

**Bilan d'action du « Dépistage et suivi des enfants à risques de  
difficultés scolaires dès 3 ans 10 mois »  
Avril 2006**

**Equipe ARREO  
Institut d'Orthophonie de Lille  
D. CRUNELLE<sup>1</sup>, A. DUBUS<sup>2</sup>, M-C. DUBUS<sup>3</sup>, G. LICOUR<sup>4</sup>, M-F. GODON<sup>5</sup>, M-  
P. LEMOINE<sup>6</sup>**

**Remerciements**

Nous tenons à remercier chacun des partenaires ayant contribué à notre action :

- les Inspecteurs de l'Education Nationale qui nous ont ouvert les écoles,
- les enseignants, membres de RASED, et les orthophonistes, qui ont assumé cette action au quotidien,
- les intervenants extérieurs, les médecins scolaires et de PMI, les conseillers pédagogiques qui ont participé,
- le groupe de pilotage de l'association ARREO,
- la DRASS qui a instruit notre dossier dans le cadre d'un Programme Région Santé, la CPAM de Lens et le Conseil Régional du Nord-Pas-de-Calais qui en ont assuré le financement,
- et bien sûr, les enfants et leurs parents, principaux acteurs de notre démarche.

---

<sup>1</sup> CRUNELLE D., Orthophoniste et Docteur en Sciences de l'Education - Equipe Theodile EA 1764 – Présidente de l'ARREO

<sup>2</sup> DUBUS A., Maître de Conférences - UFR des Sciences de l'Education Lille 3 - Equipe Theodile EA 1764

<sup>3</sup> DUBUS M-C., Orthophoniste

<sup>4</sup> LICOUR G., Inspecteur de l'Education Nationale - Académie de Lille

<sup>5</sup> GODON M-F., Conseillère pédagogique - Académie de Lille

<sup>6</sup> LEMOINE M-P., Orthophoniste

## Sommaire

1/ Bases théoriques	page 2
2/ Problématique et objectifs	page 3
3/ Population et méthodologie	
3.1 – Action de dépistage	page 3
3.2 – Démarche de suivi	page 4
3.3 – Démarche d'évaluation	page 5
4/ Hypothèses	page 6
5/ Résultats	page 6
5.1 - constitution des groupes à partir du PER 2000 en début de moyenne section	page 6
5.2 : comparaison d'évolution des groupes d'enfants sur le plan morphosyntaxique	page 7
5.3 : comparaison d'évolution des groupes d'enfants aux différents items du PER 2000.	page 8
5.4 : analyse des différences entre le groupe d'enfants G2 de la population PRS et le groupe d'enfants G2 de la population UNADREO.	page 13
5.5 - Différences de résultats entre les cohortes PRS et UNADREO aux deux mesures de tests PER 2000 en début de moyenne section - t1 – puis en fin de grande section – t2).	page 14
5.6 – Résultats d'un sous-groupe d'enfants de la population PRS au BSEDS 5 (Bilan de médecine scolaire en grande section maternelle)	page 15
5.7 – Analyse de l'impact de cette action sur les apprentissages fondamentaux en début de CE2	page 16
Conclusion	page 20
6/ Analyse subjective des ressentis et modifications pédagogiques	page 21
6.1 - Evolution des enfants	page 21
6.2 - Evaluation du ressenti des enseignants et évolution des pratiques pédagogiques.	page 21
6.3 - Les enfants de la classe n'ayant pas bénéficié des séances de stimulation (enfants « non-suivis »)	page 23
6.4 : L'implication des parents	page 25
6.5 - L'impact de l'action	page 26
6.6 - L'apport et l'intérêt du travail en partenariat pour les enseignants	page 29
6.7 – Regrets et souhaits	page 31
7/ Conclusion	page 31

**D. CRUNELLE**  
**Présidente**  
**Equipe ARREO**  
**Institut d'Orthophonie de Lille**

Le lien étroit existant entre développement du langage oral avant six ans et capacités d'apprentissage de l'écrit à l'école élémentaire n'est plus à démontrer. Ringard<sup>7</sup> (2000), dans son rapport sur "l'enfant dysphasique et l'enfant dyslexique", souligne l'importance de la maîtrise du langage comme élément de réussite scolaire, d'intégration sociale et d'insertion professionnelle. Les programmes de l'Education Nationale vont dans ce sens et privilégient, à l'école maternelle, les activités langagières. Cependant, certains enfants rencontrent, dès le plus jeune âge, des difficultés dans l'acquisition de leur langue maternelle.

Notre action s'inscrit dans une démarche de prévention visant à repérer dès 3-4 ans les enfants présentant de telles difficultés, à leur apporter en moyenne et grande section au sein de l'école, une aide en partenariat entre les enseignants et des orthophonistes, et à orienter vers des bilans complémentaires et éventuellement vers des rééducations ceux pour lesquels ils sont jugés utiles.

### **1) Bases théoriques**

L'entrée à l'école maternelle constitue une étape importante dans la vie de l'enfant. Après son foyer, l'école devient un autre lieu de vie où l'enfant poursuit la construction de son identité et de son langage. Il façonne sa langue par le modèle que lui donne l'adulte mais aussi par ses propres stratégies de tâtonnement, d'essais/erreurs, à visée de généralisation sémantique et morpho-syntaxique. A l'école, il est incité par des échanges verbaux à développer les différentes fonctions du langage, à construire un langage informatif, à être attentif aux aspects formels de la langue, à en acquérir les structures et les fonctionnements. Il acquiert ainsi le langage indispensable à l'élaboration de nouveaux processus de communication et de conceptualisation.

Certains enfants rencontrent des difficultés pour acquérir leur langue maternelle et risquent de s'engager sur la voie de l'échec scolaire. 1 % d'entre eux environ présentent des troubles spécifiques d'apprentissages, appelés dysphasies, plus ou moins sévères, d'origine structurelle ; 10 % ont des troubles fonctionnels, qualifiés de retards, plus ou moins réversibles, en particulier selon le domaine langagier atteint et l'origine de ce retard.

Il semble que les éléments langagiers les plus prédictifs de difficultés ultérieures d'apprentissages scolaires soient les troubles du langage et plus particulièrement les difficultés de compréhension et celles d'accès à la morphosyntaxe repérables dès 3 ans 1/2 (Le Normand, 1995)<sup>8</sup>.

L'origine de ces troubles ou retards est variable. Elle peut être liée à un dysfonctionnement neuropsychologique, à l'immaturité de l'enfant et/ou à son environnement. On sait en effet que le développement global de l'enfant, et celui de son langage en particulier, est le résultat de l'interaction entre ses capacités potentielles et l'influence de son environnement. Si l'environnement n'apporte pas les stimulations adéquates, c'est toute la personnalité de l'enfant qui risque d'en pâtir : inhibition ou instabilité, problèmes émotionnels et bien sûr retard de langage et difficultés de communication.

Il paraît essentiel d'apporter, à chacun de ces enfants en difficulté, les aides pédagogiques et éventuellement rééducatives adaptées, le plus précocément possible, pour leur permettre d'exprimer leurs potentialités et leur éviter l'échec scolaire. C'est d'ailleurs la proposition de Ringard (2000) et celle du plan d'action de Lang et Kouchner<sup>9</sup> (2001) qui insistent sur l'importance du langage de l'enfant et de la mise en place de partenariats visant à apporter les aides nécessaires aux enfants concernés.

Mais il faut d'emblée noter que la pédagogie de la langue orale, si elle est généralement clairement affichée comme priorité, y compris au plus proche du terrain, demeure tant du point de vue de la

---

<sup>7</sup> RINGARD J-C. (2000), *A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique*, rapport ministériel, internet : [www.education.gouv.fr/rapport/ringard/som.htm](http://www.education.gouv.fr/rapport/ringard/som.htm)

<sup>8</sup> LE NORMAND M-T. (1995), « Modèles Psycholinguistiques du développement du langage » in CHEVRIE - MULLER C. et NARBONA J. (Eds), *Le Langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques*, 27-42 Paris, Masson.

<sup>9</sup> LANG J., KOUCHNER B. (mars 2001), [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr).

réflexion théorique que des compétences professionnelles des enseignants, un domaine à développer, à conforter.

## **2) Problématique et objectifs**

C'est à partir de ces constats et questionnements que s'est engagée notre réflexion. Notre objectif premier, dépister précocément les enfants présentant un retard de langage avéré mais aussi ceux que nous qualifierons d'enfants "à risques" de difficultés scolaires. Deuxième objectif, essayer d'aider ces enfants, en orientant ceux pour lesquels cela est jugé utile vers des bilans et des rééducations assurés par les membres des RASED ou certains professionnels de la santé (médecins ORL, neuropédiatres, pédopsychiatres, orthophonistes, psychologues, psychomotriciens...), et en proposant à chacun d'entre eux des activités ciblées sur le langage. Enfin, troisième objectif, développer un partenariat enseignant/orthophoniste au sein de l'école, visant à un croisement de regards et de compétences, pour amener les enseignants à mieux cibler leurs pratiques pédagogiques quand une difficulté langagière est identifiée.

## **3) Population, méthodologie**

### ***3.1 - Action de dépistage***

En septembre 2001, 258 enfants en début de moyenne section maternelle répartis sur 8 écoles de zones sensibles du Nord-Pas-de-Calais ont pu être évalués par les orthophonistes à partir du PER 2000 (protocole d'évaluation rapide en 2000) qui explore les capacités de l'enfant dans les domaines de l'audition, de la reproduction des structures rythmiques, ses aptitudes instrumentales hors langage, ses aptitudes auditives ou perceptives, dans l'articulation de phonèmes, dans la parole et le langage oral (compréhension et complexité syntaxique du discours).

Le PER 2000 (protocole d'évaluation rapide) a été élaboré par Pierre Ferrand (2000)<sup>10</sup>. Il s'agit d'un test de dépistage individuel précoce qui correspond aux enfants de 3 ans 6 mois à 5 ans 6 mois.

Les épreuves de ce test se répartissent en quatre domaines

- un dépistage rudimentaire de la surdité par répétition d'une phrase en voix chuchotée, avec et sans lecture labiale.
- des tests instrumentaux hors langage : rythmes à reproduire, dessins, encastremements, compléments d'images, sériations.
- des tests d'articulation et de parole : répétition de logatomes et écoute clinique lors de l'épreuve de langage oral.
- un test de langage oral évaluant la compréhension par un questionnement et l'expression par l'analyse des énoncés.

Toutes les épreuves ne sont pas cotées de la même façon. En effet, les épreuves de rythme et de logatomes sont chiffrées, les épreuves instrumentales sont appréciées en réussite ou échec, l'articulation et la parole sont évaluées cliniquement par l'orthophoniste au cours de l'épreuve de langage et l'épreuve de langage est évaluée en pourcentage.

Il s'agit ensuite d'ombrer certaines parties du « profil d'évaluation » (présenté sous forme de « camembert ») selon l'importance des troubles.

On obtient donc un profil plus ou moins ombré, qui permet de conclure selon les cas que

- l'enfant ne présente aucune difficulté
- l'enfant présente une immaturité ou des difficultés légères (pointe ombrée)
- l'enfant présente des difficultés importantes (pointe et corps ombrés)
- l'enfant présente un trouble avéré qui nécessite un bilan chez un professionnel (orthophoniste, psychologue, psychomotricien...).

L'épreuve de langage oral se fait à partir d'une séquence de trois images séquentielles, rangées dans l'ordre devant l'enfant. On demande à l'enfant de raconter ce qui se passe sur ces images et à la suite

---

<sup>10</sup> FERRAND P. (2000) PER (Protocole d'Evaluation Rapide)

du récit libre, on pose une série de questions codées. Toutes les réponses de l'enfant sont enregistrées et retranscrites dans une grille d'analyse des réponses.

Cette grille permet de classer les énoncés de l'enfant selon leur complexité syntaxique :

- la colonne 1 est cochée pour toute verbalisation.
- la colonne 2 correspond aux énoncés-phrases. Ils comprennent la structure noyau « actualisateur + prédicat ». Le prédicat est l'élément obligatoire et central de l'énoncé-phrased (souvent le verbe) et l'actualisateur est le segment de l'énoncé dont le rôle est de mettre le prédicat en relation avec une autre unité afin d'obtenir un énoncé-phrased.
- la colonne 3 correspond aux énoncés-phrases « avec expansion sans monème fonctionnel ». On admet comme expansion tout ajout au noyau central obligatoire.
- la colonne 4 correspond aux énoncés-phrases « avec expansion avec monème fonctionnel ». Le monème fonctionnel est une unité grammaticale qui marque la fonction d'une expansion (pronom relatif, conjonction de subordination, préposition, locution prépositionnelle...).
- la colonne 5 correspond aux énoncés-phrases avec les deux types d'expansion : expansion avec et sans monème fonctionnel.

Les résultats à ce bilan comparés aux observations des enseignants nous ont permis de constituer 4 groupes d'enfants : les enfants qui ont un développement harmonieux (groupe 1), les enfants présentant des troubles instrumentaux isolés (groupe 1'), les enfants repérés à risques de difficultés (groupe 2), les enfants porteurs de troubles avérés pris en rééducation à l'extérieur (groupe 3).

Parallèlement à cette recherche action, une étude a été menée par une équipe de recherche de l'UNADREO, sur un ensemble d'écoles similaires, sans projet d'intervention, mais avec l'objectif de contrôler les instruments de mesure. Nous avons décidé d'utiliser les résultats des enfants de cette étude (265) pour analyser objectivement l'impact du suivi que nous avons proposé à l'école.

### **3.2 - Démarche de suivi**

Notre démarche vise à :

- Privilégier un suivi régulier, au sein de l'école, pour les enfants des groupes 2 et 3, mené en collaboration par l'enseignant de la classe, un orthophoniste et si possible un membre du RASED, jusqu'à la fin de la scolarité maternelle (juin 2003).

Ce suivi prend la forme de groupes de stimulations langagières, de 5 à 6 enfants, construits autour du livre, outil maître pour stimuler l'imaginaire, la symbolique, la communication et le langage.

- Respecter chaque enfant à son niveau de développement ; l'aider à se construire dans sa différence, sans chercher à brûler les étapes, à lui imposer des apprentissages à visée normative.
- Essayer d'impliquer les parents à ces activités, pour les aider à percevoir les potentialités de leur enfant, le plaisir qu'il trouve au livre et les rendre véritables partenaires de son éducation à l'école (c'est sans doute sur ce dernier point que les avis des partenaires impliqués dans cette action divergent le plus).

Nous nous situons dans un parti pris de dominante orale des situations de stimulation langagière, même si le support de départ est systématiquement un album avec plus ou moins d'écrit. Notre action est à ce titre en phase avec les demandes exprimées par les nouveaux programmes de l'école maternelle.

Les séances adoptent le protocole suivant :

- un groupe, tous les 15 jours, d'environ 3/4 d'heure, à l'école mais en dehors de la classe<sup>11</sup>. Un adulte mène l'activité, le second observe et prend des notes, le troisième, éventuellement, canalise ou stimule certains enfants. Chaque fois que c'est possible, la séance est filmée.
- un temps de synthèse et de concertation d'environ 3/4 d'heure après chaque groupe, au cours duquel est commenté le déroulement de l'activité et le comportement de chaque enfant, des

---

<sup>11</sup> Les autres élèves sont confiés à un stagiaire ou à un autre enseignant.

propositions de reprise d'activités dans la classe, et des projets de déroulement du groupe suivant.

- une reprise d'activités dans la classe, durant la quinzaine entre deux séances.
- l'élaboration d'un cahier de suivi permettant de juger le plus objectivement possible de l'évolution de chaque enfant. Notons qu'il ne s'agit que d'une évaluation formative, visant à situer les évolutions individuelles.

Chaque séance s'organise autour du livre. Les enfants sont installés avec les deux ou trois adultes sur des chaises, parfois autour d'une petite table. Le livre est tourné vers eux ; une première discussion s'engage à propos de la page de garde. L'adulte incite les enfants à la décrire, à imaginer ce que peut raconter ce livre. Puis, le livre est raconté page par page, parfois à l'ensemble du groupe, parfois en proposant chaque nouvelle page à un enfant différent. Enfin, le livre est lu. L'adulte essaie, et de plus en plus précisément au fil des séances et du développement des enfants, de bien marquer la différence entre le récit oral et la lecture : différences de prosodie, suivi ponctuel avec le doigt lors de la lecture du texte pour que l'enfant perçoive le rapport entre la longueur du texte et ce qu'il entend, l'organisation spatiale de l'écrit, toutes facilitations à la conceptualisation.

S'engage ensuite un jeu de questions-réponses-commentaires. Les adultes cherchent à amener chaque enfant à communiquer. Les livres ont été choisis avec soin, sans objectif pédagogique ni thérapeutique précis, pour leurs qualités graphiques, leur ouverture sur l'imaginaire, dans l'objectif essentiel du plaisir partagé et d'une incitation à la communication. Certains livres ciblent des histoires proches du quotidien des enfants, d'autres en sont plus éloignées, parfois plus complexes tant sur le plan des idées que du vocabulaire. Les activités peuvent alors porter sur la complexité de la langue, le repérage de mots par rapport à des non-mots..., mais aussi sur la poésie des mots.

Après ce temps de lecture sont proposées diverses activités propices au langage spontané ou dirigé (jeux de devinettes ou descriptions à partir des images du livre) ou portant sur certaines compétences influant sur le développement du langage (jeux de rythme, de mémoire et de discrimination auditivo-verbale, jeux de mimes, d'organisation spatio temporelle...). Ces activités sont reprises régulièrement dans le groupe classe durant la quinzaine qui sépare deux séances.

Les modalités n'ont pas été identiques dans chaque école. Dans certaines écoles, les parents ont été invités à participer aux séances de stimulation de langage.

Parfois, les parents ont d'abord été informés individuellement de la démarche, puis invités à assister en groupes à ces séances de langage. Dans d'autres écoles, l'invitation était individuelle à partir d'un planning pré établi. Partout, les parents sont restés spectateurs, assis légèrement en décalage par rapport aux groupes d'enfants et d'animateurs.

### ***3.3 - Démarche d'évaluation***

Elle porte sur l'évolution des enfants et des pratiques pédagogiques des enseignants ayant participé à cette action.

#### **• Evolution des enfants :**

- en fin de grande section maternelle, deux bilans ont été proposés aux enfants de l'étude :
  - \* un nouveau PER 2000 pour évaluer les mêmes capacités que celles évaluées en début de moyenne section
  - \* une batterie prédictive d'Inizan
  - \* le BSEDS 5 par deux médecins scolaires, pour un sous groupe d'enfants de Lomme-Pérenchies.

Le groupe UNADREO a adopté la même procédure (sauf pour le BSEDS5). Nous comparerons donc l'évolution langagière des deux populations.

- Au début de l'année scolaire 2005-2006, ceux de ces élèves qui, conformément à leur âge, sont parvenus en CE2 ont passé les épreuves des évaluations nationales en Français et en Mathématiques.

- En début de CE2, nous avons analysé les résultats des enfants du Nord aux évaluations nationales de CE2, pour évaluer l'impact de notre démarche sur leurs apprentissages fondamentaux.

- **Evolution des pratiques pédagogiques** : un questionnaire et entretien dirigé nous a permis de recueillir le ressenti de 12 enseignants de maternelle et de 7 membres de RASED ayant participé à cette action.

#### 4) Hypothèses

Nous émettons les hypothèses suivantes :

- Les enfants en difficultés langagières (groupe 2 et groupe 3) de notre cohorte compenseront une partie de leurs difficultés grâce au suivi développé à l'école en moyenne et grande section maternelle en partenariat enseignants/orthophonistes, et grâce au suivi éventuellement entrepris à l'extérieur.
- Les enfants du groupe 2 évolueront grâce au suivi mené à l'école, sans intervention extérieure.
- Les enfants suivis aborderont plus efficacement l'apprentissage de la lecture
- Le partenariat développé sur deux ans entre enseignants et orthophonistes donnera aux enseignants un autre regard sur l'enfant en difficulté langagière et les amènera à de nouvelles démarches pédagogiques.
- Les enfants de notre cohorte évolueront davantage dans le domaine langagier que les enfants n'ayant bénéficié d'aucun suivi spécifique à l'école (cohorte UNADREO).

#### 5) Résultats objectifs

##### 5.1 : constitution des groupes à partir du PER 2000 en début de moyenne section.

- 523 enfants ont été évalués à l'aide du PER 2000 en 2001-2002, 258 enfants dans notre démarche expérimentale, 265 par l'équipe UNADREO.
- En Septembre 2002, 18 enfants ont été évalués et se sont ajoutés à la population PRS ; pour autant ils n'avaient pas été suivis en moyenne section maternelle ; cela amène le total des enfants évalués au PER 2000 à 541, 276 pour le PRS, 265 pour l'UNADREO.
- 20 % de ces enfants ont été perdus au fil des deux années (essentiellement déménagements), soit 110 enfants, (51 pour le PRS, 59 pour l'UNADREO).
- 431 enfants ont été évalués aux deux tests (225 pour le PRS, 206 pour l'UNADREO)

Notre étude portera donc sur les 225 enfants de notre étude. Leurs résultats seront comparés aux 206 enfants de la cohorte UNADREO.

Quatre groupes ont été déterminés, comme l'indique le tableau I :

	Population PRS	%	Cohorte UNADREO	%
G1 : pas de difficulté	73	32,44 %	91	44,17 %
G1' : troubles instrumentaux	46	20,44 %	54	26,21 %
G2 : enfants fragiles	61	27,11 %	33	16,02 %
G3 : troubles ou retards avérés	45	20 %	28	13,59 %
Total	225		206	

Tableau I : Répartition des enfants des deux cohortes dans les groupes

G1 : enfants dont le développement est harmonieux

G1' : enfants présentant des troubles instrumentaux

G2 : enfants « fragiles », à risques de difficultés d'apprentissages

G3 : enfants présentant un retard ou un trouble avéré

On constate qu'il y a plus d'enfants dits fragiles (G2) dans la population suivie que dans la cohorte UNADREO (55/33). On peut penser que cette différence est liée à une différence de niveau entre les écoles. Cette différence nuit à la comparaison entre les deux groupes d'enfants.

Lors de la constitution des groupes suivis dans les classes, au-delà des résultats aux tests, a été pris en compte l'avis des maîtresses qui ont signalé en particulier certains enfants inhibés repérés comme faibles parleurs dans la classe. Ces enfants ont donc été intégrés au groupe G2 ce qui en a évidemment augmenté le nombre d'autant. Nous essaierons donc d'analyser les différences entre le G2 de la population PRS et celui de la population UNADREO pour les prendre en compte dans nos résultats.

Les enfants des groupes G2 et G3 de la population suivie ont été respectivement distingués en 2 groupes selon le nombre de séances qu'ils ont suivies : un suivi régulier ou irrégulier (inférieur à 5 séances sur 24)

### 5.2 : comparaison d'évolution des groupes d'enfants sur le plan morphosyntaxique

- Les premières analyses ont été réalisées selon les scores centrés réduits<sup>12</sup>. Elles ont porté d'abord sur la morphosyntaxe. Le tableau II compare les évolutions des différents groupes d'enfants des deux cohortes.

	% Phrases	% Phrases avec exp.	% Phrases avec monème fonct.	% Phrases avec les 2 expansions
G 1-G1' Una	- 0.36***	- 0.30***	- 0.20**	- 0.18
G1-G1' Prs	- 0.06	+ 0.02	- 0.02	+ 0.14
G2 + G3 Una	+ 0.20	+ 0.31**	+ 0.17	+ 0.26
G2 + G3 Prs peu suivi	+ 0.58*	+ 0.20	- 0.11	+ 0.01
G2 + G3 Prs suivi rég.	+ 0.46***	+ 0.49**	+ 0.52**	+ 0.31**

Tableau II : Comparaison d'évolution des différents groupes d'enfants des deux cohortes sur le plan morphosyntaxique

Une \* indique une différence significative à .10, deux \*\* à .05, trois \*\*\* à .01

- Ces analyses montrent que sur le plan de l'utilisation de phrases, les enfants des groupes G2 et G3 progressent davantage entre le test 1 et le test 2 que les groupes G1 et G1'.
- Que les enfants non suivis mais appartenant à la population PRS, donc inclus dans les classes dont les enseignants sont inscrits dans la démarche de partenariat progressent plus que les enfants de la cohorte UNADREO qui n'ont bénéficié que d'un dépistage et d'éventuelles indications de bilans complémentaires.
- Les enfants suivis ont d'autant plus progressé qu'ils étaient suivis régulièrement.
- Quelques hypothèses peuvent être avancées :
  - Effet de la pédagogie différenciée ; des activités sont en effet proposées en intra groupes et les enseignants affirment avoir modifié leurs démarches pédagogiques au fur et à mesure de cette expérience.
  - Les enfants des écoles PRS ont tous bénéficié d'un travail autour de l'album lors des séances intermédiaires, même les G1 et G1'.

<sup>12</sup> Les scores centrés réduits montrent le positionnement du sujet par rapport aux autres sujets. Si son score ne bouge pas, on considère qu'il est resté dans la même progression que son groupe. S'il avance, il a progressé plus que le reste du groupe. S'il recule, il a progressé moins que le reste du groupe. S'il recule, il a progressé moins que le reste du groupe. Les scores centrés-réduits ont une moyenne de 0 et un écart-type de 1.



➤ Effet Pygmalion : les enfants non suivis PRS ont été considérés comme performants, à la fois au niveau du groupe classe, des enseignants et des parents, ce qui a pu, par la bienveillance du regard de l'adulte, générer de meilleures performances

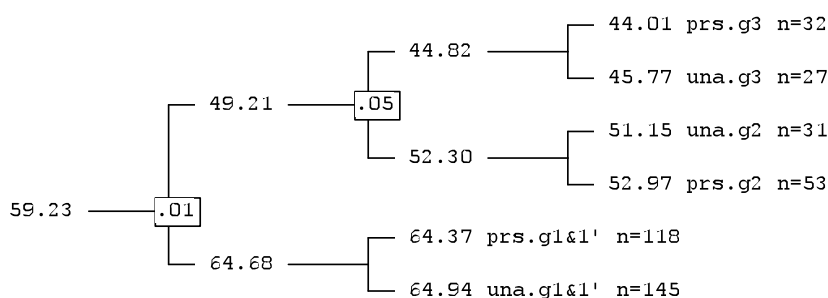
### 5.3 : comparaison d'évolution des groupes d'enfants aux différents items du PER 2000.

Un travail de différenciation des groupes au premier puis au deuxième test (PER 2000) a été réalisé à partir du test global F de Snedecor – Fisher.

\* **En ce qui concerne le pourcentage d'utilisation de phrases, on constate :**

- qu'au premier test :
- les différences sont très significatives entre les groupes G1/G1' et les groupes G2/G3, tant pour les enfants de la population suivie que pour ceux de la cohorte UNADREO.

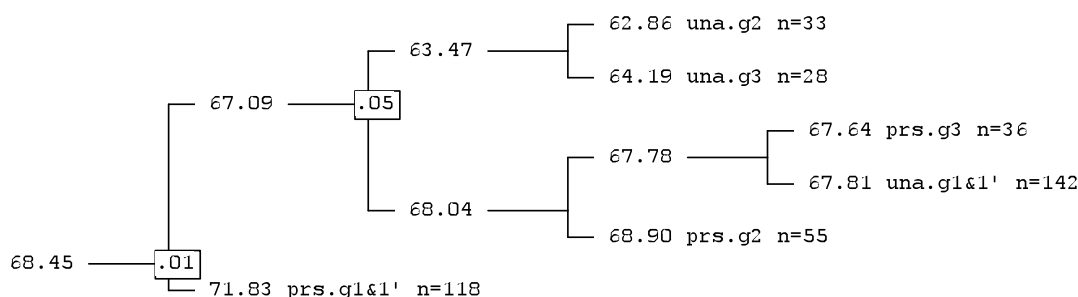
t1 : F(5,400) = 14.48, s. à .01



- les groupes G3 ont des scores significativement inférieurs aux groupes G2

- Au deuxième test, la différenciation est moins nette.

t2 : F(5,406) = 2.82, s. à .05



- La population suivie G 1/G1' obtient des scores significativement supérieurs ( s : 0.1) à tous les autres enfants.

Un contraste secondaire montre que les groupes G2 et G3 de la cohorte UNADREO ont les performances les plus basses.

Les enfants suivis des groupes G2 et G3 ont donc nettement évolué sur le plan du langage dans l'utilisation de phrases.

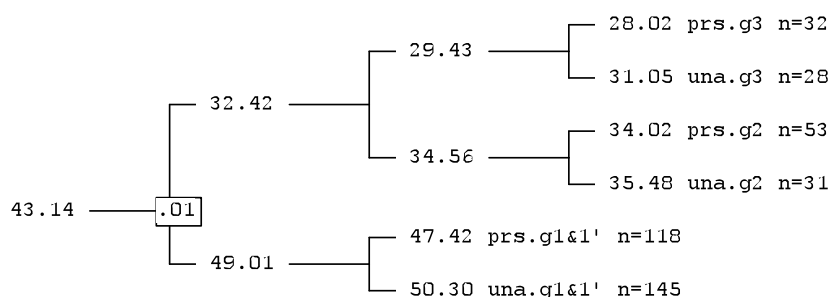
Les groupes G1 et G1' PRS ont également bien plus progressé que les enfants de la cohorte UNADREO.

On retrouve certainement le résultat d'une mobilisation expérimentale au niveau des écoles PRS.

\* **En ce qui concerne les phrases avec expansion, on constate :**

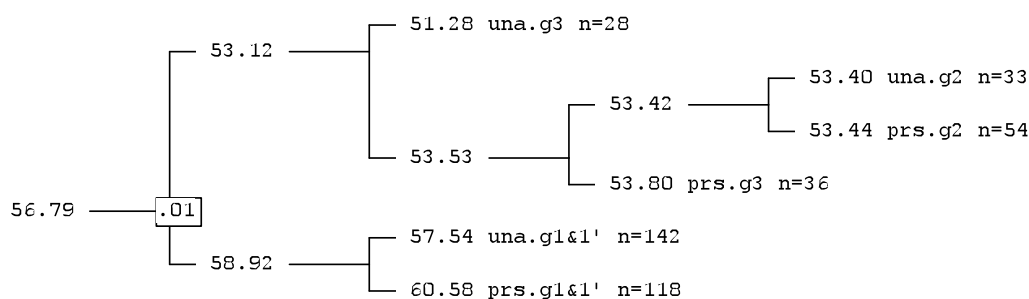
- Au premier test, une opposition simple entre les groupes G1 et G1' et les autres groupes, qu'il s'agisse de la population des enfants suivis ou de la cohorte UNADREO.

t1 : F(5,401) = 17.20, s. à .01



- Au deuxième test, la différenciation est la même mais elle n'est plus significative qu'à 0.5 On ne note à aucun des 2 tests un contraste significatif entre les G2 et G3, que les enfants aient été suivis ou non.

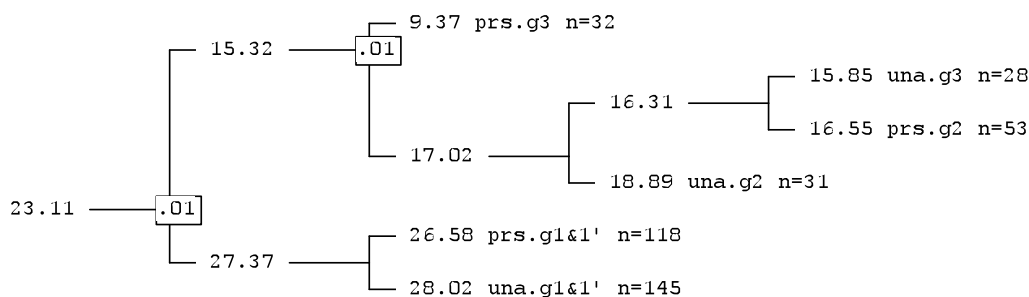
t2 : F(5,405) = 3.18, s. à .05



\* **Concernant le pourcentage de phrases avec monèmes fonctionnels**, on constate :

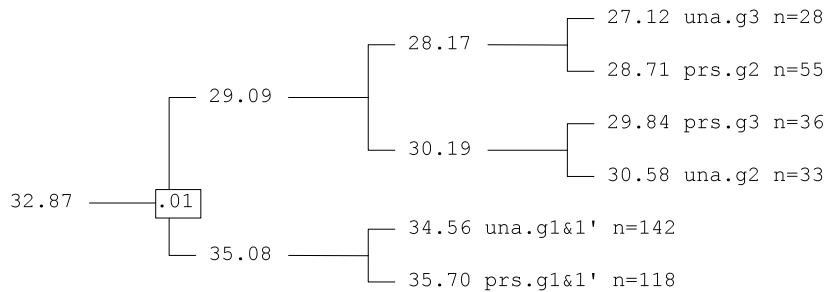
- Au 1<sup>er</sup> test, toujours la même différenciation, les G1 et G1' des deux populations étant significativement supérieurs aux groupes G2 et G3. On constate que le groupe G3 de la population suivie est particulièrement faible sur cette variable linguistique (phrases contenant des prépositions).

t1 : F(5,401) = 17.36, s. à .01



- Au deuxième test, la différenciation reste la même entre les G1 et G1' d'un côté et les G2 et G3 de l'autre ; par contre, les enfants du G3 suivis en classe ne se détachent plus des autres groupes, ils ont rattrapé une partie de leur retard.

t2 : F(5,406) = 3.95, s. à .01

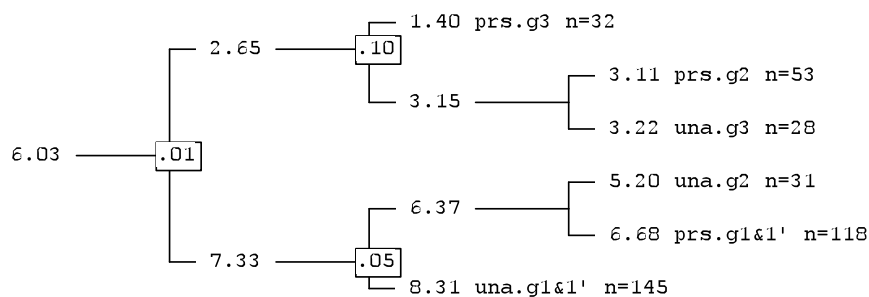


\* **Concernant l'utilisation de phrases avec deux types d'expansion**, on constate :

- Au 1<sup>er</sup> test, aussi une différence significative entre les groupes G1 et G1' des deux populations auxquels s'ajoute le groupe G2 de la cohorte UNADREO.

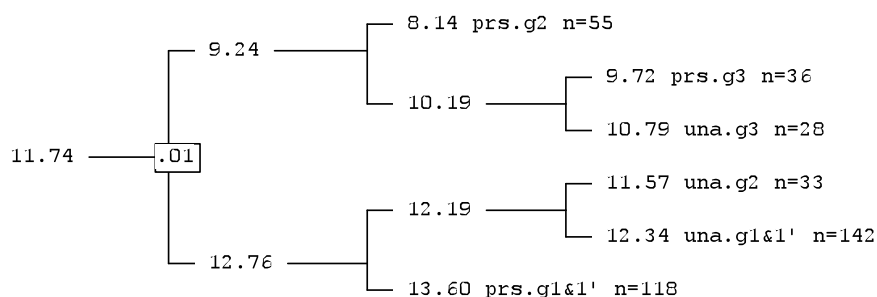
Un contraste secondaire montre le score très bas du G3 de la population suivie, et à l'opposé, les scores élevés des G 1 et G1' de la cohorte UNADREO.

t1 : F(5,401) = 9.48, s. à .01



- Au deuxième test, le contraste principal demeure. Cependant, l'effet discriminant d'ensemble est atténué, en particulier, les enfants du G3 de la population suivie ont évolué.

t2 : F(5,406) = 2.66, s. à .05



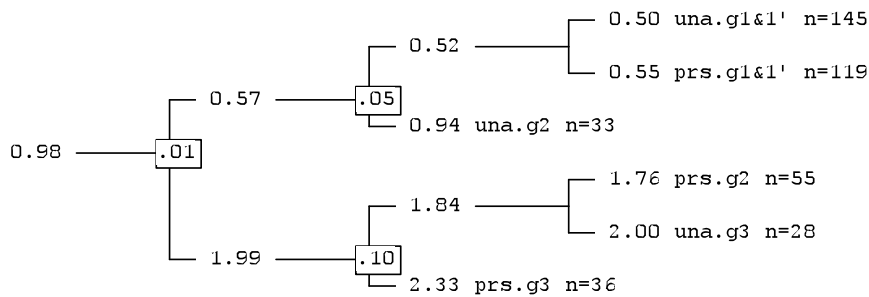
Le groupe G2 de la population UNADREO a pratiquement les mêmes scores que le groupe G1 de la même cohorte, le groupe G2 de la population suivie se situe dans la moyenne.

\* **A l'épreuve de compréhension**, on constate :

- Au premier test que le groupe G2 de la cohorte UNADREO a des performances très proches de celles du groupe G1, par contre, le groupe le plus faible est le groupe G3 de la population suivie.

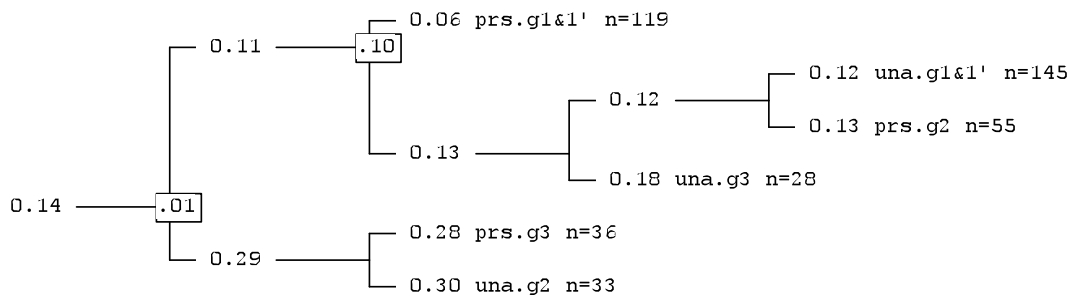
Nombre d'erreurs de compréhension :

t1 : F(5,410) = 32.03, s. à .01



- Au deuxième test, on constate que les groupes G1 et G1', tant de la population suivie que de la population UNADREO, sont nettement supérieurs, et le groupe G3 de la population PRS est rejoint par le groupe G2 de la cohorte UNADREO dans les scores les plus faibles.

t2 : F(5,410) = 2.88, s. à .05

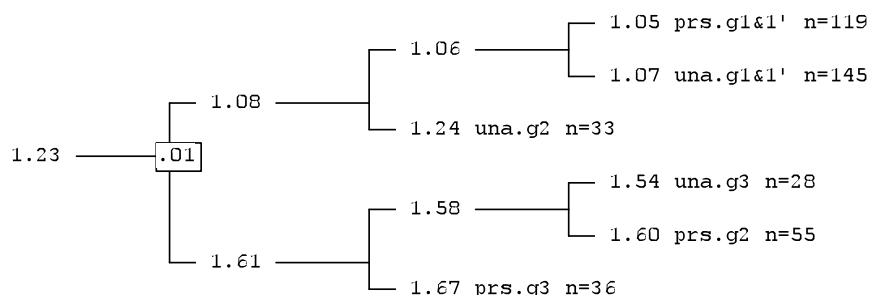


\* **Au test non verbal**, on constate :

- Là encore, au premier test, des différences très significatives. Les plus performants sont les groupes G1 et G1' des deux populations auxquels s'associe le groupe G2 de la cohorte UNADREO. Les enfants les plus en difficulté sont ceux des groupes G3 de la cohorte UNADREO et des enfants suivis, à peine distancés par les enfants du groupe G2 de la population suivie.

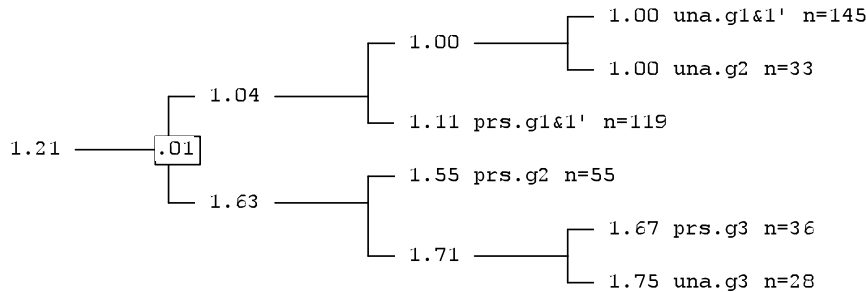
Nombre d'erreurs en non-verbal

t1 : F(5,410) = 4.41, s. à .01



- Au deuxième test, on constate peu de changements significatifs. Les enfants de chaque groupe stagnent sur ces épreuves non verbales.

t2 : F(5,410) = 4.46, s. à .01

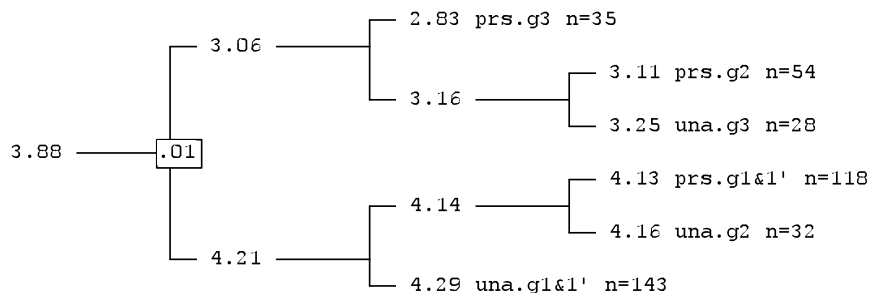


\* **Pour le rythme**, on retrouve :

- au premier test les mêmes caractéristiques: des performances comparables pour les groupes G1 et G1' des deux populations et pour le groupe G2 de la cohorte UNADREO ; les enfants les plus en difficulté sont toujours les enfants de la population suivie du groupe G3.

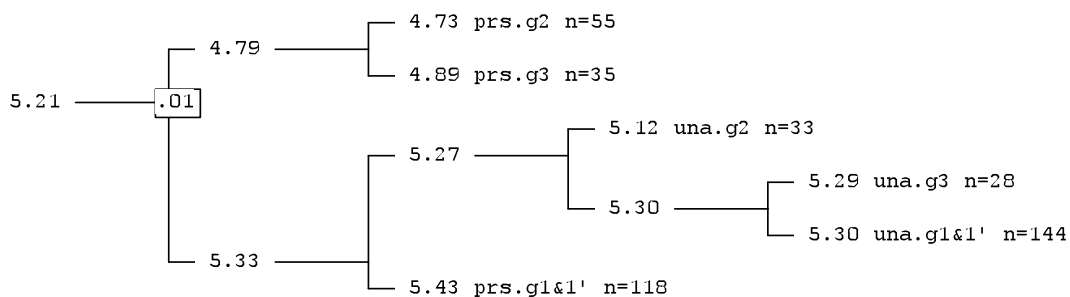
#### Score rythme

t1 : F(5,404) = 7.73, s. à .01



- Au deuxième test, on constate que les enfants suivis des groupes G2 et G3 restent significativement moins performants que tous les autres enfants.

t2 : F(5,407) = 3.00, s. à .05

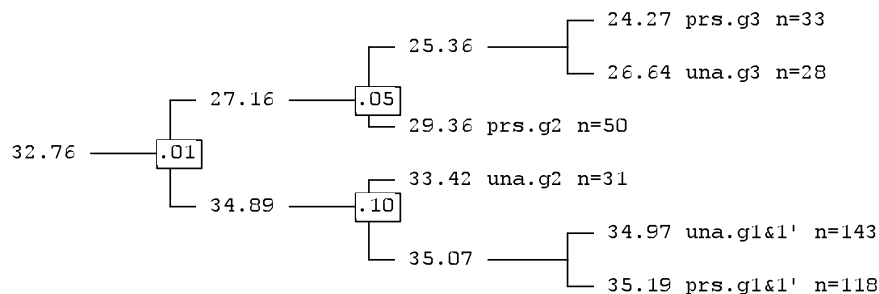


\* **Enfin, au niveau des logatomes**, on constate :

- Au premier test, des différences très significatives entre les groupes G1 et G1' des deux populations et le groupe G2 de la cohorte UNADREO et les enfants des autres groupes.

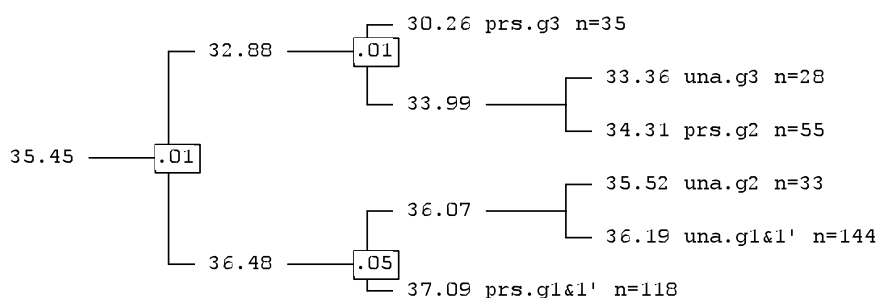
Score logatomes

t1 : F(5,397) = 30.18, s. à .01



- Au deuxième test, les discriminations sont conservées voire accentuées. On note pourtant un progrès relativement faible pour les catégories les plus performantes au premier test et un progrès plus important pour les catégories plus faibles au premier test.

t2 : F(5,407) = 12.31, s. à .01



#### \* Conclusion :

- Les enfants suivis des groupes G2 et G3 ont significativement profité des stimulations qui leur ont été apportées au niveau de l'organisation de leur morphosyntaxe et au niveau de leur compréhension.

Les résultats sont beaucoup moins visibles au niveau des trois autres subtests (non verbal, rythme et logatomes) qui n'étaient pas l'objectif essentiel visé dans les suivis proposés.

- Les différences de moyennes constatées entre les groupes G2 de la cohorte UNADREO et celui de notre population suivie interrogent quant à l'homogénéité des critères d'affectation à ces groupes.

#### 5.4 : analyse des différences entre le groupe d'enfants G2 de la population PRS et le groupe d'enfants G2 de la population UNADREO.

Cette remarque nous amène à évaluer les différences entre les performances des enfants des G2 de la population suivie et de la cohorte UNADREO. Le tableau III présente ces résultats.

Epreuve	Significativité	Pour
% Phrases	ns	
% Phrases avec exp.	ns	
% Phrases avec mon. fonc	Ns	
% Phrases avec 2 exp.	.01	Una
Nb erreurs compré.	.01	Una
Nb erreurs non-verbal	.10	Una
Score rythme	.05	Una
Score logatomes	.01	Una
Trouble d'articulation	.05	Una
Trouble de parole	Ns	

Tableau III : Différences entre les G2 de la cohorte PRS et de la cohorte UNADREO au PER 2000, début de moyenne section (t1)

Le test utilisé est le | t | de Student entre échantillons indépendants, sauf pour les deux dernières épreuves où il s'agit du khi2.

Si les critères semblent homogènes en ce qui concerne les trois premiers items, ils accusent un biais systématique en faveur de la cohorte UNADREO sur six autres items.

Cela implique que les échantillons étiquetés « G2 » dans les deux cohortes ne sont pas comparables. Il est vain, dans ces conditions, d'espérer mettre en évidence par une comparaison directe l'effet « suivi » sur la « population fragile ».

Cela est d'autant plus regrettable que l'action sur les sujets « fragiles » est au cœur des hypothèses de la démarche de remédiation.

### **5.5 - Différences de résultats entre les cohortes PRS et UNADREO aux deux mesures de tests PER 2000 en début de moyenne section - t1 – puis en fin de grande section – t2)**

Epreuve	t1 PER 2000	Pour	T2 PER 2000	pour
% Phrases	.05	Una	.05	PRS
% Phrases avec exp.	.01	Una	Ns	
% Phrases avec mon. Fonc	.01	Una	Ns	
% Phrases avec 2 exp.	.01	Una	Ns	
Nb erreurs compré.	.01	Una	Ns	
Nb erreurs non-verbal	.05	Una	.10	Una
Score rythme	.05	Una	Ns	
Score logatomes	.01	Una	Ns	
Trouble d'articulation	.05	Una	Ns	
Trouble de parole	ns		.05	Una
Inizan étalonnage total			Ns	

Tableau IV : Analyse des différences de résultats entre les cohortes PRS et UNADREO aux deux mesures de tests (PER 2000 en début de moyenne section - t1 – puis en fin de grande section – t2)

On remarque que le test initial est massivement défavorable à la cohorte PRS, et que dans le re-test les différences ont pu s'atténuer, voire s'inverser, et le plus souvent disparaître, à l'exception du subtest « trouble de parole ».

De plus, le test d'Inizan ne révèle pas de différences significatives entre les deux cohortes (prises dans leur ensemble).

L'effet de rattrapage est donc massif pour l'ensemble de la cohorte PRS, y compris pour les groupes non suivis (G1 et G1').

### **5.6 – Résultats d'un sous-groupe d'enfants de la population PRS au BSEDS 5 (Bilan de médecine scolaire en grande section maternelle)**

Les médecins scolaires de la circonscription de Lomme-Pérenchies nous ont fourni les résultats de 56 enfants de la cohorte qu'ils ont pu évaluer par le BSEDS5 en fin de grande section. Le tableau V présente leur répartition.

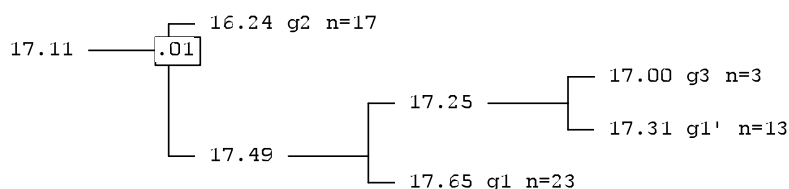
Groupe	Effectif
g1	23
g1'	13
g2	17
g3	3
ENSEMBLE	56

Tableau V : Répartition en groupes des 56 enfants de la population PRS évalués à partir du BSEDS5

Ces enfants obtiennent les résultats suivants :

1 – Analyse de la variance pour la reconnaissance lettres au BSEDS 5 selon les groupes

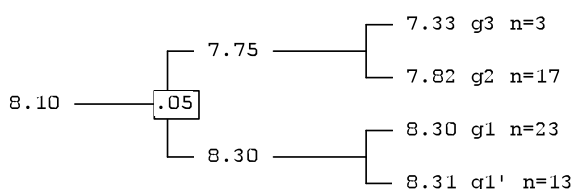
$F(3,52) = 3.35$ , s. à .05



A la reconnaissance de lettres, on constate qu'un premier contraste sépare le groupe G2, moins performant, des autres groupes. Rappelons que la reconnaissance de lettres n'a pas fait l'objet des groupes de suivi et qu'elle peut être influencée par les pratiques culturelles des familles. Les résultats positifs des enfants du groupe G3 peuvent surprendre. Peut-être qu'une stimulation de cette compétence non verbale a été proposée par les orthophonistes suivant les enfants à l'extérieur.

2 – Analyse de la variance pour la compréhension orale au BSEDS 5 selon les groupes

$F(3,52) = 1.70$ , n.s



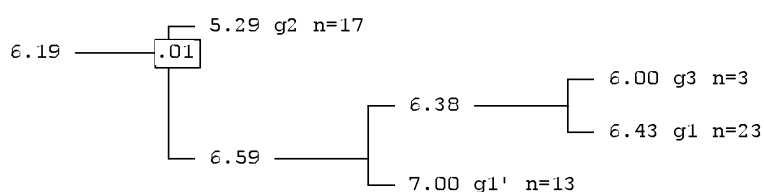
En compréhension, le F n'est pas significatif.

Le contraste entre les groupes est faible, ce qui confirme nos conclusions concernant l'amélioration de la compréhension verbale des enfants suivis (G2 et G3).

3 – Aux deux épreuves métaphonologiques (perception des rimes et comptage syllabique) les résultats sont les suivants :

a – Analyse de la variance pour les rimes au BSEDS 5 selon les groupes

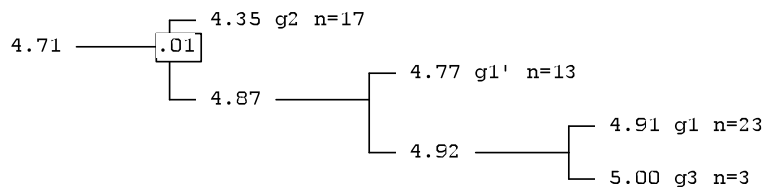
$F(3,52) = 3.56$ , s. à .05



b – Analyse de la variance pour le comptage syllabique au BSEDS 5 selon les groupes

$F(3,52) = 3.69$ , s. à .05





On retrouve de nouveau la faiblesse des enfants du groupe G2. Les hypothèses peuvent être les mêmes que pour la reconnaissance de lettres :

- compétence pas encore travaillée dans les groupes de suivi
- entraînement possible par les familles et les orthophonistes libéraux

L'ensemble de nos résultats confirme que les enfants suivis (G2 – G3), même s'ils n'ont pas comblé leur retard, ont une évolution significativement supérieure à celle des enfants non suivis, en particulier pour les items verbaux portant sur **la compréhension et sur l'utilisation de phrases**. Ces composantes linguistiques constituaient l'objectif essentiel des stimulations apportées en groupe.

Les enseignants et les orthophonistes impliqués dans ces suivis ont veillé à respecter la dynamique d'évolution de chaque enfant, évitant de calquer certains apprentissages pour lesquels ils ne semblaient pas prêts. Ainsi, la conscience métaphonologique, l'apprentissage des lettres... semblaient prématurés pour la plupart des enfants.

On peut penser que l'aide apportée à ces enfants leur a permis de combler une partie importante de leurs difficultés langagières (rappelons que les variables prédictives de difficultés scolaires ultérieures sont, chez le jeune enfant, un déficit de compréhension verbale et d'accès à la morphosyntaxe).

Sa durée et le nombre de séances ont été insuffisantes pour leur permettre d'accéder aux étapes développementales suivantes : la maîtrise d'une syntaxe élaborée et la conscience phonologique, préalables à l'acquisition de l'écrit.

Ce constat nous a amenés à proposer à un sous groupe d'enfant g2/g3 de la circonscription de Pérenchies, le maintien d'un suivi au CP, selon les mêmes modalités qu'en maternelle. Certains de ces enfants avaient été suivis en maternelle, d'autres non. L'impact de cette nouvelle démarche sera étudié ultérieurement par la comparaison des performances scolaires des enfants nouvellement suivis à celle des enfants suivis dès la maternelle.

### ***5.7 Analyse de l'impact de cette action sur les apprentissages fondamentaux, en début de CE2.***

- Au début de l'année scolaire 2005-2006, ceux de ces élèves qui, conformément à leur âge, sont parvenus en CE2 ont passé les épreuves des évaluations nationales en Français et en Mathématiques. Nous avons recherché les 161 enfants scolarisés sur le département du Nord au début de notre étude.

Le résultat aux évaluations nationales au CE2 n'est cependant pas disponible pour tous.

Ne pas avoir de résultats en CE2 peut avoir trois causes :

- avoir été absent le jour des tests (rare, mais non nul)
- avoir déménagé et changé d'école à un moment quelconque entre 2002 et 2005
- ne pas avoir accompli le cycle II en trois ans, et se trouver encore en CE1 ou dans l'enseignement spécialisé.

Rappelons que les parents des enfants qui quittent une école n'indiquent pas systématiquement dans quelle autre école ils vont aller inscrire leur enfant, et donc que cette information n'est pas toujours disponible.

Pour les 161 enfants du Nord, 52 (groupes g2 et g3) ont participé aux groupes de stimulations langagières, et 109 (groupes g1 et g1') n'y ont pas participé, ne présentant pas de difficultés de langage.

Pour les 52 enfants « suivis », l'enquête détaillée des services de la circonscription révèle qu'ils se ventilent ainsi :

- perdus de vue : 15
- encore en CE1 : 12
- présents en CE2 : 25

Ainsi les mesures aux évaluations nationales de CE2 ne sont disponibles que pour la moitié de la population du Nord.

Nous connaissons donc le sort actuel de 37 enfants « suivis ».

Rappelons que ces 37 enfants relevaient, dans la classification initiale, des groupes g2 et g3, pour lesquels était posé un pronostic défavorable en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture.

**Le simple fait d'être parvenus au CE2 dans les délais normaux constitue donc pour ces enfants et pour leurs enseignants une importante réussite.**

	Résultats CE2 disponibles	pas de résultat CE2	Ensemble
Enfants ne relevant pas d'un suivi	57 52%	52 48%	109 100%
Enfants suivis	25 48%	27 52%	52 100%
Ensemble	82	79	161

Tableau I : Résultats aux évaluations CE2 disponibles

Sans exclure les enseignements attendus d'études de cas détaillées, on ne peut que prendre en compte ce résultat positif de l'action menée. 25/37 enfants suivis, soit 68 %, plus des deux tiers, n'ont pas eu besoin d'être retenus une quatrième année dans le cycle II et sont parvenus en CE2.

Si l'on recoupe ce résultat avec la répartition initiale en groupes, on constate que 73%, soit près des trois-quarts, des enfants du groupe g2 dit « fragile » (enfants particulièrement ciblés par l'action) sont passés dans les délais normaux au cycle III.

A titre indicatif, on peut aussi comparer, pour chaque école concernée par notre action, les pourcentages des enfants qui n'ont pas accédé au CE2 dans les délais normaux, de 2002 à 2005.

Ecole	2002	2003	2004	2005
Lamartine (école maternelle La Fontaine)	21 %	17 %	17 %	4 %
Jules Ferry (école maternelle Pasteur Pérenchies)	15 %	18 %	16 %	12 %
Michelet (école maternelle B. Desrousseaux et Petit Quinquin)	20 %	34,6 %	17 %	21 %
Voltaire (écoles maternelles V. Hugo)	33 %	50 %	41,3 %	32 %
Total	22,25 %	29,9 %	22,83 %	17,25 %

Tableau II : Comparaison des pourcentages d'enfants n'étant pas parvenus au CE2 dans les délais normaux de 2002 à 2005

On constate une diminution significative en 2005 du pourcentage d'enfants qui ont été maintenus une année au moins au cycle 2. Même si la politique de maintien a pu être modifiée durant cette période, on peut imaginer que notre action a participé à ce progrès.

## **Comparaisons possibles ou impossibles**

### ***Comparaison des résultats aux évaluations nationales entre les enfants suivis / non suivis et les scores nationaux***

On peut comparer les scores aux évaluations nationales de CE2 des enfants « suivis » (g2 et g3) à ceux qui ne présentaient aucune difficulté de langage (g1 et g1') issus des mêmes écoles de départ et pour lesquels les données sont disponibles.

Classe	Effectif	Moyenne	Ecart-type
G1-g1'	57	77.81	11.72
G2-g3	25	65.64	10.88
ENSEMBLE	82	74.10	12.76

$F(1,80) = 19.08$ , s. à .01

Tableau III : Résultats aux évaluations suivant les groupes

Leur taux de réussite en français aux évaluations nationales de CE2 reste inférieur à ceux des enfants des groupes g1 et g1', mais ne présente qu'une différence typique de l'ordre d'un tiers seulement de l'écart-type national.

En effet, la différence de score moyen en français entre les g1-g1' et les g2-g3 est de 12.17% alors que l'écart-type de la distribution nationale de ce pourcentage de réussite est de 34.49%.

Lorsqu'on compare ces résultats à la moyenne nationale s'établissant à 72,36 % de réussite, l'ensemble du groupe est légèrement au-dessus de la moyenne nationale (sachant que les enfants sans difficultés se situent en moyenne à 5,45% de mieux et les suivis à 6,72% de moins).

### ***Comparaison des résultats aux « compétences attendues » entre suivis et non suivis***

Les compétences attendues correspondent à des compétences dont les programmes supposent qu'elles sont acquises fin CE1.

Lorsqu'on ne prend en considération que les items correspondant aux compétences attendues les résultats diffèrent un peu.

L'écart entre les deux groupes est maintenant inférieur à un écart-type local. Autrement dit les enfants suivis semblent avoir accédés de manière plus nette aux compétences « attendues » de fin de CE1.

On ne dispose pas de l'écart-type national pour cette variable, mais le raisonnement précédent est probablement valable aussi dans ce cas.

### ***Comparaison des résultats aux « compétences attendues de base » entre suivis et non suivis***

La circonscription de Lille 2-Lomme a fixé le seuil de détention des compétences attendues à 60% pour un bon pronostic d'adaptation au cycle III. Ce seuil, déterminé à la suite d'une analyse des résultats sur plusieurs années, sert à discriminer les enfants qui feront l'objet ou non d'une remédiation (ou PPAP).

On introduit donc ici une nouvelle variable intitulée « bases français », comme « compétences attendues de base ».

N %L +	BasesFran-	BasesFran+	S/LIGNE :
G1-g1'	4 7%	53 93%	57 100%

G2-g3	5 20%	20 80%	25 100%
S/COLONNE:	9 11%	73 89%	82 100%

Khi2 = 2.27 pour 1 d.d.l. avec 1 correction(s) de Yates, n.s.

Tableau IV : résultats aux épreuves « compétences attendues de base »

80% des enfants des groupes g2 et g3 qui ont bénéficié des groupes de stimulations langagières obtiennent plus de 60% aux « compétences attendues de base » et sont ainsi considérés comme ne devant pas bénéficier de remédiation en Français.

Champ	score g1-g1'	score g2-g3	différence brute	différence en écart-type	seuil P
Compréhension (/ 29)	24,26	20,32	3,94	1,01	.01
Dont <b>compréhension a</b> (/20)	16,89	14,52	<b>2,36</b>	0,92	.01
Reconnaissance mots (/ 9)	8,67	8,76	<b>-0,09</b>	-0,13	ns
Production de textes (/ 5)	3,37	2,28	1,09	0,69	.01
Ecriture et orthographe (/ 50)	36,05	29,68	6,37	0,82	.01
Dont <b>écriture et orthographe a</b> (/32)	24,07	21,00	<b>3,07</b>	0,62	.01

Tableau V : synthèse des différences de scores par champ de compétences.

On propose ici un tableau de synthèse sur les différences par champ de compétences.

Les valeurs sont en scores bruts et non en pourcentage.

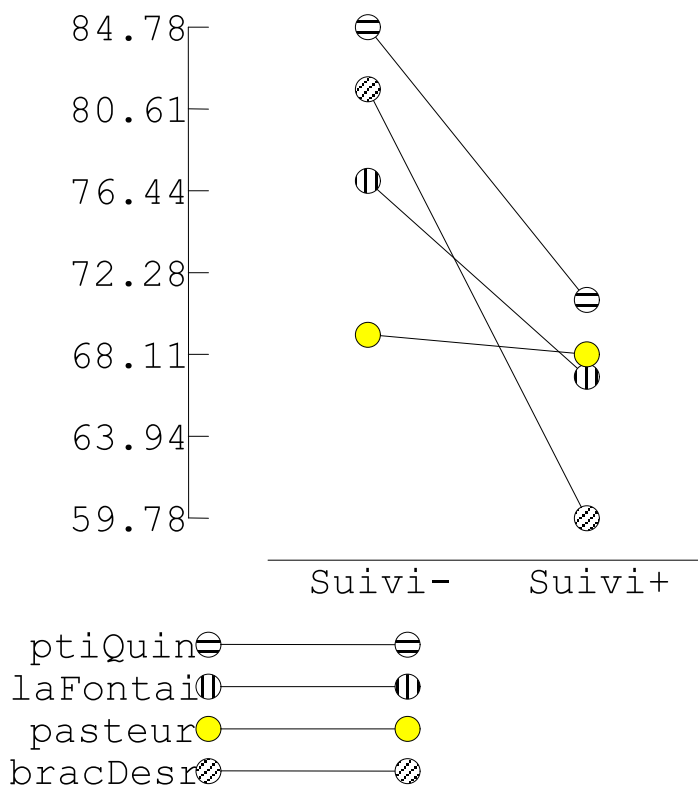
Un champ possède une variante « a » pour attendus, s'il comporte effectivement des items non-attendus, qui sont alors soustraits.

Les différences sont, comme on peut s'y attendre, systématiquement inférieures dans les variantes « a ». Autrement dit, les enfants « suivis » semblent avoir de meilleurs résultats aux épreuves évaluant les « compétences attendues de base », compétences systématiquement abordées lors des groupes de stimulations langagières.

Dans un cas, celui de la reconnaissance des mots, les enfants « suivis » font même légèrement mieux, cependant la différence n'est pas réellement significative.

*Comparaison des résultats aux « compétences attendues de base » entre suivis et non suivis suivant les écoles maternelles d'origine*

On reprend les résultats énoncés ci-dessus mais en y introduisant une distinction suivant les écoles maternelles d'origine.



Graphique I : résultats aux épreuves de français suivant les écoles maternelles d'origine

Certes, dans toutes les écoles, les enfants « suivis » n'ont pas rattrapé ceux qui n'avaient aucune difficulté. Cependant on constate qu'à l'école Pasteur où les enfants ont bénéficié d'un suivi de 4 années (le suivi a pu se poursuivre en CP puis CE1), leurs résultats ont pratiquement rattrapé ceux des groupes g1 et g1'.

Ces résultats confirment nettement l'hypothèse selon laquelle plus le suivi est long plus il est efficace, et comme nous l'avons indiqué en fin d'expérimentation en maternelle, que la plupart des enfants ont manqué de temps pour combler leurs lacunes.

## Conclusion

La première hypothèse selon laquelle la mise en place des groupes de stimulations langagières pour les enfants dont les lacunes étaient repérables dès la moyenne section de maternelle leur permettrait de suivre un cursus normal dans l'apprentissage de la lecture se vérifie.

En effet, on constate que **les deux tiers des enfants des groupes g2 et g3 qui ont participé aux groupes de stimulations langagières se retrouvent en temps normal en CE2 dont les trois quarts des enfants du groupe g2, groupe particulièrement ciblé par l'action.**

Les enfants des groupes g2 et g3 qui ont bénéficié des groupes de stimulations langagières sont donc pour la plupart parvenus en CE2 dans le délai normal. Leur taux de réussite en français aux évaluations nationales de CE2 reste inférieur à celui des enfants qui ne présentaient aucune difficulté langagière, mais ne présente qu'une différence typique de l'ordre d'un tiers seulement de l'écart-type national. Ce n'est donc pas une différence très importante.

De plus, cette différence peut prendre des valeurs très contrastées selon les écoles.

Il apparaît que, dans une école où le suivi a pu se poursuivre en CP, puis CE1 (donc deux années supplémentaires par rapport aux autres écoles), **les enfants des groupes g2 et g3 ont rattrapé le niveau des enfants g1 et g1'.**

**Ainsi, 80% des enfants « suivis » ne sont pas repérés avoir besoin de remédiation particulière en français pour la bonne poursuite de leur scolarité.**

Donc seulement 20% des enfants des groupes g2 et g3 obtiennent des scores aux évaluations tels qu'il leur sera proposé, selon les normes locales, une remédiation en français en Cycle III.

Nous vérifions l'hypothèse selon laquelle les enfants en difficultés langagières compenseraient une partie de leurs difficultés grâce à la mise en place de groupes de stimulations langagières.

Par ailleurs, nous avons repéré dès le re-test de fin de grande section de maternelle un phénomène qui pourrait être raisonnablement attribué à un effet de **mobilisation pédagogique** dans les écoles. Les enfants des groupes g1 et g1' des mêmes écoles ont également progressé par rapport aux conditions initiales.

Ainsi, l'avantage comparatif des enfants des groupes g2 et g3 « suivis » est plus difficile à isoler et est en partie occulté par les progrès des autres groupes.

Dans le même ordre d'idées, les responsables de la circonscription signalent une amélioration globale des résultats aux évaluations nationales de CE2 par rapport aux deux années précédentes 2003 et 2004.

Toutefois, la dilution des enfants suivis dans quatre écoles élémentaires et deux zones de collège ne permet pas de vérifier statistiquement l'ampleur du phénomène et le rôle que l'action a pu y jouer.

## **6) Analyse subjective des ressentis et modifications pédagogiques en maternelle**

### **6.1 - Evolution des enfants**

Au delà de cette analyse objective, les observations des enseignants amènent aux constats suivants :

- Les enfants inhibés sont ceux qui auraient le plus bénéficié de cette action. Ils se sont sentis valorisés par l'appartenance au groupe et sont, pour la plupart d'entre eux, plus capables de prendre la parole en groupe, voire en groupe classe.
- L'essentiel des progrès des enfants suivis porte sur :
  - \* la qualité d'écoute et l'intérêt pour le livre
  - \* l'attention
  - \* la morphosyntaxe
  - \* la prise de parole en classe
  - \* un enrichissement lexical

### **6.2 - Evaluation du ressenti des enseignants et évolution des pratiques pédagogiques.**

#### **• Ressenti :**

Il a été recueilli lors d'entretiens dirigés et de questionnaires qui ont permis :

- de mesurer l'impact de ce travail en partenariat sur les pratiques pédagogiques des enseignants et des enseignants spécialisés des réseaux d'aide ainsi que sur l'école toute entière.
- de recueillir leur propre bilan de l'action, leur ressenti par rapport à elle.

Les différents sujets abordés correspondaient donc à ces deux thèmes principaux :

- le bilan de l'action
- l'impact de l'action

Cette partie s'articulera autour de différentes interrogations quant aux constatations et ressentis des enseignants au cours de l'action de suivi.

- **La mise en place de l'action :**

- Ressenti par rapport à l'action : 4 enseignants et 2 membres de RASED ont accueilli ce projet de partenariat avec inquiétude et réserve, mais curiosité. Les autres se disaient d'emblée enthousiastes. Tous ont vécu cette expérience avec beaucoup d'intérêt.
- Au début de l'action, les enseignants avaient-ils la crainte d'un échec ou de grandes difficultés au CP pour certains enfants ?  
La mise en place de l'action a-t-elle contribué à dissiper cette crainte ?

Au cours des entretiens les enseignants se souviennent de certaines craintes qu'ils avaient en début d'année pour quelques enfants plus inhibés, qui montraient une difficulté à prendre la parole : « ils ne parlaient pas beaucoup » ou qui présentaient « des difficultés pour s'exprimer ».

Cette crainte s'installe souvent tout au long du premier trimestre pendant lequel l'enseignant « découvre » l'enfant.

Différents éléments peuvent les alerter : le comportement ou les capacités de l'enfant.

Même si des doutes ont persisté pour certains enfants, la mise en place de l'action a, de manière générale, contribué à dissiper cette crainte grâce à deux éléments principaux : le dépistage et le travail en équipe :

- Le dépistage par l'intermédiaire du PER 2000, a permis de mieux cibler les enfants en difficultés.
- Le travail en équipe a apporté une autre manière de travailler avec ces enfants, des moyens pour travailler en petits groupes et surtout des échanges très enrichissants : « chacun apportait ses idées ».

- **Évolution des enfants ayant bénéficié des séances de stimulation langagière**

Pour la majorité des enseignants rencontrés, l'évolution a été réelle pour tous les enfants.

L'action n'a pas apporté la même chose à tous mais chacun a pu trouver ce dont il avait besoin.

Les enseignants soulignent une évolution au niveau verbal marquée par une amélioration et un enrichissement du vocabulaire et de la syntaxe.

Deux enseignantes du Pas-de-Calais notent également des progrès en ce qui concerne l'analyse de l'image et de la structure narrative, les enfants ont appris à être plus précis, à aller plus loin dans leur réflexion.

L'évolution se constate aussi au niveau comportemental.

Notons qu'en ce qui concerne le comportement les objectifs étaient différents selon les enfants :

- Les enfants inhibés :

Les enfants plus inhibés ont pu progressivement prendre confiance en eux et ainsi prendre plus facilement et plus régulièrement la parole : « ils sont sortis de leur coquille » ; « ils étaient plus épanouis » ; « en fin d'année, on avait même des difficultés pour faire taire certains ! »

Certains enseignants notent que cette plus grande facilité dans la prise de parole s'est manifestée aussi bien avec les camarades qu'avec les adultes à qui ils s'adressaient plus facilement, même les adultes qu'ils connaissaient moins (comme les enseignants des autres classes par exemple).

Une enseignante du Pas-de-Calais qui travaille dans une zone très défavorisée souligne que les enfants de ces milieux en grande difficulté ont le plus souvent des problèmes d'estime de soi.

L'action a permis un travail sur ce point : « ils ont été valorisés, ils se trouvaient enfin en situation de réussite lorsqu'ils se retrouvaient en classe. »

Le travail en petits groupes semble être une des raisons principales de ce regain d'assurance, constaté aussi bien pendant les séances que lors des moments collectifs, devant tout le groupe-classe.

Le fait qu'ils connaissaient déjà l'album avant les séances intermédiaires avec toute la classe, leur a permis de ne plus se sentir en échec par rapport aux autres : « ils se sentaient en position de force, ils devenaient leaders », « ils se sont dits qu'ils pouvaient faire aussi... »

Une enseignante souligne également l'apport de certaines activités comme la mise en scène de l'histoire, le travail sur le gestuel qui a contribué à rendre les enfants « plus à l'aise, moins gauches, moins renfermés ».

#### ➤ Les enfants plus « instables » :

Ces enfants, présentant des difficultés pour écouter l'autre, attendre qu'il ait fini pour parler, pour rester attentif à l'album pendant toute la durée d'une séance, ont en général appris à le faire mais cette évolution n'est pas réelle pour tous.

En effet, des enseignants se souviennent de certains enfants qui ont réussi à avoir cette capacité d'attention à l'album, d'écoute de l'autre mais uniquement pendant les séances en petit groupe : « en classe, l'agitation a persisté ».

De manière générale, les enseignants ont constaté une évolution plus marquée chez les enfants inhibés que chez les enfants plus instables ou « meneurs ».

Au fur et à mesure des séances, certains enfants qui n'étaient pas vraiment intéressés par l'album, étaient de plus en plus captivés par l'histoire.

Une enseignante évoque un intérêt plus marqué pour l'album chez ces enfants, l'objet-livre étant devenu pour eux un outil nécessaire voire même indispensable, les séances leur ont apporté un contact privilégié avec lui : « ils ne peuvent plus s'en passer ! »

La présentation de différents albums, abordant des thèmes différents, ont permis l'exploration de domaines divers, ce qui leur a également apporté un éveil culturel.

De plus, le travail autour de l'album a permis une prise de contact, une première rencontre avec le langage écrit : « ce travail a permis de les mettre déjà dans l'écrit ».

Une enseignante évoque le problème de l'absentéisme : « certains ont eu moins de chance que les autres ».

Finalement, même si les objectifs n'étaient pas les mêmes pour tous, ils ont globalement été atteints.

Tous les enfants ont progressé à leur manière : « l'action a été positive pour tous ».

Tous les enfants ont évolué par rapport à ce que l'on avait fixé pour eux.



La notion de plaisir est évoquée : « les enfants ont pris du plaisir avec ces séances. »

Pour une enseignante, l'objectif premier était de leur apporter de l'aide : « ce qui a été fait ».

Une enseignante spécialisée évoque des « pics » dans la progression, selon l'enfant mais aussi selon les albums ; certains ont plus que d'autres, ont plus ou moins donné aux enfants l'envie de parler.

L'évolution au niveau de l'intérêt par rapport au livre, de la capacité à se tenir sur la tâche : « écoute de l'album, participation sur l'album », est fondamentale.

Les enfants du secteur de Pérenchies qui bénéficient encore d'un suivi au CP présentent une capacité d'écoute plus marquée que les enfants de la même classe de CP mais issus d'écoles où l'action n'avait pas été mise en place.

En effet, l'enseignant spécialisé concerné par la poursuite de l'action constate chez eux une durée d'attention quasiment totale sur les 45 minutes de la séance contrairement aux autres : « avec les enfants issus des autres écoles, on a encore à régler des problèmes qu'on avait cherché à résoudre auparavant avec les enfants du suivi ».

### **6.3 - Les enfants de la classe n'ayant pas bénéficié des séances de stimulation (enfants « non-suivis »)**

#### ➤ Que faisaient-ils pendant les séances ?

Lors des séances de stimulation langagière, ces enfants non-suivis étaient le plus souvent répartis dans les autres classes avec d'autres enseignants.

Notons que dans une école, le choix du samedi matin pour les séances, avait facilité cette répartition dans les autres classes, l'effectif étant plus réduit ce jour là.

L'occupation de ces enfants était différente selon les classes et les écoles :

Certains étaient confiés à une enseignante en réadaptation qui faisait également du langage autour d'une lecture d'albums,

- d'une lecture d'albums,
- d'autres étaient confiés à des stagiaires qui leur proposaient des activités ludiques,
- d'autres encore travaillaient autour du langage avec l'enseignante de petite section pendant la sieste de ses élèves,
- certaines écoles utilisaient le décroisement pour offrir des ateliers divers à ces enfants (notons que ces ateliers n'étaient pas toujours axés sur le langage).

#### ➤ Hypothèses quant à leur évolution, mise en évidence par l'étude statistique ?

Les enseignants donnent différentes pistes d'explication concernant l'évolution de ces enfants non-suivis :

- la reprise de l'album devant tout le groupe classe en séance intermédiaire

Cette explication est très souvent donnée par les enseignants.

Pour beaucoup, le fait que ce soit un groupe d'enfants qui leur parle, les a beaucoup touchés, ceci permettait une ouverture sur l'album car « cela ne venait pas de l'adulte mais d'autres enfants ».

De plus, cette situation a entraîné des échanges entre enfants très enrichissants : « ils se posaient des questions c'était formidable ! »

- un changement dans la façon de travailler sur les albums et dans le choix des albums.

Pour certains enseignants, l'action a permis de découvrir une manière différente de travailler sur l'album, moins axée sur l'aspect compréhension de l'histoire, plus tournée vers le langage, la prise de parole : « laisser libre cours à des phrases proposées sans particulièrement d'intérêt sur le plan de la compréhension ».

En amont de cet aspect « utilisation de l'album », les enseignants ont pu découvrir d'autres types d'albums « qui sont là pour faire parler, pour améliorer le langage », différents des ouvrages utilisés habituellement, c'est à dire souvent en rapport avec le thème abordé en classe selon le calendrier scolaire.

Une enseignante dit utiliser régulièrement ces albums « qui interpellent les enfants, sur lesquels ils peuvent parler, ces albums qui évoquent des situations qu'ils connaissent, qui provoquent des réactions chez eux ».

➤ les séances de reprise de l'album devant la classe entière

Ces séances se déroulaient une semaine sur deux, entre les séances initiales avec les groupes de suivi.

Elles se déroulaient différemment selon les enseignants et selon les albums mais l'élément central était toujours la mise à contribution des enfants du suivi de différentes manières :

- l'album était raconté par les enfants suivis
- il était joué comme une pièce de théâtre devant les enfants non suivis
- l'enseignant partait des jeux construits lors des activités autour du livre pour remonter à l'album
- chaque enfant du suivi racontait une page du livre à sa manière puis les enfants faisaient des activités tous ensemble (dessin dicté aux autres par les enfants suivis...).

**6.4- L'implication des parents : Comment s'est passée l'entrée des parents à l'école ?**  
**Qu'en ont pensé les enseignants ?**

La rencontre avec les parents s'est d'abord faite au cours d'un entretien individuel qui a permis d'expliquer l'action, de lever l'appréhension ou les inquiétudes qu'avaient certains.

En Moyenne Section, les parents n'ont pas assisté aux séances, ils sont venus de manière ponctuelle pour voir les films, pour faire un bilan avec les différents intervenants qui ont pu leur expliquer le travail entrepris.

En fin de séance les orthophonistes étaient disponibles pour parler aux parents mais très peu de parents sont venus et très peu de fois.

En Grande Section, ils étaient invités à assister aux séances.

Dans les écoles du Nord, très peu ont refusé ; alors que dans une école du Pas-de-Calais, située dans un quartier très défavorisé, seules deux mamans sont venues assister aux séances.

La directrice de cette école souligne que ce manque d'intérêt des parents pour tout ce qui concerne le domaine de la pédagogie se vérifie lors de toutes les actions mises en place par l'école : « ils se mobilisent pour tout ce qui est plus matériel, comme la kermesse..., mais en ce qui concerne la pédagogie, ils disent qu'ils nous font confiance, que ce n'est pas de leur ressort. Ils restent quand même sur la défensive dans ce domaine. »

Une autre directrice du Pas-de-Calais décrit trois « types » de parents :

- Réfractaires (certains ont refusé le suivi pour leur enfant, notons que ceci s'est également produit dans certaines écoles du Nord),
- Très intéressés et ravis d'entrer à l'école,
- "Ni pour, ni contre" : « ils ont suivi le mouvement ! ».

Dans les écoles du Nord où l'implication des parents a été plus importante, certains enseignants évoquent un rapprochement intéressant avec les parents : les échanges se sont renforcés, une confiance réciproque s'est instaurée.

Une enseignante dit avoir mieux reconnu les compétences parentales.

Le fait de voir que beaucoup de personnes s'occupaient de leur enfant a permis d'instaurer un climat de confiance, et même pour certains parents, ceci a provoqué une sorte de « réconciliation » avec le monde de l'école, parfois synonyme pour eux d'échec, de souffrance et donc de méfiance : « Au début certains étaient sur la défensive, puis ils étaient de plus en plus enjoués au fur et à mesure des séances ; ils se sont sentis sécurisés, en situation de partenaires, alors qu'habituellement on les fait venir à l'école quand quelque chose va mal. »

Des enseignants soulignent le retentissement de cette implication des parents sur le comportement de l'enfant.

Le changement de regard des parents sur leur enfant par l'acceptation de ses difficultés, la mise en valeur de ses compétences a permis de valoriser l'enfant, ce qui a contribué à le faire progresser.

Leur présence aux séances a permis à certains parents, eux même en difficulté, de découvrir l'objet-livre : « ils écoutaient les histoires autant que les enfants ».

Ces parents ont pu s'apercevoir qu'ils pouvaient eux aussi prendre un livre et le regarder avec leur enfant et, s'ils ne savent pas lire, le lui raconter à partir des images...

Ceci a également pu permettre un rapprochement entre l'enfant et ses parents : ils avaient vécu quelque chose ensemble, « ils pouvaient en parler ensemble le soir à la maison ».

De plus, certains parents ont pu prendre conscience de la nécessité de faire suivre leur enfant à l'extérieur : suivis rééducatifs, depuis longtemps préconisés, mais dont ils n'avaient jamais perçu l'intérêt.

Pour un enseignant la position d'observateurs qu'occupaient les parents ne leur a pas permis de se sentir concernés ; ils ne se sont, de ce fait, pas vraiment investis, « ils n'étaient pas là pour apprendre quelque chose, c'était le domaine de l'école, ça ne les concernait pas. »

## **6.5 - L'impact de l'action :**

- Des démarches de repérage des enfants en difficulté ont-elles été entreprises par les enseignants ?

Beaucoup d'enseignants ont constitué des groupes d'enfants en difficulté de langage selon différentes méthodes.

La majorité des enseignants ont constitué ces groupes selon leur intuition à la suite d'une observation des enfants dans la classe, soit lors des regroupements autour d'un album en séance « langage », soit lors « d'ateliers langage » autour d'un thème proche d'eux, soit dans toutes les activités proposées dans la classe.

Ils ont observé :

- le comportement :
  - prennent-ils la parole facilement, spontanément ?
  - écoutent-ils les autres ?
  - sont-ils attentifs ?

- le langage, la parole et l'articulation :
- font-ils des phrases construites ?
- ont-ils des difficultés de « prononciation » ?

Une enseignante de Moyenne Section, a repris cette démarche de repérage deux années de suite à partir d'une histoire en images.

Dans un premier temps, les enfants travaillent sur cette histoire en images, ils découpent, remettent en forme... puis, chacun leur tour, ils sont amenés à raconter ce qui se passe sur les images.

L'enseignante prend note des productions des enfants puis les analyse. Elle note : le niveau lexical, syntaxique, la longueur et la qualité des phrases....

Les groupes sont constitués à partir des résultats obtenus (variable retenue : longueur moyenne d'énoncés)

Un repérage est donc réalisé par certains enseignants mais essentiellement basé sur leur intuition et non à partir d'épreuves spécifiques, ce qui amène à la question suivante concernant le besoin de posséder un outil de repérage.

- Besoin d'un outil de repérage ? Les enseignants ressentent-ils le besoin de posséder un outil qui leur permettrait d'effectuer ce repérage ?  
Quel type d'outil semblerait le plus efficace dans leur pratique quotidienne ?

La majorité des enseignants rencontrés regrettent de ne pas posséder un tel outil qui leur permettrait de mieux cibler, de repérer plus précisément les enfants en difficulté, d'être vigilant tout de suite, en ce qui concerne les difficultés de langage oral « qui ne présagent pas de bonnes choses pour l'entrée dans l'écrit ».

L'intuition ne leur semble pas suffisante ; en effet, beaucoup se souviennent que le PER 2000 avait permis de repérer des enfants en difficulté et de les intégrer dans les groupes de suivi alors qu'ils ne les auraient pas repérés sans ce test.

Cependant ils évoquent tous le problème de la passation. Une passation individuelle est en effet idéale pour cerner au mieux le langage de l'enfant mais reste impossible dans leur pratique quotidienne où ils ont à gérer une classe entière.

Certains pensent qu'une passation collective serait envisageable à condition que les épreuves soient « légères » et de passation rapide.

Une enseignante craint cependant qu'une passation collective ne permette pas de dégager les difficultés de chacun, le langage étant « vraiment quelque chose de personnel ».

Une élaboration conjointe de ce test, enseignants et orthophonistes, pourrait amener à la création d'un test efficace et réalisable dans la pratique quotidienne des enseignants.

- Des démarches de remédiation ont-elles été entreprises par les enseignants ?

Différentes démarches de remédiation ont été entreprises dans plusieurs écoles du Nord.

Le travail en petits groupes autour d'un album est fréquemment repris selon différentes organisations :

- Soit c'est une enseignante en réadaptation qui mène ces séances avec les petits groupes constitués par l'enseignant.
- Soit ces groupes se rassemblent dans le cadre du décroisement (l'enseignante de petite section, qui a participé à l'action en 2002/2003, prend en charge un petit groupe pendant la sieste des petits ou l'enseignant de la classe garde les enfants en difficultés pour une séance de langage ...)

- Une enseignante profite d'un effectif réduit (jour de piscine) pour séparer les enfants au sein même de la classe : elle donne une tâche aux enfants qui ne sont pas en difficulté et regroupe les autres dans un coin de la classe pour travailler autour de l'album ; elle réalise ensuite une mise en commun.

L'effectif des groupes correspond généralement à celui établi lors de l'action.

Le travail autour de l'album se réalise suivant différentes modalités :

- Seuls les enfants en difficultés travaillent sur l'album, il n'y a pas de reprise devant tout le groupe-classe.
- Les enfants en difficulté travaillent sur l'album, le prépare puis l'enseignant reprend cet album devant la classe, comme au cours de l'action.
- La classe est divisée en différents groupes d'enfants, de "niveaux" différents (« niveaux mélangés »), il ne s'agit donc pas de groupes constitués uniquement d'enfants en difficulté de langage, chaque groupe travaille sur l'album à des moments différents, l'enseignante précise qu'elle est attentive à la prise de parole de chacun.
- L'album est simplement lu.
- L'album est lu puis des activités sont proposées.

Sans reprendre toute cette méthodologie de repérage/remédiation, certains enseignants ont repris certains aspects de l'action :

- Exploitation des mêmes albums mais d'emblée devant tout le groupe-classe :
  - en laissant parler les enfants,
  - en étant attentifs à leurs productions,
  - en étant vigilant quant à la participation de chacun,
  - en exploitant plus l'album par l'intermédiaire d'activités.
- Reprise de certains éléments du livret de suivi pour évaluer le développement du langage oral, les progrès de l'enfant au cours de l'année.

#### - Les enseignants ont-ils observé des changements dans leurs conduites pédagogiques ?

Les réponses sont variées : certains n'ont pas constaté de changement dans leurs pratiques pédagogiques (il s'agit essentiellement des enseignants du Pas-de-Calais) tandis que d'autres font mention de différents éléments :

- Un enrichissement des pratiques en ce qui concerne la façon de lire et de présenter les albums (lecture par épisodes, formulation d'hypothèses quant à la fin de l'histoire...)
- Un travail plus poussé autour de l'album (plus d'activités qui en découlent),
- Une autre façon d'amener et de solliciter les interventions des enfants,
- Des changements dans les objectifs face à un livre : non plus seulement faire découvrir le livre et enrichir le vocabulaire, mais aussi faire participer, prendre le livre comme un prétexte à la prise de parole,
- Un choix d'albums qui interpellent les enfants, sur lesquels ils peuvent parler (situations qu'ils connaissent, qui provoquent des réactions chez eux),
- Un travail plus axé sur la mémoire et l'évocation,
- Une plus grande attention à la prise de parole de chacun : repérer ceux qui ne parlent pas ou très peu : « faire parler au moins une fois l'enfant peut parfois provoquer un "déclat" »
- Une reprise plus systématique et mieux appropriée des « défauts de langage »,

- Des changements dans la façon d'aborder et "d'analyser" le langage de l'enfant : « les défauts d'articulation ne sont pas les seuls éléments à prendre en compte, le vocabulaire, la syntaxe sont également des critères qui peuvent alerter »,
- Une plus grande attention au langage en général, dans toutes les activités proposées,
- Une plus grande attention aux enfants en difficulté, même en grand groupe.

L'action a donc provoqué des changements dans les pratiques pédagogiques de beaucoup d'enseignants du Nord impliqués dans l'action qui parlent essentiellement d'un enrichissement de leur pratique.

- Retentissement de l'action sur l'école entière :

Des entretiens avec certains directeurs des écoles du Nord ont révélé un impact sur l'école toute entière par l'intermédiaire du projet d'école.

Le projet d'une école de Lomme reprend différents éléments de l'action :

- Constitution de séances de langage en petits groupes en section de moyens et de grands
- Travail autour d'albums de littérature jeunesse
- Jeux ayant un rapport avec l'album étudié
- Reprise des albums utilisés pour la recherche-action
- Accueil des parents à l'école.

Différents objectifs visés par ce projet d'école reprennent également certains aspects de l'action :

- L'acquisition d'un lexique plus riche et d'une meilleure structuration syntaxique à l'oral,
- Amélioration de la structuration et de la cohérence d'un récit d'événements,
- Favoriser la prise de parole des enfants « plus réservés » grâce au travail en petits groupes,
- Amélioration des relations familles/école : redonner confiance en l'institution scolaire.
- Être capable de raconter aux autres.

Une autre école reprend également certains points de l'action et notamment l'exploitation de l'album : « On s'est axé sur le livre, on a fait beaucoup d'achats de livres suite à cette action. Le nombre de livres a presque triplé dans toutes les classes ».

De plus, l'installation d'une bibliothèque dans l'école favorise l'accès au livre.

Une troisième école a mis en place une activité qui s'inspire de la recherche-action appelée « l'heure du conte ».

Des parents viennent lire des albums à un petit groupe d'enfants.

Beaucoup d'enseignants évoquent une prise de conscience de l'intérêt de rechercher l'occasion de travailler en groupes restreints.

Ceci a permis de repenser l'organisation au niveau de l'école (profiter du décroisement, des séances de piscine, d'EPS...)

Notons que l'action a également eu un retentissement sur d'autres écoles : des enseignants de certaines écoles voisines de celles concernées par la recherche-action se sont intéressés à l'action, aux albums utilisés, à la manière de les utiliser, de les choisir, de les présenter...

### **6.6 - L'apport et l'intérêt du travail en partenariat pour les enseignants**

Pour tous les enseignants rencontrés, l'intérêt du travail en partenariat est évident.

Ce partenariat leur a apporté :

- un enrichissement de leur pratique
- une meilleure connaissance du rôle et du travail de chacun
- une meilleure qualité de travail
- un autre regard sur l'enfant en difficulté

➤ Un enrichissement de leur pratique

Chaque intervenant a une formation spécifique, les échanges ont donc permis de développer les compétences, et les connaissances de chacun : « l'action a été une formation pour nous aussi. »

Les enseignants évoquent une plus grande facilité :

- pour faire parler l'enfant : « on sait plus là où il faut appuyer, comment poser les bonnes questions », « on se sent plus à l'aise par rapport aux séances de langage, on va moins "à l'aventure" »
- pour repérer les difficultés : « on entend mieux là où il y a des problèmes, avant on n'entendait que les problèmes de prononciation, on était moins attentifs à la syntaxe, à la forme de la phrase, on voit plus dans les détails. »
- pour repérer les progrès « même modestes », « être moins exigeant face à un groupe en difficulté »
- pour choisir des activités autour des albums : « ça nous a apporté des idées au niveau de l'exploitation de l'album »
- pour "corriger" les erreurs de l'enfant sans le mettre en échec (notion de feed-back correctif)

➤ Une meilleure connaissance du rôle et du travail de chacun

Beaucoup d'enseignants ne connaissaient pas le travail de l'orthophoniste, ce partenariat a permis de mieux connaître son rôle .

De la même façon les orthophonistes ont pu se faire une idée plus précise de ce qui se passe à l'école, de ce que font les enseignants avec les élèves, comment ils travaillent... : « c'était équilibré, on avait des choses à apprendre des orthophonistes mais eux aussi ont appris auprès de nous. »

Certains enseignants disent envoyer plus facilement les enfants vers les orthophonistes mais aussi vers les autres professionnels de l'enfance ; un enseignant dit avoir plus conscience de l'utilité des aides extérieures.

De manière générale, ce partenariat a permis d'élargir et d'enrichir les contacts.

➤ Une meilleure qualité de travail

Les discussions entre partenaires permettaient d'avoir différents points de vue sur les enfants puisque chaque professionnel avait des objectifs différents et complémentaires.

Chacun était donc attentif à des aspects différents du comportement ou du langage de l'enfant.

Les échanges étaient une occasion pour tout mettre en commun et pour avoir une vue d'ensemble de l'enfant, son comportement, son évolution, ce qui permettait d'être plus efficace : « pouvoir confronter le regard de l'orthophoniste et notre regard à nous (enseignants et enseignants spécialisés) était très enrichissant ; on ne fait pas toujours attention aux mêmes choses au même moment, on n'est pas dans la même intention, c'est normal puisque ce sont des métiers

différents. » ; « pouvoir s'intéresser au regard de l'autre sur l'enfant et se rendre compte que d'autres choses sont importantes également. »

Beaucoup d'enseignants soulignent l'importance de se sentir épaulés pour être plus efficace : « on se sentait moins seul », « les échanges permettaient de discuter, de ne pas rester seul avec les difficultés », « ça nous a apporté une sécurité ».

Les discussions qui suivaient généralement les séances permettaient d'échanger des idées, les solutions, les possibilités de remédiation venaient donc plus facilement : « en en parlant, les idées venaient. »

Le travail en petits groupes, encadrés par trois adultes permettait de canaliser plus facilement les enfants, le travail réalisé était donc plus efficace, moins parasité par les problèmes de comportement, d'agitation des enfants : « on était nombreux autour des enfants, ça permettait de les cadrer, c'est plus facile quand il y a plus d'adultes autour d'eux. »

#### ➤ Un autre regard sur l'enfant en difficulté

Cette action a apporté, à certains enseignants, un regard différent sur l'enfant en difficulté : « un regard plus positif sur ces enfants, on les "catalogue moins", on voit plus leur évolution. »

C'est notamment la position d'observateur qu'ils occupaient pendant les séances qui a permis aux enseignants d'avoir un regard extérieur, de voir ces enfants d'une autre façon ; ils ont pu se consacrer uniquement à eux, observer leurs réactions... : « on a pu se focaliser sur eux alors que d'habitude, les enfants en difficulté sont pris en charge par quelqu'un d'autre et quittent la classe et nous on reste avec les autres. »

Une enseignante note l'apport des séquences filmées qui permettaient de revenir sur certains points : « les films permettaient de voir des choses qu'on n'avait pas vues sur le moment, dans le feu de l'action. »

Ceci a eu différents effets : certains disent essayer de multiplier les occasions de travail individuel avec eux, d'autres se disent plus attentifs, plus observateurs, plus à la recherche d'une aide particulière ou même plus modestes quant à leurs objectifs.

Des enseignants évoquent une meilleure compréhension des problèmes de ces enfants, une meilleure capacité à y remédier : « on est mieux armés, on est peut-être plus vrais dans la relation avec eux. » ; « on a d'autres solutions pour les aider. » ; « on a moins tendance à laisser tomber. »

Le contact avec d'autres professionnels, a donc été très enrichissant : « ça m'a beaucoup aidé, au niveau humain au moins » ; « Les enfants ont évolué mais nous aussi, en tant que professionnels. »

Une enseignante spécialisée souligne un autre point ; pour elle, cette action a permis de voir que le partenariat est possible : « c'est possible de travailler ensemble en ayant des optiques, des points de vue et des axes de travail différents mais pour tous aller vers le bénéfice de l'enfant, tout en conservant sa propre spécificité. »

#### **6.7- Regrets et souhaits :**

Les enseignants regrettent de n'avoir pas suffisamment préparé certaines séances ; le choix des albums ne les a pas toujours satisfaits. Le cahier de suivi, permettant d'évaluer chaque enfant, leur a semblé trop complexe.

Ils souhaiteraient poursuivre et élargir des actions de ce type, qu'ils perçoivent comme une formation continue, particulièrement intéressante et efficace.

Finalement, le bilan est très positif pour toutes les personnes rencontrées.



Cette action a beaucoup apporté à tous, aussi bien aux enfants qu'aux différents professionnels impliqués.

On constate un réel impact de l'action, non seulement chez les enseignants et les enseignants spécialisés du Nord, mais aussi sur certaines écoles elles-mêmes puisque des projets d'école reprennent différents aspects de l'action, que ce soit la constitution de groupes d'enfants en difficulté, le travail autour d'albums, ou même l'implication des parents.

De manière générale, l'action a permis de réaffirmer l'idée que le développement du langage oral est primordial pour la réussite scolaire : « il y a eu une prise de conscience que le langage est la clé de la maîtrise des autres apprentissages. »

## **7) Conclusion :**

On peut considérer que notre démarche favorisant des rencontres régulières entre enseignants/orthophonistes a permis des croisements de regards et de compétences qui aident les enfants en difficulté et les professionnels à se situer chacun dans la spécificité et la complémentarité de leurs rôles.

Ainsi, les enfants en difficultés ont réduit leur retard linguistique et ont, en particulier pour les enfants inhibés, un comportement de communication plus adapté. Le travail mené à l'oral en maternelle leur a permis de s'inscrire avec plus de facilités dans les apprentissages fondamentaux, et ce d'autant plus si le travail de l'oral a été poursuivi en classes élémentaires.

Les enseignants ont modifié leurs pratiques pédagogiques, tant sur le plan de l'évaluation que de l'apport d'une pédagogie différenciée. Ceux qui se sont investis dans cette action ont vraiment bénéficié de ce travail de formation continue et sont prêts à apporter précocement à l'école les aides permettant aux enfants en difficulté de combler en partie leur retard.

Les résultats positifs de notre démarche nous amènent à proposer depuis deux ans une formation d'équipes ressources pluri catégorielles qui pourraient développer ce type d'action plus largement sur les circonscriptions du Nord-Pas-de-Calais.

Nos perspectives, établies à partir des conclusions de cette analyse, sont de :

- poursuivre et étendre de telles actions, en ciblant plus spécifiquement les enfants qualifiés ici de fragiles,
- proposer un suivi plus intensif et/ou étalé dans le temps pour permettre au plus grand nombre d'accéder à l'écrit sans difficulté majeure.