dans la violence verbale ou physique.

2- les fondements théoriques

2.1- Le récit et le schéma narratif

Le récit est lié au langage d'évocation (langage décontextualisé) qui en est la condition.

Pour Michel FAYOL (1985), le récit comporte tout d'abord un cadre dans lequel se trouvent précisés les lieux, moments et personnages. Ce cadre se place en début de récit, dans la situation initiale. Viennent ensuite une série de séquences: une provocation, une/des réaction(s), une sanction et un état final.

Ce déroulement de séquences a un caractère universel et est comparé par les linguistes à « une armature rigide » plus communément appelé le schéma narratif.

Le récit ne se limite pas à une accumulation de séquences d'actions, c'est aussi le maintien de la cohésion entre les propositions successives et une progression dans les informations pour susciter et maintenir l'intérêt. Les séquences du récit sont donc articulées par des connecteurs, des marqueurs de temps et de causalités.

Les psychologues cognitivistes, dont Dan I. SLOBIN (1994), se sont intéressés aux opérations mentales derrière la narration et aux moyens mis en œuvre par le locuteur pour mettre en mots son discours. Ils pensent que le locuteur « expert » fait appel à « *une organisation cognitive stéréotypée faite de concepts* » pour guider et organiser son discours. Autrement dit, les personnes maîtrisant le discours auraient conceptualisé un schéma narratif et se serviraient de cette trame dans les situations de récit.

Mais avant d'être un locuteur expert, l'enfant est un novice du récit et celui-ci se construit avec le temps, l'expérience et l'étayage de l'entourage.

2.2- L'acquisition du récit chez l'enfant

L'enfant commence tôt, vers l'âge de 2/3 ans, à utiliser le langage décontextualisé.

Pour que l'enfant soit en mesure d'évoquer un événement passé, M. FAYOL cite trois facteurs :

- Il doit avoir accès au plan symbolique à la représentation des séquences d'actions, (Jean PIAGET, 1947).
- Il doit avoir été « nourri » de récits lus par les adultes.
- Ces récits doivent avoir été accompagnés par les interventions d'adultes invitant l'enfant à préciser les circonstances, les causes et les conséquences.

M.A MAGEE et B. SUTHON-SMITH décrivent les étapes de la construction du récit chez le jeune enfant (cités par M. FAYOL, 1985) :

Dès les premières années, l'enfant est mis en situations de questions/réponses face à un livre d'image. L'adulte nomme, commente, l'enfant babille d'abord puis répond en nommant, acquérant ainsi le tour de parole. Puis il pointe, questionne, il s'attache dans un premier temps aux formes de l'échange et prises de paroles successives plus qu'au contenu.

Plus tard, l'enfant contribue de plus en plus. Il connaît le fil du récit, il anticipe et s'approprie la trame.

Par la suite, l'enfant commente les images d'un livre, encouragé par son partenaire. Il apprend à ajouter ou enlever des éléments. C'est la co-narration par laquelle l'enfant participe avec l'adulte à la création du récit.

La dernière étape est la narration produite par l'enfant seul. Elle apparaît tardivement et elle concerne les expériences vécues par le sujet avant de s'appliquer à autrui.

Si cette acquisition est tardive c'est en partie car, d'après la linguiste Maya HICKMANN (2000), pour construire un récit l'enfant doit avoir un ancrage spatial suffisant, c'est à dire situer les événements dans l'espace représenté par rapport à un point de référence initial. Or, cet ancrage n'apparaît qu'à partir de 7 ans, il ne devient systématique que vers 10 ans.

L'enfant doit aussi se situer dans le temps c'est pourquoi l'immaturité cognitive du jeune enfant l'emmène au début à exprimer uniquement les aspects perceptibles de la situation immédiate (langage en situation).

L'enfant doit aussi être capable de comprendre et d'utiliser les marqueurs de cohésion, ceux-ci sont également maîtrisés tardivement.

M. FAYOL déclare qu'il faut attendre environ l'âge de 7/8 ans pour que l'enfant commence à utiliser le schéma narratif. Le placement en début de récit des éléments du cadre se révèle, quant à lui, tardivement.

On peut supposer que les élèves de CLIS vont mettre plus de temps à conceptualiser et construire ce schéma narratif. Bien souvent, ces élèves sont atteints de troubles des fonctions cognitives et leur faculté à conceptualiser s'en trouve altérée. C'est pour cette raison que je propose de faire un travail d'abstraction de la trame narrative que l'on réutilisera comme un outil lors des situations en langage d'évocation.

En résumé, la trame du récit s'acquiert en parallèle du développement des fonctions cognitives et celles-ci se construisent avec et par le langage. On peut donc s'interroger sur le lien entre langage et pensée.

2.3- Le développement du langage et de la pensée

Les productions langagières reflètent-elles les capacités intellectuelles des sujets ou est-ce le langage qui permet de construire l'intelligence? Cette question a préoccupé de nombreux chercheurs.

Trois courants s'affrontent ou se complètent :

- Selon J.PIAGET, c'est le développement cognitif de l'enfant qui détermine le développement verbal. Pour se construire, le langage fait appel à la capacité à conceptualiser, à construire des classes d'objets isolées, de notions, de faits.

Il découlerait, comme les autres acquisitions, de l'intelligence sensori-motrice et de l'accès à la fonction symbolique.

- Pour Lev VYGOTSKI, par contre, le développement de la pensée dépend du langage et de l'expérience socio-culturelle de l'enfant. La pensée de l'enfant dépend du développement des moyens qu'il met en place pour interagir avec son entourage et le langage est l'un des principaux.

- Jérôme BRÜNER, quant à lui, considère que le développement cognitif s'organise par intériorisation d'un certain nombre de techniques offertes à l'enfant où le langage apparaît comme un instrument de choix. Le jeune enfant acquiert le concept de structure, d'abord par

le biais de l'action et du jeu puis par le langage dans une procédure d'interaction sociale. En structurant la langue, il va en même temps structurer sa pensée.

Au regard de ces différentes approches, on peut conclure que même si ces théories accordent plus ou moins d'importance au rôle du langage dans le développement de la pensée, il est sûr que tous deux sont inscrits dans une dynamique commune.

En tant qu'enseignante spécialisée, je retiens surtout les théories développées par BRÜNER, J. et VYGOTSKI, L. car elles mettent en avant l'importance accordée aux interactions. Nous connaissons bien la richesse des échanges, qu'ils aient lieu entre élèves (le conflit socio-cognitif¹) ou avec l'enseignant lors d'une séance d'apprentissage médiatisée.

2.4- La métacognition et la médiation au service des apprentissages

Britt-Mari BARTH (1987) définit le concept de métacognition comme « *l'activité méthodique systématiquement conduite et consciente, qui consiste à réfléchir aux démarches cognitives et aux processus intellectuels à l'œuvre dans la construction d'un raisonnement ou alors de la résolution d'une situation problème.* »

Il s'agit d'un travail rigoureux et méthodique, à la fois d'analyse et de reconstruction des structures principales de la cognition, utilisées par un sujet apprenant.

D'après BARTH, B.M, c'est le rôle de l'enseignant « *d'assister l'élève dans la construction de son savoir, tâche que personne ne peut exécuter à sa place.* » Cette assistance consiste à analyser avec lui le savoir à acquérir et les opérations mentales à mettre en œuvre. Ayant appris ce qui est généralisable, l'élève peut à l'avenir agir de façon plus autonome dans toute situation d'apprentissage.

Ainsi, l'enseignant, par le biais de sa « *médiation* » va donc accompagner l'élève dans la réalisation de sa tâche, l'aidant à clarifier ses procédures et sa pensée. Le médiateur pourra adapter et ajuster les situations afin de mettre l'élève en situation de réussite.

¹ Apparaissant vers 7-8 ans, le conflit sociocognitif (VYGOTSKI, L.) est la confrontation à un problème entre plusieurs enfants. Il est formateur dans la mesure où il permet à l'enfant de prendre conscience du point de vue d'autrui et de reformuler le sien. Après avoir pris du recul sur le problème, l'enfant va construire son esprit en jugeant laquelle des solutions est la plus adéquate. (source : cours de psychologie de l'éducation à l'ESPE)

Ayant pris conscience de l'existence de ces processus, ayant appris à les maîtriser et à les mobiliser rapidement et de manière adéquate, les élèves, grâce à la métacognition deviennent alors capables d'entrer, de façon plus efficace, dans les nouveaux apprentissages.

Ce qui fonctionne très bien pour les élèves n'ayant pas de trouble des fonctions cognitives est d'autant plus efficace avec nos élèves de CLIS. Leurs difficultés se situant parfois davantage au niveau métacognitif que cognitif. Il leur faut apprendre « comment faire pour apprendre » et comment prendre conscience de leur fonctionnement pour transférer les processus liés à l'apprentissage.

2.5- Mieux maîtriser le langage, est-ce mieux communiquer ?

Alain BENTOLILA dans *Le verbe contre la barbarie (2008)* déclare que le langage a un pouvoir pacificateur : « *le flux des mots contrôlés, la succession tranquille des phrases diffèrent le passage à l'acte et qu'ils donnent une chance à deux intelligences d'en rester aux mots plutôt que d'en venir aux mains* ».

Ceux qu'il appelle les « *pauvres du langage* », ceux qui sont incapables de mettre en mots leur pensée en y mettant de l'ordre, sont les plus susceptibles de basculer dans la violence lors d'un désaccord.

Ce point de vue fait écho à la théorie Freudienne (deuxième topique) qui représente une tentative de cartographie de l'appareil psychique. La psychée serait divisée en trois instances :

- le Ça, la partie la plus chaotique de l'appareil psychique, le siège des pulsions.
- le Moi, qui correspond au siège de la personnalité. Il tente de trouver des compromis entre les pulsions du ça qui réclament satisfaction et les interdictions du surmoi, entre le principe de plaisir et le principe de réalité.
- le Surmoi est l'intériorisation des lois et des normes sociales. Il assure la non-satisfaction immédiate des pulsions.

Ainsi, adaptée à des situations de communication, la théorie freudienne infère que le langage par le biais du processus de sublimation² permet d'empêcher le passage à l'acte (l'expression des pulsions du Ça).

² la sublimation est une manière socialement acceptable d'exprimer le monde archaïque du Ça, par le biais, par exemple, de la création artistique ou des arts du langage.

On peut supposer qu'au sein de nos classes, où de simples désaccords dégénèrent parfois en conflits ouverts, un travail de fond sur la structure du discours permettra d'armer les élèves pour mieux communiquer.

3- Le projet

3.1- Description du projet

Il y a quelques années, j'enseignais dans un lycée français à l'étranger et nous avons mis en place un projet roman-photo. Certains élèves avaient des difficultés en langage, le français n'étant pas leur langue maternelle et je me suis rappelée combien la construction du story-board avait été un support riche pour travailler le langage. De plus, le projet avait été motivant car les enfants étaient non seulement les concepteurs mais aussi les acteurs mis en scènes.

Malgré son caractère quelque peu désuet, le roman photo est une production très complète. Elle demande tout d'abord un travail sur la lecture d'image. Il faut aussi construire une histoire logique et cohérente et être capable de la mettre en scène. Elle demande aussi un travail de production de récit et de discours. Elle nécessite des connaissances sur la bande dessinée, sa structure et son vocabulaire (planche, vignettes, bulles, onomatopées...).

Convaincue par l'efficacité de la pédagogie de projet et riche de mon expérience passée, j'ai proposé aux élèves de la CLIS de créer un roman photo dont ils seraient les comédiens. Cependant, auprès des élèves à besoin éducatif particulier et enrichie par ma formation d'enseignante spécialisée, mes objectifs et ma démarche allaient être différents.

J'avais en modèle les romans photos produits avec d'anciens élèves de CM2 dans le décor des temples d'**. La découverte de ces œuvres a ravi les élèves et stimulé leur motivation à produire leur propre roman photo.

Je rappelle que mon objectif était de pallier aux difficultés langagières des élèves de CLIS en les amenant à observer la structure du récit et à abstraire une trame du récit réutilisable à d'autres situations de langage d'évocation. La phase cruciale a été celle de l'abstraction de la trame du récit par observation d'un récit produit par groupe autour d'images séquentielles. Le reste du projet a été une application de cette trame.

Avec mes élèves de CM2, il y a quelques années, j'avais suivi une démarche « classique » pour élaborer le roman photo :

Production de texte (scénario) → schématisation (story board) → tournage (prises de vue)

Avec les élèves de CLIS il m'a semblé plus adapté de passer d'abord par le corps :

Création de l'histoire en mimant les scènes ou premier jet mimé avec prises de vue → analyse des photos et modifications éventuelles → story board → tournage → production du texte (récit et discours)

Ainsi, les élèves ont « vécu » leur scénario avant de le mettre en mots à l'oral puis dans une ultime étape à l'écrit.

C'est ce que nous explique Dominique DE PESLOUAN lorsqu'il décrit l'entrée dans le langage comme une affiliation symbolique allant du symbole personnel (corporel, ludique, graphique) au signe social (langue orale et écrite). L'étape du langage « en mots » n'arrivant qu'en bout de chaîne, j'ai supposé que les élèves aux besoins éducatifs particuliers devaient d'abord passer par des étapes plus concrètes (le corps, le dessin) avant d'atteindre l'abstraction du langage écrit (Cf. annexe 6, la chaîne symbolique de D. DE PESLOUAN).

Le produit fini a été dans un premier temps présenté à la classe de CM1 voisine puis exposé à tous au centre de la cours de récréation.

Un événement a motivé cette diffusion à toute l'école : un élève de la CLIS, S., a partagé lors d'un moment d'échange au coin regroupement qu'un autre élève de l'école lui avait dit : « *la CLIS, c'est les fous* ». Le sujet a vivement fait réagir les élèves et après réflexion, les élèves ont conclu que « *si nous étions fous, nous ne serions pas capables de faire un roman photo* ».

Et ils avaient tellement raison qu'il fallait le dire à l'école entière, nous avons donc invité les élèves de la classe voisine à découvrir nos romans photos vidéo-projetés en avant-première et décidé d'afficher nos romans photos au beau milieu de la cours de récréation.

3.2 - Le projet en lien avec les programmes d'enseignement 2008

Le projet pluridisciplinaire autour du roman photo fait appel à de nombreuses compétences (Cf. Annexe 1, la carte mentale du projet), les compétences principales visées sont cependant celles liées au langage oral et à sa structure.

Socle commun de compétences fin de cycle 2 : compétence 1 du socle commun, maîtrise de la langue française		
S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié.		
Compétences Programmes 2008	Fin cycle 1	Dire, décrire, expliquer après avoir terminé une activité ou un jeu (hors contexte de réalisation).
	Fin cycle 2	Faire un récit structuré (relations causales, circonstances temporelles et spatiales précises) et compréhensible par un tiers ignorant des faits rapportés ou de l'histoire racontée.
	Début cycle 3	Faire un récit structuré (relations causales, circonstances temporelles et spatiales précises) et compréhensible par un tiers ignorant des faits rapportés et inventer et modifier l'histoire. Décrire une image, exprimer des sentiments en s'exprimant en phrases correctes et dans un vocabulaire approprié.

3.3- Description des élèves sur lesquels porte l'observation

Suite aux évaluations de rentrée en langage et à l'observation des élèves sur les temps d'échanges, j'ai choisi de porter mon observation sur quatre élèves qui présentaient les plus grands besoins au niveau de la structuration du récit mais qui n'avaient peu ou pas de difficulté de parole ou de trouble du langage important. Ce sont ceux qui figurent en bas de tableau, sur les lignes grisées dans le tableau récapitulatif des résultats aux évaluations de rentrée (Cf. Verso de la page 3).

Voici leurs profils en terme de langage oral :

S., 8 ans 6 mois*	
Langue maternelle	Créole réunionnais + français.
Langue parlée préférentiellement	Créole réunionnais exclusivement.
Niveau général en français	Lecture début CP.
Fréquence de prise de parole	Fréquente. Très spontanée.
Qualité du discours	Discours peu structuré. Manque de connecteurs et de chronologie. Vocabulaire : pauvre en français.
Objectifs visés en lien avec le projet de l'élève : - organiser son discours, utiliser des connecteurs pour articuler les idées	

*Age au 1^{er}/01/14

M., 10 ans 8 mois*	
Langue maternelle	Shimaore
Langue parlée préférentiellement	Créole réunionnais.
Niveau général en français	Lecture : début CE1.
Fréquence de prise de parole	Assez rare.
Qualité du discours	Construit des phrases simples. Manque de connecteurs et de chronologie. Lexique : pauvre en français.
Objectifs visés en lien avec le projet de l'élève : - Oser prendre la parole - Organiser son discours en utilisant des connecteurs - travailler le raisonnement en expliquant ses choix.	

J-M, 11 ans 6 mois*	
Langue maternelle	Créole mauricien.
Langue parlée préférentiellement	Créole réunionnais.
Niveau général en français	Lecture : mi CP.
Fréquence de prise de parole	Très fréquente.
Qualité du discours	Discours confus. Manque de connecteurs et de chronologie. Lexique : escamotage et confusion de mots.
Objectifs visés en lien avec le projet de l'élève : - organiser son discours et utiliser des connecteurs pour articuler des idées	

M., 11 ans 8 mois*	
Langue maternelle	Créole réunionnais + français.
Langue parlée préférentiellement	Créole réunionnais.
Niveau général en français	Lecture mi CP
Fréquence de prise de parole	Très rare et rarement spontanée.
Qualité du discours	S'exprime par mots isolés, commence à construire des phrases. Discours confus, manque de connecteurs et de chronologie. Vocabulaire : pauvre.
Objectifs visés en lien avec le projet de l'élève: - Oser prendre la parole - Organiser son discours en utilisant des connecteurs - travailler le raisonnement en expliquant ses choix	

3.4- Description des séances évaluatives

L'évaluation diagnostique :

J'ai évalué lors d'un temps 1 (T1) les quatre élèves précédemment décrits sur une épreuve de récit à partir d'images séquentielles : le vol de saucisse (Cf. Annexe 2). La consigne était dans un premier temps de remettre dans l'ordre une série d'images séquentielles. Puis, de raconter l'histoire.

Une deuxième consigne était d'expliquer ses choix : « Pourquoi penses-tu que c'est celle-là la première image ? » « Pourquoi as-tu mis cette image à la fin ? ». Mon objectif était d'évaluer le raisonnement.

J'ai construit une grille d'analyse du langage oral (Cf. Annexe 5) dans laquelle sont évalués 4 axes :

- la chronologie (la capacité à remettre les 4 images dans l'ordre).
- le fond du récit (les éléments cités)
- la forme du récit (la structure et la présence de connecteurs)
- la capacité à expliquer ses choix (pourquoi telle image est la première et pas une autre).

L'évaluation sommative :

Au terme de la séquence d'apprentissage sur le roman photo, lors d'un temps 2 (T2), j'ai évalué à nouveau ces quatre élèves sur la série d'images séquentielles « Le vol de saucisse » (comme lors de l'évaluation diagnostique). La même grille d'analyse (Cf. Annexe 5) a servi à évaluer leur récit. Ainsi les différences observées sur les évaluations diagnostiques et sommatives sont des données objectives de l'évolution des capacités langagières des élèves.

J'ai également comparé leurs capacités à expliquer leurs choix, mon objectif étant de vérifier si, après le travail sur la trame, ils seraient capables d'explicitier leur raisonnement en se basant sur l'observation des personnages et sur les liens de causalités entre les images.

Lors d'un temps 3 (T3), qui a eu lieu 1 semaine après l'évaluation sommative T2, j'ai évalué les quatre mêmes élèves sur une nouvelle série de quatre images séquentielles inconnues: « Le ballon fou » (Cf. Annexe 3).

En effet, les élèves connaissaient déjà l'histoire du « Vol de saucisse » et cela pouvait représenter une variable parasite et, de fait, fausser les résultats. Avec cette nouvelle histoire, l'évaluation de leurs capacités langagières et de leur raisonnement était plus objective encore.

Chaque moment d'évaluation de récit a été enregistré et transcrit pour faciliter l'analyse (voir ci-contre pour les récits de S.).

3.5- Calendrier des séances et objectifs.

Le projet s'est déroulé en 4 grandes étapes, divisées en 10 séances.

Étape 1 : Lire des images et dégager une trame de lecture d'image.

Séance 1 : Lecture d'images	
Date : 4 /02/14	Organisation : classe entière, image vidéo-projetée.
Objectif de la séance	Dégager les informations contenues dans une image. Dans l'optique de la création d'un roman photo, les élèves doivent comprendre que les éléments présents dans une image sont importants : le lieu, les personnages, les détails...
Compétence B.O	Décrire des images (illustrations, photographies.)
Description de la séance	- Observation collective d'une image riche en détails de type « Où est Charlie » - Dire ce que l'on voit. - Lister les incohérences présentes dans l'image. - Bilan : lister ce qui est important à citer lorsqu'on décrit une image (qui ? où ? quand ? quoi ?)
Séance 2 : Lecture d'images	
Date : 6 /02/14	Organisation : groupes hétérogènes
Objectif de la séance	Dégager les informations importantes contenues dans une image. Abstraire une règle symbolique pour décrire une image (poser le cadre).
Compétence B.O	Décrire des images (illustrations, photographies.)
Description de la séance	- Observation d'une image différente par groupe, les élèves décrivent leur image pour que les autres la dessinent. - Après la description, le reste de la classe découvre l'image décrite. - On analyse pour quelles raisons les dessins produits sont proches ou pas de l'image originale (présence du : qui ? où ? quand ? quoi ?). - Création collective d'une règle pour décrire les images (voir verso de la page 18).

Étape 2 : raconter une histoire à partir des images séquentielles et abstraire une trame de récit.

Séance 3 : Les images séquentielles	
Date : 13 /02/14	Organisation : 3 groupes hétérogènes puis collectif
Objectif de la séance	Etre capable de raconter une histoire et de dégager un modèle réutilisable de trame de récit.
Compétence B.O	- <u>Elèves non-lecteurs</u> : Produire un énoncé oral pour qu'il soit écrit par un tiers. Raconter une histoire en se faisant comprendre par un interlocuteur. - <u>Elèves lecteurs</u> : faire un récit structuré (relations causales, circonstances temporelles et spatiales) et compréhensible pour un tiers ignorant l'histoire. Concevoir et écrire de manière autonome une phrase cohérente.

Description de la séance	<ul style="list-style-type: none"> -Classer dans l'ordre chronologique une série d'images séquentielles (le vol de poupée). Même série pour chaque groupe. -Raconter à l'écrit (un élève scripteur est désigné dans chaque groupe) l'histoire pour la raconter aux autres élèves. -Comparer les 3 récits. -Abstraire une trame de structure du récit réutilisable (Voir verso de la P.18)
--------------------------	--

Séance 4 : Mise en scène des images séquentielles	
Date : 13 /02/14	Organisation : collectif, par groupe de 5
Objectif de la séance	Travailler le mime à partir de la saynète du vol de poupée bien connue des élèves.
Compétence B.O	- répartition des 5 personnages.
Description de la séance	<ul style="list-style-type: none"> - chaque vignette est mimée. Les élèves doivent porter attention à leur position corporelle et à leur expression faciale.

Etape 3 : Création du roman photo et tournage (Cf. Annexe 11, Un roman photo)

Séance 5 : « 1^{er} jet » mimé	
Date : 17 /02/14	3 groupes hétérogènes
Objectif de la séance	Choisir une histoire et la mimer en 6 poses environ. S'organiser dans l'agir avant de passer à l'écrit.
Compétence B.O	Rapporter clairement un événement : exprimer les relations de causalité, les circonstances temporelles et spatiales.
Description de la séance	<ul style="list-style-type: none"> - Réfléchir à l'histoire à raconter et s'aider de la trame du récit crée ensemble pour structurer les différentes étapes. L'étayage de l'enseignante est de rappeler qu'il faut choisir une histoire réalisable (lieu facile d'accès, accessoires raisonnables) - Dès que l'histoire semble cohérente, mise en scène en 6 pauses. - Un élève prend les photos.
Séance 6 : le story-board	
Date : 20 /02/14	Les 3 groupes hétérogènes.
Objectif de la séance	Analyser les photos prises lors de l'élaboration de l'histoire. Choisir/modifier les vignettes en fonction de leur pertinence.
Compétence B.O	Rapporter clairement un événement : exprimer les relations de causalité, les circonstances temporelles et spatiales.
Description de la séance	<ul style="list-style-type: none"> - Remplir leur fichier « story-board ». Renseigner par étapes bien précises le qui ? où ? quoi ? Les fiches sont illustrées des symboles décidés collectivement en séance 2. La recherche est ainsi accessible aux non-lecteurs. - Trier les photos prises dans la phase de « pré-shooting ». Garder entre 6 et 8 photos et mentionner dans le tableau à double entrée celles que l'on garde et celles que l'on modifie. Dessiner sur les planches et écrire pourquoi garder ou pas une image et ce qu'il faut modifier. - Lister les besoins matériels pour le tournage.

Séance 7 : le tournage	
Date : 22 /02/14	Les 3 groupes hétérogènes.
Objectif de la séance	Prise de vue du roman photo à l'aide du story-board créé en séance 6.
Description de la séance	<ul style="list-style-type: none"> - répétition générale en classe et anticipation des besoins matériels. - chaque groupe se rend sur son lieu de tournage équipé de son story-board. - prises de vue.

Séance 8 : Le texte du roman-photo (Cf. Fiche de préparation médiatisée en Annexe 7)	
Date : 24 /02/14	Les 3 groupes hétérogènes.
Objectif de la séance	<p>Ecrire le texte du roman photo (bulles et cartouches). Réinvestir les connaissances découvertes sur le vocabulaire de la bande dessinée : les bulles, leurs types, les symboles, les onomatopées.</p>
Descriptif de la séance	<ul style="list-style-type: none"> - les élèves disposent des photos définitives, les classer chronologiquement sur une planche de type bande dessinée. - Choisir des formes de bulles appropriées. - Compléter les bulles par du discours ou des onomatopées. - Compléter des cartouches avec du récit si besoin.

Séance 9 : Montage du roman photo sur le logiciel « Comic Life »	
Date : 25 /02/14	Les 3 groupes hétérogènes.
Objectif de la séance	Utiliser un logiciel pour mettre en page une production littéraire.
Descriptif de la séance	<ul style="list-style-type: none"> - Découverte collective du logiciel en vidéo projetant une planche. Le logiciel est intuitif, proposer des actions pour importer les photos sur la planche et insérer les bulles. - avec la planche réalisée en séance 8 pour modèle, finaliser le roman-photo.

Étape 4 : la diffusion

Séance 10 : l'avant première, projection et réponses aux questions	
Date : 27 /02/14	CLIS + la classe voisine, les CM1.
Objectif de la séance	<p>Partager les romans-photos de la CLIS avec une autre classe. Revenir sur les différentes étapes de production. Valoriser la classe.</p>
Descriptif de la séance	<ul style="list-style-type: none"> - Invitation de la classe voisine à venir visionner nos romans-photos. - Projection des planches + lecture des bulles par les différents personnages. - Réponses aux questions des CM1 et retour sur les étapes de la conception.

4- Analyse du projet

4.1- Bilan général du projet roman photo en fonction des étapes de réalisation

Etape 1 : Lire des images et dégager une trame de lecture d'image.

Les premières lectures d'images ont, comme prévu, étaient lacunaires. Les élèves avaient tendance à fixer leur attention sur des détails en éludant les faits importants. Cela démontre qu'à ce stade, les informations étaient traitées de manière auto-centrée et que les élèves focalisaient leur attention sur les détails de l'ordre de l'affectif (ce qu'ils aiment, ce qui les interpelle).

L'exercice qui consistait à décrire l'image aux autres leur a donc permis de réaliser l'importance « du où ? qui ? quoi ? quand ? » et de moins s'arrêter sur les détails.

Lors de la conception de la trame de lecture d'images, les élèves ont proposé la symbolique suivante (voir ci-contre) :

Où : « C'est un paysage avec un rivière et une maison sur une colline. »

Qui : « Il y a deux petits personnages. »

Quoi : « La rivière monte, les personnages regagnent leur maison en haut de la colline. »

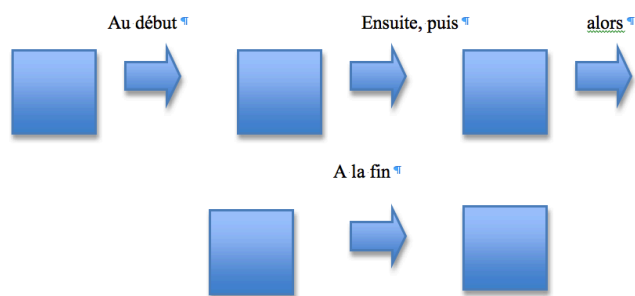
Cette trame nous servira notamment sur différents temps de classe comme en arts visuels, lors d'études d'œuvres d'arts telles que la photographie, la peinture mais aussi en découverte du monde, lorsque nous observerons des paysages ou encore des photographies d'époque.

Etape 2 : raconter une histoire à partir des images séquentielles et dégager la trame du récit.

Globalement, les élèves n'ont pas eu de difficulté à classer les images dans l'ordre chronologique. Cela prouve qu'ils ont acquis des compétences dans l'observation et l'analyse des images, qu'ils sont capables de faire des liens entre elles et d'en rendre compte dans une organisation spatiale. Les récits quant à eux étaient de qualités diverses et l'abstraction de la trame du récit n'a pas été évidente. En effet, la comparaison des trois récits demandait non seulement des compétences en lecture mais aussi la compétence de comparer des parties de récit pour mettre en relief les similitudes et les différences. Il fallait pour finir donner son point de vue sur la pertinence des passages.

La tâche étant complexe et faisant appel à l'abstraction, j'ai essayé de faciliter la comparaison en recopiant les 3 textes sur le tableau divisé en 3 parties. Nous avons souligné collectivement et de la même couleur les phrases correspondant aux mêmes parties du récit. Les rares connecteurs étaient encadrés. Cet étayage a permis aux élèves de repérer, dans la trame narrative, l'importance des marqueurs spatio-temporels souvent déficitaires chez les élèves de CLIS.

A partir de cela nous avons abstrait la trame suivante (voir photographies ci-contre) :



Ce fut une phase cruciale du projet car cette trame nous a aidés non seulement à la conception du roman photo mais elle sera aussi un outil qui aidera les élèves à structurer leur langage d'évocation. Dans un premier temps, ce sera « une béquille », par la suite, elle ne sera plus utile car les élèves auront intégré la structure du récit et les connecteurs adaptés. Il était très important que les élèves la construisent activement pour mieux se l'approprier par la suite.

J'avoue que certains élèves ont semblé être dépassés par cette séance car elle faisait appel à la mobilisation de nombreux outils cognitifs (observer, comparer, abstraire). Mais, tous, ont été capables de la réinvestir sur le récit d'une histoire connue. Tous ont compris, qu'elle nous était utile pour construire notre roman photo.

Etape 3 : la création du roman photo et le tournage

Deux des trois groupes ont facilement trouvé une idée de roman photo. Le troisième s'est inspiré d'une situation survenue dans la classe la veille.

Le fait d'avoir proposé aux élèves de « mettre en corps » les séquences du roman photo avant de passer à l'écrit (inspiré par la théorie de la chaîne symbolique de DE PESLOUAN, D.) s'est avéré être un choix judicieux car, le projet a fédéré l'ensemble des élèves de la classe. Les élèves qui ne sont pas encore entrés dans la production d'écrit n'ont pas été mis de côté

lors de la création de l'histoire comme ils l'auraient certainement été si l'histoire avait directement été transcrite.

Etape 4 : la diffusion

La présence des élèves de CM1 dans la classe lors de « l'avant-première » a permis aux élèves de la CLIS, non seulement d'être valorisés sur leurs productions mais aussi de revenir sur les étapes de la création. Les CM1 ont posé des questions sur l'organisation, le matériel nécessaire, le logiciel utilisé et les élèves de la CLIS ont pu réinvestir leurs compétences langagières du récit pour raconter notre aventure roman photo. L'échange a été facilité par le fait que le travail sur la structure du récit a été intégré par certains élèves et qu'elle leur a permis d'être dans une sécurité linguistique suffisante pour prendre la parole.

4.2- Comparaison des résultats aux évaluations diagnostiques et sommatives des élèves et analyses individuelles

Suite aux évaluations diagnostiques T1, aux séances du projet roman photo et aux évaluations sommatives T2 et T3 décrites dans le paragraphe « Description des séances évaluatives », j'ai regroupé et analysé les résultats des élèves (Cf. tableaux récapitulatifs des 3 moments évaluatifs en Annexes 8, 9, 10). La transcription des récits de l'élève Serge sur les trois temps de l'évaluation est consultable au verso de la page 13.

Pour chaque élève, sont analysées les capacités de description d'images, l'utilisation des connecteurs et l'évolution des capacités de raisonnement.

Elève : S. (voir grille d'analyse ci-contre)

La description des images

En T1, S. extrapole, il invente des sensations au chien « *il a mal au pied* ». D'après M. FAYOL, cela démontre une certaine immaturité car il induit des remarques personnelles dans son récit. En T2 et T3, il se base sur les images, ne traite plus les détails et n'extrapole plus.

En T3, S. produit un récit très riche avec 7 verbes. Il n'oublie aucune vignette et décrit la situation avec précision.

L'utilisation des connecteurs

En T2, S. utilise 7 connecteurs pour 3 en T1. Par contre il ne réinvestit pas la trame et n'utilise que le connecteur « *après* ». En T3, je rappelle à S. que nous avons travaillé sur le récit et qu'il peut utiliser un outil pour raconter cette histoire. Il utilise à bon escient « *au début* », « *alors* » et deux « *après* ». Les fonctions de la trame sont comprises mais pas encore suffisamment intégrées pour être systématisées.

L'évolution du raisonnement :

S. a toujours été capable d'expliquer ses choix mais en T2, il prouve qu'il observe précisément les personnages. Il a affiné son observation en se basant sur un personnage et ses actions « *le monsieur n'est plus dans la boutique* ».

En T1, S. n'a pas tout de suite retrouvé l'ordre chronologique de l'histoire. Il a corrigé la position des images tout en construisant son récit.

L'utilisation de la trame peut donc être très bénéfique pour cet élève qui a beaucoup de choses à exprimer mais qui a du mal à ordonner ses pensées.

Elève : J-M (Cf. annexe 8)

La description des images

J-M est devenu plus attentif à la lecture de l'image en elle-même. Il pose le cadre : il cite les personnages et il situe implicitement l'action « *des gens achètent des saucisses* », ce qu'il n'avait pas fait en T1.

Il identifie avec plus de précision les personnages : le « *monsieur* » en T1 devient le « *policier* » en T2. En T3, la tendance à poser le cadre du récit se retrouve « *il y avait deux petits garçons qui sont en train de jouer au ballon* ».

En T1, il oublie une vignette, il ne dit pas que le chien s'enfuit alors qu'en T2 et T3, toutes les vignettes sont traitées.

En T2, il ne cite aucun détail inutile et il n'extrapole plus comme il l'avait fait en T1. En effet, J-M avait déclaré que le chien mangeait la saucisse alors qu'aucune image ne le montre.

L'utilisation des connecteurs

Paradoxalement, J-M utilise moins de connecteurs en T2 et il n'utilise que le connecteur « après ». Il ne réinvestit donc pas le travail sur la trame et sur les connecteurs. Pourtant, J-M a prouvé lors de diverses situations de classe qu'il a compris son utilité. On peut penser qu'il n'a pas encore intégré le schéma narratif et qu'il n'est pas encore dans une phase de systématisation.

Par contre en T3, il commence par « *il y avait* » ce qui montre une volonté de poser le récit dans un contexte.

L'évolution du raisonnement

A chaque temps, J-M est capable d'expliquer ses choix en se basant sur les personnages et sur leurs comportements.

Il a mis de côté les détails qui n'ont pas d'importances pour la compréhension de l'histoire et se base sur les faits importants. Il comprend bien les relations de cause à effet et parvient à les expliquer. Ceci est très positif pour cet élève qui a beaucoup de mal d'habitude à structurer un récit lors des situations de langage d'évocation.

Elève : M. (Cf. annexe 9)

La description des images

Sur chaque temps, M. a eu besoin de commencer à raconter pour reconstituer une histoire cohérente. Il a, à chaque fois, rectifié l'ordre des images en racontant.

En T2, il passe directement de l'image 1 à l'image 4, il omet d'expliquer ce qu'il se passe entre la situation du début et la situation finale. Cela montre qu'il n'a pas encore compris que chaque étape du récit compte car comme le dit M. FAYOL « *Le récit n'est pas qu'une accumulation de séquence d'actions, c'est aussi le maintien de la cohésion entre les propositions successives et une progression dans les informations pour susciter et maintenir l'intérêt* ».

L'utilisation des connecteurs

En T2, il utilise deux des connecteurs de la trame « au début » et « après » alors qu'en T1 il n'avait utilisé qu'« après ».

L'évolution du raisonnement

M. est capable d'expliquer ses choix et cela est souvent un déclencheur car il réalise alors que le début de son récit manque de cohérence. Il parvient tout seul à comprendre les incohérences même si cela lui a demandé un certain temps en T3 avec l'histoire du ballon. Il n'a compris le lien entre le ballon et la vaisselle renversée que quand je lui ai demandé de l'expliquer.

M. construit son raisonnement avec le langage. C'est en expliquant qu'il parvient à se corriger.

Il nous montre qu'il peut réinvestir les connecteurs de la trame. C'est un outil qui devrait l'aider à structurer son raisonnement dans d'autres situations.

Il a tendance à omettre des étapes du récit (passe de l'image 1 à 4 en T2 et omet l'image 3 en T3). La trame telle qu'elle est faite avec la succession des événements et la présence des flèches peut être tout à fait structurante pour M. Par contre, je pense qu'il aura besoin du support un certain temps avant de pouvoir le réinvestir spontanément dans ses récits.

Elève : Ma (Cf. annexe 10)

La description des images

Ma a toujours traité la totalité des images. En T3, on constate qu'elle va citer le lieu et les personnages. Elle se fixe toujours sur les informations importantes et élude les détails qui n'ont pas d'importance pour la compréhension de l'histoire.

L'utilisation des connecteurs

En T2 et après sollicitation de ma part, elle est capable d'utiliser les connecteurs, ce qui l'aide à remettre les images dans l'ordre dans un deuxième temps. Cependant en T3, alors que je ne l'incite pas à utiliser la trame, elle n'utilise que deux connecteurs ce qui prouve qu'elle ne se l'est pas encore appropriée.

L'évolution du raisonnement

Alors qu'en T1, elle n'essaie même pas d'expliquer ses choix « *parce que mi connais* », elle fait un effort cognitif en T2 et se base sur un personnage et son action. En T3, par contre,

l'histoire qu'elle a reconstituée manquant de cohérence, elle ne parvient pas à expliquer ses choix.

Je constate que Ma a été capable d'expliquer le pourquoi de sa démarche en T2 alors qu'elle n'y arrivait pas en T1.

Les résultats de T3 ne permettent pas de dire que le travail sur la trame du récit a aidé Ma à structurer son récit. Elle n'est pas parvenue à faire le lien entre le ballon qui rentre dans la maison et la vaisselle renversée alors qu'elle nous montre qu'elle est capable d'observer les images et de les décrire.

Il faut noter que les images de l'histoire du « ballon fou » (T3), contiennent une inférence. A aucun moment, on ne voit le ballon renverser la vaisselle posée sur la table. Les difficultés d'abstraction de Ma. ne lui ont peut-être pas permis de faire ce lien de cause à effet.

C'est ce qu'explique M. FAYOL (1985) en citant J. PIAJET, les enfants (avant 7ans) du fait de « *l'égoïsme de leur pensée* » tendraient à déformer en bloc l'histoire originale et à substituer aux liaisons causales inter évènementielles de simples juxtapositions.

4.3- Observations des réinvestissements spontanés en classe

D. et H. sont deux élèves que je n'ai pas choisi d'observer dans le protocole expérimental car leurs capacités en structuration du récit étaient convenables. J'ai constaté, en parallèle de la construction du projet roman photo, qu'ils réinvestissaient spontanément le travail fait sur la trame de lecture d'image et celui sur la trame narrative.

D. a tout de suite été partie prenante de ce projet. Pourtant au début de l'année, Dylan était un élève ostensiblement démotivé. Il avait tendance à bâcler son travail et à dire ouvertement que les activités ne l'intéressaient pas. D'un naturel plutôt artistique, je pense qu'il a été séduit par l'idée de la création. Pourtant un roman photo est un projet littéraire et l'entrée dans la production d'écrit est un véritable challenge pour cet élève.

A chaque étape de la réalisation, D. s'est approprié la trame du récit. C'est d'ailleurs lui qui a été le plus inventif pour trouver les symboles que nous allions choisir dans notre trame de « lecture d'image » (voir verso P.17).

Lors de l'invention des histoires, il a lui-même tourné les pages du paper-board pour retrouver notre trame de récit collective et s'en servir comme support. Par la suite, pendant la phase de rédaction des bulles, il s'est aidé de la trame pour trouver les connecteurs adaptés.

Ce n'est pas un hasard si nous avons invité la classe de CM1 pour l'avant-première : c'est celle de son frère jumeau. D., au départ réticent, s'est avéré ravi de montrer à son frère ce que l'on fait dans sa CLIS.

H. est un élève qui a grand besoin d'apprendre à structurer son récit. Il se retrouve très fréquemment dans des situations conflictuelles dans la cour de récréation et il rencontre de grandes difficultés à expliquer ce qu'il s'est passé.

Peu de temps après la fin du projet roman-photo, H. a été invité à rendre compte de son comportement pendant la récréation.

Il a commencé spontanément son récit ainsi :

« *Au début, j'étais en train de jouer avec X, ensuite...* ». Hailé a tout simplement compris l'utilité de la trame du récit, il l'utilise sans avoir besoin du support écrit et se l'est donc appropriée.

Ce ne sera peut-être pas le cas de tous les élèves de la classe mais on peut espérer que par mimétisme la trame soit réinvestie par le plus grand nombre.

4.4- Bilan de l'expérimentation en relation avec les attentes théoriques.

La première question posée était celle de l'utilité de la trame elle-même. L'abstraction de la trame du récit a-t-elle participé à l'amélioration des compétences langagières en terme d'organisation du récit ?

Oui, car la plupart des élèves ont réutilisé les connecteurs de la trame. Cependant, on ne peut pas parler pour l'instant d'automatisme. Pour certains, le rôle de l'enseignant en tant qu'incitateur est encore indispensable, pour d'autres, comme H. par exemple, qui a commencé à utiliser les connecteurs spontanément, on peut penser qu'ainsi conceptualisée, la trame narrative a été aisée à s'approprier.

Ce qui est fondamental, c'est que la trame a été construite avec les élèves. Alain BENTOLILA (2008) parle de l'enfant « *créateur* » du langage qui « *construit sa langue plus qu'il ne reproduit celle des autres* ». Mais A. BENTOLILA de rajouter qu'il devra être accompagné de « *médiateurs à la fois bienveillants et exigeants qui éclaireront son chemin* », et c'est là que l'outil de la trame narrative prend son sens. Construite avec les élèves, eux-mêmes accompagnés par l'adulte, la trame fonctionne comme un outil disponible dans la classe, qui se fera oublier avec le temps, lorsqu'assimilée de tous. Les élèves qui ont été le plus actifs lors de la création de la trame sont ceux qui l'ont réinvestie quasiment immédiatement. Ce sont aussi les élèves les plus âgés et ceci est en cohérence avec les arguments de M. FAYOL qui précise que l'enfant ne sera capable de construire un récit élaboré et cohérent qu'autour de l'âge de 7 ans. On peut s'attendre à ce que cette construction soit plus tardive chez nos élèves à besoins éducatifs particuliers.

Grâce à notre travail de conceptualisation, certains élèves ont compris l'importance de poser le cadre du récit avant de commencer le récit en question. Comme nous l'avons vu précédemment, M. FAYOL décrit le récit comme « *une succession de séquences* » dont on a avant tout posé le cadre (qui, où, quand) avant d'aborder le quoi. Certains élèves dont Ma. et S. ont été bien plus précis quant à leurs observations des images : ils observent les personnages, les identifient selon leur profession (boucher ou policier) alors que lors de l'évaluation diagnostique, ils utilisaient le terme générique « *le monsieur* », ce qui aboutissait à de nombreuses confusions dans les personnages.

Au niveau de la qualité de récit, il y a deux cas de figure. Soit, c'est le cas de S., le récit est devenu plus étoffé avec une accumulation de détails et de verbes d'actions, soit au contraire, le récit est resté concis. Mais dans tous les cas de figure, les élèves ne s'attachent qu'aux éléments importants et se détachent des détails inutiles à la compréhension de l'histoire. Aussi lors du T1, deux élèves avaient tendance à extrapoler le contenu même des images en inventant, une suite ou des sentiments aux personnages « *le chien a mal aux pieds* ». Cette tendance n'est jamais réapparue en T2 et T3, comme si les élèves avaient compris les fonctions même du récit.

Une deuxième question était le lien entre l'amélioration de la structure de récit et celle du raisonnement.

Comme mentionné dans la partie théorique de ce mémoire, tous les auteurs s'accordent sur le lien entre construction du langage et structuration de la pensée.

J'ai observé que deux élèves qui avaient produit un classement erroné des images séquentielles, sont parvenus seuls à corriger leur organisation dès lors qu'ils l'ont mise en mots. L'utilisation des connecteurs leur a permis de prendre conscience des incohérences dans la chronologie des images.

De plus, les élèves ont développé des compétences métacognitives dans l'explication de leurs choix. Alors que M. en T1 déclarait à la question « *Pourquoi as-tu choisi cette image ?* » « *Parce que mi connais* » ou « *Parce que c'est celle là* », elle partage en T3 son raisonnement, en mettant en avant des relations logiques à propos des actions des personnages.

Une troisième question était celle du rapport entre l'amélioration des capacités langagières et la communication.

L'utilisation de la trame a été un « **déclencheur** » pour certains élèves. En effet, les élèves qui se réfugiaient dans l'évitement lorsqu'il s'agissait de prendre la parole : les partisans du « *ah, madame !* » sont parvenus à construire des récits avec l'aide de la trame. Elle fonctionne un peu comme une bouée de sauvetage qui leur permet « la prise de risque ». Ils savent comment commencer, et se laissent en un sens guider jusqu'à la situation finale.

La trame est aussi un « **catalyseur** » d'émotions. Lorsqu'un conflit éclate et qu'il s'agit de le raconter, ceux qui étaient centrés sur leurs émotions et dans la difficulté de s'exprimer par le verbe, ont le soutien de la trame pour organiser leur propos et ainsi se décentrer de la situation. Alain BENTOLILA explique que le risque avec les enfants qui sont dans la difficulté de mettre en mots leurs sentiments est le passage à l'acte physique. Je n'ai que peu de recul dans la classe mais j'ai remarqué qu'avec certains élèves habitués aux situations conflictuelles, des situations qui auraient pu s'envenimer par le passé ont été résolues de manière toute à fait pacifique.

Pour finir, la trame est aussi un « **tremplin** » qui nous permet de nous aventurer vers d'autres types de langage comme le langage argumentatif. Je considère que la première partie de l'année a été consacrée à débloquer la parole, à créer un climat de confiance et à donner « des clés » aux élèves pour s'aventurer dans l'oral. L'objectif est désormais de travailler les capacités d'écoute et les aptitudes à répondre en cohérence avec ce qui a été dit et ce que l'on pense. Cela nécessite d'être capable d'organiser son discours pour partager et aussi pour convaincre.

5- Vers le débat philosophique.

Pourquoi amener le débat philosophique en CLIS ?

Tout d'abord parce que s'engager dans un débat c'est avant tout prendre l'autre en compte et l'accepter tel qu'il est. La CLIS accueille des enfants aux profils variés qui connaissent trop bien ce que signifie la différence. Développer les valeurs de tolérance et de respect est donc fondamental ne serait-ce que pour le bon fonctionnement de ce type de classe.

Philosopher c'est aussi réfléchir par soi-même et c'est notre mission d'enseignant d'accompagner de futurs citoyens capables de se construire une opinion. L'enfant entraîné à la démarche réflexive sera moins vulnérable et influençable une fois adulte. Les milieux socio-économiques dont sont issus les élèves de la CLIS de l'Etang ne sont peut-être pas ceux qui favorisent le plus la réflexion et l'esprit critique chez leurs enfants.

Philosopher c'est aussi comprendre « *que la parole est une chance réelle d'exercer un peu d'influence sur le monde* » (A. BENTOLILA, 2008) et permettre aux élèves de faire cette expérience à leur échelle c'est les préparer à leur future vie d'adulte.

Pour introduire le débat philosophique dans la classe, j'ai choisi comme déclencheur la photographie d'un enfant (issu d'un pays en voie de développement) qui travaille dans une usine. Les élèves se sont exprimés (Cf. transcription du débat en annexe 11) mais on ne peut pas encore parler de débat car pour la première séance, ils ne se sont pas appuyés sur ce que disent les autres pour rebondir, contredire ou inférer.

D'autres séances restent à venir et, par la suite, nous pouvons espérer comme le dit Serge BOIMARE que les élèves « *acceptent l'opinion de l'autre et qu'il fasse évoluer leur propre pensée.* »

Conclusion

Les missions d'un enseignant en Classe pour l'Inclusion Scolaire sont nombreuses et variées mais celle qui m'est apparue être une priorité dès mes premiers pas dans la CLIS c'est d'aider les élèves à s'exprimer. C'est pour moi, d'une part, la condition pour une ambiance de classe sereine, où la communication est centrale mais aussi la base pour des apprentissages réussis.

Ce sont, au départ, les travaux de Britt-Mary BARTH (1987) sur l'apprentissage de l'abstraction et son point de vue sur l'échec scolaire qui ont orienté ma démarche : « *la déficience intellectuelle cause moins d'échecs scolaires que d'autres facteurs notamment le manque de rigueur et de méthodes intellectuelles dans l'acquisition des connaissances.* » Les élèves de CLIS présentant des troubles des fonctions cognitives, la meilleure façon de compenser leurs difficultés était donc de travailler sur la méthode. S'ils n'avaient pas conceptualisé naturellement le schéma narratif, je pouvais les accompagner à abstraire la trame du schéma narratif qui leur servirait, comme une « béquille cognitive temporaire » à diverses situations de langage d'évocation.

Moins de deux mois après ce travail sur l'abstraction du schéma narratif, je peux dire que la majorité des élèves a compris l'utilité de cette trame que nous avons affichée comme un outil dans la classe. Tous sont capables de raconter une histoire en suivant les étapes clairement symbolisées, mais rares sont ceux qui l'ont intériorisée et qui l'utilise spontanément en langage d'évocation. Il faudra certes du temps, de l'accompagnement et de la métacognition pour qu'elle soit réinvestie naturellement par tous les élèves mais c'est un outil qui a d'ores et déjà montré son efficacité. J'envisage d'étendre ce travail sur la métacognition dans d'autres domaines comme la conceptualisation des étapes d'une résolution de problème mathématiques ou encore l'élaboration de cartes heuristiques pour synthétiser une histoire ou une expérience scientifique.

Lors de l'évaluation sommative, certains élèves ont rectifié spontanément l'ordre de classement des images séquentielles au fur et à mesure de la construction de leur récit. Je suppose que l'utilisation des connecteurs de la trame a pu avoir un effet sur ces nouvelles compétences et que donc, dans ce cas précis, structurer le discours a contribué à structurer la pensée.

De nouvelles compétences en raisonnement, ont été également observées, deux des élèves de la CLIS ont été capables d'expliquer leur raisonnement de manière plus pertinente en se focalisant sur l'action ou la situation des personnages et en créant des liens de causalités qu'ils n'avaient pas verbalisés lors de l'évaluation diagnostique.

Au commencement de ce projet je me demandais si de nouvelles compétences langagières auraient des répercutions sur la communication des élèves au sein de la classe et de l'école. J'ai pu observer que, désormais, lorsque les élèves relatent une situation de conflit, ils le font avec la sécurité offerte par l'étayage de la trame et qu'elle a au moins l'avantage de leur donner la confiance de s'exprimer et donc de s'ouvrir au groupe.

Ce travail à la fois sur la structuration du langage et du raisonnement a mené la CLIS sur les chemins du débat philosophique. Nous n'en sommes qu'aux prémices, mais je m'attends à de riches moments d'échanges et de partage entre ces « *Hommes de paroles* » en devenir.

« La langue n'est pas faite pour parler à un autre moi-même, celui qui pense comme moi ; elle est faite pour leur dire peut-être des choses qu'ils n'aimeront pas, mais qui nous permettront de nous reconnaître Homme de parole. »

Alain BENTOLILA (2008)

Bibliographie

BARTH B-M., L'apprentissage de l'abstraction, Retz, 1987.

BENTOLILA A., Le verbe contre la barbarie, apprendre à nos enfants à vivre ensemble, Odile Jacob, septembre 2008.

BOIMARE S., Ces enfants empêchés de penser, conférence du 13/01/2010.

FAYOL M., Le récit et sa construction, une approche de psychologie cognitive
Coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, Delachaux et Niestlé, 1985.

GAONAC'H D. et GOLDER C. Manuel de psychologie pour l'enseignant, Coll. Profession Enseignant, Hachette éducation, 1995.

KAIL M. et FAYOL M., L'acquisition du langage, le langage en développement au delà de 3 ans, volume II. PUF, psychologie et sciences de la pensée, 2000.

VILLEPONTOUX L., Apprendre le langage à l'école, la construction de la pensée chez l'enfant, Coll. Formation pédagogique, Privat, 1991.

ANNEXES

LES ANNEXES

[Annexe 1](#) : Carte mentale du projet pluridisciplinaire « le roman photo ».

[Annexe 2](#) : Images séquentielles pour les évaluations T1 et T2.

[Annexe 3](#) : Images séquentielles pour l'évaluation sommative T3.

[Annexe 4](#) : Images séquentielles support à l'abstraction de la trame (séance 2)

[Annexe 5](#) : Grille d'évaluation des récits.

[Annexe 6](#) : La chaîne symbolique de D. DE PESLOUAN.

[Annexe 7](#) : Exemple de fiche de préparation médiatisée, séance 8 du projet roman-photo.

[Annexe 8](#) : Tableau récapitulatif de l'analyse des compétences langagières sur les trois temps de l'évaluation pour **J-M**.

[Annexe 9](#) : Tableau récapitulatif de l'analyse des compétences langagières sur les trois temps de l'évaluation pour **M**.

[Annexe 10](#) : Tableau récapitulatif de l'analyse des compétences langagières sur les trois temps de l'évaluation pour **Ma**.

[Annexe 11](#) : Un roman-photo.

[Annexe 12](#) : Transcription du premier débat philosophique.

