Pédagogie pratique

Cycles 2, 3, 4

Enseigner en Unité d'enseignement

Bruno Egron

RETZ
editions-retz.com

L'auteur

Bruno EGRON a été IEN ASH, formateur à l'INSHEA (Institut national de recherche et de formation sur le handicap et les enseignements adaptés), formateur associé à l'IH2EF (Institut des hautes études de l'éducation et de la formation).

Il est actuellement conférencier, vice-président de l'Entraide universitaire et membre du CNCPH (Comité national consultatif des personnes handicapées).

Remerciements

À Anne, Thierry, Orlandino, Corinne, Moez, Sylvie, Mabintsi, et tous mes autres élèves « à besoins particuliers », qui m'ont enseigné mon métier et appris à l'aimer.

Sans eux, ma carrière n'aurait pas eu le même intérêt et mon engagement social serait moins vif.

Je les en remercie vivement.

Ce ouvrage est conforme à la nouvelle orthographe
www.orthographe-recommandee.info

Cet ouvrage suit l'orthographe recommandée par les rectifications de 1990 et les programmes scolaires.
Voir le site
http://www.orthographe-recommandee.info et son miniguide d'information.

© Retz 2021

ISBN : 978-2-7256-4035-8

Direction éditoriale : Céline Lorcher
Édition : Claire Cabaret
Correction : Isabelle Meslin, Manon N'Diaye Torre
Mise en page : Françoise Nolibois
Photos : fournies par les enseignants spécialisés
et l'auteur + p. 246 (ESF sciences humaines – François-Xavier Faidy)

FSC www.fsc.org MIXTE Papier issu de sources responsables FSC® C022030

Conçu & fabriqué en France

Sommaire

Remerciements 4
Préface de J.-P. Delaubier 5
Introduction 19

Comprendre le handicap et l'organisation de la scolarisation

1 Brève histoire des représentations du handicap 27
2 La notion de handicap 35
3 Les parcours de scolarisation et de formation des enfants en situation de handicap 42

Les différents troubles

4 Les troubles des fonctions cognitives 55
5 Les troubles des fonctions motrices 92
6 Les troubles de la vision 100
7 Les troubles de l'audition 105
8 Le polyhandicap 113
9 Les troubles des apprentissages 120

Travailler dans un environnement particulier

10 Le champ du handicap 131
11 Le champ de la maladie 139
12 Le fonctionnement de l'unité d'enseignement et la place de l'enseignant 142

Enseigner à un public particulier

13 Identifier les besoins des élèves 155
14 Organiser son unité d'enseignement 180
15 Adapter et accompagner l'élève dans ses apprentissages 201
16 Évaluer 247

Accompagner l'inclusion

17 Favoriser l'inclusion scolaire 257
18 Favoriser l'insertion professionnelle et l'inclusion sociale 273
19 Travailler avec des partenaires 296

Conclusion 311
Glossaire commenté 313
Bibliographie et sitographie 321

Remerciements

Des savoirs professionnels, aussi larges et variés soient-ils, ne sont jamais le fruit d'une seule personne. Ils sont le résultat d'expériences personnelles, mais aussi de lectures, de rencontres, d'échanges. J'ai souhaité que cet ouvrage reflète cette construction, et montre aussi que chaque jour, dans chaque classe, des enseignants réfléchissent, inventent, organisent leur enseignement avec intelligence et réussite. Je remercie les enseignants et les inspecteurs qui ont accepté de collaborer gracieusement à cet ouvrage.

BEN CHABANNE Amélie, enseignante spécialisée

BENOIT Mélody, enseignante spécialisée

BISOT Virginie, enseignante spécialisée

BLOCH Marie-Claude, enseignante spécialisée, conseillère pédagogique ASH, formatrice associée à l'INSHEA

CHAMPETIER Romain, enseignant spécialisé, coordonnateur d'ITEP

CHARMET Héléna, enseignante spécialisée, conseillère pédagogique

CLÉVÈDE Thomas, enseignant spécialisé

COCOZZA Catherine, directrice de dispositifs ITEP

DE BENE Mireille, enseignante spécialisée

DELAUBIER Jean-Pierre, inspecteur général honoraire de l'Éducation nationale

ÈVE-BERTHAUD Héloïse, enseignante spécialisée

FOUCAULT Catherine, enseignante spécialisée, conseillère pédagogique ASH, thérapeute

GIORGIS Martine, enseignante spécialisée, coordonnatrice d'UE

GUARINONI Myriam, enseignante spécialisée

HAMELIN Céline, enseignante spécialisée

HARLAY Damien, enseignant spécialisé

LASSALLE Sébastien, ex-enseignant spécialisé, ex-conseiller pédagogique ASH, IEN

LECUYER Jacqueline, enseignante spécialisée

LELIÈVRE Vincent, enseignant spécialisé, coordonnateur d'UE en IMPro

PECLET Aude, enseignante spécialisée

PICARD Laurence, conseillère pédagogique ASH, IEN ASH, conseillère technique ASH auprès du recteur

SALVAN Corinne, enseignante spécialisée, conseillère pédagogique, directrice de SEGPA

SECADES Raquel, directrice générale d'association gestionnaire d'établissements médicosociaux

SIDVA (service d'inclusion des enfants déficients visuels et aveugles de l'Essonne), équipe pédagogique

Introduction

L'évolution sociétale pour une société inclusive qui prenne plus et mieux en compte ses éléments les plus faibles, reprise par les orientations politiques, entraine un bouleversement des fonctionnements institutionnels, en particulier pour les personnes en situation de handicap et malades, dans les milieux médicosociaux et sanitaires. Les missions, les fonctionnements, les cadres de travail des enseignants sont actuellement en pleine mutation, il est nécessaire de les redéfinir, en s'engageant dans une réflexion prospective tout en s'appuyant sur la culture et les savoir-faire existants.

Outre les récents titulaires du Cappei[26], la grande majorité des enseignants en unités d'enseignement n'ont pas ou peu reçu de formation sur ces évolutions, une quantité non négligeable n'a reçu aucune formation spécialisée, et beaucoup débutent dans cette fonction où le taux de renouvèlement est important. Cet ouvrage s'adresse avant tout à eux.

Beaucoup de questions se posent à ces enseignants car tout est nouveau et déroutant : les élèves (malades, handicapés…), les lieux de travail (établissement, service, plate-forme…), les missions (enseignement, soutien/conseil aux collègues, accompagnement de l'inclusion, insertion professionnelle…), le vocabulaire très technique utilisé par les partenaires, les fonctionnements (pas de groupe classe classique, pas de classe mais un suivi itinérant d'enfants dans les classes ordinaires…), l'éventail des âges auxquels ils sont confrontés (de 3 à 20 ans voire plus), les organisations administratives (GEVA-Sco, MDPH…).

L'objectif de cet ouvrage est de répondre à toutes ces questions le plus clairement possible, c'est-à-dire en présentant les fonctionnements et organisations des unités d'enseignement, mais aussi et surtout en proposant des exemples de cadres de travail et d'adaptations pédagogiques. C'est à partir de ces questions que nous avons organisé notre écrit :

1. Pourquoi ce changement des missions et des pratiques enseignantes ?

Pour y répondre, nous aborderons d'abord les orientations législatives en les liant aux évolutions sociétales et aux réflexions théoriques dont elles sont la traduction pour comprendre les évolutions nécessaires de l'enseignement en unité d'enseignement.

26. Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive, il permet aux enseignants des premiers et seconds degrés, à l'issue d'une formation sanctionnée par un examen ou par validation des acquis professionnels, d'enseigner, entre autres, en ESMS.

2. Qui sont les élèves que je dois accompagner, quelles sont leurs spécificités ?

De nombreux écrits sont disponibles en librairies ou sur Internet pour répondre à ces questions. La difficulté pour l'accompagnant, enseignant, éducateur ou thérapeute, est qu'un enfant ne se limite pas à son trouble, qu'il est souvent porteur de plusieurs troubles, et que ce ou ces troubles ont des incidences sur l'ensemble de ses capacités et fonctionnements. **Nous pensons que l'approche par les besoins est pédagogiquement plus efficace**. Cependant, nous ferons une présentation générale des troubles pour vous aider à affiner la connaissance, nécessaire, de vos publics.

3. Je vais enseigner dans un établissement ou service spécialisé, qu'est-ce que c'est ?

La nouveauté et la variété des lieux de travail, leur complexité, sont déroutantes, ceci d'autant qu'ils sont eux aussi engagés dans une évolution des missions[27]. Chacune des structures (ou dispositifs) dans lesquelles vous êtes susceptible de travailler sont présentées à travers son organisation et ses missions.

4. Comment s'identifient les besoins ? Comment se construit un projet pédagogique ?

On vous demande de construire des projets pédagogiques en tenant compte des besoins particuliers des élèves. Nous vous indiquerons où et comment trouver des renseignements sur vos élèves, comment identifier leurs besoins et sur quels partenaires s'appuyer. Des exemples de mise en œuvre pédagogiques seront exposés[28].

5. Quelle est ma place et mon rôle dans la mise en place d'une École inclusive ?

Développer l'inclusion scolaire nécessite un travail en partenariat avec d'autres enseignants, la famille et les autres professionnels.

Cette réflexion est récente et mérite d'être développée car elle sera la pratique majeure dans les prochaines années. Nous vous proposons des cadres d'évaluation de l'accessibilité, des exemples de partenariats efficaces, des modes de travail avec les élèves en lien avec les classes d'inclusion.

6. Comment organiser mon enseignement ?

Les fonctionnements de votre unité d'enseignement rendent difficile l'utilisation des cadres pédagogiques institutionnels que sont le programme annuel ou par cycles et les ouvrages pédagogiques et scolaires du commerce. Ces derniers sont souvent inopérants avec vos élèves (peut-on, par exemple, apprendre à lire à des adolescents à partir d'une méthode destinée à des enfants de 6 ans ?). Les réponses à cette question sur l'organisation de votre enseignement passent par une réflexion sur l'emploi du temps, les regroupements d'élèves, le choix des matières, l'utilisation des compétences de fin de cycle, etc.

27. L'objectif national et européen d'une société inclusive pousse les ESMS, surtout ceux qui accueillent des enfants et adolescents, à redéfinir leur rôle dans cette société et surtout leurs fonctionnements. Ces évolutions sont détaillées dans la préface.

28. Vous pouvez retrouver un cadre de rédaction de projets sur www.editions-retz.com

7. Quelle pédagogie mettre en œuvre, comment adapter, comment accompagner mes élèves ?

Si la mission première de l'enseignant en unité d'enseignement est le développement de l'accessibilité et le maintien de l'élève en milieu ordinaire, il ne faut pas oublier que ce maintien passe par la transmission de pratiques pédagogiques adaptées et un soutien aux apprentissages de l'élève inclus. Il n'existe pas de pédagogie spéciale, mais des démarches particulièrement adaptées aux publics déficients ou en difficulté d'apprentissage. Leur liste exhaustive n'existe pas, et nous ne présenterons que les démarches principales : analyse de la tâche pour mieux anticiper les difficultés, accompagnement métacognitif, outils d'aide divers, adaptation des supports d'apprentissage… illustrés par des témoignages d'enseignants spécialisés.

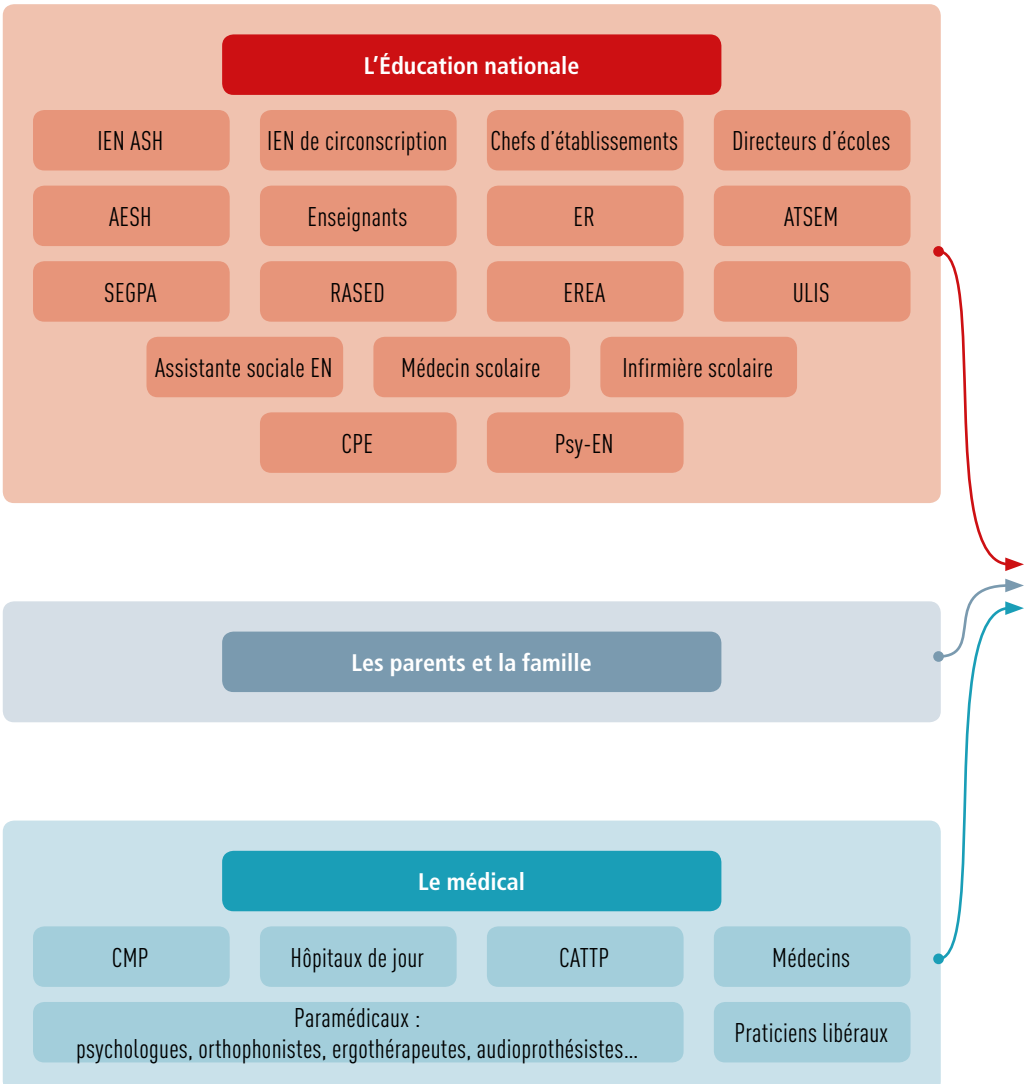
Une des spécificités de ce large champ qu'est l'enseignement spécialisé est que nous devons aussi aborder **les questions de la formation professionnelle, de la certification et de l'orientation, de l'insertion sociale**. Nous n'entrerons pas dans l'enseignement professionnel pur mais travaillerons les liaisons nécessaires entre enseignement général et enseignement professionnel : la liaison classe-atelier, la validation des compétences, les certifications et les aménagements d'examen, les actions favorisant l'insertion sociale.

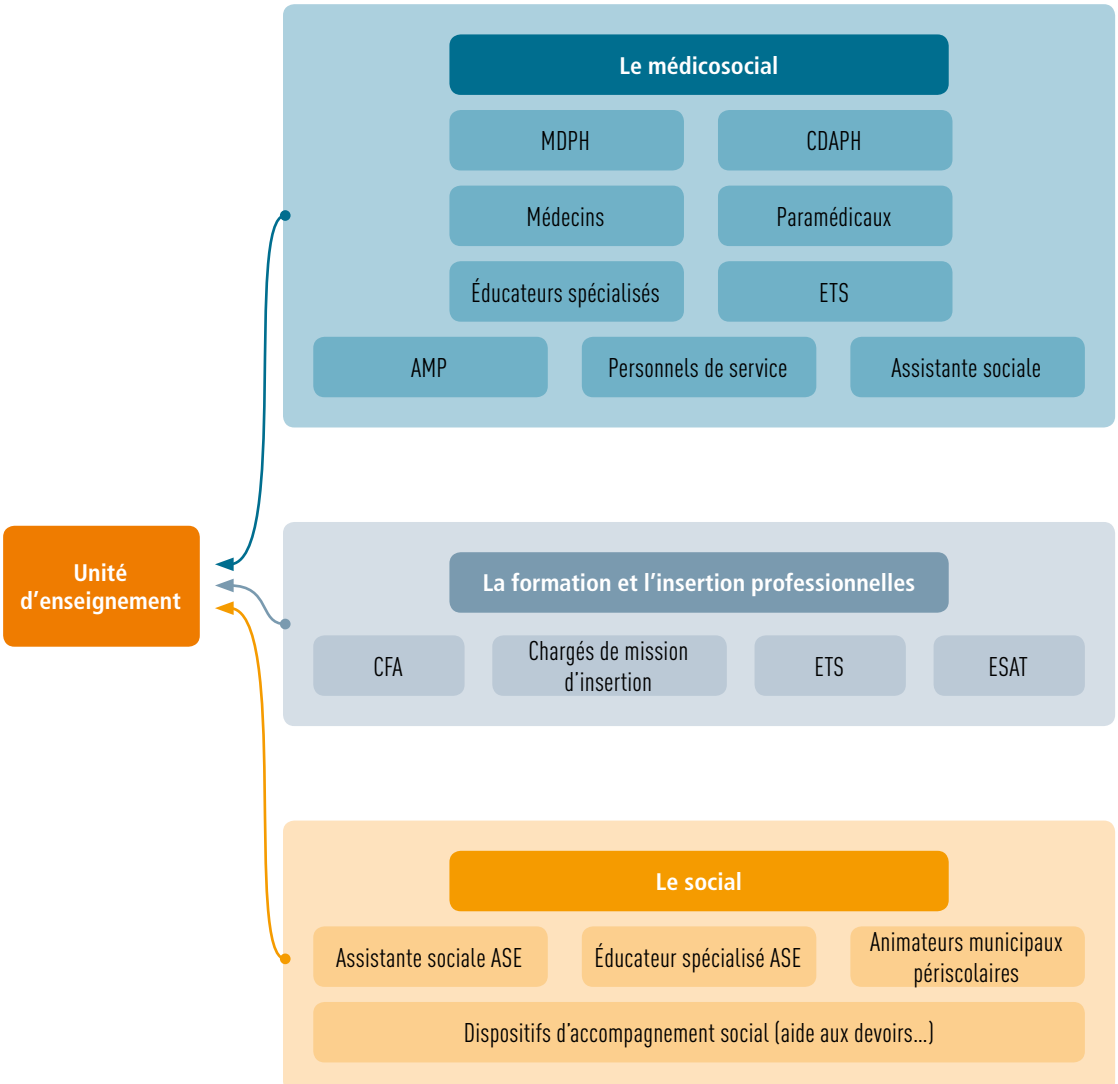
Enfin nous terminerons par la question complexe : **comment évaluer mes élèves dans un contexte pluriprofessionnel ?**

Les cadres de travail et de réflexion, les démarches, les outils, les exemples de mise en œuvre proposés s'appuient sur mes pratiques, mes lectures, mes observations, mes échanges, mes rencontres avec plusieurs centaines d'enseignants spécialisés, de conseillers pédagogiques ASH, d'inspecteurs généraux et d'inspecteurs de l'Éducation nationale ASH, de formateurs des INSPE et de l'INSHEA. J'ai souhaité m'entourer de certains d'entre eux, tous spécialisés et expérimentés, pour cette rédaction. C'est pour moi la certitude de ne pas avoir un discours trop personnel dans un champ de réflexion en évolution où personne ne peut se targuer d'avoir LA solution. C'est aussi la volonté de ne pas transmettre un discours théorique éloigné de la réalité, mais validé par la pratique. C'est le souhait de mettre en avant le travail et la réflexion de belle qualité et quotidienne des enseignants.

Je les remercie tous de leur contribution à cet ouvrage, et vous souhaite une bonne lecture enrichissante pour votre réflexion et vos pratiques.

Carte mentale :
L'UE, partenaire de nombreux dispositifs, institutions et professionnels





Légende : Voir glossaire des sigles commenté

Les différents troubles

4 Les troubles des fonctions cognitives 55
5 Les troubles des fonctions motrices 92
6 Les troubles de la vision 100
7 Les troubles de l'audition 105
8 Le polyhandicap 113
9 Les troubles des apprentissages 120

Dans cette partie, nous allons vous présenter les différents types de troubles dont sont porteurs les enfants accueillis en établissements ou service médicoéducatifs ou de santé. Ces présentations vous permettront d'avoir une **première connaissance des troubles et de leurs incidences sur les apprentissages**, vous les approfondirez au fur et à mesure de vos rencontres et échanges avec les autres professionnels, et surtout avec vos élèves. **Les préconisations pédagogiques vous donneront les premières pistes de travail.**

Nous attirons tout d'abord votre attention sur le fait que la plupart des établissements et services sont spécialisés par troubles et que ces populations ne sont pas mélangées. Cependant, **la grande majorité des enfants accueillis dans ces établissements présentent plusieurs troubles** : un trouble principal qui a justifié leur orientation sur l'établissement, et un ou plusieurs troubles seconds qui y sont associés. Cela vaut particulièrement pour les IME qui accueillent des enfants avec des troubles des fonctions cognitives, catégorie très large qui comprend des enfants avec des problématiques variées.

Surtout, un enfant ne peut être identifié à son trouble, d'abord parce qu'il en présente rarement toutes les caractéristiques, ensuite parce que lui sont associées d'autres caractéristiques liées à d'autres troubles, enfin parce que c'est un individu avec ses propres caractéristiques. D'où la **nécessité pour l'enseignant de s'appuyer avant tout sur une identification des besoins individuels**[60] plutôt que sur une mise en œuvre systématique des préconisations liées au trouble.

Parmi le public accueilli en unité d'enseignement, les publics peuvent présenter différents types de troubles, parfois associés :

- Les troubles des fonctions cognitives, catégorie la plus importante numériquement (plus des deux tiers de l'ensemble des troubles), et aussi la plus variée qui comprend :
  - les troubles de l'efficience intellectuelle,
  - les troubles du comportement,
  - les troubles du spectre de l'autisme,
  - les troubles psychiques.
- Les troubles moteurs et maladies ;
- Les troubles de la vision ;
- Les troubles de l'audition ;
- Le polyhandicap ;
- Les troubles des apprentissages.

60. Voir le chapitre 13 *Identifier les besoins des élèves*.

Construire la notion de temps avec des élèves déficients intellectuels[190]

La construction et la structuration du temps sont une compétence essentielle sur laquelle se reposeront un grand nombre d'autres acquisitions. La compréhension et le repérage des temps sociaux en est un des aspects (mais pas le seul). Elle fait l'objet d'un apprentissage spécifique pour tous les élèves, qui nécessite quelques adaptations lorsque ceux-ci présentent des déficiences intellectuelles.

Deux systèmes sont impliqués dans le traitement des représentations du temps[191] :

– d'une part un système de liste verbale, où les composantes du « temps convention » sont codées ;

– d'autre part, un système d'images : le code est alors pensé en termes de représentation spatiale des évènements.

La date, un support pour des compétences multiples

En classe, l'apprentissage de l'identification du jour de la semaine fait partie d'un rituel de chaque début de séance.

D'une part, ce rituel immuable permet de signifier le début de la séance d'école. Et, d'autre part, cette activité est indispensable pour permettre à nos élèves de se constituer une *liste verbale* sur laquelle ils pourront s'appuyer pour construire des connaissances et capacités en matière de « temps socialement organisé ». Les objectifs pédagogiques ne résident pas uniquement dans l'acquisition, à court ou moyen terme, de compétences temporelles. En effet, tout d'abord, cette activité sollicite l'utilisation de leurs processus cognitifs nécessaires (attention, mémoire à long et court terme, raisonnement, représentation et résolution de la tâche) pour pouvoir intégrer des compétences instrumentales. Selon les besoins particuliers des enfants, cette activité, ayant comme support les jours de la semaine, permet de travailler :

190. Avec le concours d'Amélie Ben Châbanne, enseignante spécialisée.

191. « On est le matin ou le soir ? » : étude génétique de la notion de temps chez l'enfant de Frank Jamet, Jean-Jacques Ducret, El Hadi Saada, Es-Saidi Mohammed, *in Revue québécoise de psychologie* (2008), p. 219-233.

– les couleurs ;
– la discrimination visuelle et le nom des lettres ;
– la lecture globale ;
– certaines relations graphophonologiques ;
– la combinatoire ;
– le repérage sur un outil calendrier ;
– ou encore les notions de passé/présent/futur (roue de la semaine : hier, avant-hier…).

De plus, lors de la mise en place du quantième, tous entendent, voire mémorisent, la comptine numérique. Cela permet ainsi à tous de se familiariser avec le nom des jours de la semaine et des mois pour certains ; la comptine de la semaine étant « lue » et « pointée » à chaque fois. En fin de production individuelle, chaque élève écrira, de façon adaptée à ses besoins et à partir du support construit en collectif, la date du jour sur sa fiche de travail.

Recherche de l'affichage du jour par comparaison de couleur

Discrimination visuelle et noms des lettres du jour

Recherche de l'affichage du jour en utilisant la lecture ou comparaison globale des mots

Recherche de l'affichage du jour en utilisant le code de la lecture

Calendrier utilisé pour identifier la date

Quantième dont l'identification au sein de la comptine numérique est facilitée

Comprendre le caractère cyclique des temps sociaux

L'identification des moments de la journée sera d'abord maitrisée, suivie de la liaison temporelle de ces moments, et enfin de la reconnaissance de leur caractère cyclique.

En plus du travail rituel autour de la date, il semble intéressant, pour que ces enfants commencent à construire de premiers éléments de repérage dans le temps, qu'un emploi du temps « photos » matérialise les plages de présence des enfants à l'école.

Caractère cyclique des mois, des saisons

Emploi du temps « photos » des enfants

Ce dernier ne sert pas, en tant que tel, de support pour une séance d'apprentissage. Toutefois, les enfants apprécient d'y observer leur photo et/ou de chercher à reconnaitre des pairs qu'ils fréquentent sur leur unité de vie par exemple. Au fur et à mesure de l'évolution des enfants, les représentations des activités vont devenir de plus en plus symbolisées : photos des élèves du groupe, photo de l'enseignant(e), photo du lieu, pictogramme représentant l'activité, enfin nom de l'activité.

À noter : **Pour faciliter la structuration du temps, il est nécessaire de ne pas se contenter de représenter les seuls jours d'école, le mercredi matin et/ou après-midi, le samedi et le dimanche doivent y figurer car ils sont aussi des jours de vie, d'activité de l'enfant, qui ne se réduit pas à sa seule qualité d'élève.**

Dans une journée, les différentes activités, scolaires ou non, et les temps méridiens, en particulier les repas, sont aussi des repères pour l'enfant. Ainsi, cet « emploi du temps photos » permet de donner lieu à des remarques ou commentaires de la part des élèves ou de l'adulte grâce au pointage des photos ou du pictogramme « repas » : « L'école est terminée, je vais/tu vas manger », « Je suis/tu es à l'école, je/tu reviens de la cantine, c'est l'après-midi »… Cette différenciation « avant le repas » et « après le repas » leur permet de se familiariser avec les termes de « matin » et « après-midi » (enrichissement de leur *liste verbale*) pour ensuite intégrer à long terme le caractère cyclique.

Dans la mesure du possible, aborder le temps en se basant sur le vécu de l'élève reste primordial.

À noter : Pour mettre en valeur le caractère cyclique du temps, certains enseignants préfèrent l'usage de la « roue de la semaine » bien identifiable par les élèves.

Cette représentation circulaire du temps social (le jour et la semaine à ce niveau) permet à l'enfant de comprendre cette répétition de l'organisation du temps, et de l'anticiper, compétence qui permet de s'inscrire dans une continuité et un projet, et qui de plus, les rassure.

Pour la représentation spatiale des temps plus longs, le mois, l'année, cette notion de cycle n'est pas accessible à mes élèves. J'utilise une représentation linéaire qui permet de travailler la notion de temps physique, qui s'écoule et sur lequel on ne peut pas revenir. Cette représentation permet, en y plaçant les évènements marquants de la vie de la classe ou de l'institution, vécus et à venir, de travailler les notions d'avant, maintenant et après, les notions de succession, d'antériorité, de postériorité, de simultanéité… sur lesquelles s'appuieront les compétences mathématiques et langagières.

Ritualiser l'emploi du temps pour aider à se projeter et rassurer

Nos élèves ont un grand besoin d'activités rituelles, de repères clairs quant au déroulement de la séance de classe.

Ces rituels leur permettent non seulement de se projeter dans un temps donné (le temps de la séance), d'appréhender les notions de passé/présent/futur (les activités en cours ou à venir étant inscrites au tableau, les activités passées étant barrées), de construire peu à peu la notion de déroulement du temps et aussi de se rassurer quant au temps qui passe, aux changements d'activités, à la fin de séance. Effectivement, beaucoup d'élèves (notamment ceux qui présentent des troubles autistiques) ont besoin de débuter les séances d'école par une activité rituelle, de visualiser de façon claire le moment de la fin de séance par une action à laquelle ils sont habitués (coller ses productions dans le cahier) et de se préparer aux moments de transition (décrocher son prénom et sa photo = départ dans un autre lieu).

Déroulement de la séance présenté de haut en bas ; utilisée par tous les membres du personnel de l'établissement

L'apprentissage de la communication et de la lecture

Nombreuses sont les adaptations pédagogiques mises en œuvre dans l'enseignement spécialisé. Nous avons choisi de vous en présenter autour de l'apprentissage de la communication et de la lecture. Cet apprentissage est sans nul doute celui qui pose le plus de questions aux enseignants, à la fois parce que l'Éducation nationale et les parents d'élèves en font leur demande principale, parce que le profil des élèves concernés bouscule les didactiques habituelles, et enfin parce qu'il n'existe aucun support spécifiquement dévolu à nos publics, ce qui oblige l'enseignant à construire sa progression et ses supports.

Nous verrons d'abord les grandes lignes sur lesquelles s'appuyer avec des élèves déficients intellectuels, et plus généralement avec des enfants en difficulté d'apprentissage (ce qui est une grande majorité de nos publics, tous types de troubles confondus) pour cet apprentissage de la lecture. Ensuite, nous verrons à travers des témoignages d'enseignants comment, face à des élèves sévèrement handicapés et sans langage, puis à des enfants autistes avec des troubles de la communication, on peut adapter les pratiques et s'appuyer sur des outils spécifiques pour les doter d'outils de communication d'abord et en faire des élèves lecteurs.

L'apprentissage de la lecture avec des élèves déficients intellectuels ou avec des difficultés de communication

La recherche actuelle sur l'apprentissage de la lecture des enfants déficients intellectuels[192] ou avec des troubles de la communication nous donne quelques pistes[193] quant aux méthodes à utiliser.

Rappelons tout d'abord quelques caractéristiques de ce public en ce qui concerne le décodage :

– des compétences relativement préservées dans le domaine visuospatial ;

– un langage en réception plus développé que la mémoire verbale, la vitesse de dénomination, la conscience phonologique, le langage expressif, les compétences grammaticales ;

– une capacité à développer la conscience phonologique même s'ils sont plus performants dans les tâches de dénombrement, d'écriture et d'effacement de phonèmes que dans les tâches de jugement de rimes et d'assemblage de phonèmes.

La compréhension de l'écrit est fortement dépendante du vocabulaire connu, de la syntaxe, des connaissances du monde, mais aussi de la capacité à mettre en place des inférences, de la cohérence textuelle. Ils ne diffèrent pas en cela des autres élèves.

192. À paraitre en 2021 aux éditions Retz : Catherine Martinet, Anne-Françoise de Chambrier, Rachel Sermier Dessemontet, *Decodi, méthode pour enseigner la lecture aux élèves avec déficience intellectuelle*.
193. https ://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-41.htm#

Approche idéovisuelle ou phonique ?

L'approche idéovisuelle consiste à reconnaitre les mots d'une façon globale, dans un objectif utilitariste avec en soubassement l'idée que :

– Les élèves seraient trop déficients pour acquérir les principes de la lecture. L'évolution des pratiques nous montre que des élèves avec des QI inférieurs à 60 sont capables d'apprendre à lire. Et, c'est un postulat que je défends, soyons plutôt sur exigeants pour ces enfants que sous exigeants. L'histoire de la pédagogie spéciale nous montre qu'ils ont été souvent enfermés dans des représentations qui ont limité l'émergence de leurs compétences ;

– Une approche d'abord globale, après analyse des corpus pour comprendre le principe alphabétique, pour ensuite aborder la combinatoire serait plus productive car comprendre facilite l'apprentissage. Mon observation des pratiques de centaines d'enseignants et de leurs élèves me fait dire que les enfants déficients intellectuels ont du mal à mémoriser un corpus suffisant de mots et ensuite à en faire l'analyse pour (re) découvrir le principe alphabétique. Au mieux, c'est du temps perdu. L'étude de Sylvie Cèbe et Jean-Louis Paour[194] consolide mes observations empiriques, la principale caractéristique des enfants DI étant leur grande difficulté à construire seuls les règles de correspondance graphophonologiques, une approche pédagogique idéovisuelle les pénaliserait (plus encore que les enfants ordinaires), en les privant des moyens de devenir des lecteurs autonomes.

Cependant, je préconise un court temps de travail sur les textes et les mots avant tout travail de décodage avec les enfants ayant des troubles psychiques, des difficultés de symbolisation ou des troubles de la communication importants pour bien vérifier s'ils comprennent le lien signifiant (le mot) et signifié (la personne ou la chose), au risque de les voir se lancer, souvent avec facilité et aisance, dans un travail de lecture de lettres ou de syllabisation mécanique.

N'oublions pas que, comme pour tout enfant, la construction d'un lexique mental permet d'identifier les mots plus rapidement, et donc d'améliorer la compréhension. La reconnaissance globale de mots entiers usuels est un bon complément de l'enseignement des règles de conversions lettres/sons.

Les méthodes phoniques sont, de l'avis de la très grande majorité des chercheurs, plus efficaces pour permettre aux élèves DI de devenir des lecteurs autonomes[195].

Quelles pratiques didactiques pour aider à la mémorisation ?

Les élèves DI éprouvent des difficultés à mémoriser la forme orthographique des mots entiers (procédures d'adressage) et à mémoriser les relations arbitraires entre lettres et sons (procédures d'assemblage).

194. Ces propos s'appuient beaucoup sur l'article : « Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle », Sylvie Cèbe, Jean-Louis Paour, dans *Le français aujourd'hui*, 2012/2 (n° 177), p. 41 à 53.

195. Pour en savoir plus, lire le dossier sur la conférence de consensus sur la lecture de 2016 : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Lecture_dossier_synthese.pdf

- **Pour faciliter l'adressage**, les enseignants utilisent les associations illustration–mots écrits (par exemple un dessin d'un chien associé au mot chien). La recherche semble montrer que cette approche n'est pas opérante.
- **Pour faciliter l'assemblage**, ils utilisent un dessin qui sera conventionnellement associé à un son (un bol pour le son -b– par exemple) ou, comme la méthode des alphas, de petites figurines dont les actions sont associées à des onomatopées incluant le phonème à mémoriser (un serpent associé au phonème [s] car il siffle : « SSSS »).

À noter : Aucune étude ne permet de conclure la pertinence ou non de telle ou telle approche. Certains enseignants louent les approches de type la planète des alphas (relations phonèmes-graphèmes), les liens couleur-lettre ou image-son, d'autres trouvent qu'ils sont au mieux des distracteurs, au pire ralentissent l'apprentissage en imposant un double codage cognitivement fastidieux pour les élèves.

Sylvie Cèbe et Jean-Louis Paour pensent que « l'apprentissage de la lecture repose sur le traitement d'unités non signifiantes (les graphèmes et des phonèmes) dont la mise en relation puis la combinaison génère des unités signifiantes, les mots ».

- **Pour apprendre à lire**, il faut nécessairement se désintéresser momentanément des aspects sémantiques pour se consacrer à la manipulation des unités abstraites non signifiantes avant de les combiner pour élaborer du sens. Les élèves DI peuvent donc être perturbés par l'irruption d'unités sémantiques lors d'étapes procédurales qui devraient rester purement phonologiques.

Ils préconisent des moyens mnémotechniques qui n'incluent aucun recours sémantique, se centrent sur la mémorisation de l'arbitraire des signes :

– en visant la mémorisation des lettres par le tracé et le toucher de leurs reliefs (voir les techniques haptiques)[196] ;

– en mémorisant des relations arbitraires entre graphèmes et phonèmes via des symboles gestuels associés (*cf*. la méthode gestuelle de Borel-Maisonny).

196. Pour aller plus loin : Florence Bara *et al*. « Apports de la modalité haptique manuelle dans les apprentissages scolaires (lecture, écriture et géométrie) », 2006 : http://ekladata.com/M8LnjOI-I8uJWgUb5CxUWoHzEnQ/Gentaz2012-texte-Apports-de-la-modalite-haptique-manuelle.pdf

LA MÉTHODE BOREL-MAISONNY

Elle est originellement une technique de rééducation orthophonique, et aussi une méthode d'apprentissage de la lecture pour enfants en difficulté d'apprentissage (DI, dyslexiques…). Elle associe à chaque phonème un geste unique, quelles que soient les graphies de ce son. Par exemple, le son [o] est associé au geste d'un rond fait avec la main, qui sera fait pour toutes les graphies à décoder (o, eau, ô, ot, aux, etc.). L'intérêt de cette démarche réside principalement dans l'aide à la différenciation des sons et lettres proches, l'amélioration de la mémorisation des phonèmes. Cette méthode est très répandue dans l'enseignement spécialisé.

Varier les approches

Sans s'enfermer dans une méthode, il est judicieux d'emprunter plusieurs pistes qui ont fait leurs preuves :

– **Travailler tôt la conscience phonologique**, de la manière la plus explicite possible. Cela facilitera le décodage. Pour cet apprentissage, les adaptations consistent à faire percevoir les vibrations du larynx, parler toujours lentement, distinctement, à la hauteur du visage de l'enfant.

L'accompagnement par la gestuelle facilite la mémorisation et la répétition (voir la méthode Borel-Maisonny).

– **Développer la compréhension orale et écrite**. Les élèves maitrisent davantage l'oral que l'écrit et sont plus à l'aise pour déchiffrer et comprendre un texte dont ils connaissent le vocabulaire. Les inciter à développer ces compétences sans attendre qu'ils maitrisent le décodage. Puis, privilégier des phrases, des textes comportant les mots qu'ils savent déchiffrer. Cela donnera du sens aux textes étudiés et favorisera leur implication.

– **Leur offrir à tous des textes à lire ayant du sens** et correspondant à leurs niveaux de compréhension et de déchiffrage. Pour la grande majorité de nos élèves, le livre est un objet essentiellement scolaire, et les écrits sociaux auxquels ils sont confrontés sont rarement des romans ou des histoires. Pour éveiller leur intérêt, on choisira des écrits variés : histoires mais aussi documentaires (sur les animaux, les personnages qui les intéressent, un sport…), articles de journaux, modes d'emploi… Ce choix des textes est un point important, en particulier pour les adolescents petits lecteurs auxquels on propose trop souvent des textes pour enfants de 6 ans qui les blessent dans leur image de soi. Malheureusement, la production scolaire est quasi inexistante pour ce public, l'enseignant aura à construire ou rechercher ses textes[197].

197. La collection Accès chez Magnard propose des supports de lecture pour adolescents petits lecteurs, niveau SEGPA.

Les élèves DI sont plus lents dans leurs apprentissages, celui de la lecture nécessite des temps plus longs non pas dans les séances, mais dans les séquences. Les élèves de CP bénéficient de huit à dix heures d'enseignement de la lecture par semaine alors que, dans les structures spécialisées, l'horaire proposé aux élèves de même âge est souvent réduit de moitié[198]. Leurs difficultés d'apprentissage sont autant liées à cette réduction des temps d'apprentissage qu'à leur spécificité intrinsèque. Les apprentissages en classe ordinaire devront nécessairement être étayés, repris, renforcés par l'enseignant spécialisé. De plus, l'apprentissage de la lecture s'étendant sur plusieurs années (entre 2 et 4 ans), une cohérence des approches est primordiale au sein de l'UE. La plupart d'entre vous ne verront pas les résultats de leurs efforts, mais ils porteront leurs fruits. Persévérer est un maitre mot de l'enseignement spécialisé.

- **Être conscient de leur difficulté de mémoire**. Cela nécessite des séances proches les unes des autres pour limiter la perte d'une séance à l'autre. Donc des séances courtes et nombreuses (quotidiennes est le mieux) plutôt que des séances longues espacées (ceci vaut pour tous les apprentissages).
- **Les enfants DI montrent des difficultés à apprendre par eux-mêmes, à analyser, inférer, déduire**... Par conséquent, les pratiques pédagogiques mettant en avant l'apprentissage par l'action, la manipulation, la découverte, pour favoriser l'enrôlement et la compréhension fonctionnent donc difficilement avec eux. On privilégiera un enseignement explicite (qui montre les stratégies, démarches, outils utilisés pour résoudre la tâche), avec une progressivité des activités pour les maintenir dans la réussite, en complément des activités de découverte et de conceptualisation. Dans ce même objectif, on travaillera fortement le décodage et les automatisations.
- **Beaucoup d'élèves DI présentent des troubles visuospatiaux**, les adaptations peuvent être nécessaires pour une meilleure lisibilité des textes :

– Segmenter les textes en entourant les mots ou en augmentant les espaces ;

– Différencier les syllabes par des jeux de couleurs ;

– Favoriser une lecture continue à l'aide de repères : suivre avec le doigt, pointer chaque début de ligne, utiliser des repères visuels colorés (point vert en début de ligne, point rouge en fin) ;

– Utiliser un cache pour lire syllabe par syllabe ou mot par mot ou ligne par ligne ;

– Matérialiser l'espace page à l'aide d'un cache, etc.

- **Prévoir des évaluations régulières** pour ne pas perdre de temps sur des habiletés déjà maitrisées ou hors de portée, en particulier à chaque changement d'enseignant. Vérifier d'abord s'il a constitué l'écrit comme un objet.

198. Rapport IGEN 2014 « Les unités d'enseignement dans les établissements médicosociaux et de santé ».

QUATRE NIVEAUX DE CONCEPTUALISATION DE L'ÉCRIT

Emilia Ferreiro[199] distingue quatre niveaux de conceptualisation de l'écrit (présyllabique, syllabique, syllabico-alphabétique, alphabétique) qui nous permettent de situer l'élève et de le faire progresser à partir de ce qu'il sait déjà :
– Vérifier ensuite son niveau de connaissance des différentes fonctions des écrits ;
– Évaluer également son niveau de connaissances encyclopédiques ;
– Évaluer ses capacités à faire des hypothèses à partir de prises d'indices variés ;
– Évaluer sa conscience phonologique et la capacité d'analyse de l'oral (en dehors de la communication et du sens).

La grande majorité des enseignants spécialisés construisent leur méthode d'apprentissage, souvent en empruntant des éléments dans plusieurs manuels de lecture. Si beaucoup s'organisent avec méthode, certains grapillent sans vision globale et structurée, au détriment des élèves.

Point de vigilance

À l'enseignant débutant qui ne serait pas à l'aise avec l'enseignement de la lecture, je conseille de choisir une méthode et un manuel de lecture (attention, les textes des manuels de CP sont inadaptés à des adolescents) en allongeant la programmation et en restant plus longtemps sur les activités de décodage. Au fur et à mesure de votre familiarisation avec vos élèves et de vos lectures pédagogiques (une bonne connaissance de la didactique de la lecture est une base essentielle pour tout enseignant spécialisé), vous mettrez en œuvre les conseils donnés ci-dessus.

Enseigner la langue auprès d'élèves sans langage

Le travail sur le langage et la communication avec des élèves sans langage et avec une faible communication est une réalité à laquelle est confrontée la grande majorité des enseignants en UE. Ce travail nécessite de leur part :
– le maintien de la référence aux programmes ;
– des connaissances didactiques sur l'apprentissage du langage ;
– des connaissances pédagogiques sur l'utilisation d'outils compensatoires de la langue orale ;
– une inventivité pédagogique nécessaire pour des élèves très atypiques.

Nous illustrerons ce travail à travers trois pratiques, avec des enfants polyhandicapés, avec de jeunes enfants déficients intellectuels et enfin avec des enfants autistes.

199. Emilia Ferreiro, *L'écriture avant la lettre*, Hachette, 2008.

Stimuler la production langagière avec le kamishibaï

Enseignante en IME[200] accueillant des enfants et adolescents polyhandicapés et Infirmes moteurs cérébraux (IMC) avec troubles associés, la plupart sans langage et certains avec quelques faibles possibilités de communication orale, Marie-Claude Bloch a été confrontée à deux obstacles majeurs inhérents à ce public : la difficulté à évaluer leurs connaissances et à les engager dans des activités pour favoriser les apprentissages. Ses essais ont été nombreux, parfois sans ou avec très peu de succès, parfois avec une réussite étonnante. L'utilisation du kamishibaï entre dans cette dernière catégorie.

LE KAMISHIBAÏ, QU'EST-CE QUE C'EST ?

Le *kamishibaï* est un petit théâtre de rue japonais, sorte de théâtre de Guignol avec lequel des conteurs itinérants racontent des histoires en faisant défiler des planches de carton illustrées dans un castelet en bois qui s'appelle le *butaï*.

Si l'on veut fabriquer ses propres planches de *kamishibaï* (ce qui est vivement conseillé pour notre public pour adapter le conte aux besoins des élèves) ou bien les faire fabriquer aux élèves, il est plus pratique de travailler sur du A3 que l'on plastifie. Les dimensions du butaï devront intégrer les dimensions de la feuille plastifiée.

Se référer aux programmes

Ces différentes activités s'inscrivent pleinement dans les compétences du socle commun, en particulier dans le domaine 5 « Les représentations du monde et l'activité humaine » – cycle 2 : « *Cette compréhension (des représentations du monde) est favorisée lorsque les élèves utilisent leurs connaissances et leurs compétences lors de la réalisation d'actions et de productions individuelles, collectives, plastiques et sonores, à visée expressive, esthétique ou acrobatique, lors de la conception et de la création d'objets dans des situations problématisées. Ils peuvent inventer des histoires en manipulant et en jouant de stéréotypes, produire des œuvres en s'inspirant de leurs expériences créatives, de techniques abordées en classes, d'œuvres rencontrées* ».

Cette référence aux programmes est essentielle, c'est elle qui structure les activités de l'enseignant, en lui évitant la dérive vers des activités occupationnelles et le faire sans apprendre.

200. Avec le concours de Marie-Claude Bloch, enseignante spécialisée, conseillère pédagogique ASH.

Adapter le support aux spécificités du public

Les élèves n'ayant que peu de possibilités motrices, le kamishibaï présente l'avantage de ne pas avoir à « manipuler » le livre.

Pour pallier leurs difficultés visuelles variées, l'album[201] peut être transformé pour plus de lisibilité par les élèves :

- **Au niveau des illustrations** : en n'en mettant qu'une par page pour éviter la surcharge visuelle et cognitive. On peut aussi agrandir ces illustrations, les nettoyer de toute surcharge décorative, en ajouter pour réduire l'implicite et faciliter la formation d'images mentales ;
- **Au niveau du texte** : en le rendant plus explicite, par exemple en diminuant le nombre ou le type d'inférences à effectuer par l'élève. En supprimant les reprises anaphoriques très fréquentes en langue française, en allégeant ou simplifiant certaines phrases en fonction de ses objectifs.

Utiliser le support comme aide-mémoire

Les planches de kamishibaï sont un support visuel concret pour la mémoire. Pour une comptine, on peut soi-même dessiner ou faire un collage de photo d'un élément de la comptine pour aider au rappel en mémoire de la comptine ou du conte. Bien entendu, en fonction des possibilités des élèves, ceux-ci peuvent réaliser les illustrations par dessin, collage ou photo, par exemple.

Susciter l'imagination

La vie sociale et culturelle de ces enfants est restreinte, aux difficultés d'expression s'ajoute une imagination réduite. Le kamishibaï permet de créer de toutes pièces un conte ou d'adapter un conte en créant les illustrations soi-même (ou les faire faire par les élèves) en dessin et/ou peinture, complètement ou partiellement, ou bien à l'aide de collages. Pour des élèves lourdement handicapés, il est possible de leur faire réaliser des fonds en encre ou en peinture, à l'aide des mains directement ou bien d'outils adaptés. Il est également possible de choisir avec eux des photos que l'on imprimera ou découpera ensuite pour eux ou bien de préparer des photos découpées et de les leur proposer au choix.

Soutenir l'expression

Leur production langagière étant réduite, il est nécessaire de les étayer en s'appuyant sur d'autres contes que l'on transposera, dont on utilisera la structure narrative (contes de randonnée par exemple, qui proposent une structure de phrase type répétée et/ou enrichie à chaque page).

201. N. B. : les transformations et adaptations requièrent l'accord de l'auteur, l'éditeur ou l'illustrateur si elles sont destinées à être diffusées ou montrées à un large public.

Le projet étant de montrer ce conte à des petits, le travail a porté sur une transposition d'un conte thaïlandais[202] à un contexte connu pour eux : celui d'un conte se passant en France. Les élèves ont été invités à trier puis apparier les animaux de l'histoire à des animaux familiers : le buffle avec la vache… Ensuite, ils ont choisi sur internet les illustrations en photo de ces animaux. Puis ils ont réalisé des planches en peinture, encre, et ont collé leurs photos sur chaque planche. Ci-après, sont présentées, de gauche à droite, la page de couverture et la « planche des grenouilles ».

Ces élèves n'ayant pas de parole, le texte a été écrit devant eux en leur demandant de valider les phrases choisies, en leur proposant parfois plusieurs choix de phrases. Le texte peut aussi être lu en voix off par une synthèse vocale pour une représentation.

Élargir l'activité et les compétences travaillées

Le kamishibaï étant un petit théâtre, son utilisation dans ce sens est un fort support de motivation pour des enfants qui ont peu l'occasion de montrer ce qu'ils savent faire. Il est intéressant de les inviter à se produire devant un public : leurs éducateurs, des camarades, leurs parents… C'est généralement un grand plaisir pour les élèves que de montrer leur production, ce qui est la finalité de toute production artistique. Ces activités de théâtralisation peuvent être plus ou moins importantes en fonction des élèves. Elles permettent de :

a) favoriser l'accès au symbolisme/l'enrichir et le développer ;

b) mémoriser ;

c) travailler la concentration ;

d) travailler le vocabulaire, la syntaxe ;

e) travailler la compréhension ;

f) travailler la chronologie et les enchainements ;

g) travailler la logique ;

h) enrichir le répertoire culturel ;

202. *Chuuut Bébé dort*, de Minfong Ho et Holly Meade, Flammarion Jeunesse/Père Castor, 2000.

i) développer l'expression et l'engagement dans une action de communication ;
j) enrichir le vécu par un résultat concret valorisant (film, spectacle) ;
k) varier les modes de communication parole/musique/chanson.

Les tâches s'adapteront aux possibilités et compétences de chaque enfant. Certains élèves peuvent manipuler le butaï. C'est un apprentissage en soi : il faut suivre ce que le narrateur (enseignant ou élève ou les deux) dit pour tirer les planches. Les compétences mobilisées sont : la motricité fine, la compréhension du fonctionnement du butaï, l'attention, la concentration…

Pour la représentation devant les enfants, un élève a tiré les planches (le seul qui pouvait le faire), un autre a sonorisé avec une tablette les cris d'animaux enregistrés (en appuyant sur la photo de l'animal sélectionné au fur et à mesure du récit). Enfin, un autre a sonorisé avec des percussions.

Pour éviter le stress, on peut utiliser la vidéo et la projeter au public. Ceci évite la tension de la représentation théâtrale devant un public. De plus, cela permet à tous les spectateurs de bien voir et de bien entendre.

Avec les techniques numériques actuelles, on peut « porter ce travail » à l'écran numérique, pour améliorer la taille et la clarté des supports. Cela étant, il est souhaitable de toujours garder le support concret du butaï et des planches à proximité, ne serait-ce que pour le développement de la motricité des élèves.

Comprendre et s'exprimer avec les tapis à histoires[203]

Répondre aux besoins spécifiques

Dans cette situation, l'enseignante spécialisée accompagne des enfants présentant un retard de développement moteur, langagier, affectif et social, souvent sans langage, ce qui parasite à la fois leur compréhension du monde qui les entoure et l'expression de leurs attentes, et de leurs compétences. Scolarisés en classes ordinaires d'écoles maternelles, ils montrent une grande passivité face aux sollicitations des adultes. Ces difficultés sont très prégnantes lors des activités de langage, essentielles à cet âge, en particulier autour d'une histoire.

La réflexion pédagogique porte donc sur ces trois questions :
– Comment les engager dans les activités ?
– Comment travailler les compétences visées par ces activités ?
– Comment évaluer ces compétences ?

203. Article écrit en collaboration avec Aude Pecclet, enseignante spécialisée en Centre d'aide médicosociale précoce. Les CAMSP accompagnent les enfants handicapés et leurs familles de 0 à 6 ans. Les enseignants soutiennent plus précisément l'inclusion scolaire dans les écoles maternelles.

Choisir un médium adapté : le tapis à histoires

L'album de littérature enfantine est un objet complexe qui nécessite des compétences spécifiques : comprendre qu'il est le support d'une histoire, que les personnages dessinés au fil des pages représentent le même personnage dans des situations différentes, qu'il y a un lien topographique, ou une linéarité physique, entre les différents lieux illustrés dans chaque page… Pour certains enfants très régressés, cette compréhension est difficile, et l'objet livre n'est souvent qu'un objet scolaire, qu'ils ne rattachent à aucune pratique sociale ou familiale.

Il s'agissait donc de trouver un support pour éveiller la curiosité des jeunes enfants et créer un lien ludique entre le livre et l'histoire, qui leur permette de comprendre et de raconter une histoire donnée : le tapis à histoires.

LES TAPIS À HISTOIRES

Les tapis à histoires, réalisés en tissu, sont des sortes d'ilots douillets et sécurisants qui matérialisent le coin ou l'instant lecture : ils mêlent des étoffes de couleurs gaies, des décors et personnages, des éléments mobiles à manipuler. Ils sont souvent fabriqués et cousus par les enseignants eux-mêmes.

Un thème particulier est évoqué sur chaque tapis, en lien avec un album de littérature auquel il se réfère, notamment par :

– le matériau utilisé : le tissu, attirant et familier, riche en couleurs, et en textures ;

– des personnages en trois dimensions qui semblent tout droit sortis du livre ;

– un paysage qui reprend les lieux de l'histoire, comme un petit monde en miniature, ludique mais aussi clairement identifiable dans son lien avec l'album jeunesse qui l'accompagne (style graphique, couleurs…).

Utiliser tous les sens pour construire les compétences

Plus qu'une illustration, le tapis à histoires est un assemblage d'objets qui matérialisent des éléments simples de l'histoire racontée : un arbre, une rivière, un habitat, une colline, le ciel, la nuit, le jour… Des petits personnages que la main peut saisir, déplacer… **Le tapis doit permettre de soutenir l'attention parfois défaillante de l'enfant, de stimuler sa curiosité pour l'inviter à entrer en contact avec le sens des mots, avec l'objet-livre et le langage du récit. Le contact sensoriel offre à l'élève une possibilité de s'emparer de l'histoire contée, de la faire sienne : les installations varient mais les enfants s'installent souvent physiquement sur le tapis, « dans l'histoire »**.

Le tapis à histoires est d'abord un « diseur de mots » et **permet communication et échange**. L'enfant associe également le tapis à histoires au plaisir du jeu. Le fait de pouvoir explorer par le toucher un parcours, de pouvoir le jouer, le parler tout en ayant l'ensemble du récit devant soi, offre à l'élève une meilleure compréhension du texte, ainsi qu'une réconciliation avec le livre et la lecture partagée souvent compliquée dans le contexte ordinaire de la classe.

Adapter les situations aux besoins

Son exploitation est variée et s'adapte aux besoins de l'enfant. Nous découvrons l'histoire :

– avec le livre en utilisant le tapis et les personnages pour rythmer la narration ;

– avec le livre en laissant l'enfant s'approprier l'histoire et montrer ce qu'il en comprend ;

– sans le livre, par narration orale uniquement ;

– en inventant une autre histoire ;

– en sonorisant l'histoire…

Pour accompagner l'inclusion scolaire, son utilisation se fait à des moments divers :

– **Préparation hors classe d'une séance future en classe**. L'enfant présentera ensuite l'histoire travaillée aux élèves de sa classe ou s'appuiera sur sa connaissance préalable de l'album pour s'intégrer dans le déroulement de la séance ;

– **Reprise d'un travail fait en classe**. Après échanges avec l'enseignante, s'il s'avère que l'enfant a eu des difficultés de compréhension, d'expression… ;

– **Travail sur une notion, un apprentissage encore incertain, déconnecté des supports habituels de la classe**. Ce travail se fait le plus souvent en groupe entre les enfants du CAMSP travaillant sur le projet de découverte et lecture autour des autres tapis produits ;

– **Présentation par l'enfant à sa famille**. Le support permet à l'enfant de montrer ce qu'il sait faire. Au-delà de son plaisir, et de sa fierté, c'est aussi un moyen pour les parents de construire une image positive d'un enfant-élève, qui apprend et grandit.