

Université Montpellier II
Institut Universitaire de Formation des Maîtres
de l'académie de Montpellier

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »
mémoire M2

Année universitaire 2012 - 2013

**L'album écho : un support de développement des compétences langagières en
Petite Section de maternelle**

BENEZECH LAETITIA

Spécialité 3

Directeur du mémoire : M. Soulé Yves

Assesseur : M. Leblanc

Remerciements

Je tiens à remercier l'enseignant de sa disponibilité, de son engagement, de son professionnalisme ainsi que de sa gentillesse. Il m'a permis d'avoir des données très intéressantes pour ce mémoire. Un grand merci également à mon tuteur pour sa disponibilité et ses précieux conseils.

Résumé

En quoi l'album écho permet-il le développement du langage oral à l'école maternelle ? La présence d'images favorise-t-elle la production langagière des élèves ? Ce dispositif est-il pertinent en petite section ? Telles sont les questions de ce mémoire.

À partir d'un cadre théorique et méthodologique particulier, celui développé par Jacques Theureau, le travail porte sur les préoccupations et les attentes d'un enseignant au cours d'une activité de langage via un album écho. Celles-ci mettent en évidence le rôle prépondérant de l'enseignant dans les interactions langagières et en particulier des reformulations. Les résultats montrent que le travail sur l'album écho va au-delà des compétences langagières orales et concerne aussi le développement des compétences de compréhension.

Summary

How may the oral language be developed in nursery school by using echo-album ? Is the presence of images sufficient in the linguistic production of the pupils ? Does the echo-album appear as a relevant tool in small section ? These are the questions of this research.

Through a particular methodological frame, developed by Jacques Theureau, I revealed the concerns and the expectations of a teacher during an activity of language via the echo-album. It proves the leading role of the teacher during linguistic interactions and the principle of reformulation. The role of the echo album consists not only in the development of the oral language, but also in the development of other linguistic skills.

Table des matières

Résumé.....	3
Introduction.....	7
Partie 1 : Le développement des compétences langagières.....	9
I Le langage.....	9
1) Définition.....	9
2) Historique.....	9
3) Les spécificités du langage oral.....	10
II Le langage oral à l'école maternelle.....	11
1) Les principales théories sur l'acquisition du langage.....	11
A Empirisme et approche béhavioriste	11
B Innéisme et approche maturationniste	11
C Piaget : approche cognitive.....	12
D Approche interactionniste ou communicationnelle.....	12
2) Les enjeux de l'enseignement du langage oral.....	13
A Développer la communication et la socialisation.....	13
B Favoriser la réussite scolaire.....	13
C Structurer la pensée.....	14
D Un prédicteur des troubles du langage.....	15
3) Les différentes étapes de l'acquisition du langage	16
4) Le langage oral en petite section d'après les programmes.....	17
5) Le rôle de l'enseignant dans le développement du langage.....	19
6) L'image et la parole.....	20
Partie 2 : Expérimentation d'un dispositif : l'album écho.....	22
I Les albums échos tels que Philippe Boisseau les conçoit.....	22
1) Définition.....	22
2) Élaboration et la mise en œuvre d'un album écho.....	23
3) Objectifs.....	25
II Les enjeux de l'album écho.....	26
1) Les objectifs visés par l'album écho.....	26
A Langagiers.....	26
B Cognitifs.....	27
C Identitaires.....	27
2) Ce que permet d'évaluer l'album écho.....	28
A La production langagière.....	28
B La restitution	28
C La dimension psycho-affective.....	29
Partie 3 : Cadre méthodologique de recueil et d'analyse des données.....	30
I Le cours d'action.....	30

1) Définition et finalités.....	30
A Définition.....	30
B Ses finalités.....	32
2) Une méthodologie particulière.....	33
A Le recueil de données pour la description intrinsèque.....	33
B Le recueil de données pour la description extrinsèque.....	34
C Le traitement des données : protocole à deux volets et signes hexadiques.....	34
D La lecture et l'analyse des données.....	35
II Explication du choix du cadre méthodologique.....	36
<i>Partie 4 : Recueil de données.....</i>	<i>38</i>
I Mes démarches pour recueillir des données.....	38
II Mes données.....	39
1) Contexte.....	39
2) Déroulement.....	39
III Le traitement des données : le découpage en unités élémentaires.....	39
<i>Partie 5 : Analyses.....</i>	<i>41</i>
I Analyses des données.....	41
1) L'activité des élèves.....	50
2) L'activité de l'enseignant.....	51
3) Les intérêts de l'utilisation d'un album écho pour développer le langage.....	53
4) Les limites et les alternatives d'une séance de langage avec ce dispositif.....	53
II Les limites de mon travail.....	55
<i>Partie 6 : Réflexion et propositions pour la formation de jeunes enseignants.....</i>	<i>56</i>
I Réflexion en amont de la séquence.....	56
1) Le choix de l'activité de référence et des photos retenues.....	56
2) Le choix des objectifs et la grille de critères de réussite.....	56
3) Le choix du groupe et du nombre d'élèves.....	57
4) Le choix de la méthodologie pour recueillir les paroles des élèves.....	57
5) Donner du sens à l'activité.....	57
II Réflexion pendant la séance.....	57
1) Le degré d'étayage en fonction des élèves.....	57
2) Susciter le désir de parler.....	58
3) Retranscrire les flash-back des élèves.....	58
4) Revenir sur les objectifs fixés et à prévoir.....	58
Conclusion.....	59
Bibliographie.....	60
Annexes.....	63

Introduction

« La pédagogie de l'oral : toujours autant de faiblesses et les mêmes difficultés », souligne le dernier rapport de l'IGEN concernant l'école maternelle (2011, p.123). Ce constat fait état de la complexité qu'engendre l'apprentissage du langage oral, qui est pourtant la priorité dans les programmes de 2008. Le rapport expose la difficulté des enseignants à créer des situations de langage où il est question de réels apprentissages. En 1998, De Pietro et Wirthner disaient déjà du langage oral : « le langage oral, bon à tout faire ». Il est présent toute la journée scolaire mais est rarement travaillé pour lui même, en tant qu'objet d'enseignement. Il est plutôt un vecteur d'apprentissage, transversal à tous les domaines.

Lors de stages en maternelle effectués pendant ma licence de sciences de l'éducation et mon master à l'IUFM, j'ai pu remarquer que le langage était majoritairement travaillé en groupe classe mais très peu en petit groupe. Cela est d'autant plus important pour les petits parleurs qui, devant toute la classe auront encore plus de difficulté à prendre la parole. Or, l'interaction des élèves avec l'enseignant est l'une des clés de leur progression.

Ainsi, j'ai souhaité concevoir mon mémoire sur le développement du langage oral en maternelle en tant qu'objet d'apprentissage, en me focalisant sur l'activité de l'enseignant. Ma question de recherche porte donc sur les situations que mettent en place les enseignants pour développer le langage oral en maternelle. Au cours de mes recherches sur les dispositifs existants, l'album écho m'a interpellé. Boisseau se préoccupant de la facette du langage qui m'intéressait, j'ai recentré ma recherche sur ces deux axes. Ma problématique est donc :

En quoi un l'album écho favorise t-il dès la petite section de maternelle le développement des compétences langagières ?

Cette question implique de s'interroger sur deux aspects. Le premier étant celui d'album écho. Dans quelle mesure un enfant de PS de maternelle qui se voit sur l'image est capable de produire du langage ? est-ce suffisant ? L'efficacité de ce dispositif est l'une de mes préoccupations. Le second aspect relève de l'agir-enseignant, de l'activité de l'enseignant face à cette situation. Comment, dans le cadre du dispositif album écho, l'enseignant développe le langage oral au niveau didactique et pédagogique. Travailler sur l'album écho, c'est travailler sur l'oral est donc sur la didactique de l'oral.

J'émetts deux hypothèses à ce sujet :

1) L'image est un élément déclencheur de la parole mais les productions langagières ainsi que le

développement du langage oral résultent des interactions de l'enseignant et de la manière dont il va conduire l'activité.

2) L'album écho ne développe pas uniquement le langage mais les compétences nécessaires associées à la production langagière.

Pour traiter cette question, j'ai choisi le cadre méthodologique du « cours d'action » développé par Theureau, qui permet d'analyser l'activité d'un professionnel en prenant en compte la partie non visible de l'activité. Le recueil de données impose une observation d'activité et une autoconfrontation, que j'ai menées avec un enseignant de petite section de maternelle. Le traitement des données se fait par l'analyse du « signe hexadique » (cf partie 3) qui dégage notamment les préoccupations, les attentes et le « référentiel » de l'enseignant. Ceci devrait me permettre de répondre à ma problématique et à mes hypothèses.

Mon mémoire se compose de six parties. Les deux premières abordent la théorie sur le langage oral en maternelle et le dispositif d'album écho, la troisième porte sur le cadre méthodologique du cours d'action, la suivante présente mes données recueillies, la cinquième représente mon analyse et la dernière évoque une réflexion et des propositions autour du dispositif.

Partie 1 : Le développement des compétences langagières

I Le langage

1) Définition

Il convient dans un premier temps de distinguer le langage de la langue et de la parole. La langue peut se définir comme un système de signes propre à une communauté d'individus (exemple, la langue française). « La langue est un système d'association et de coordination de signes » (MEN, 2006, p.9), alors que le langage est « la faculté d'exprimer une pensée et de communiquer au moyen d'un système de signes conventionnels vocaux et/ou graphiques constituant une langue » (cnrtl, 2012). C'est un concept abstrait. La parole est la mise en acte personnelle de la langue par un individu pour exprimer un sens.

Le ministère de l'éducation distingue deux formes de langage. Le langage dit « intérieur » (MEN, 2011, p.5), qui relève de l'écoute et de la réflexion. Il n'y a ni de production ni d'énonciation. Puis, celui dit « extériorisé » (Ibidem.) qui donne lieu à une production qui peut être soit écrite (un texte) soit orale (le discours). On distingue donc le langage oral et écrit : domaines à construire et à développer dès l'école maternelle. L'école travaille à la fois sur le langage et sur la langue. La langue étant le français (en France) et le langage correspondant à la compréhension écrite et orale (comprendre un texte et un discours) et à la production écrite et orale (écrire, parler seul et en interaction). Ces deux apprentissages sont complémentaires et sont tous deux indispensables pour communiquer.

2 Historique

Le langage est l'un des cinq domaines d'enseignement de l'école maternelle, mais cela n'a pas toujours été le cas. En effet, selon les gouvernements la place du langage a changé. Plus précisément, jusque dans les années soixante-dix, l'accent avait été mis sur le langage écrit, même si l'oral était présent dès les premiers programmes à travers des exercices oraux (Annexe I : instructions officielles du 2 août 1882). Mais le plan Rouchette (plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire) vient remettre en cause l'enseignement du français à l'école élémentaire, ce qui aura des répercussions à l'école maternelle. En effet, dès 1986 le Ministère de l'Éducation Nationale montre l'importance de cet enseignement. « A partir de 1986, le Ministère de l'Éducation Nationale ne parle plus de langage comme en 1977, mais d'activité de communication et d'expression orale et écrite » (Florin et Véronique, 2002, p.38). Par la suite, de nombreux textes officiels ont été publiés accordant une place majeure au langage et à la

communication. C'est le cas des instructions officielles de 1992 et 1995. (Formapex, 2012). C'est dans le programme de 1999 que le terme « le langage au cœur des apprentissages » est pour la première fois utilisé (BO, 1999). Cette préoccupation part du constat que « la maîtrise du langage entre dans la construction de tous les apprentissages » (BO, 1999). Elle est perçue comme une nécessité et une condition pour l'acquisition des autres apprentissages puisque c'est une discipline transversale. De plus, il est clairement spécifié dans ce Bulletin Officiel que la non maîtrise de la langue et du langage est la première cause des inégalités scolaires et des difficultés ultérieures. Cette prise de conscience et cette volonté de privilégier le langage sont renforcées par un document d'accompagnement publié en 2006, « le langage à l'école maternelle ». L'importance et la place de l'apprentissage du langage à l'école maternelle a conduit le ministre de l'éducation à préciser les programmes de 2002 et à présenter des progressions. Le but est de permettre de fonder une « pédagogie du langage très structurée à l'école maternelle » (MEN, 2006, p.7). C'est ainsi que les programmes de 2008 s'inscrivent dans cette logique avec comme intitulé, « le langage oral est le pivot des apprentissages en maternelle » (BO, p.12).

3 Les spécificités du langage oral

D'après Bolotte, le langage oral correspond à l'acte de parler et s'apparente à une « fonction psychique complexe » (2005, p.17) qu'elle définit en six points. Tout d'abord, la parole a une fonction « d'enveloppe de l'affect ». L'enfant va donc parler pour se sentir protégé, enveloppé et aimé. Il a besoin de parler pour se sentir exister, à contrario, si un enfant ne comprend pas ce qu'on lui dit ou ne sait pas se faire comprendre, cela se ressentira au niveau de son comportement. Ensuite, Bolotte définit la parole comme un acte qui permet « d'appréhender l'étrangeté du monde ». En petite section, l'enfant n'a pas encore pris conscience que le monde peut se décrire par des mots et que les sons qu'il émet ont du sens. C'est le rôle des adultes de lui inculquer ce sens. Pour permettre à l'enfant d'avoir envie de parler, il faut « qu'il sorte de la proximité et de la connivence » (Bolotte, 2005, p.17), qu'il prenne conscience qu'il peut exprimer ce qu'il pense. L'enfant va « mettre en relation un élément visible et un élément dans sa mémoire ». Ensuite, « parler, c'est élaborer le manque ». L'enfant va commencer à parler pour exprimer un manque, pour symboliser quelque chose ou quelqu'un qui n'est pas présent. C'est le « langage d'évocation ». Cela relève d'une fonction psychique. Pour pouvoir parler, l'enfant doit assumer ce manque, il est donc nécessaire chez lui. C'est en remarquant une absence que l'enfant va avoir le besoin et le désir de parler. La quatrième caractéristique de la parole est « d'acquérir un pouvoir sur le monde ». En effet, l'enfant en s'exprimant, va prendre conscience qu'il peut agir sur les choses. Il va pouvoir demander quelque chose, exprimer un désaccord etc. Bolotte insiste également sur le fait que les réelles premières

paroles ne sont pas dues aux besoins physiologiques mais à la nécessité d'exprimer du sens, son ressenti. Son cinquième critère est donc de « parler pour la demande de sens ». Enfin, parler c'est « s'inscrire dans des codes sociaux ». La parole a une fonction de socialisation, c'est en parlant que l'enfant va comprendre les règles de la société, apprendre à s'écouter, écouter un propos différent etc.

Le langage oral est un mode de communication qui a ses propres caractéristiques. Le manuel Foucher (p.34) les compose en 7 domaines. Le type de communication est spécifique puisque l'oral implique qu'il soit immédiat. La situation de communication s'ancre dans un contexte déterminé par, à minima, deux interlocuteurs qui pourront être à la fois auditeur et locuteur et ainsi co-construire le discours par le biais notamment de feed-back (retour de communication, qu'elle soit verbale ou gestuelle). Les supports de communication sont la voix et le corps. La voix correspond à la respiration, le volume, le débit, l'intonation et l'articulation, tandis que le corps comprend la posture, les gestes et les regards. L'oral, contrairement à l'écrit n'est pas fait pour être conservé, il s'inscrit dans le présent. C'est le message qui demeure dans la mémoire des interlocuteurs. Cependant, aujourd'hui l'enregistrement vidéo ou audio modifie cette spécificité. Ensuite, l'oral rencontre des particularités au niveau phonétique, syntaxique et lexicale étant donné que l'individu ne parle pas de la même façon que ce qu'il écrit. Les règles sont différentes à l'oral et à l'écrit. Il y a un usage de répétitions, de phrases inachevées, de phrases négatives et interrogatives spécifiques (tu es content ? Je suis pas content), des mots tronqués, peu précis et enfin des marques d'hésitations ou d'erreurs contrairement à l'écrit où l'on peut effacer. On comprend ainsi, que le langage oral est divers, riche et complexe.

II Le langage oral à l'école maternelle

1) Les principales théories sur l'acquisition du langage

A Empirisme et approche béhavioriste

Pour le courant béhavioriste ou comportementaliste, les enfants disposent à la naissance d'une « capacité globale d'apprendre » (Pillot, 2004, p.177). Pour les béhavioristes comme Skinner, le langage est « un comportement comme les autres » (Pillot, 2004, p.178). Il est réduit à un simple comportement qui est engendré par des stimulations extérieures. C'est la relation stimulus-réponse. L'acquisition du langage ne serait donc pas innée mais relèverait de l'empirisme

B Innéisme et approche maturationniste

Pour les maturationnistes tel que Chomsky, il existe dans le cerveau de l'enfant une « sorte de

structure linguistique innée ou préexistante » (Karmiloff et Karmiloff-Smith, 2003, p.11), que Chomsky appelle « un LAD (Language Acquisition Device) » (Boisseau, 2005, p.274). Le développement du langage serait donc assimilé à ce processus et il suffirait que l'enfant soit confronté à sa langue pour que cette dernière se déploie. Cependant, cette approche a été beaucoup critiquée, notamment en termes de progrès sans l'intervention de l'adulte.

C Piaget : approche cognitive

Contrairement à l'approche maturationniste qui prône la nature innée de l'acquisition du langage, Piaget préconise une acquisition du langage par le développement cognitif. En effet, comme le dit Karmiloff et Karmiloff-Smith dans son livre, pour Piaget le langage s'acquiert de la même manière que les apprentissages généraux (mathématiques, physique etc) et donc il n'y a rien de spécifique dans l'apprentissage du langage. « La manière dont les enfants apprennent le langage n'a rien de spécifique » (Karmillof et Karmiloff-Smith, 2003, p.12). L'acquisition du langage résulterait du développement biologique de l'enfant et des apprentissages proposés.

D Approche interactionniste ou communicationnelle

D'autres auteurs que Piaget ont soutenu cette théorie tels que Vygotski ou Bruner. Pour eux, le langage se développe grâce aux interactions c'est-à-dire aux échanges avec l'entourage (parents, adultes, pairs etc). En effet, l'enfant n'apprend pas à construire son langage tout seul, il a besoin d'une interaction entre lui et son environnement. De plus, comme le dit Bolotte, « on n'apprend pas des mots, ni des structures syntaxiques mais des conduites langagières » (2004, p.1) c'est-à-dire que le langage doit avoir un sens pour l'enfant et plus exactement, le langage oral doit être assimilé à une action, « au langage pour faire » (Bolotte, 2004, p.1). L'enfant va acquérir le langage dès lors qu'il va comprendre qu'il lui sert à faire des choses telles que demander, montrer ou encore refuser. Lentin, quant à elle, soutient également la thèse de l'approche interactionniste, cependant elle doute de l'efficacité des interactions entre pairs et plus exactement entre enfants. « Lentin critique les bienfaits éventuels du moment collectif de langage, et fait confiance essentiellement à l'inter-individuel » (Boisseau, 2005, p.280). Elle critique donc les moments collectifs du langage que pratiquent les écoles maternelles, et privilégie « l'inter-individuel » c'est-à-dire développer un apprentissage individuel quelques minutes par jour pour les enfants les plus en difficulté ou les plus réservés.

Aujourd'hui, le consensus est que l'enfant dispose de moyens innés pour apprendre à parler. L'acte de parler serait l'une des spécificités de l'Homme. Cependant, des apprentissages ultérieurs

sont nécessaires pour développer et enrichir cette parole, notamment tous les codes de l'oral et de l'écrit.

2) Les enjeux de l'enseignement du langage oral

Après avoir vu précédemment que le langage avait une place centrale dans les programmes en maternelle, il convient de comprendre pourquoi. Plus précisément, nous allons voir que le langage oral revêt divers enjeux très importants et que ces derniers sont à prendre en compte lors des apprentissages.

A Développer la communication et la socialisation

Premièrement, le langage oral contribue à la socialisation. En effet, d'après le document d'accompagnement, le langage permet à l'enfant « de s'inscrire dans le processus d'individuation et d'affirmation de son identité » (MEN, 2006, p.11). Le langage est un outil qui donne la possibilité d'extérioriser ses besoins, ses pensées et d'échanger dans une société. C'est un instrument de communication qui permet de s'ouvrir aux autres et de vivre en communauté. D'où l'importance du « vivre ensemble » en maternelle. Lorsque les élèves participent à une activité (comptine, histoire, jeu libre en récréation etc), c'est l'occasion pour eux de partager une culture commune et de « construire un sentiment d'appartenance à un groupe » (MEN, 2006, p.12). De plus, parce que les enfants arrivent à l'école avec un niveau de langage différent, très vite ils vont s'apercevoir qu'en dehors de la maison, ils n'arrivent pas à se faire comprendre et à s'imposer. L'école doit donc les aider à intégrer la société et leurs permettre de communiquer avec autrui.

B Favoriser la réussite scolaire

Ensuite, le langage « conditionne l'ensemble des apprentissages ultérieurs » (HCE, 2007, p.21). En effet, comment un professeur pourrait enseigner sans langage commun ? Il est nécessaire que les élèves comprennent les consignes ainsi que les leçons des enseignants et qu'ils puissent communiquer et échanger pour entrer dans un processus d'apprentissage et apprendre des concepts. La maîtrise de la langue est donc essentielle. Le langage est un « instrument de représentation du monde » (MEN, 2006, p.12). Il sert à poser des questions lorsque quelque chose n'est pas clair, à comprendre des choses qui ne sont pas explicables par des images. D'ailleurs, à partir de deux ans et demi, la question du « pourquoi ? » ou « c'est qui ? » est prépondérante.

De plus, le langage contribue aux apprentissages fondamentaux du CP (lire, écrire, compter). D'après le rapport du Haut Conseil de l'Éducation, « c'est dans l'oral d'abord que l'on apprend à lire et à écrire mais aussi à compter » (HCE, 2007, p.21). En effet, le développement du langage est

important en amont de l'apprentissage de la lecture étant donné que certains modèles de cet apprentissage demandent une bonne maîtrise de la phonologie. Le langage est donc un pré-requis de la lecture. « La lecture est une forme plus élaborée du langage » (HCE, 2007, p.21). L'écrit demande également une bonne maîtrise de la langue. « c'est dans l'activité orale que l'écrit est rencontré à l'école maternelle » (CRDP d'Alsace, 2008, p.5). Il faut savoir s'exprimer pour retranscrire à l'écrit ses pensées et c'est à travers ce qu'ils entendent que les élèves vont rapprocher les codes de l'écrit. La bonne maîtrise du langage est donc un facteur de réussite scolaire.

Depuis quelques années, les travaux actuels de chercheurs soulignent le rôle facilitateur de certaines compétences langagières pour la réussite scolaire. Pour Florin « un bon niveau de fonctionnement langagier en maternelle est une condition nécessaire de la réussite scolaire ultérieure » (1991, p.205). Cela peut s'expliquer par une relation de causes à effet. En effet, le développement du langage oral et plus particulièrement celui du lexique, permet de s'exprimer et de communiquer. Or c'est en extériorisant ses pensées que l'enfant peut apprendre, et discuter permet de clarifier et de préciser ses connaissances. Pour Florin, c'est « l'étendue du lexique qui est en relation étroite avec les performances en lecture et avec la réussite scolaire en général » (2008, p.6). En effet, il sera plus aisé de lire avec un bagage lexical suffisamment conséquent. Avoir un lexique suffisant et maîtriser la syntaxe et l'articulation à la fin de la PS permet à l'enfant de développer un niveau de langue satisfaisant tout au long de la maternelle pour, par la suite, entreprendre l'apprentissage de la lecture. Boisseau, dénonce une certaine primarisation de l'école maternelle qui amène les enseignants à amorcer trop tôt l'apprentissage de la lecture (Boisseau, 2011).

C Structurer la pensée

« Le langage au service de la structuration de la pensée » (Pillot, 2004, p.183). Comme le dit Pillot le langage sert à exprimer ses pensées, que ce soit verbalement ou non. En ce qui concerne le langage oral, pour maîtriser la langue orale, l'enfant doit d'abord apprendre à réfléchir, raisonner et expliquer ce qu'il fait et ce qu'il pense. Comme il est stipulé dans le Bulletin Officiel, « le langage permet d'exprimer la pensée au plus juste » (2008, p.12). Pour communiquer et expliquer son opinion, l'enfant doit raisonner, penser et réfléchir à quels mots utiliser pour s'exprimer le plus clairement possible. « Le langage joue le rôle de révélateur de pensée » (MEN, 2006, p.11). De plus, penser renvoie au processus de mémorisation. Cela relève du cognitif. L'enfant doit mémoriser les mots et leurs définitions pour pouvoir les réutiliser. C'est donc grâce à la pensée et à la maîtrise de la langue que l'enfant va pouvoir communiquer et enrichir son vocabulaire. De plus, en communiquant et en exprimant ses idées, l'enfant s'aperçoit que sa parole a de l'importance ainsi

que la signification du pronom « je ». Cela motive l'enfant et l'aide à oser parler.

D Un prédicteur des troubles du langage

Le premier lieu d'apprentissage du langage oral se fait dans le cadre familial. Cependant, les parents ne connaissent pas toujours les bonnes méthodes et le plus souvent les parents parlent différemment avec leur bébé, ce qui n'est pas dans l'intérêt de l'enfant. Pour Aimard, cela pourrait être l'une des causes des troubles du langage. Si le langage oral d'un enfant est défaillant, c'est sans doute le signe qu'il y aura des difficultés d'apprentissage. Il faut donc le développer et le stimuler le plus tôt possible afin d'éviter les troubles du langage qui peuvent aller d'un « simple retard » aux « troubles spécifiques du langage ». Nous verrons par ailleurs, qu'à l'occasion d'un travail en atelier sur un album écho (élément sur lequel nous reviendrons en détail dans la partie suivante), l'enseignant peut avoir des outils pour diagnostiquer les prémices d'un trouble langagier plus important.

Mais qu'est ce que « les troubles du langage » ? D'après le MEN 2006 (p.118), c'est un terme général qui a deux degrés de gravité. Il y a « le retard » et « les troubles spécifiques du langage ». Le premier est un « simple » retard du développement linguistique qui, le plus souvent, se résolve avec l'âge (six ans) et est sans séquelles. Il existe plusieurs formes de retard. Tout d'abord « les difficultés articulatoires ou élocutoires » qui se présentent sous la forme de mauvaises prononciations d'un ou plusieurs phonèmes. Puis le « retard de parole » qui renvoie à une déformation totale ou partielle des mots (« tacalogue au lieu de catalogue ou cocholat pour chocolat »). Enfin, « le retard du langage » qui se traduit par une mauvaise maîtrise de la syntaxe et ou déformation des sons dans les mots (« pri a bro a tab moi pour j'ai mis la brosse sur la table »). Le second est plus « grave » et peut dans certains cas être durable dans le développement du langage oral. Il correspond à un retard qui ne relève « ni d'un trouble auditif, ni d'une déficience intellectuelle, ni à une pathologie psychopathologique ou neurologique ni à une carence majeure de stimulation environnementale ». Il existe une grande famille de ces troubles mais les plus communs sont la dysphasie et la dyslexie. La dysphasie est un retard sévère et durable du langage où il y a des « altérations des composantes phonologiques (sons des mots), syntaxiques, sémantiques ou pragmatiques (utilisation du langage selon le contexte) ». La dyslexie renvoie à un dysfonctionnement cognitif sur la phonologie et sur le visuel. Tous ces phénomènes doivent être pris en considération le plus tôt possible et l'école maternelle est le lieu où les dysfonctionnements sont repérés et pris en main. Même si certains cas sont « inguérissables » sans aides médicales (orthophonie, psychomotricité, psychothérapie etc), le développement du langage qui se pratique à l'école maternelle et ce dès la petite section, réduit et limite considérablement les risques de troubles

du langage.

3) Les différentes étapes de l'acquisition du langage

L'acquisition du langage commence bien avant l'école maternelle. En effet, c'est dans le milieu familial que l'enfant va dans un premier temps développer sa faculté langagière. Selon Karmiloff et Karmiloff-Smith, cela commencerait dès le début de sa vie alors même qu'il ne serait encore qu'un fœtus. En effet, pour eux, l'acquisition du langage et non pas l'acte de parler ou la compréhension du langage, commence pendant « la vie intra-utérine » (Karmiloff, Karmiloff-Smith, 2003, préface) à travers la relation mère-enfant. Il perçoit l'intonation de la voix de sa mère. Ensuite, dès sa naissance, l'enfant va être en relation avec d'autres personnes (ses parents, ses frères et sœurs et ses grand-parents notamment) et même si à cette période là, l'enfant ne parle pas il est très important que les adultes lui parlent correctement. Karmiloff et Karmiloff-Smith expliquent que souvent, le défaut des familles est de vouloir parler sans vraiment faire des phrases à l'enfant sous prétexte qu'il ne parle pas. Or, ils précisent qu'à cet âge là, les enfants intériorisent et gardent en mémoire ce qu'on leur dit. C'est le début de l'apprentissage du langage oral.

En ce qui concerne l'acquisition du langage, Aimard décrit différentes étapes. A partir de trois mois, le bébé commence à faire des productions vocales, c'est le début du « babil » (Aimard, 1981, p.58). Il va créer des sons par imitation. C'est le début de l'apprentissage des phonèmes (sons élémentaires de la parole). Petit à petit, le bébé va appréhender le système phonétique, la répétition des syllabes et va prendre plaisir à dialoguer. Durant la deuxième année, l'enfant va commencer à se constituer du lexique et à construire des premières phrases (assemblages de deux ou plusieurs mots). Jusqu'à douze, dix huit mois, l'enfant est dans une période appelée pré-linguistique.

La troisième année est l'âge d'or du langage, on arrive dans la période linguistique. C'est la période où se met en place l'essentiel des structures de la langue et où le vocabulaire s'accroît significativement « Le capital de mots évolue de 200 mots en moyenne à l'âge de deux ans à 1500 mots vers 4-5 ans » (Delahaie, 2009, p.26). L'élève comprend et construit des phrases par imitation, en comparant et généralisant des règles grammaticales (c'est souvent la source d'erreur). « L'enfant analyse et construit la langue sur un plan phonologique, lexical et syntaxique » (Clouard, 2003, p.15). Petit à petit, l'enfant est capable de faire des phrases construites et d'échanger sur des conversations de la vie courante ou sur des histoires qu'on lui a racontées. C'est vers trois ans qu'apparaît l'utilisation du pronom personnel « je », les articles, les prépositions ainsi que l'émergence de questions. Cependant, ces différentes étapes sont générales, ce n'est que pour situer approximativement l'évolution des enfants, mais il va de soi que les étapes ne sont pas toujours respectées et que les enfants peuvent rencontrer des difficultés. Chaque enfant se développe à son

rythme.

Le document d'accompagnement des programmes de 2002 fait état des principales difficultés rencontrées au niveau de l'apprentissage du langage à l'école maternelle. Tout d'abord, certains enfants ne parlent pas la même langue dans leur milieu familial. En effet, leur langue maternelle peut être différente de la « langue de scolarisation » (MEN, 2011, p96), c'est-à-dire la langue de l'école, ce qui constitue un obstacle lorsqu'ils arrivent à l'école. D'autres, arrivent avec un niveau de langage très peu développé par un manque de stimulation ou d'interaction avec la famille. Ensuite, il existe des difficultés d'apprentissages dues soit à un retard de langage, soit à des troubles spécifiques du langage.

4) Le langage oral en petite section d'après les programmes

D'après Bolotte, l'objectif majeur de la petite section est « d'entrer dans une identité langagière personnelle » (2005, p.8) c'est-à-dire de parler à la première personne. Pour atteindre cet objectif, il faut que l'enseignant parle lui-même à la première personne car l'enfant est dans une phase d'imitation.

Comme expliqué précédemment, le langage a une place centrale à l'école maternelle. « l'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre »(BO, 2008, p.12). A la fin de l'école maternelle, l'enfant doit avoir acquis un certain nombre de compétences langagières. Dans les programmes précités, le domaine « s'approprier le langage » (BO, 2008, p.12) comprend trois objectifs. Après les avoir exposés, je donnerai les attentes, en termes de progression, de la petite section (BO, 2008, p.29) .

Un des objectifs est l'échange et l'expression orale. L'enfant va apprendre à échanger. Dans un premier temps, l'enseignant favorisera des interactions duelles enseignant-enfant où l'enfant répondra à des consignes, nommera des objets ou des actions, puis l'enseignant l'amènera à prendre la parole dans un groupe. L'objectif visé est de permettre à l'enfant d'entrer en communication avec autrui, qu'il prenne sa place dans les échanges collectifs et se fasse comprendre. C'est en petite section que l'utilisation du pronom « je » pour parler de soi doit s'acquérir.

Ensuite, il y a la compréhension. L'enfant doit comprendre une consigne ou une histoire lue, distinguer les différentes paroles (questions, promesse, refus etc) et comprendre une suite d'images qu'il pourra expliciter avec des mots.

Enfin, il est question de « progresser vers la maîtrise de la langue française » (décret, 2006). Ceci fait référence à la compétence numéro une d'après les sept compétences du socle commun. Il s'agit d'apprendre à construire une phrase simple mais correcte, de comprendre le lexique et la syntaxe et enfin d'acquérir et d'utiliser un vocabulaire précis sur des thèmes connus (actes du

quotidien, activités de classe et mots de politesse). Dans le Bulletin Officiel de 2008, le rôle de l'enseignant est mis en avant et stipule l'importance de ses interactions. En effet, l'enseignant doit encourager l'enfant, mais surtout lui montrer l'exemple en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte. « c'est parce que les enfants entendent des phrases correctement construites et un vocabulaire précis qu'ils progressent dans leur propre maîtrise de l'oral » (BO, 2008, p.13).

D'après les programmes de 2008, les langages en situation et d'évocation doivent être acquis à la fin de l'école maternelle. Ces derniers découlent du langage de communication. Il renvoie au langage au sens strict du terme c'est-à-dire pour communiquer. il va permettre à l'enfant de participer aux échanges verbaux dans la classe, que ce soit avec des adultes (enseignants ou Agents Territoriaux Spécialisés des Écoles Maternelles) ou bien avec d'autres enfants. L'enseignant doit solliciter les élèves à parler et à prendre l'initiative d'un échange. Il correspond, en quelque sorte, au « vivre ensemble », puisque l'enseignant doit apprendre aux élèves à participer aux échanges collectifs. Ce dernier point implique l'écoute et le respect de l'autre, et l'attente de son tour de parole.

Le langage en situation, fait référence à une action en cours, qui est en train de se passer. Par conséquent, décontextualisé le discours n'a, le plus souvent, plus aucun sens. Exemple « tu as vu celui-là comme il va vite » (MEN, 2006, p.48). Les locuteurs peuvent se comprendre mais pour un tiers cela est plus difficile. Les objectifs de l'élève en petite section sont de comprendre les consignes et de dire ce qu'il est en train de faire ou fait un camarade. Ceci est une difficulté pour les enfants car ils sont encore à un stade où ils ne différencient pas correctement les pronoms « je » et « tu ». Les enseignants doivent donc créer le plus de situations possibles permettant aux enfants de parler tantôt à la première personne, tantôt à la seconde.

Le langage d'évocation consiste principalement à parler d'un événement, d'une situation ou d'une histoire qui ont été vécus ou racontés (rappel du passé), qui vont se produire (projection dans le futur) ou qui sont imaginaires (récit). Cela implique de prendre en compte trois variables : « les personnes (noms et pronoms), le temps et l'espace » (MEN, 2008, p.48). Le langage d'évocation peut donc être décontextualisé. Il se rapproche du langage écrit où la maîtrise du vocabulaire et la précision des mots sont importantes. Les récits et les contes sont une forme particulière du langage d'évocation car ils font appel à l'imaginaire. De plus, dès les premiers mots de l'enfant, ce langage est utilisé pour exprimer l'absence de quelque chose (doudou) ou de quelqu'un (mère). L'objectif principal en maternelle est d'amener les enfants à maîtriser le langage d'évocation (MEN, 2011, p.21).

Il existe également le langage « intérieur », celui qu'on ne prononce pas à l'oral mais qui est essentiel. L'enfant réfléchit, se parle, construit dans sa tête ce qu'il va dire ou revient sur ce qui a été

dit. Il permet de passer par la pensée avant la production.

La pédagogie du langage à l'école se présente de deux manières. « Une approche intégrée » (MEN, 2011, p.11). C'est lorsque le langage est travaillé de façon transversale aux autres domaines, il n'est pas l'objet de la séance mais est le moyen d'expression, il est vecteur d'apprentissage. Soit, le langage est travaillé pour lui-même, c'est l'objet de la séance, il est objet d'apprentissage. C'est cette deuxième approche qui m'intéresse.

5) Le rôle de l'enseignant dans le développement du langage

« L'enseignant est d'abord le maître de langage » (MEN, 2011, p.32). En effet, l'enseignant a un rôle très important dans le développement du langage puisqu'il guide l'apprentissage des enfants et va servir de modèle. Bruner a utilisé la notion d'étayage pour parler des procédures d'aide aux élèves qui ne doivent pas interrompre l'échange ni bloquer les élèves. Plus précisément, Bruner a développé six fonctions de l'étayage attribuées au rôle de l'adulte (l'enseignant).

« L'enrôlement de la tâche », l'enseignant doit trouver des thèmes et des activités qui intéressent les élèves afin qu'ils trouvent du sens et qu'ils soient motivés à parler. « La réduction de degrés de liberté » est une aide pour les élèves. L'enseignant facilite la tâche aux élèves pour qu'ils se focalisent sur une tâche qu'ils pourront réussir. Par exemple, en maternelle, on peut simplifier la tâche de raconter une histoire en posant des questions qui guident leurs réponses (de quoi ça parle ? Quels sont les personnages ? Que font-ils ?). « La signalisation des caractéristiques dominantes » revient à faire prendre conscience aux élèves de l'écart qu'il y a entre leur production et la tâche attendue. Dans la fonction du « maintien de l'orientation », l'enseignant doit guider les élèves et les recentrer pour qu'ils restent attentifs et focalisés sur l'objectif fixé. « Le contrôle de la frustration », l'enseignant doit maintenir l'intérêt et la motivation des élèves en minimisant une difficulté par exemple et en continuant de l'encourager. Enfin, il y a la fonction de « présentation des modèles de solution » où sans forcément interrompre les échanges, l'enseignant propose une solution qui pourra être imitée et appropriée par les élèves.

De manière plus générale, pour favoriser le développement du langage, il faut que l'enseignant mette en place des séances à un niveau accessible aux enfants c'est-à-dire à un niveau légèrement au-dessus de celui actuel. Le but est que les enfants prennent confiance en eux et qu'ils s'expriment. L'enseignant « doit être attentif, disponible, sécurisant et manifester le plaisir qu'il a à échanger avec les enfants » (MEN, 2006, p.50). L'enseignant doit amener le plaisir à communiquer et à prendre la parole. Les encouragements ainsi que les valorisations de chaque tentative sont donc importants pour l'enfant. L'enseignant doit orienter le discours en donnant l'exemple au départ, puis valider les productions des enfants. Il doit porter une attention particulière à sa propre production langagière en

réduisant son rythme d'élocution, en accentuant les intonations et faire attention au choix du lexique et des syntaxes. Tout au long des séances de langage, l'enseignant est là pour guider l'enfant, l'aider à ne pas se disperser et reprendre ce qui a été dit par l'enfant pour le valider et pour que tout le monde tire profit de l'enseignement. L'enseignant doit expliquer ses attentes avec une consigne claire, afin que l'enfant puisse se projeter dans l'activité. Cette dernière doit être conçue pour amener le plus d'enfants possible à parler. Le choix des thèmes joue donc un rôle essentiel. L'erreur ne doit pas être considérée comme un échec. L'enseignant doit encourager les enfants et jouer avec les reformulations et les relances (feed-back). Il doit reprendre et reformuler les productions exactes et erronées pour corriger et enrichir le vocabulaire. Enfin, un facteur très important est le cadre. L'enseignant doit créer un contexte favorable et sécurisant. Parfois, rien qu'un regard suffit pour rassurer l'enfant et l'encourager à parler.

Pour conclure sur le rôle de l'adulte et plus particulièrement de l'enseignant, on pourrait reprendre les propos de Bouysse au sujet des situations facilitatrices du langage oral. « L'enseignant opère progressivement une sorte de « resserrage » du dialogue pédagogique, pour passer de l'étayage d'ordre socio-affectif [...] à des exigences didactiques » (Bouysse, 2006). L'enseignant doit varier les postures et avoir un rôle d'accompagnement pour sécuriser et encourager les enfants, mais également un rôle de contrôle pour développer le langage, le structurer, montrer l'exemple et favoriser la réflexion et la prise de conscience de l'utilisation de la langue.

6) L'image et la parole

D'après Porcher, l'image est porteuse d'un sens. « ce que l'image montre n'est pas reçu dans la neutralité par celui qui la regarde » (Porcher, 1976, p.229). Il y a un impact et une interprétation des images par l'observateur. De plus, l'image qui est un signe, est fortement liée au langage, comme l'expose Joly dans son ouvrage, « prétendre que l'image supprime le langage est non seulement une erreur mais une fausseté » (2004, p.19). L'image se dissocie très rarement du langage verbal car il est nécessaire d'utiliser le langage pour exprimer ce que l'on a compris. La photo provoque des souvenirs et des processus cognitifs de remémoration se mettent en place. La parole permet d'exprimer et d'interpréter l'image et de la faire connaître à notre entourage. En voyant une image, les interprétations peuvent différer et c'est en cela qu'il est nécessaire, pour lever toute ambiguïté. Sans même utiliser le langage oral, Joly souligne que l'image contient de la pensée, or nous avons vu précédemment, que la pensée va de pair avec le langage. Ainsi, il y a une relation très forte entre l'image et le langage.

L'image est un très bon support pour travailler le langage d'évocation. En effet, comme le souligne

Chantal Clouard, la syntaxe fait appel aux relations entre les objets et événements (Clouard, 2003, p.15). Or l'image permet d'évoquer ces relations et d'enclencher le processus de remémoration. L'image de soi amplifie cette relation.

J'ai présenté l'état de l'art sur le développement des compétences langagières et le développement du langage oral en maternelle pour être au clair sur les différentes notions de ma problématique. Je rappelle que l'objet de ma recherche est de comprendre en quoi l'album écho développe les compétences langagières d'enfants de petite section. Ainsi, je pourrai savoir si ce dispositif est pertinent. Intéressons nous maintenant au dispositif.

Partie 2 : Expérimentation d'un dispositif : l'album écho

Il existe plusieurs dispositifs permettant de développer le langage oral des enfants notamment, les lectures d'albums et de contes, les comptines et les chansons ainsi que les imagiers. Mais également, des oralbums ou albums en syntaxe adaptée, les ateliers à visé philosophique et tous les objets médiateurs tels que les marionnettes. Chacun ayant des objectifs et caractéristiques particuliers (favoriser la compréhension, le vocabulaire, la prononciation, la syntaxe etc). Au-delà de tous ces dispositifs, il est bien évident que le langage est indispensable dans tous les apprentissages. Par conséquent, il est présent dans toutes les activités et les ateliers, et durant toute la journée de l'école. À chaque moment, que ce soit de façon individuelle ou collective, l'enfant doit voir l'opportunité de développer son langage oral, par exemple les jeux de société tels que le memory, les coins imitations (dinette, téléphone etc), le moment de l'accueil, lors du passage aux toilettes, lors du lever et du coucher de la sieste etc. Le développement du langage est un travail transversal à tous les autres domaines.

Je vais cependant m'intéresser dans ce mémoire au dispositif de l'album écho conçu par Philippe Boisseau.

I Les albums échos tels que Philippe Boisseau les conçoit

1) Définition

Philippe Boisseau a mis en place ce dispositif à la fin des années 80 dans un centre national de pédagogie, suite aux constats des difficultés langagières des enfants de Zone d'Éducation Prioritaire (Boisseau, Tartare-Serrat, 2010, p.6). Les albums échos ont été expérimentés pour la première fois dans une ZEP du Val d'Oise. Il ont été prioritairement conçus pour des enfants confrontés à des difficultés langagières. Plus précisément, dans l'introduction de son livre, Boisseau explique que la pédagogie traditionnelle pour enseigner l'oral en maternelle basée sur « la pédagogie des situations » (Boisseau, 2005, p.4) n'est pas efficace pour les enfants en difficulté. En effet, cette dernière, repose sur un travail fondé sur des situations « authentiques et variées » (Boisseau, 2005, p.4). Ceci implique que l'enfant doit avoir un bon capital culturel, or ce n'est pas forcément le cas pour les enfants de ZEP qui sont souvent issus de milieux défavorisés. «Pour les élèves dans l'ensemble moins avancés, en Zep ou en Rep par exemple, une telle pédagogie montre vite ses limites » (Boisseau, 2005, p.4). Boisseau préconise une pédagogie centrée sur les interactions adulte/enfant, qui favoriserait l'imitation de l'adulte par l'enfant. Il souligne que l'objectif est d'aider l'enfant à construire son langage oral et non à travailler sur le rapport avec l'écriture. C'est une autre

facette du langage oral que Boisseau souhaite différencier.

Tout d'abord, que signifient les termes « album » et « écho ». Le premier renvoie à son support, c'est un livre créé par l'enseignant à partir de photos d'enfants et d'un texte reprenant leurs paroles. Le terme « écho » a deux acceptions. Il peut correspondre à l'idée de retour, de reproduction. Cependant, ce n'est pas une reproduction au sens strict puisqu'il y a une amélioration syntaxique de la part de l'enseignant qui se situe dans la « zone proximale de développement » de l'enfant (terme employé par Vygotski), c'est-à-dire juste au-delà de ses possibilités du moment. Il peut être aussi confondu avec la notion de feed-back c'est-à-dire comme un retour sur ce que l'enfant a dit en guise de validation. Il permet à l'enfant de savoir qu'il a bien été compris par l'enseignant ainsi que par les autres élèves. Le plus souvent l'enfant répète l'écho de l'enseignant.

Plus précisément, c'est un dispositif qui consiste à construire un album à partir de photos d'enfants prises lors d'une activité (par exemple en motricité ou en atelier peinture), à faire parler les enfants sur celles-ci, puis à restituer à l'écrit le récit de l'élève en se situant juste au-delà de ses possibilités du moment. C'est donc un album personnalisé qui correspond aux capacités propres de l'enfant et qui lui fait « écho ». L'enseignant fait un retour du message de l'enfant, en écho avec ses propos. C'est l'une des raisons qui expliquerait la réussite de ce dispositif dans le développement du langage oral des élèves. Il existe des albums échos de première personne où l'enfant est seul sur les photos (emploi du pronom je) et de troisième personne qui fait intervenir des photos de groupe (emploi des pronoms il, elle, ils, elles, on).

2) Élaboration et la mise en œuvre d'un album écho

Boisseau suggère un protocole pour la construction et la mise en œuvre d'un album écho.

Tout d'abord, la mise en place d'un album écho demande un travail en amont. En effet, Boisseau préconise de faire un état des lieux du niveau de langage des enfants afin de cibler leurs difficultés et donc de programmer des objectifs. L'analyse peut se faire d'après la grille conçue par Boisseau (voir annexe II : grille de programmation syntaxique). Ce dispositif peut être mis en place pour quelques élèves en difficulté ou bien pour toute la classe.

La construction d'un album écho demande plusieurs étapes. Détaillons l'élaboration d'un album écho de première personne. Tout d'abord, il y a la prise de photos d'un enfant lors d'une activité qui l'intéresse particulièrement. Ensuite, l'enseignant sélectionne les meilleures photos (6 à 8 photos pour les 3 ans). La découverte des photos et la collecte des premières réactions de l'enfant sont la phase suivante. Les photos (sans le support de l'album) sont présentées à l'enfant, l'enseignant provoque des verbalisations par des questions et note au brouillon les propos de l'enfant. Le temps

des questions est important car il influe sur la réponse des élèves. En effet, si l'enseignant parle au présent, il incite l'élève à se situer à nouveau au moment de la photo et ainsi à parler au présent, alors que si les questions sont au passé, l'enfant utilisera le passé pour répondre. Cette phase comporte des « feed back en écho » (Gantelet, 2009, p.2) ; c'est-à-dire des reprises et des reformulations qui servent de validation à l'enfant ; des « feed back conversationnels » (Ibidem.) qui consistent à relancer et provoquer la parole de l'enfant. Il peut s'agir de questions de types « Qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce qu'il se passe ? Qu'est-ce que tu fais ? ». Dans tous les cas, le feed back efficace selon Boisseau est une reformulation qui se situe juste au-delà des possibilités de l'enfant au moment donné. Boisseau préconise une situation en relation duelle enseignant-élève mais le petit groupe est tout à fait possible. Au fur et à mesure, l'enseignant recueille les données, c'est-à-dire les paroles de l'enfant, soit par prise de notes, soit par un enregistrement audio. Vient ensuite, la rédaction du texte oral de l'enfant par l'enseignant, en veillant à reprendre les propos de l'enfant mais en les complexifiant légèrement. Le PE doit donc prendre en compte la ZPD de l'enfant, les objectifs de la section et les compétences qu'il souhaite lui faire acquérir. Pour cela, il peut s'aider de la grille de programmation syntaxique de Boisseau et rédiger l'énoncé de restitution en respectant ce que Boisseau appelle « les 10 règles d'équipement en syntaxe adaptée » (IEN Créteil, p.3). (voir annexe 3 : les 10 règles de Boisseau). Par exemple, si l'énoncé prononcé par l'enfant est « i fais la peinture », l'enseignant pourra le transformer par « je fais de la peinture ». L'enseignant doit donc rédiger un énoncé en fonction des propos initiaux de l'enfant, en restant dans sa « zone proche de développement » (IEN Créteil, p.3). Cela permet de s'assurer que l'enfant va réussir à atteindre l'objectif et ainsi s'approprier la structure. A trois ans, l'un des objectif étant l'émergence du « je », il est important d'inciter l'enfant à son utilisation. Si un enfant utilise le pronom à la troisième personne, il faut faire apparaître dans le texte bonifié le « c'est moi » afin d'aider l'élève à s'approprier le pronom « je ». Puis, il y a la mise en forme de l'album avec ou sans les enfants. Le support doit être constitué (format livre), une page de garde permettant à l'enfant de retrouver le thème de l'album écho (par exemple : Emma à la gym) et sur chacune des pages une photo avec l'énoncé de restitution en face ou au-dessous de celle-ci. Le texte doit être inscrit dans des bulles pour bien montrer que c'est de la transposition d'oral et non d'écrit. Enfin, il y a une étape « d'imprégnation » où l'enfant va être à nouveau confronté à l'album pour qu'il s'approprie les formulations. Une manipulation en autonomie dans le coin bibliothèque par exemple et des minis séances en relation duelle avec l'enfant. Chaque page de l'album est montrée et l'enfant doit d'abord raconter seul ce qu'il fait sur la photo avec l'aide éventuelle de l'enseignant par des questions. Puis l'enseignant dit le texte oral prévu, le « feed-back » sans pour autant s'y cloisonner. Ce texte est un aide-mémoire. Boisseau et Tartare-Serrat soulignent deux manières de le faire. « le feed-back

conversationnel » (2010, p.27), c'est-à-dire qu'il dit le texte à la deuxième personne, ou bien le « feed-back en assistance » qui lui se trouve à la première personne. L'enfant peut ou non le répéter, mais ce n'est pas une obligation, il faut que cela reste naturel. Ce temps de stabilisation peut prendre environ un mois. L'album pourra ensuite être raconté devant un groupe classe. En effet, une fois suffisamment entraîné, lorsque l'enfant est prêt et se sent capable de parler et de présenter l'album devant la classe ou un groupe d'élèves, il peut raconter son album. Cette phase ne doit se faire que s'il y a certitude d'une réussite. Celle-ci encouragera l'élève à prendre la parole devant la classe et le valorisera de son travail. Enfin l'album pourra être pris dans la famille pour que l'enfant le réutilise et prenne plaisir à le raconter ou le feuilleter à ses parents.

Pour l'album écho de troisième personne, l'élaboration est la même chose mais la mise en œuvre peut être différente et se faire en atelier de plusieurs élèves. Dans ce cas, l'enseignant parle le premier et présente les albums. C'est la phase de « présentation magistrale de l'album » (Boisseau, Tartare-Serrat, 2010, p.29). Des prolongements peuvent se faire avec des petits jeux. Le jeu de « la recherche de la page » (Ibidem, p.30). En atelier, chaque élève à son album ainsi que le professeur. Le professeur choisit une photo et la décrit sans la montrer en se mettant au niveau du feed-back prévu. Les enfants doivent retrouver l'image en question. Puis chacun à leur tour, les enfants sont meneurs et chercheurs. Les enfants les plus en difficulté peuvent être aidés par l'enseignant. Enfin, les interactions se font de plus en plus en autonomie et les enfants, entre eux, au coin bibliothèque par exemple, se racontent l'album. D'autres prolongements sont possibles comme la restitution chronologique de l'album (suite à une préparation culinaire par exemple). On donne les photos en vrac aux enfants et on leur demande de les remettre dans l'ordre chronologique et de raconter toute l'histoire à d'autres élèves.

3) Objectifs

D'après l'article de Boisseau et Tartare-Serrat, l'album écho est un support efficace car « il est sur mesure » (2010, p.6). En effet, l'album écho doit être conçu en fonction des capacités actuelles de l'enfant et en prenant en compte sa Zone Proximale de Développement. Il a donc pour but de le faire progresser et ceci est favorisé par l'utilisation de photos qui lui font écho des situations vécues. Les auteurs soulignent également l'importance des interactions dans la progression des enfants. En effet, deux notions sont essentielles dans le rôle de l'enseignant. Ce sont les relances et les feed-back. La première permet la continuité de la discussion. Les relances permettent à l'enfant de parler le plus possible grâce aux questions de l'enseignant. Les feed-back sont des reformulations qui constituent un repère pour les enfants car ils signifient qu'ils ont bien été compris par l'enseignant et ils leur servent de modèles. Les auteurs expliquent que la clé de la réussite provient aussi de la forme de

travail. En effet, le petit groupe permet une plus grande prise de parole pour chaque enfant, il favorise donc le langage chez tous, contrairement au grand groupe.

Il vise trois objectifs « la maîtrise du langage », « le développement des compétences lexicales et syntaxiques » et « l'acquisition d'une élocution compréhensible par les autres » (Boisseau, Tartare-Serrat, 2010, p.6). Pour les auteurs, la maîtrise de la langue implique l'utilisation et la diversification des pronoms ainsi que des prépositions, un système de temps de plus en plus élaboré (présent, passé composé et futur) et l'emploi de phrases complexes. Le second objectif est l'enrichissement du lexique. Les albums échos permettent de l'enrichir puisqu'ils sont conçus d'après une thématique et qu'au fur et à mesure l'enseignant va chercher à ce que le lexique soit de plus en plus précis et varié. Boisseau a d'ailleurs mis en place une grille visant un nombre minimum de mots par section. Le lexique de petite section est de 750 mots suivant des thèmes particuliers renvoyant aux centres d'intérêts des enfants, par exemple la nourriture, les animaux et la motricité. Enfin, ce dispositif permet de travailler l'articulation et la fonction de communication du langage oral. La présentation de son album devant un groupe de la classe, demande à l'enfant de comprendre l'importance de bien articuler et de faire des phrases compréhensibles par tous les élèves.

II Les enjeux de l'album écho

1) Les objectifs visés par l'album écho

L'album écho est un dispositif séduisant car il a des enjeux multiples, notamment par le biais de l'image qui crée chez l'enfant des réactions très intéressantes. Je vais maintenant voir d'après les programmes, l'ensemble des objectifs que permet d'atteindre l'album écho et voir s'ils correspondent à ce que dit Boisseau. Les compétences langagières développées par Boisseau n'induisent-elles pas d'autres compétences importantes tels que les processus cognitifs et de restitution ?

A Langagiers

L'album écho vise à développer certaines compétences langagières orales du programme de 2008 relatif au PS. Il y a les trois objectifs langagiers définis par Boisseau, qui sont la maîtrise de la langue française, le développement et l'enrichissement du lexique ainsi que la syntaxe, puis l'acquisition d'une élocution compréhensible par tous. Grâce aux feed-back et reformulations de l'enseignant, l'élève s'exprime et s'approprie les structures syntaxiques. L'album écho étant basé sur des contenus, des termes précis sont développés (noms et verbes spécifiques). L'articulation est également présente puisqu'il faut que l'enseignant (et les autres élèves du groupe) comprenne ce qui a été dit.

Ce dispositif permet la production de langage d'évocation. L'enfant décrit et raconte un événement passé. Cependant, en PS, le présent est préféré au passé. Dans le domaine s'appropriier le langage, l'album écho, permet aussi d'échanger et de s'exprimer en utilisant le pronom « je ». L'utilisation d'un album de première personne favorise cette compétence. En questionnant l'élève, l'enseignant attend de l'enfant qu'il réponde correctement à ses sollicitations.

En rentrant en interaction avec l'adulte, l'enfant va développer ses capacités langagières et progresser. Cependant, il faut noter que pour les enfants qui ne parlent pas (courant en PS), l'enseignant peut raconter plusieurs fois l'album à l'enfant. Ces enfants-là (mutiques) le demandent d'ailleurs, et même s'ils ne parlent pas, ils s'approprient la syntaxe et la construction langagière et émergeront lorsqu'ils se mettront à parler.

B Cognitifs

Un élève de PS doit être capable de se reconnaître et de dire que ce qu'il voit c'est lui, et que ce qu'il y a sur l'image correspond à ce qui a été fait. Il y a donc un processus d'identification, de reconnaissance et de restitution de l'activité qui est mené par l'enfant. Le langage d'évocation est ici associé à un travail de remémoration. Comme le dit Clouard dans son article « le langage s'établit avec la permanence de l'objet et avec la mémoire » (2003, p.13). Le langage repose sur des principes cognitifs dont la mémorisation fait partie. Le langage oral se constitue avec la création d'un lien avec un objet, une situation ou une personne mais également avec la mémoire. Pour parler, les élèves doivent réfléchir à ce qu'ils souhaitent dire mais surtout à ce qu'il s'est passé. Il éprouve son rapport au temps et doit prendre conscience que l'activité a été faite à un moment précis, à l'école, avec sa classe. Il doit établir des relations entre le temps, l'espace et les personnes présentes, percevoir la chronologie des événements. L'enfant ne pourra restituer pleinement l'activité seulement après avoir installé un rapport au temps suffisant pour comprendre que ce qu'il a fait là, c'était lui à un moment donné, qui est passé (hier, ce matin, aujourd'hui etc). Un autre processus cognitif de mémorisation est enclenché, celui de la réflexion sur le nom de l'objet qui veut citer. L'enfant doit se rappeler du nom attribué à l'objet qu'il visualise.

C Identitaires

L'enfant se construit comme élève en retrouvant sur l'image la situation d'apprentissage qui lui a été proposée. Il s'observe, prend conscience de son existence et de son identité, se reconnaît en tant que personne. Des sentiments sur sa propre personne peut s'identifier (peut se plaire, ne pas aimer se voir etc). Il y a donc là, la compétence du devenir élève qui est mise en avant. Lors d'un atelier en

groupe avec l'album écho, les élèves sont également amenés à s'écouter, respecter les autres, les règles de parole (ne pas se couper la parole) et parfois échanger et s'entraider. Le vivre ensemble est développé dans ce dispositif, comme dans tous les ateliers.

L'album écho, contrairement à ce que disait Boisseau ne permet pas seulement de développer le langage mais d'autres compétences très importantes en maternelle.

2) Ce que permet d'évaluer l'album écho

D'après les différents objectifs énoncés, on peut définir plusieurs types d'évaluation.

A La production langagière

Tout d'abord, si on utilise l'album écho avec comme principal objectif la production langagière, l'évaluation portera donc sur le lexique, la syntaxe et l'articulation des élèves. Les objectifs langagiers définis dans les programmes relatifs à la PS.

B La restitution

Ensuite, si on utilise l'album écho pour l'identification et la restitution de l'activité. On évaluera la capacité à se remémorer, à évaluer le rapport au temps et à l'espace et à donner des éléments qui dépasse la description.

L'album écho pourrait également être un outil permettant la dictée à l'adulte, c'est à dire un oral proche de l'écrit. Pour Boisseau et Tartare-Serrat ce n'est cependant pas l'objectif présagé car la dictée à l'adulte impose un travail de la part de l'enfant axé sur les règles de l'écrit qui sont différentes de celles du langage oral développées par l'album écho. « La dictée à l'adulte est une activité de production d'écrit, ce qui exige d'inciter les enfants à glisser leurs formes dans les structures de l'écrit alors que l'album écho cultive les structures d'un oral » (Boisseau, Tartare-serrat, 2010, p.6).

Toutefois, l'album écho peut être une phase de transition entre « la vraie » dictée à l'adulte qui demande des règles de l'écrit et le langage oral. En effet, ce langage de transition peut être très intéressant. Il est différent de celui de l'oral, mais n'est pas encore conforme aux règles de l'écrit. Je me suis rendue compte, que même si pour Boisseau c'est deux choses étaient différentes nous ne pouvions pas les dissocier totalement. Il faut en prendre compte et réfléchir à ce mode d'utilisation qui donne une autre opportunité de ce dispositif.

C La dimension psycho-affective

Enfin, si l'enfant se remémore pleinement l'activité, il va évoquer ses émotions et ce qu'il a ressenti lors de la situation. Il y a donc une dimension psycho-affective à prendre en compte, qui peut être source d'évaluation. Cela attestera d'une réelle restitution de la part de l'élève. On peut très bien imaginer un exemple où un enfant se voit descendre du toboggan, ne nomme pas l'objet mais dit « peur ». L'évaluation ne portera pas sur la production langagière mais sur la restitution de ses émotions. L'album écho renvoyant à l'image de soi, la dimension psycho-affective est très présente et peut être autant source de blocage ou d'inhibition que de stimulation ou d'engagement.

L'album écho est donc un outil beaucoup plus complexe que ce qu'il y paraît. Il possède de nombreuses facettes et permet d'accéder à de multiples objectifs, bien au-delà du développement du langage oral. C'est à l'enseignant de choisir quelle compétence il souhaite privilégier de développer avec un élève de PS. Au départ, il est vrai que je n'avais pas pensé à tous les objectifs. Selon moi, l'album écho était un dispositif uniquement voué au langage oral. Quelles compétences doit-on développer en PS ? On peut se poser la question. Peut-être qu'à ce stade du développement, la structuration du temps et la structure cognitive liée à la remémoration et restitution est plus importante et se fait avant de pouvoir parler et d'enrichir son langage. Il me semble, que ce point n'est pas à négliger en PS, et de ce fait, certaines séances d'album écho devraient porter sur le développement de la structure langagière et d'autres sur les processus cognitifs qui vont de pairs avec le langage oral.

Partie 3 : Cadre Méthodologique de recueil et d'analyse des données

I Le cours d'action

1) Définition et finalités

A Définition

« Le cours d'action » a été développé par Theureau à partir de 1974 en collaboration avec, notamment, Tort et Pinsky. C'est un cadre méthodologique qui étudie l'analyse du travail. Il permet de décrire et d'analyser l'activité d'un (ou des) acteurs en situation de travail, au cours de l'action. C'est un programme fondé sur l'association entre le paradigme de l'énaction et l'hypothèse de la conscience pré-réflexive.

Selon le paradigme de l'énaction, proposé par plusieurs philosophes dont F. Varela, « l'activité cognitive consiste en une dynamique de son couplage structurel avec son environnement ou en une dynamique d'interactions asymétriques entre un système vivant et son environnement » (Theureau, 2009, p.542). C'est donc une théorie qui met l'accent sur l'idée que les esprits, les individus interagissent avec l'environnement. La notion « d'interaction asymétrique » signifie qu'étant donnée que l'individu se trouve dans un environnement qui n'est ni neutre, ni immobile, ce dernier peut perturber l'individu et avoir prise sur l'acteur, cette perturbation étant négative ou positive. En retour, celui-ci a la capacité à chaque instant de sélectionner ce qu'il conçoit comme élément perturbateur et d'agir pour tenter d'y remédier. Le problème du maître est de faire en sorte que l'environnement perturbe le moins possible l'acteur. De plus, le couplage acteur/environnement est « opérationnellement clos » (Theureau, 2004, p.30) c'est-à-dire autonome. On ne peut pas dissocier, ce qui du point de vue de l'analyse, va apparaître comme une perturbation qui vient de l'extérieur (extrinsèque) et les perturbations qui viennent de l'intérieur puisque le couplage est clos. C'est un tout indissociable. Si l'on prend l'exemple d'un comportement d'un élève, l'environnement intérieur renverrait à l'environnement spatial de la classe, cependant on ne peut pas négliger ce qu'il s'est passé dans la cour de récréation, sur le trajet de l'école et à la maison. Ainsi, on ne peut pas dissocier ce qui est de l'environnement intérieur et extérieur. Le système c'est un couple acteur/ environnement qui fonde une entité.

Selon l'hypothèse de la conscience pré-réflexive, fondé notamment par J-P. Sartre, chaque individu est capable d'analyser et de revenir sur son activité, si les conditions favorables sont réunies. Plus précisément, il a la possibilité de « raconter, commenter et montrer son activité»

(Theureau, 2004, p.30) à une tierce personne. Ce sont des variables significatives dans la définition que donne Theureau. En effet, pour lui le cours d'action se définit comme « l'activité d'un (ou plusieurs) acteur(s) engagé(s) dans une situation, qui est significative pour ce (ou ces) dernier(s), c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui (ou eux) à tout instant, moyennant des conditions favorables » (Theureau, 2004, p.48). Theureau souligne l'importance de l'engagement de l'acteur ; c'est-à-dire qu'il soit à la fois actif et passif de la situation ; et la possibilité d'analyser une activité portant sur un ou plusieurs acteurs. Ainsi, il parle de « cours d'action individuel solitaire (un seul acteur), du cours d'action individuel social (un acteur agissant sur et avec d'autres) et du cours d'action collectif ». (Theureau, 2004 p.48). Il entend également par « conditions favorables », des conditions naturelles avec un acteur qui ne connaisse pas la théorie du cours d'action, comme quoi les résultats seraient biaisés. Les conditions favorables pour que l'activité soit « montrable, racontable et commentable » sont donc les suivantes : il faut une activité sur laquelle on puisse parler, un acteur qui ait envie de parler sur cette activité, qui s'engage dans un commentaire, un récit et des monstrations. Il est donc nécessaire d'avoir des mots, des raisons de le faire et peut être mêmes des intentions d'en parler.

Mais avant tout, il caractérise le cours d'action par le terme « activité ». Theureau donne une définition particulière de l'activité qu'il nomme « activité humaine ». En effet, elle doit être « cognitive, autonome, incarnée, située et dynamique mais également possible » (Theureau, 2009, p.543). L'activité est autonome c'est-à-dire émergente du paradigme de l'énaction et du couplage acteur/environnement. Elle est dynamique puisqu'elle est en interaction avec l'acteur mais également avec l'environnement dans lequel il agit (élèves, espace, temps, perturbations). Puis, située et incarnée car elle est indissociable de la situation (matérielle, sociale et culturelle). L'activité ne sera pas la même dans un autre contexte et avec des individus différents. Enfin, Theureau parle d'activité possible. Elle doit être potentiellement possible, au niveau institutionnel (statut d'enseignant) et en tant qu'activité (activité qui fonctionne, qui se produit dans la situation)

Mais comme il a été précisé plus haut, elle doit surtout être significative. Theureau explique que ces monstrations et ces direx doivent porter autant sur des actions que sur des communications ou interprétations (ce qui a été perçu), qui ont été réalisées, envisagées ou prévues. Ils comprennent également l'aspect critique avec les erreurs et les réussites. Ainsi, certaines choses dites vont être vues après réflexion alors que l'action (par exemple) avait été faite inconsciemment. (Theureau, 2004, p.50).

Ainsi, la définition du cours d'action peut se préciser par trois autres termes. Tout d'abord, le « comportement » (Theureau, 2004, p.54) d'un acteur, qui peut être significatif pour l'observateur.

Ensuite, « l'action ou la communication manifeste » qui est notoire pour l'acteur et qu'il pourra raconter, montrer et commenter. Enfin, « l'interprétation et les jugements perceptifs, proprioceptifs et mnémoniques » (Ibidem) qui sont évoqués par l'acteur. Ce dernier, va désigner des jugements subjectifs par rapport à la situation, des jugements qui vont faire appel à sa mémorisation. Tout cela est nommé par Theureau « d'organisation dynamique intrinsèque du cours d'action » (Theureau, 2004, p.55). Dans l'analyse du cours d'action d'une activité d'un acteur, cette organisation est décrite et l'auteur la qualifie de « description intrinsèque ».

Cependant, cette description intrinsèque est caractérisée par des contraintes et effets extrinsèques. Theureau expose trois sortes de contraintes extrinsèques. Tout d'abord, « l'état dynamique de (ou des) acteur(s) » (Theureau, 2004, p.55). Cela correspond aux caractéristiques propres de l'acteur (âge, sexe, caractéristiques physiques, physiologiques etc). Ensuite, il y a la « situation dynamique » (Ibidem.) qui n'est pas due à l'environnement mais porte sur ce à quoi on se réfère (exemple les programmes, le comportement des élèves, les apprentissages travaillés l'année précédente etc). Puis enfin, la « dynamique culturelle de l'acteur » appelée aussi le « référentiel » (Ibidem.) qui renvoie à une partie de la culture de l'acteur sollicitée pendant le cours d'action. Elle peut donc être partagée par plusieurs acteurs et se construit avec le temps et l'expérience. Theureau propose également trois sortes d'effets extrinsèques. Il y a les effets sur l'acteur qui jouent sur l'état de fatigue ou de santé de celui-ci. Les effets sur la situation qui se traduisent par la variabilité de l'efficacité en quantité et qualité, puis les effets sur le référentiel renvoyant aux transformations des compétences.

B Ses finalités

Le cadre théorique du cours d'action permet d'analyser l'activité réelle d'un ou plusieurs acteur(s), suite aux descriptions intrinsèques et extrinsèques. Plus précisément, c'est une analyse qui permet d'exprimer ce que Theureau appelle « la conscience pré-réflexive » c'est-à-dire la partie opaque de l'activité, l'implicite qui doit être racontable, montrable et commentable à tout instant. Celle-ci doit se distinguer de la conscience réflexive qui consiste à revenir sur une activité passée et à interpréter et envisager des transformations.

La finalité du cours d'action est d'idéaliser les activités et les situations de ou des acteur(s). En effet, l'étude du cours d'action implique une « idéalisation de l'activité analysée » (Theureau, 2004, p.59), à travers un cas particulier, il cherche ce qui est commun à un ensemble d'acteurs. Pour Theureau, l'étude du cours d'action part du principe que les phénomènes étudiés sont présents dans toutes les activités. Ainsi, la situation de l'acteur est également « idéalisée » c'est-à-dire qu'on lui donne des caractéristiques qui permettent de généraliser la situation, de l'idéaliser. Cependant, ceci a

des limites puisqu'il est bien entendu difficile de généraliser à partir de situations particulières. Ainsi, Theureau parle « d'idéalisation à géométrie variable » où les généralités et les particularités se combinent. Il y aura donc différents degrés de généralité . Dans ce mémoire, les données seront idéalisées au degré de généralité minimal, puisque je n'ai le cas que d'un seul enseignant, dans une situation particulière étant donnée, qu'il ne connaissait pas le dispositif d'album écho.

2) Une méthodologie particulière

Theureau explique que les données recueillies sont particulières car elles relèvent de l'empirisme. Ce sont en effet, des données prises sur le terrain qui ont été construites activement (par le biais de l'autoconfrontation). Cette construction de données implique plusieurs étapes et des outils spécifiques pour le recueil et l'analyse.

Tout d'abord, le mode de recueil de données dépend du type de situation analysée. Theureau en distingue quatre, qu'il nomme des « phases ». Les « phases exécutoires solitaires » des cours d'action : l'acteur se mobilise essentiellement sur les préoccupations, sans résoudre de problèmes. Dans ce cas, les données sont recueillies principalement en autoconfrontation. L'autoconfrontation est un entretien qui consiste à confronter l'activité de l'acteur à l'acteur lui-même en visualisant les données d'observation (bande-vidéo). Le chercheur mène l'autoconfrontation par des questions et des relances neutres (discrètes) et ouvertes, mais autant le chercheur que l'acteur peuvent stopper la vidéo pour demander ou expliquer une action. Il y a également, les « phases exploratoires ou de raisonnements » où l'acteur résout essentiellement des problèmes. L'analyse de vidéos est difficile car elle est basée sur des observations (pas de verbalisation de la part de l'acteur). C'est dans ce sens que l'autoconfrontation est pertinente car elle permet d'avoir des renseignements supplémentaires. Il y a trois types de verbalisation. La verbalisation simultanée (demander à l'acteur de dire à haute voix son raisonnement), la verbalisation interruptive (l'observateur interrompt l'acteur de temps en temps pour lui demander d'explicitier ces actions et ses pensées) ou bien la verbalisation « naturelle » (principalement avec un groupe d'acteurs, ces derniers vont prendre la parole et développer leurs raisonnements) (Theureau, 2004, p.103). Les « phases collectives » où plusieurs acteurs coopèrent de diverses façons. Les verbalisations sont recueillies en autoconfrontation individuelle ou collective. Enfin, les « phases d'apprentissage », où un acteur novice est en situation d'apprentissage avec ou non un acteur « expert » (Theureau, 2004, p.102). Des données d'observation et d'enregistrement des situations sont préférables.

A Le recueil de données pour la description intrinsèque

Les données pour une description intrinsèque sont de deux types, la verbalisation et le

comportement. En ce qui concerne la verbalisation, il en existe trois formes : la verbalisation simultanée, la verbalisation interruptive et la verbalisation en autoconfrontation. Dans la première, l'observateur est passif c'est-à-dire qu'il se contente de relancer les verbalisations, alors que dans les deux autres, l'observateur doit être actif et a la possibilité de contester les propos de l'acteur en s'appuyant uniquement sur les comportements et paroles produits durant le cours d'action. Pour analyser ces deux types de données, la méthodologie utilisée est la confection d'un protocole à double volets. Toutefois, Theureau précise que ces données seront considérées comme telles, seulement dans certaines conditions qui relèvent des conditions matérielles de l'interrogation de l'observateur (questions qui troublent le moins possible le cours d'action, richesses des données sous-entendant une réflexivité) et des conditions relationnelles entre l'acteur et l'observateur (confiance mutuelle, accord concernant les objectifs de l'étude etc).

B Le recueil de données pour la description extrinsèque

Les données relatives à la description extrinsèque sont rajoutées aux protocoles à deux volets. Il faut donc y intégrer des éléments sur la situation dynamique, l'état dynamique et le référentiel (la culture). Cependant, le recueil de ces données semble difficile puisqu'il relève de la personne même et se fait lors d'une situation de travail (« comment atteindre une précision suffisante des données sur le flux de comportement et comment obtenir en situation de travail des données suffisantes sur l'état dynamique de l'acteur ») (Theureau, 2004, p.83). Des outils peuvent être utilisés, comme un cardio pour relever la fréquence cardiaque et ainsi donner des modalités sur l'acteur. Il est également possible de poser des questions ou de faire des petits tests (tests visuels pour évaluer la fatigue etc). Les « données discrètes » (Theureau, 2004, p.84) sur le comportement sont constatées suite à l'autoconfrontation, où l'acteur catégorise et analyse lui-même. Ce sont des données qui permettent ensuite de catégoriser et de modéliser.

C Le traitement des données : protocole à deux volets et signes hexadiques

Ensuite, il y a le traitement des données qui suit une démarche particulière. « La construction d'un protocole à deux volets, l'identification des unités élémentaires et la construction du récit réduit de l'activité » (Durand et Veyrune, 2005, p.52). Chaque unité élémentaire est composée d'autres sous-unités appelées « les signes hexadiques ».

Le protocole à double volets

Le premier volet concerne les données recueillies en situation de travail ; ce que Durand et Veyrunes appellent les « traces d'activité » (Durand et Veyrunes, 2005, p.51). L'observateur

retranscrit le verbatim c'est-à-dire les verbalisations et comportements de la situation. Le second porte sur les données de l'autoconfrontation. Ces traces d'activités peuvent être relevées par des enregistrements vidéos qui permettent de recueillir aussi bien les verbalisations que les actions.

Les unités élémentaires

Ensuite, il faut découper la séquence, le flux d'action en unités élémentaires (U). « l'unité U est la fraction de l'activité pré-réflexive qui est racontée, montrée ou commentée » (ibid., 2005, p.55). Elles correspondent aux unités significatives de l'activité.

Le récit réduit de l'activité : les signes hexadiques

Enfin, l'observateur doit faire ressortir cinq composantes qui constituent « le signe hexadique » (Theureau, 2009, p.556). Il y a « l'Engagement dans la situation », notée (E), « la structure d'Anticipation » (A), « le Référentiel » (S), « le Représentamen » (R), et « l'Interprétant » (I). L'engagement dans la situation correspond à une donnée émotionnelle qui dépend de la dynamique de la situation. Elle renvoie aux préoccupations de l'acteur à un moment T, l'objectif est de savoir dans quoi il est engagé et ce qu'il cherche à faire à cet instant étudié. La structure d'anticipation exprime les attentes, les intentions de l'acteur en fonction du cours d'action passé et des préoccupations. Theureau en distingue de deux sortes, les anticipations « actives » et « passives » (Theureau, 2009, p.556). Le référentiel renvoie aux valeurs et aux savoirs de l'enseignant, « ensembles des connaissances issues du cours d'action passé et susceptibles d'être mobilisées à l'instant donné » (ibid., 2005, p.54). L'expérience et les différentes situations rencontrées fondent le référentiel. Les données sur le référentiel permettent de dégager les connaissances que l'acteur mobilise, construit, valide ou invalide. Le représentamen correspond à l'élément déclencheur, perturbateur. C'est ce sur quoi l'acteur se focalise. Enfin, l'interprétant « traduit que toute activité s'accompagne d'un apprentissage permanent » (Durand et Veyrunes, 2005, p.55). L'interprétant permet de transformer le référentiel en fonction de la situation donnée. Ces composantes fondent un enchaînement qui vont permettre de comprendre l'activité réelle, l'action analysée. Les préoccupations et les connaissances expliquent les focalisations, qui induisent l'action.

D La lecture et l'analyse des données

L'analyse des données se fait à trois niveaux : niveau 1 « l'adéquation observationnelle », niveau 2 « l'adéquation descriptive » et le niveau 3 « l'adéquation explicative » (Theureau, 2004, p.88). Il faut préciser également que les descriptions intrinsèques et extrinsèques doivent s'articuler puisque cette dernière est indispensable pour comprendre et émettre des hypothèses sur les descriptions intrinsèques.

L'analyse du signe hexadique doit suivre un enchaînement logique, qui est différent de celui de la construction du signe (voir annexe I). Il faut dans un premier temps déterminer U, puis R. Dans un troisième temps, il faut définir S, A et E. Ce n'est qu'à la fin que l'on peut préciser I.

Enfin, il faut faire une analyse, c'est la « typicalisation et modélisation » (ibid., 2005,p.57). L'objectif est de faire ressortir, d'après des données singulières, des préoccupations, attentes et perceptions types.

Les éléments que je retiens de cette méthodologie sont ceux du signe hexadique et du découpage en Unité Élémentaire (UE) que l'on analysera d'après deux tableaux respectifs. Dans le second, il y a également la référence de la vidéo (V) et le représentamen (R).

UE	Temps	Unités élémentaires : actions, émotions, interprétations		
UE1 (V)	00'16	R=		
UE1	00'16			
PRÉOCCUPATIONS :		ATTENTES :	RÉFÉRENTIEL :	
REPRÉSENTAMEN : R=				
INTERPRÉTANT :				

II Explication du choix du cadre méthodologique

J'ai choisi ce cadrage méthodologique car je ne voulais pas seulement analyser ce qui est observable, mais aussi les faits de l'enseignant et ses dires afin de comprendre ses préoccupations à un moment T et dans des conditions T. Je souhaitais passer outre les observations pour comprendre des questions plus larges telles que l'intérêt pour l'enseignant d'utiliser les albums échos, sans pour autant lui poser la question directement, ce qui aurait pu influencer sa réponse. L'utilisation de l'auto-confrontation est dans ce sens un outil très pertinent, même s'il n'est pas totalement efficace puisqu'il relève de ce que veut bien nous dire l'acteur.

L'activité d'un enseignant lors d'un apprentissage est un objet complexe. J'ai donc choisi le cours d'action car il permet l'analyse d'une activité « qui ne peut être étudié scientifiquement qu'indirectement » (Theureau, 2004, p.48). Dans une classe, il y a sans cesse des interactions entre les élèves et l'enseignant. Or, l'environnement extérieur est très présent chez les jeunes enfants, ce qui rend difficile de prévoir ses propos. L'enseignant doit toujours interpréter les comportements des élèves et s'adapter au mieux aux imprévus. Ceci est d'autant plus vrai dans une séance de langage avec un album écho. En effet, même si l'image est l'élément déclencheur de la parole, un petit

parleur ne s'exprimera qu'avec les sollicitations de l'enseignant. Il doit s'adapter à l'élève, comprendre ses difficultés et interpréter ses désirs pour l'encourager à parler. Il y a donc une constante réflexion de la part de l'enseignant, portée par ses préoccupations et ses attentes.

Enfin, le modèle du cours d'action nous donne des critères précis qui permettent une évaluation et une analyse effective de l'activité de l'enseignant. La méthode du traitement des données, permet de décortiquer l'activité et d'en faire une analyse plus fine. Les signes hexadiques sont des outils qui aident à catégoriser et comprendre la pertinence et l'efficacité de l'utilisation d'un album écho. En s'intéressant aux préoccupations et aux attentes de l'enseignant, nous avons des informations sur son activité réelle. Le référentiel est un élément important qui nous donne des renseignements précieux sur les gestes de métier de l'enseignant et sur l'opinion qu'il se fait de l'album écho. C'est donc grâce à ce que l'enseignant va montrer-raconter-commenter, que je vais pouvoir analyser réellement son activité et répondre à ma problématique.

Partie 4 : Recueil de données

I Mes démarches pour recueillir des données

Pour tenter de répondre à ma problématique, je m'intéresserai à l'activité de l'enseignant et plus particulièrement, à ses interactions avec les élèves. Plus précisément, je souhaite recueillir les dialogues issus d'une séance de langage autour d'un album écho afin de pouvoir analyser et mettre en relation l'activité de l'enseignant face à l'élève. Pour recueillir des données, j'ai choisi d'enregistrer une vidéo via un appareil photo en me focalisant sur l'enseignant, puis de faire une autoconfrontation.

Le recueil s'est fait dans une classe de petite section d'un petit village. La séance analysée porte sur un groupe hétérogène de quatre élèves, menée par l'enseignant de la classe. L'enseignant choisi est novice dans ce dispositif, nous avons discuté brièvement de la méthode suggérée par Boisseau mais il ne l'avait pas approfondi. Plus précisément, la confection de six albums échos de première personne s'est faite en mars 2012. Je suis allée plusieurs jours dans cette classe, le premier jour, j'ai pris des photos de différentes activités (motricité, peinture et dans la cour de récréation). J'ai ensuite sélectionné quatre photos par enfant et les ai apporté le lendemain. Par groupe de trois élèves, j'ai recueilli les premiers jets des élèves sur les photos puis nous avons conçu ensemble le support.

J'y suis retournée un mois après pour filmer une séance au cours de laquelle étaient utilisés ces albums échos par l'enseignant avec quatre élèves. Plus précisément, il y a deux passages des élèves que nous appellerons séance 1 et séance 2 pour plus de facilité. Le premier avant la récréation et le deuxième après. L'enseignant a voulu réitérer la séance en faisant des modifications. L'autoconfrontation s'est déroulée l'après midi-même.

J'ai ensuite retranscrit le verbatim correspondant aux séances et à l'auto-confrontation en utilisant le protocole à double volets de Theureau, mais je n'ai retranscrit que les points qui concordaient avec ma problématique. J'ai ensuite traité mes données d'après la théorie de Theureau : découpage en unité, tableau avec les références aux vidéos, le temps, les préoccupations, les attentes, le référentiel, le représentamen et l'interprétant. Puis, j'ai commenté et analysé ce tableau afin de répondre à ma problématique et ainsi voir l'activité de l'enseignant et la pertinence du dispositif de l'album écho.

Par souci d'anonymat, j'ai noté les quatre élèves « S », « LE », « LO » et « EM ». L'enseignant est désigné par « P » et je suis évoquée par « M ». Je dois cependant expliquer que j'ai commis une erreur lors du recueil de données de la séance 1. En effet, il y a trois vidéos qui représentent la

séance car j'ai stoppé la vidéo lorsqu'il y avait des « événements perturbateurs » (arrivée d'une remplaçante, rappel au silence dans la classe). Je me suis rendue compte trop tard que ces moments pouvaient être importants, surtout lorsqu'on utilise le modèle du cours d'action. En réalité, la première séance dure au total 10"30 et la seconde 6"22. Ainsi dans le traitement des données, il y a V1, V2 et V3 qui correspondent aux vidéos de la première séance (premier passage des élèves avec l'enseignant), puis V4 renvoie à la vidéo de la deuxième séance.

II Mes données

1) Contexte

Le protocole suivit n'est pas tout à fait celui suggéré par Boisseau. L'album écho n'a pas un thème mais traite de trois activités de référence : un atelier peinture, une activité de motricité et une activité libre dans la cour de récréation. Il y a donc plusieurs objets, la peinture au rouleau et la couleur verte, le rapport au corps avec un parcours d'équilibre et le lexique de la cour de récréation.

Le retour sur les activités s'est fait par la médiation d'images fixes. La séance ne faisait pas l'objet d'un atelier tournant pour tous les élèves, elle n'était qu'à titre expérimental.

2) Déroulement

Dans la première séance, l'enseignant distribue les albums aux élèves, puis interagit avec chaque enfant à tour de rôle. Dans la seconde, il commence par montrer une image de l'album et demande à tous les élèves de reconnaître l'auteur. Puis il pose des questions individuellement.

III Le traitement des données : le découpage en unités élémentaires

UE	Temps	Unités élémentaires : actions, émotions, interprétations
UE1 (V2)	00'16	N'entendant pas très bien ce que dit S, reformule. R= mauvaise qualité de l'émission de S
UE2 (V2)	00'55	Prise de conscience que reformuler est contre-productif. R= S ne développe pas ses propos
UE3 (V2)	01'07	Voyant que les autres élèves se dispersent, parle moins fort et rentre en relation duelle. R= « Les élèves se dispersent ».
UE4 (V2)	01'14	Soucieux que deux élèves ne nomment pas correctement une couleur, intervient. R= Deux élèves ne nomment pas correctement la couleur verte.
UE5 (V3)	03'25	Laisse l'élève s'écarter du sujet R=LO change de sujet

UE6 (V4)	00'03	Tente une « nouvelle technique » R= Deuxième essai
UE7 (V4)	2'29	Tente de mettre un élève en confiance en changeant d'attitude R= Élève timide et petit parleur
UE8 (V4)	3'45	Questionnement sur du vocabulaire pur R=Début de description de l'image par S

Partie 5 : Analyses

I Analyses des données

Dans cette partie, il convient d'analyser les données d'après le tableau reprenant le signe hexadique de Theureau, puis d'en faire une typicalisation et une modélisation à partir de l'autoconfrontation. Elles seront nécessairement limitées étant donné que nous avons uniquement le cas d'un enseignant, novice dans le dispositif étudié. Chaque unité d'expérience traitée comporte l'extrait du protocole à double volet que l'on retrouvera complet en annexe IV. P désigne l'enseignant, le premier élève S, le deuxième LO, le troisième EM et le dernier LE. Dans l'autoconfrontation, M désigne le chercheur. Les rajouts de ma part concernant le comportement des élèves ou de l'enseignant sont retranscrits en italique.

V1,V2,V3 et V4 correspondent au numéro de la vidéo de la séance, A1, A2 et A3 aux autoconfrontations.

V2 0'16	S> (<i>dit quelque chose d'inaudible</i>)	P> Je suis en train de me demander si je reformule une fois ou si je reformule deux fois pour valider parce que je n'ai pas bien entendu.	A1 5'48 6'03 6'05
	P> J'ai pas compris, quoi ? (<i>s'approche de l'élève</i>)	M> ha d'accord, quand vous demandez de répéter, vous avez entendu en fait ?	
	S> Je mets un pied là et un pied là P> Je mets un pied là et un pied là. (<i>note ce qu'elle est en train de dire sur une petite feuille</i>). <u>Deuxième page de l'album écho de S</u> S> Là moi je suis sur vélo. P> ha là moi je suis (<i>écrit sur la feuille</i>). Très bien donc tu as dit, moi je suis sur le vélo là. Oui, c'est toi je te reconnais.	P> je commence à entendre quelque chose mais je veux confirmer, donc je le reformule et après je me dis mince mais est-ce que j'ai bien compris et en même temps je me demande est-ce que c'est bon de reformuler encore un coup dessous. Parce que là je demande confirmation de ce que je crois avoir entendu, c'est totalement décalé de ce qu'ils disent peut-être.	

UE1	00'16	N'entendant pas très bien ce que dit S, reformule	
PRÉOCCUPATIONS : - Ordre de l'étayage par reformulation (« est ce que je reformule ? ») - Ne pas influencer S en reformulant des paroles en décalées de ce qu'il a dit.	ATTENTES : - Reformuler au plus juste pour valider sans être en décalage de ce que S a effectivement dit.	RÉFÉRENTIEL : - Reformuler permet de confirmer ce qui a été dit et entendu. - Difficulté à comprendre ce qu'énoncent les PS, ce qui peut biaiser la reformulation.	
REPRÉSENTAMEN : R= qualité de l'émission des propos de S			

INTERPRÉTANT : Confirme les paroles de S

Dans l'UE1, le représentamen concerne la qualité de l'émission des propos de l'élève. L'enseignant souhaite reformuler pour valider les propos de l'élève qu'il n'a pas bien entendus. En PS, la prononciation et l'articulation des mots ne sont pas encore stabilisées ce qui complexifie la tâche de l'enseignant quant à la compréhension des paroles des élèves. Ainsi, la préoccupation est de ne pas déformer les paroles initiales de l'élève. L'enseignant fait référence à la mauvaise interprétation des paroles qui peut induire une reformulation en inéquation avec les réels propos des élèves. Dans un second temps, on remarque que le PE a des doutes sur la réaction de l'élève face à cette reformulation. Il s'interroge sur l'impact de son action et sur l'effet qu'elle va produire. Ses préoccupations sont de ne pas bloquer le langage et d'entretenir l'interaction (l'attente de l'enseignant est la prise de parole de l'élève). En effet, le nombre de reformulation pourrait impliquer une réaction plus ou moins positive. L'élève peut se remettre en question, en comprenant que ce qu'il a dit est faux. On est donc dans une situation où la reformulation a pour enjeu de faire parler l'élève : le rôle de l'enseignant est primordial pour guider l'élève dans sa réflexion et qu'il l'amène, plus ou moins, à développer ses propos et donc son langage.

V2 0'55	S> moi fais de a peinture . P> là quoi ? » S> « je faire à peinture » (<i>P écrit</i>).	P> Là je note tout de suite, je ne reformule pas. Parce que je me suis rendu compte qu'en fait si je reformulais, ça stérilisait son langage.	A1 6'51
-------------------	---	--	-------------------

UE2	00'55	Prise de conscience qu'il ne faut pas reformuler	
PRÉOCCUPATIONS :	ATTENTES :	RÉFÉRENTIEL :	
- Ne pas « bloquer » le langage de S. - Laisser parler S.	- Que S parle et développe sur ce qu'il est en train de dire.	- En petite section, reformuler peut stériliser le langage de certains élèves. - L'enseignant doit laisser parler les élèves, pour laisser place à un éventuel enchaînement de leur part.	
REPRÉSENTAMEN : R= S ne développe pas ses propos.			
INTERPRÉTANT : Ne suffit pas à amener S à parler davantage			

Cependant, dans l'UE2, l'enseignant comprend également que la reformulation n'est pas toujours efficace puisqu'elle « stérilise le langage » (N6). Il utilise un terme fort qui montre à quel point la reformulation peut être un obstacle à la production langagière. On peut donc en déduire que la

reformulation est certes une ressource de l'enseignant mais qu'il doit être en permanence ajuster aux productions de tel ou tel élève. Pour certains d'entre eux, reformuler bloque leur langage et les empêche de continuer, la reformulation s'avère donc contre-productive. Cependant, pour d'autres élèves la reformulation est un encouragement qui déclenche la prise ou la reprise de parole. En outre, pour les premiers elle constitue un encouragement au sens d'une validation. En effet, pensant qu'en reformulant l'enseignant confirme leurs propos, les élèves ne parlent pas davantage, leur objectif étant atteint. L'enseignant est donc pris entre un référentiel langagier didactique qui l'amène à utiliser la reformulation et un représentamen qui lui en montre les limites.

La question de l'étayage par la reformulation est bien une préoccupation importante de l'enseignant, cependant, dans ses propos on s'aperçoit que les causes et les attentes peuvent être différentes :

- valider les propos de l'élève
- ne pas bloquer le langage
- maintenir l'élève dans l'activité en développant ses capacités réflexives
- assurer la progression du cours d'action dans le groupe.

L'enseignant est en permanence en réflexion face aux réactions parfois imprévues des élèves. Ce qui l'oblige à ajuster très souvent ses propos.

P> Alors là, là je sens qu'ils se dispersent, c'est trop long donc du coup je parle plus doucement pour essayer de rentrer en relation duelle avec elle, on va s'isoler, on va se mettre dans une bulle et j'essaie de la stimuler. Mais là ça veut dire que je m'écarte complètement, je coupe avec le groupe. J'ai l'impression que c'est pas du tout une activité que tu peux mener en groupe	A1 7'23
--	-------------------

UE3	01'07	Voyant que les autres élèves se dispersent, parle moins fort.		
PRÉOCCUPATIONS :		ATTENTES :		RÉFÉRENTIEL :
- Regagner l'attention de S. - Stimuler S		- Que S « revienne » dans l'activité. - Que S entre en relation duelle avec l'enseignant.		- Parler doucement permet de rentrer en relation duelle avec l'élève et de recapter son attention.
REPRÉSENTAMEN : R= « Les élèves se dispersent »				
INTERPRÉTANT : Données insuffisantes pour savoir si l'enseignant à regagner l'attention de S.				

Dans cette UE, la vidéo ne nous apporte pas d'indication réelle par rapport à ce que l'autoconfrontation révèle quand l'enseignant exprime ses conceptions sur les modalités de l'album écho. Comme le montre le représentamen de l'UE3, le travail en groupe dans ce dispositif ne lui semble pas propice aux apprentissages : « les élèves se dispersent » (N7). L'enseignant souligne

que pour une efficacité maximale, cette activité doit être de courte durée et être menée individuellement (enseignant-élève). En effet, il remarque un décrochage « atmosphérique » et temporel. Les enfants ne sont plus attentifs et ceux qui ne sont pas mêlés à la conversation déconcentrent l'élève qui parle. Cela remet en question les modalités même de la séance. Si l'activité avec un album écho doit préférablement être un travail individuel, peut-on la conduire en groupe ? Ne serait-ce pas plutôt une activité pour les enfants les plus en difficulté, comme l'avait expérimentée Boisseau avec des enfants de ZEP ou bien une activité programmée sur toute une période avec deux élèves par semaine. L'une des difficultés de l'album écho en groupe est de réussir à faire parler l'enfant sur son album et en même temps de le rendre communicable en faisant participer les autres élèves. De plus, les élèves peuvent être gênés pour parler et pour être écoutés devant les autres enfants.

Le référentiel de l'enseignant de l'UE3 amène à dire que pour susciter la parole chez l'enfant, il faut le mettre en confiance, « rentrer en relation duelle » (N7) et l'encourager à produire. Pour cela s'impose le « feed-back conversationnel » qui permet de relancer l'élève par des questions demandant des précisions. Ainsi, l'élève comprend que ses propos intéressent le professeur et donc le motive à parler. En activité de langage il faut donc porter davantage attention à l'atmosphère et adapter la situation à l'enfant. L'UE3 montre que l'enseignant doit s'adapter à la personnalité de l'élève plus ou moins timide, qui a besoin de se sentir en confiance et en sécurité. Il doit créer une complicité. Le référentiel note qu'une manière de rentrer en relation duelle et donc de regagner l'attention est de parler moins fort. Cela permet de garder les élèves attentifs, sachant qu'en petite section l'attention des élèves est de très courte durée. L'enseignant doit donc trouver des situations suscitant de l'intérêt et de la motivation. D'après les préoccupations et les attentes de l'enseignant, on peut en conclure que l'une des clés de la réussite d'un atelier de langage est la stimulation afin de limiter la perte d'attention.

V2 1'14	P> « C'est quelle couleur ça ? Je ne vois pas ça brille » S> « bleue » P> « c'est quoi ? » (<i>S ne répond pas</i>) LE c'est de quelle couleur ça ? LE> bleue P> « non c'est vert, oui vert comme l'herbe, comme les grenouilles.	P> Trop de choses à faire. Là, problème pour distinguer le vert du bleu, chez LE, chez elle. Ça la brouille donc là je suis obligé d'intervenir, je ne peux pas laisser passer ça! Bon ça m'écarte complètement du sujet	A1 8'09
-------------------	---	--	-------------------

UE4	01'14	Soucieux que deux élèves ne nomment pas correctement une couleur, intervient.	
PRÉOCCUPATIONS : - S'assurer que les élèves distinguent bien le vert du bleu - Revenir sur une notion, normalement acquise, les couleurs.		ATTENTES : - Que les élèves reconnaissent et nomment correctement les couleurs	RÉFÉRENTIEL : - Les objectifs langagiers d'une séance peuvent être suspendus, s'il y a une carence au niveau d'une notion déjà acquise.
REPRÉSENTAMEN : R= Deux élèves ne nomment pas correctement la couleur verte			
INTERPRÉTANT : Pas de données suffisantes pour savoir si la notion a été intégrée.			

Le représentamen de l'UE4 et la préoccupation de l'enseignant qui se dit être « obligé d'intervenir, je ne peux pas laisser passer ça », soulignent la complexité du dispositif et les variations, compte tenu de la situation. C'est un choix du professionnel où le problème qui se pose est de savoir si la confusion du vert et du bleu ne relève que d'une lacune de lexique ou bien s'il s'agit d'un problème cognitif, la reconnaissance de la table des couleurs n'étant pas suffisamment stabilisée. Même si l'enseignant ne voit pas en l'album écho un travail principalement sur le lexique, il est bien évident que si les élèves ne connaissent pas le vocabulaire, l'enseignant est là pour le fournir. Cela est d'autant plus important si le vocabulaire était censé acquis. Donner le vocabulaire a deux fonctions. La première, correspondant à la situation observée, permet de revenir sur une notion importante qui doit être assimilée. Cela est différent du vocabulaire en cours d'acquisition qui fait partie des objectifs à atteindre. La deuxième permet de débloquer la situation. En donnant le mot manquant, les élèves vont pouvoir poursuivre leur discours. Pour l'enseignant, il y a une tension entre le référentiel qui renvoie à l'acquisition du vocabulaire et le représentamen qui montre que ce n'est pas au maître de le donner, c'est à l'enfant de le trouver. Or s'il ne le trouve pas, que doit faire l'enseignant ? Il faut bien faire avancer les apprentissages et le cours d'action et donc les aider.

V3 3'25	P> Pour ta nouvelle maison ? Tu as une nouvelle maison ? LO> oui P> et alors, ta chambre elle est comment ? LO> oui avec des princesses et une lampe rose EM> et maitresse ! LO, elle a un petit frère LO! P> un bébé ! Et oui c'est une grande sœur maintenant LO.	P> Là ça y est, on s'éloigne complètement. J'ai l'impression que si on veut avoir une situation de langage où ils se sentent à l'aise, en confiance et non jugés, il faut tolérer les dépassements de tout ordre.	A1 17'40
UE5	03'25	Laisse l'élève s'écarter du sujet	
PRÉOCCUPATIONS : - Gagner la confiance et mettre à l'aise les élèves		ATTENTES : - Que l'élève s'exprime	RÉFÉRENTIEL : - Tolérer des dépassements permet de mettre en confiance les élèves.

REPRÉSENTAMEN : R= LO sort du sujet en faisant référence à ce qu'il se passe chez elle.
INTERPRÉTANT : LO s'exprime

Le référentiel de l'UE5 montre l'enjeu des choix et la difficulté de choisir pour pouvoir tenir des objectifs qui paraissent opposés : faire parler les élèves et ne les faire parler que sur des éléments précis. L'attente de l'enseignant étant de parvenir à ce que l'élève s'exprime, il s'accorde à tolérer des dépassements visant à mettre en confiance l'élève. Pour développer le langage oral, il faut savoir laisser l'enfant s'exprimer. Il faut lui conférer une place qui lui donne une certaine liberté. Ce dispositif implique une pédagogie où l'élève a sa juste place. Comme le dit l'enseignant, c'est en leur faisant confiance, que les élèves vont se libérer et aller plus loin dans leur propos. Il y a une tension entre faire parler et en même temps délimiter de façon trop restrictive le champs de parole qui peut bloquer les élèves.

V4 0'03	<p>P> Alors, on va essayer une nouvelle technique! Alors ça c'est qui ? (<i>montre un album</i>)</p> <p>LO> c'est EM</p> <p>P> qu'est-ce qu'elle fait EM ?</p> <p>EM> de la peinture</p> <p>P> et alors ?</p> <p>EM> elle a le rouleau !</p> <p>P> oui! Elle fait de la peinture avec un rouleau!</p>	<p>P> Deuxième essai, deuxième passage. Je ne voulais pas les mettre dans la même situation que tout à l'heure car sinon j'aurais eu peut être les mêmes phrases, les mêmes commentaires. Est ce que les autres ne peuvent pas aider ? Stimuler ?</p>	A2 1'58
-------------------	--	--	-------------------

UE6	00'03	Tente une « nouvelle technique »	
PRÉOCCUPATIONS :		ATTENTES :	RÉFÉRENTIEL :
<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas mettre les élèves dans la même situation que la séance précédente. - Replonger les élèves dans leur vécu. - Impliquer tous les élèves (pas de relation duelle) 		<ul style="list-style-type: none"> - Que les élèves disent des commentaires différents de la séance précédente. - Que les élèves s'entraident et se stimulent. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il faut varier les situations afin de ne pas avoir les mêmes interactions et commentaires.
REPRÉSENTAMEN : R= nouvelle séance, deuxième passage des élèves			
INTERPRÉTANT : Certains élèves s'expriment			

Dans le passage relatif à l'UE6, on s'aperçoit qu'un autre élève participe à la discussion. Il était donc attentif à ce qui se disait puisqu'il donne la réponse à la question de l'enseignant. « c'est à la récréation ça » (répond EM N137). La préoccupation de l'UE6 sur la volonté d'impliquer tous les élèves et l'enjeu de l'entraide posent la question de l'intérêt ou non du petit groupe. Nous avons vu précédemment que l'album écho était un dispositif qui ne correspondait pas à un atelier de groupe

puisque'il ne mettait pas en activité tous les élèves en même temps. Certains se trouvaient déconcentrés et se lassaient. Mais d'un certain côté, laisser la parole à un autre élève lorsque l'élève concerné ne dit rien peut être un moyen d'en impliquer plusieurs. Le tout est de savoir doser de telle manière à ce que l'élève « observateur » ne monopolise pas la parole. Selon les situations, le petit groupe peut stimuler les élèves qui remarquent que les réponses ne sont pas apportées par l'enseignant mais par d'autres enfants et qu'elles sont donc à leur portée.

Comme toutes les activités en maternelle, la stimulation et le dynamisme sont importants pour faire entrer les élèves dans l'activité. L'enseignant en tentant une « nouvelle technique » (N101) explique dans l'autoconfrontation que pour développer le langage, il faut que l'enfant fasse à plusieurs reprises l'activité car il s'appropriera à chaque fois un peu plus l'image et aura une opportunité supplémentaire de parler. Grâce au référentiel de l'enseignant on comprend que varier les situations peut amener les élèves à dire les choses différemment et par conséquent à développer leur production langagière. On remarque également que dans la séance précédente, les reformulations n'étaient pas aussi complexifiées. L'élève a enrichi sa phrase à chaque question de l'enseignant et le PE conclue en reformulant par « elle a fait de la peinture avec un rouleau ».

N 102	LO> c'est EM P> qu'est-ce qu'elle fait EM ? EM> de la peinture P> et alors ? EM> elle a le rouleau ! P> oui! Elle fait de la peinture avec un rouleau!
-------	---

On peut déduire de ce passage que les questions permettent une continuité de l'interaction mais elle ne permettent pas à l'élève de faire des phrases complètes. L'enseignant reformule donc la phrase attendue pour que l'enfant se rende compte de ce qu'il aurait pu dire, il modélise. Faire reformuler et faire répéter par l'élève est intéressant même si ce n'est pas parce qu'un enfant ne répète pas qu'il ne s'est pas approprié la formulation et qu'il n'y a pas eu apprentissage. On note aussi que dans la « nouvelle technique », le PE implique une réponse à la troisième personne, ce que fait l'élève. L'utilisation de certains termes, de certaines tournures syntaxiques se retrouvent dans les paroles de l'élève.

L'enseignant souligne un point important sur les obstacles des enfants devant l'album écho. Pour pouvoir parler, il faut le lexique, certes, mais comme nous l'avons dit dans la partie 2, la restitution passe par l'appropriation et l'identification de la photo. L'une des préoccupations principales dans l'UE6 est de replonger les élèves dans leur vécu. En effet, le PE note que l'album écho fait appel à l'expérience et par conséquent qu'il faut porter une attention particulière quant au temps laissé entre la prise des photos et la confrontation. Pour pouvoir restituer correctement et être vraiment dans la logique de l'album écho, il est également important que l'élève passe outre la description et évoque

ses impressions lors de l'activité. Il ne faut donc pas hésiter à montrer que l'on prend des photos et faire la première verbalisation les jours qui suivent pour que l'activité soit encore dans leur mémoire.

V4 2'29	P> c'est <i>LE</i> . Alors qu'est ce que tu fais là <i>LE</i> ? LE> Je monte sur le banc P> tu montes sur le banc. C'est très bien. Attention je recommence	P> Là j'ai une attitude beaucoup plus empathique, j'ai beaucoup d'empathie pour elle, il faut y aller doucement. Il faut la mettre dans une confiance, une attitude rassurante, bienveillante.	A3 2'25
-------------------	--	--	-------------------

UE7	02'29	Tente de mettre en confiance un élève en changeant d'attitude	
PRÉOCCUPATIONS : - Rassurer et mettre en confiance <i>LE</i> . - Que <i>LE</i> se rappelle de la situation		ATTENTES : - Que <i>LE</i> s'exprime et se remémore la situation et le lieu.	RÉFÉRENTIEL : - Une attitude empathique et bienveillante permet de mettre en confiance certains élèves.
REPRÉSENTAMEN : R= élève timide et petit parleur			
INTERPRÉTANT : Pas de données suffisantes pour savoir si <i>LE</i> ne se souvient pas ou ne connaît pas les mots.			

Une nouvelle fois, la préoccupation principale de l'enseignant est de mettre les élèves en situation de confiance pour qu'ils puissent s'exprimer (UE7). D'après son référentiel, on repère que la différenciation pédagogique relève également de l'attitude que l'on va avoir avec les élèves. Pour les amener à parler l'enseignant utilise l'empathie professionnelle c'est-à-dire qu'il essaye de les comprendre, de comprendre leur fonctionnement, sans se mettre à leur place. Il faut adapter le comportement de l'enseignant à chaque enfant et changer de relation pour capter leur attention, leur intérêt et leur confiance.

Dans l'UE7, pour la première fois de manière plus explicite, l'enseignant nous renseigne sur une préoccupation différente des autres. Il souhaite dans ce passage développer le processus de remémoration de l'élève. Il veut que « *LE* » se souvienne et qu'elle puisse restituer. L'enseignant utilise d'ailleurs à plusieurs reprises « où est ce que ça se passe ? Où tu es ? Tu ne te souviens pas ? ». Il ne souhaite pas une simple description mais l'enseignant essaye de voir si l'enfant se souvient de l'activité et du moment. Il veut qu'il restitue la situation en rendant compte de ses émotions. Si l'on regarde le verbatim des séances on s'aperçoit qu'en réalité l'attente principale de l'enseignant est l'identification et la restitution de l'activité. Il le confirme d'ailleurs lorsqu'il dit que le vocabulaire pur ne fait pas partie de l'objectif principal de l'album écho. La structure du temps et la structure au niveau cognitif est un travail en amont. La production langagière est l'étape suivante. L'approfondissement de langue se fera plus facilement avec des moyennes sections. Cependant, on peut remarquer une contradiction entre ce qui est dit dans l'auto-confrontation et ce qui se fait dans

la séance. Dans l'auto-confrontation, l'enseignant semble mettre en avant l'importance de la reconnaissance et de l'identification alors que l'étayage et les questions posées lors de la séance paraissent davantage porter sur le lexique (« c'est quelle couleur (tour de parole N13), ta chambre elle est comment ? (N69), qu'est-ce que tu as mis comme habit ? (N167) »).

V4 3'45	<p>LO> fais de la peinture</p> <p>P> alors là est-ce que tu fais de la peinture ? Qu'est-ce qu'elle fait Chantal là ?</p> <p>LO> elle m'habille pour pas me salir</p> <p>P> voilà! Chantal, elle t'habille pour pas salir tes vêtements. Ça c'est bien. Et là qu'est-ce que tu fais (<i>tourne la page</i>)</p> <p>LO> je fais de la peinture</p> <p>P> ah là tu fais de la peinture! Là tu fais de la peinture et là tu mettais le tablier pour ne pas te salir (<i>montre la photo précédente</i>).</p>	<p>P> Alors là on s'éloigne complètement du but de l'album écho. Là on est en train de rentrer dans un jeu.[...] Là on n'est sorti de l'album écho. On est sur du vocabulaire pur là c'est-à-dire voilà, il y a un terme à utiliser, pourquoi, dans quel contexte etc. c'est pas tellement »</p>	A3 3'38
-------------------	---	--	-------------------

UE8	3'45	Questionnement sur du vocabulaire pur	
<p>PRÉOCCUPATIONS :</p> <p>- Utiliser un vocabulaire adapté au contexte.</p>		<p>ATTENTES :</p> <p>- Que <i>LO</i> utilise un vocabulaire adapté et précis et s'exprime.</p>	<p>RÉFÉRENTIEL :</p> <p>- Le travail sur le lexique ne fait pas partie de l'objectif principal de l'album écho.</p>
<p>REPRÉSENTAMEN : R= début de description de l'image par <i>LO</i></p>			
<p>INTERPRÉTANT : <i>LO</i> décrit ce qu'elle connaît</p>			

Pour l'enseignant, le dispositif de l'album écho va au-delà de l'apprentissage du lexique. Il le dit explicitement dans l'autoconfrontation relative à l'UE8 « on est sorti de l'album écho, c'est du vocabulaire pur ». D'après le référentiel, l'enseignant nous fait part de l'objectif qu'il perçoit de l'album écho. Ce serait un outil qui développe le lexique mais il ne doit pas être la raison principale. L'objectif est de développer un ensemble de compétences langagières qui va de l'identification à la restitution et à une bonne maîtrise de la langue. C'est d'ailleurs tout l'intérêt de l'album écho. C'est un outil qui permet de développer diverses facettes du langage. Toutefois, il ne me semble pas que dans ce passage l'enseignant soit sur du vocabulaire pur, au contraire je dirais que ce qui est travaillé est la restitution. Nous ne sommes plus sur de la simple description ; l'enseignant pousse l'élève à faire des liens entre les images et le contexte. Il y a donc aussi un exercice de compréhension des termes. Le passage qui refléterait au mieux la question du lexique est celui du tour de parole n° 167 à 171 du verbatim avec « le tablier ».

Pour conclure, deux préoccupations semblent majeures pour un enseignant lors d'une séance de langage avec un album écho : la question de l'étayage par la reformulation puis la mise en confiance des élèves. La première soulève la difficulté qu'implique un album écho chez un enseignant, quand et comment reformuler ? La reformulation aurait une fonction de validation avec des élèves de petite section dont les propos ne sont pas toujours compréhensibles, elle permettrait à l'enseignant d'être certain des paroles des élèves. Or en reformulant, il y a un risque que l'enfant acquiesce le discours de l'enseignant même si celui-ci ne correspond pas aux paroles initiales. La reformulation peut également s'avérer être un obstacle à l'enfant car pensant que ce qui l'a dit est faux ou, au contraire, ayant une fonction de validation, le langage de l'enfant peut se voir « stérilisé », interrompu. On comprend donc tout l'enjeu de cette question, puisque la reformulation peut aller contre l'un des objectifs de l'album écho, qui est de produire et d'entretenir du langage. La deuxième préoccupation est de mettre en confiance l'élève et de lui permettre de s'exprimer et d'interagir aisément. Il faut que l'activité se fasse dans un climat propice au développement du langage et pour cela, accorder une place centrale à l'élève est important. Dans les deux situations, l'une des attentes de l'enseignant est de permettre à l'élève de s'exprimer et d'entretenir les interactions. Il faut mettre en place des situations qui encouragent le langage.

Pour moi l'analyse a mis en évidence que les processus cognitifs d'identification et de remémoration de l'activité sont les objectifs principaux d'un album écho en PS. En ce qui concerne l'objectif principal de l'enseignant, la contradiction entre l'analyse du verbatim de la séance et l'autoconfrontation ne m'ont pas permis de le définir. Le verbatim suppose une préoccupation axée sur le développement du lexique alors que dans l'autoconfrontation l'enseignant affirme que l'exercice portant sur du vocabulaire pur ne relève pas de l'album écho.

Enfin, lors de l'analyse j'ai pu constater différentes tensions de la part de l'enseignant, notamment entre son référentiel et le cours d'action spécifique à chaque enfant. La didactique de l'oral relève donc d'un ajustement constant. L'enseignant doit s'adapter à la situation afin de créer un réel apprentissage.

En supplément de l'analyse précédente, il convient d'examiner l'activité des élèves d'après le verbatim de la séance afin de retirer l'impact de l'album album sur leurs comportements. Puis je développerai des éléments relevés lors de l'autoconfrontation, non précisés auparavant.

1) L'activité des élèves

Tout d'abord, si on analyse le verbatim des séances, on constate que l'enseignant prend 93 fois la

parole et les élèves 78 fois. L'enseignant prend davantage la parole mais cela reste correct compte tenu du fait qu'il reformule les propos des élèves. Il semble donc que l'album écho est un dispositif qui permet à l'enfant de s'exprimer même si les phrases restent restreintes, ce qui est tout à fait normal en PS.

Ensuite, si l'on regarde les énoncés des élèves, on observe un langage principalement descriptif avec une identification (utilisation du pronom personnel sujet « je ») « Je suis sur vélo, je monte sur le banc, je fais de ça, je fais de la peinture ». Il n'y a que rarement une restitution au sens large avec remémoration de l'activité et des émotions.

On remarque également qu'au départ les élèves ne sont pas vraiment curieux face à ce livre, mais que par la suite, ils s'impliquent davantage. *EM* ouvre le livre, *S* demande de prendre la parole, souhaite montrer et regarder son livre. Devant une photo qui les interpelle, les enfants s'expriment et réagissent. On peut donc penser que le choix des photos est déterminant. La photo d'*EM* par exemple qui pose problème puisqu'on ne sait pas à quel moment elle a été prise, montre l'importance du choix des photos. Il faut qu'elles soient porteuses d'intérêt pour les élèves et objet d'évocation. Pour parler, il faut qu'il y ait quelque chose à dire. Boisseau évoque ce détail du choix des photos dans le protocole et a ainsi élaboré une liste de mots renvoyant aux intérêts des enfants de trois ans. Mais ce sujet renvoie également à « l'enrôlement de la tâche » de Bruner qui montre l'importance de traiter un sujet qui suscite le désir et la motivation à s'exprimer chez l'élève.

Enfin, on s'aperçoit que lorsque la situation le permet, c'est-à-dire lorsque l'enseignant laisse la place à tout le groupe, les élèves s'entraident, ou du moins répondent aux questions de l'enseignant ce qui prouve qu'ils s'écoutent. C'est le cas notamment dans la deuxième séance, où il y a un peu plus d'interaction, ce n'est pas seulement une interaction élève-enseignant.

2) L'activité de l'enseignant

Certains choix de la part de l'enseignant méritent d'être soulignés. Dès le début de la séance, le PE utilise le terme « livre » (N1) pour faire référence aux albums échos. Ce terme pourrait surprendre puisque la notion d'album est connue en PS donc ne semble pas poser de problème de compréhension. Cependant, l'enseignant utilise le mot « livre », sans doute pour plus de facilité. L'usage du verbe « raconter » (N2) pose la même question. On raconte une histoire ou un fait. Cependant, c'est le terme le plus communément utilisé avec des enfants et selon moi il est pertinent car raconter permet de dire aux enfants qu'il ne suffit pas de décrire la photo mais d'aller au-delà, d'expliquer le contexte. Il aurait été intéressant d'interroger l'enseignant sur ces éléments dans l'autoconfrontation pour connaître la réelle motivation de ces choix lexicaux.

Au tout début de la séance, l'enseignant tente de remémorer les albums échos aux élèves qui ont été fabriqués le mois précédent. Cette phase est essentielle, étant donné le temps important passé entre les deux activités. Elle a pour objectif d'éveiller en eux des souvenirs mais également de susciter de l'intérêt et de la curiosité. Or, dans l'autoconfrontation l'enseignant souligne que les élèves « n'ont toujours pas ouvert leur livre, ils ne sont pas curieux de voir ce qu'il y a dedans » (N1). Ceci pourrait s'expliquer par deux facteurs. L'un serait dû à un manque d'implication de la part des élèves, ils ne se seraient peut être pas assez appropriés l'album ou bien les photos ne les intéresseraient pas. L'autre relèverait d'une mauvaise compréhension de l'activité. En effet, l'enseignant, commence par demander à un élève de raconter son livre, mais n'explique pas aux autres qu'ils vont devoir le faire à tour de rôle. Les enfants peuvent être également marqués par un contrat didactique qui implique que lorsqu'un élève parle, les autres écoutent. Ils pensent donc qu'en ouvrant leur livre, ils ne respectent pas les règles. Les consignes ainsi que les règles de chacun doivent donc être explicitées dès le départ par l'enseignant.

Lorsque l'on analyse le verbatim de la séance, on s'aperçoit que tout au long de l'activité, il y a des changements de la part de l'enseignant dans sa pratique au sujet de la reformulation. On peut le voir dans l'extrait suivant :

N6	S> Je mets un pied là et un pied là
N7	P> Je mets un pied là et un pied là. <i>(note ce qu'elle est en train de dire sur une petite feuille).</i>
N8	S> Là moi je suis sur vélo.
N9	P> ha là moi je suis <i>(écrit sur la feuille)</i> . Très bien donc tu as dit, moi je suis sur le vélo là.

Au tour de parole n°6, il y a une reformulation correspondant à une répétition c'est-à-dire qu'il reprend les termes exacts de l'élève, il n'y a aucun ajout. Ceci peut s'expliquer par le fait que la phrase est syntaxiquement correcte (sujet + verbe + GN + complément), même si « Là » reste indéfini. Dans la reformulation suivante, ce n'est pas une simple répétition, il y a l'ajout d'un déterminant. L'enseignant se trouve donc dans un feed-back comme suggéré par Boisseau. On remarque également qu'il garde le pronom personnel complément et sujet « moi je suis sur le vélo » (N8). Au tour de parole 22, la reformulation se fait avec l'usage du pronom personnel sujet à la deuxième personne avec ajouts « tu étais avec Chantal ».

N21	LO> Avec Chantal
N22	P> tu étais avec Chantal

L'élève n'ayant pas employé le « je », l'enseignant formule une phrase en reprenant le terme de l'élève mais n'insiste pas sur le sujet. On remarque d'ailleurs, que LO utilisera le « je » seulement lors de ses deux dernières interventions de la première séance. Il s'est donc éventuellement

approprié la formule en écoutant les énoncés des autres élèves. La reformulation du tour de parole n°59 précise le choix de l'enseignant dans l'utilisation ou non du « je ». Il semblerait que lorsque l'élève utilise le « je », il reformule en l'utilisant, de même avec le pronom personnel complément « me », mais si ce n'est pas acquis par l'élève il ne le propose pas. Les paroles de l'enseignant et le choix de la personne, comme l'évoquait Boisseau, influent sur la réponse de l'élève. L'enseignant étant un modèle, les propos de l'élève sont souvent le reflet du professeur. Ainsi, lorsque l'enseignant pose des questions à la première personne, les enfants sont tentés de répondre à la première personne, contrairement à l'utilisation de la troisième personne, comme on peut le voir dans le début de la deuxième séance (« qu'est-ce que qu'elle fait *EM* » N 103, « elle a le rouleau » N106).

3) Les intérêts de l'utilisation d'un album écho pour développer le langage

Dans l'autoconfrontation, l'enseignant nous informe sur l'intérêt qu'il perçoit de l'album écho. Tout d'abord, il approuve l'impact des images sur la prise de parole des élèves. En effet, le fait de se voir en photo, éveille chez eux des émotions qui les poussent à parler et à s'exprimer. Il y a un véritable processus de remémoration qui se met en place. Cependant, sans l'intervention de l'enseignant, sans l'étayage et le travail de reformulation, l'acte de parler ne se produit pas. L'image est donc un élément déclencheur mais c'est la gestion de l'interaction qui provoque le langage.

Dans l'autoconfrontation, le PE souligne que le langage travaillé avec un album écho de première personne est personnel. « Ils formulent quelque chose de très personnel » (L2). L'utilisation des termes « mémoire et mise en route » renvoie à l'idée du processus d'identification et de remémoration exposé dans la partie 2. En effet, avant de parler, l'enfant doit se reconnaître (ici utilisation du pronom personnel par l'élève), se rappeler de la situation et de ce qu'il a fait. C'est donc un processus qui prend du temps et qui demande une certaine concentration à l'enfant. Du moins, c'est ce que l'enfant est amené à faire pour qu'il y ait un véritable langage d'évocation. Mais en même temps comment être certain qu'il se reconnaisse. La non utilisation du pronom « je » n'implique pas la non reconnaissance. Cela peut être un problème de lexique.

L'album écho est donc un outil qui permet de travailler des contenus c'est-à-dire un enrichissement du vocabulaire, une procédure qui est celle du processus cognitif d'identification et de remémoration et une situation (l'image médiatise le rapport de l'enfant aux savoirs et au langage).

4) Les limites et les alternatives d'une séance de langage avec ce dispositif

A la fin de l'autoconfrontation (N14), l'enseignant rend compte des limites qu'a présenté l'album écho et propose des alternatives. Le principal obstacle rencontré est la compréhension par les élèves

de ce dispositif. En effet, le choix des photos d'une activité menée par et avec l'enseignant, peut amener les élèves à se demander l'intérêt de restituer l'activité à laquelle il était présent.

P> Ce sont des photos d'activités auxquelles j'étais présente donc ils doivent commenter une activité à laquelle j'étais, pendant laquelle j'étais là, à laquelle j'ai pu assister. Donc, ils ne voient pas l'intérêt.	A3 6'49
--	------------

L'enseignant précise qu'il faut avoir un projet : soit mener cette activité en décloisonnement où l'on prend des élèves d'une autre classe pour qu'ils racontent ce qui s'est passé, soit ce sont nos élèves mais l'activité a été conduite en l'absence de l'enseignant. Il est également possible d'avoir un projet avec un groupe d'élèves qui n'aurait pas fait l'activité et le projet serait de la raconter à toute la classe après s'être entraîné. Avec une activité de motricité, on peut aussi très bien imaginer que l'objectif serait de créer un nouveau parcours. Il faut donc s'entraîner à le décrire avec précision. Tout ceci pose donc la question du sens des apprentissages. Il est très important de définir le sens et l'intérêt que cela va avoir pour les élèves afin de les impliquer.

L'enseignant souligne aussi la question du niveau de la classe et montre les limites avec des petites sections. Avec des PS, l'enseignant est obligé de sur-étayer pour stimuler un commentaire, notamment pour les petits parleurs. Avec des grands parleurs ou des MS, la verbalisation est peut-être plus spontanée. L'identification est acquise, il y a un véritable travail de restitution en essayant de se rappeler du moment, des personnes et des actions menées. La verbalisation de l'abstrait interviendra et les élèves passeront outre la description. Des objectifs différents seront travaillés avec une syntaxe et un vocabulaire de plus en plus riche et précis.

P> Après si on présente les mêmes photos l'année prochaine, peut-être qu'ils vont dire ha oui c'était quand ? Ils vont placer du temps, ils vont mettre des compléments de temps, à droite, à gauche, c'était quand on était petit avec Chantal.	A3 9'30
--	------------

L'album écho est un outil intéressant pour des petites sections mais reste limité aux processus cognitifs d'identification et de remémoration ainsi qu'à l'acquisition du lexique. Toutefois, je pense qu'il est très important en petite section et qu'il ne faut pas le négliger. De plus, il permettrait de travailler l'articulation grâce aux reformulations.

Ce mémoire m'a permis de démontrer toute la complexité du dispositif album écho et le réel de l'activité pour un enseignant. Il ne suffit pas d'exposer des images à un enfant pour qu'il produise du langage. Ce qui l'amène à parler est l'activité et la posture de l'enseignant. C'est tout le travail qu'il fait explicitement et implicitement qui fait de l'album écho un outil intéressant. L'enseignant adapte son comportement à chaque élève afin de le mettre en situation de confiance et de le stimuler. Il maintient ainsi son attention et suscite un désir de parler. Il utilise un étayage particulier basé sur la reformulation qu'il doit sans cesse contrôler. L'enseignant doit mettre en place des situations qui

amènent les élèves à parler et en même temps, il doit interpréter les propos des élèves afin de vérifier que ce que l'enfant restitue est correct et améliorer sa production langagière.

II Les limites de mon travail

Concernant mon cadre méthodologique, certains points auraient pu être améliorés pour donner plus de poids à mon analyse. Tout d'abord, j'ai commis l'erreur de stopper la vidéo à plusieurs reprises, notamment au moment où l'enseignant demande le silence à toute la classe. Ces moments auraient pu être analysés, puisqu'il est évident que le cours d'action de l'enseignant se trouve perturbé. Ensuite, il aurait été intéressant d'avoir une séance supplémentaire qui aurait limité la durée entre les prises de photos et la restitution. Et enfin, l'intervention d'un enseignant expérimenté dans le dispositif aurait pu enrichir un peu plus l'analyse. On aurait ainsi pu comparer et effectuer une typicalisation plus générale.

Mon cadre d'analyse ainsi que mes données m'ont permis d'étudier et de comprendre la pratique d'un enseignant novice dans la mise en œuvre d'une séance de langage avec un album écho et d'en découvrir les différents objectifs envisagés. J'en ai déduit que c'est un outil intéressant par ses diverses facettes puisque l'on peut travailler sur la production langagière, le développement des processus cognitifs et identitaires et sur la restitution. Toutefois, je n'ai pas analysé de façon approfondie l'efficacité réelle du dispositif auprès des élèves. Pour cela, il faudrait avoir une approche davantage centrée sur les élèves et non plus sur l'activité de l'enseignant. Cette étude pourrait faire l'objet d'un mémoire complémentaire.

Partie 6 : Réflexion et propositions pour la formation de jeunes enseignants

Suite à ce mémoire, je retiendrai quelques points qui me semblent importants à prendre en considération dans l'utilisation d'un album écho.

I Réflexion en amont de la séquence

En amont de la séquence, il y a 5 éléments sur lesquels j'insisterai.

1) Le choix de l'activité de référence et des photos retenues

Que ce soit pour une classe de petite section ou de plus grande, il est très important de choisir une activité qui suscite l'intérêt des élèves et qui les encourage à parler. Boisseau préconisait de faire un thème par album écho, soit une activité par album. Je ne pense pas qu'il soit gênant de réunir plusieurs activités dans le même support. Il faut ensuite ne retenir que les photos qui sont objets d'évocation et de langage. Les images qui se détachent trop de l'activité doivent être évitées, c'est-à-dire celles qui ne permettent pas de replacer le contexte et qui ne contiennent aucun objet (rouleau, coussin, peinture etc). Ce dernier élément permet de faire parler l'enfant un minimum. De même; si l'on travaille sur un album de première personne, il est préférable de ne voir que l'élève sur la photo car sinon les enfants vont se focaliser sur la « petite main qui dépasse ».

2) Le choix des objectifs et la grille de critères de réussite

On a vu précédemment que l'on pouvait utiliser l'album écho pour différents objectifs, il faut donc dès le départ déterminer la raison pour laquelle on veut l'entreprendre :

- un album écho pour la production langagière avec le développement du lexique et de la syntaxe
- un album écho pour développer les processus cognitifs correspondant à l'identification et la restitution
- un album écho servant de mode d'évaluation. Ce dernier me semble intéressant à mettre en place pour évaluer les élèves sur la production langagière. En effet, une fois un thème travaillé dans différentes situations, il permet d'attester ou non de la connaissance et de l'appropriation d'un certain lexique ou de certaines structures langagières comme de l'utilisation du pronom personnel « je ».
- pour les plus petits parleurs, l'album écho peut être tout simplement mis en place pour les mettre dans une situation de confiance et les amener à parler davantage.
- l'album écho en tant que développement du langage vers la découverte de l'écrit avec la dictée à

l'adulte est tout à fait envisageable pour des MS ou GS.

Il convient également de mettre en place des grilles d'évaluation en fonction des objectifs, des programmes et des capacités de l'enfant.

3) Le choix du groupe et du nombre d'élèves

Il me semble préférable de mener ce dispositif en individuel ou au maximum avec deux élèves, notamment pour les albums de première personne. Cela permet de se centrer sur les objectifs de chaque élève et de ne pas laisser le groupe. Quant aux albums de troisième personne, un petit groupe de trois ou quatre élèves peut s'avérer productif. Plusieurs enfants étant présents sur les photos, il peut y avoir des interactions, des ajouts de chacun et cela rend le dispositif plus vivant.

Je me suis également posée la question du choix du groupe d'élèves. J'ai conscience que dans une classe il y a des petits et grands parleurs, il est donc intéressant de faire des essais avec des groupes homogènes et des groupes hétérogènes. Toutefois, le plus important est la capacité d'ajustement de l'enseignant et la gestion des interactions. La question centrale revêt donc de la didactique de l'oral.

4) Le choix de la méthodologie pour recueillir les paroles des élèves

Afin de recueillir les paroles des élèves, il est préférable d'enregistrer les paroles des élèves via un dictaphone ou autre pour une retranscription plus aisée. J'ai remarqué que noter sur une feuille les paroles pouvait être perçu par les enfants comme une validation et ainsi interrompre leur discours.

5) Donner du sens à l'activité

Donner du sens aux apprentissages est important dès la maternelle. Il est important de réfléchir à l'intérêt que vont trouver les élèves à cette activité. D'après les suggestions de l'enseignant, je retiendrai deux possibilités. Soit, la mise en place d'un projet, par exemple expliquer aux enfants que l'on doit s'entraîner à raconter les albums car ils vont devoir le faire devant un groupe d'enfants de la classe qui n'avait pas participé. Soit, ce qui me semble le plus pertinent, est de travailler sur des activités où l'enseignant n'était pas présente, par exemple procéder à un décloisonnement ou bien revenir sur les activités menées avec l'ATSEM.

II Réflexion pendant la séance

1) Le degré d'étayage en fonction des élèves

Selon moi, de tout ce que j'ai vu, le plus important relève de la question de l'étayage et de la reformulation, c'est également le plus complexe. Il faut donc porter une attention particulière à l'étayage réservé aux enfants, il faut prendre en compte leur réaction. Il faut veiller à reformuler en

prenant soin de ne pas bloquer le langage des élèves. Il ne faut pas faire seulement de la simple répétition mais complexifier légèrement pour qu'ils s'approprient une phrase correcte et enrichie.

2) Susciter le désir de parler

Comme pour tous les ateliers en maternelle, il ne faut pas hésiter à théâtraliser et à montrer que l'on porte beaucoup d'intérêt à ce que dit l'enfant, afin de l'encourager à continuer. Il faut lui faire comprendre qu'il dit des choses très intéressantes et qu'on voudrait en savoir davantage.

3) Retranscrire les flash-back des élèves

La retranscription doit tenir compte des propos des élèves et des objectifs fixés. Il faut prendre le temps d'analyser les énoncés et d'en déduire le meilleur flash-back possible pour l'enfant à cet instant (complexifier légèrement les propos de l'élève mais veiller que cela reste à sa portée). Il ne faut pas oublier de le retranscrire dans une « bulle » pour symboliser qu'il s'agit de langage oral et non écrit.

4) Revenir sur les objectifs fixés et à prévoir

Enfin, pour avoir un résultat satisfaisant à la fin de la séquence, il faut comparer l'objectif atteint lors de la séance avec l'objectif fixé pour adapter la grille de la séance suivante à chaque élève. En PS, les différences de niveau sont très marquées, il peut donc y avoir des grilles très contrastées d'un élève à l'autre.

Conclusion

Le rôle de l'enseignant dans le développement du langage oral en maternelle est indéniable et cela s'est vérifié autour du dispositif d'album écho. Ce mémoire a montré que si l'image est un élément déclencheur manifeste du langage en maternelle, la production et les progressions langagières ne s'acquièrent qu'avec l'étayage de l'enseignant. Ce sont principalement les reformulations réfléchies ainsi que l'attention portée au climat et au cadre de la séance qui sont les clés de la réussite. Une relation de confiance et de complicité est déterminante, notamment pour les petits parleurs. C'est en ce sens également que le groupe de travail restreint (un ou deux élèves) pour les albums de première personne s'est avéré décisif. Le groupe plus nombreux porte davantage sur des albums échos de troisième personne.

Ce mémoire, au-delà du problème spécifique de l'album écho, m'a permis de découvrir ce qu'était véritablement la didactique de l'oral et la complexité de cette didactique. Laisser les élèves s'exprimer, les faire parler, pouvoir les reprendre, leur faire acquérir un vocabulaire précis, les laisser tâtonner autour des mots sont tous, autant les uns que les autres, des enjeux importants.

L'expérience de ce dispositif m'a permis de prendre conscience des différents objectifs qui pouvaient être travaillés. L'album écho n'est pas seulement un outil qui se limite au développement du langage oral, mais permet le développement des compétences langagières. En petite section notamment, ce sont les processus cognitifs d'identification et de restitution qui sont en jeu. L'élève va devoir se reconnaître sur l'image ; ce qui favorisera l'utilisation du pronom personnel « je » ; percevoir ce rapport au temps et à l'espace qu'impose l'album écho et enfin se remémorer cette activité afin de la restituer et non plus seulement de décrire l'image. L'utilisation de l'album écho, en petite section, envisagée uniquement pour le développement du langage oral n'est toutefois pas le plus efficace et pertinent.

L'analyse du cours d'action selon la méthodologie de Theureau a permis de répondre à ma problématique, notamment en considérant les préoccupations et les attentes de l'enseignant. Ainsi, l'album écho est un dispositif beaucoup plus complexe que ce qu'il paraissait. Le rôle des interactions langagières entre l'élève et l'enseignant l'a démontré et l'autoconfrontation a souligné les limites de l'album écho. Essentiellement, l'enseignant observé a mis en évidence deux obstacles qui peuvent freiner les élèves dans leur production langagière. Le premier est la participation de l'enseignant à l'activité de référence. Les enfants ne voient pas l'intérêt d'expliquer une activité connue de l'enseignant. D'où l'importance de veiller aux sens donnés aux apprentissages. Le second fait référence à la reformulation qui peut, parfois, s'avérer contre-productive.

Bibliographie

Textes et instructions officielles

France. Ministère de l'Éducation Nationale. (2006). Document d'accompagnement. *Le langage à l'école maternelle : outil pour la mise en œuvre des programmes 2002*. Paris : CNDP.

France. Ministère de l'Éducation Nationale. (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin officiel, hors série n°3. SCEREN, CNDP.

France. Ministère de l'Éducation Nationale. (2011). *Le langage à l'école maternelle : ressources pour faire la classe*. Paris :CNDP

Inspection générale de l'éducation, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. (2011). *L'école maternelle*. Rapport 2011.

Le développement du langage

Aimard.P. (1981). *Le langage de l'enfant*. France, Paris : Presses universitaires de France.

Clouard. C.(2003). *École et langage : entretiens Nathan*. Nathan. Article « « l'écureuil dans l'écurie » : développement du langage et rôle de l'école ».

Delahaie. M. (2009). *L'évolution du langage de l'enfant. De la difficulté au trouble. Guide ressources pour les professionnels*. France, Saint-Denis : INPES.

De Pietro. J-F, Wirthner. M.(1998). L'oral pour apprendre. *Repères n°17*.

Florin. A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. France, Paris : Presses Universitaires de France.

Florin. A, Braun-Lamesch. M-M et Bramaud du Boucheron G. (1985). *Le langage à l'école maternelle*. Belgique, Bruxelles : Pierre Mardaga.

Florin. A, Véronique. D. (2002). *Apprentissage de la communication en milieu scolaire : synthèse*. École et sciences cognitive.

Gantelet. A. (2009). La constitution du langage de l'enfant et sa pédagogie à l'école maternelle.

Groupe départemental « École maternelle » (2005). *Mieux enseigner à l'école maternelle*, actes du colloque de la Roche-sur-Yon, CRDP pays de la Loire et CRPD Vendée, article : « ce que parler veut dire », les enjeux de l'oral à la maternelle de Bolotte.

Karmiloff. K, Karmiloff-Smith. A.(2003). *Comment les enfants entrent dans le langage*. France, Paris : Retz.

Lebrat. I, Millécamps. C. (2012). *Concours professeur des écoles : épreuve écrite*. France, Vanves : Foucher. Partie 2 : les spécificités du langage oral.

Pillot. J. (2004). *Enseigner à l'école maternelle, quelles pratiques pour quels enjeux*. France, Paris : ESF.

L'album écho

Boisseau. P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. France, Paris : Retz, CRDP de l'académie de Versailles.

Boisseau. P, Sconard. S, Bourges. A-C, Forti. S. (2004). *Pédagogie du langage pour les 4 ans*. France, Mont-Saint-Aignan : CRDP de Haute-Normandie.

Boisseau. P. Tartare-Serrat. C. (2010). *Les albums échos PS MS GS : des outils pour apprendre*. France, Paris : RETZ

Boisseau. P. (2011). *Le café pédagogique*, n°119

Le cours d'action

Durand. M, Veyrunes. P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie-formation. *Les dossiers des sciences de l'éducation, revue internationale des sciences de l'éducation*, 14,47-60.

Theureau. J, Jeffroy. F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées. La conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs*. France, Toulouse : Octares.

Theureau. J. (2000). Coursd'action.fr. En ligne <http://www.coursdaction.fr/> consulté le 03 mai 2012.

Theureau. J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. France, Toulouse : Octares

Theureau. J. (2009). *Le cours d'action : méthode réfléchie*. France, Toulouse : Octares

L'image et le langage

Joly. M. (2004). *L'image et les signes : approche sémiologique de l'image fixe*. France, Tours : Nathan

Porcher. L. (1976). *Introduction à une sémiotique des images*. France, Paris : Marcel Didier

Articles en ligne

Bolotte, C. (2004). Le développement du langage chez l'enfant. Académie de Nantes. En ligne http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/49357968/0/fiche__ressourcepedagogique/%26RH=1176644266171, consulté le 26 avril 2012.

Bouysse. V. (2006). Le langage à l'école maternelle. Site bien lire. En ligne <http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-maternelle.asp>, consulté le 27 février 2013

Bulletin Officiel. (1999). L'école de tous les possibles. Education.gouv.fr. France. Ministère de l'Éducation Nationale. En ligne , consulté le 26 avril 2012. <http://www.education.gouv.fr/bo/1999/hs8/texte.htm>

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012) . Définition du langage. En ligne <http://www.cnrtl.fr/definition/langage>, consulté le 26 avril 2012.

Centre Régional de Documentation Pédagogique d'Alsace.(2008). Démarches et outils pour le langage oral. En ligne http://www.crdp-strasbourg.fr/produits/oral/A_TEXTES_OFFICIELS.pdf, consulté le 6 avril 2011.

Décret 11 juillet 2006, [s.d.]. Le socle commun de connaissances et de compétences. Education.gouv.fr. France. Ministère de l'Éducation Nationale. En ligne <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>, consulté le 26 avril 2012

Formapex. (2012). Les textes officiels depuis 1968. En ligne <http://www.formapex.com/france/550-les-textes-officiels-depuis-1968?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=4d34101224fa8bcc8a53050fda55c277>, consulté le 26 avril 2012.

Inspection Académique Pas-de-Calais. (2011-2012). Apprendre à parler, En ligne <http://www.ac-lille.fr/ia62/IMG/pdf/Production-departementale-PARLER-a-l—ecole-maternelle.pdf>, Consulté le 26 avril 2012.

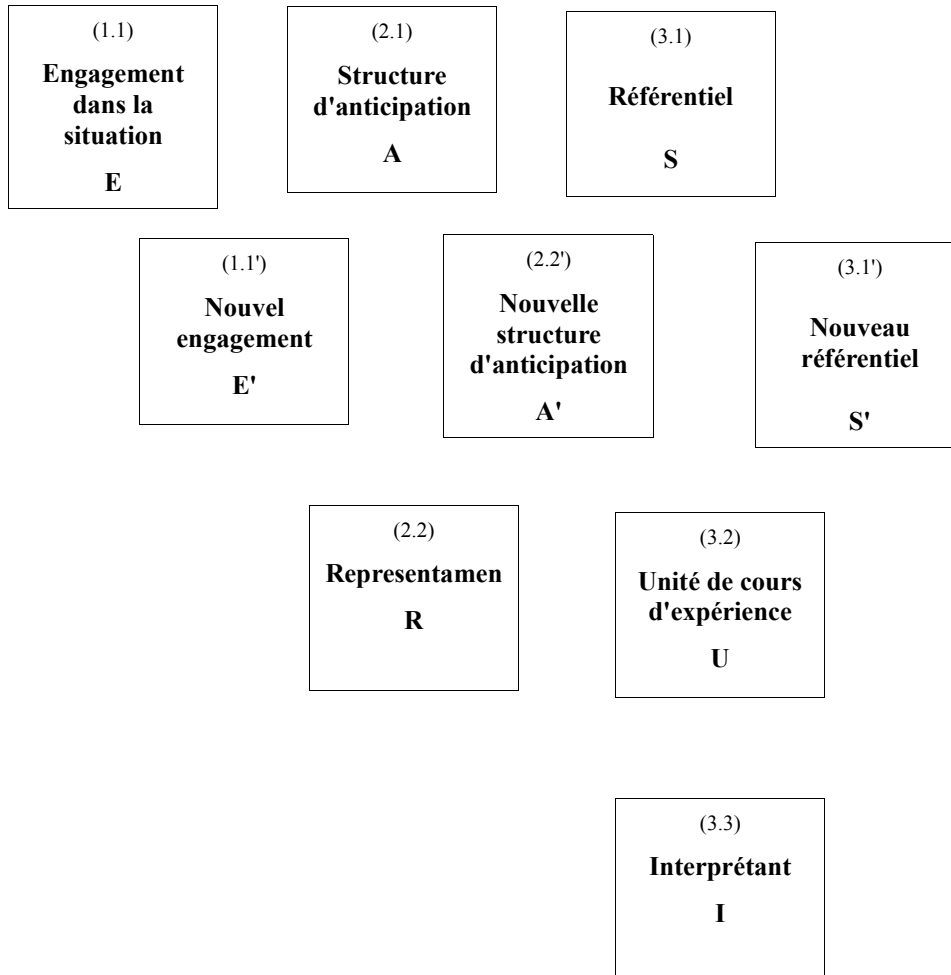
Inspecteur de l'éducation nationale de Créteil (Pantin). (inconnu). L'album écho, En ligne http://www.ien-pantin.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/L_album_echo-2.pdf, Consulté le 10 mars 2013.

Rapport Haut Conseil de l'Éducation. (2007). L'école primaire, En ligne http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/40.pdf, consulté le 26 avril 2012.

Annexes

Annexe I : Schéma de l'enchaînement de la construction du signe hexadique

(Theureau, 2009, p558)



Annexe II: la grille syntaxique de Boisseau

PS	NOM			
UTILISE				
IL				
ELLE				
ILS				
ELLES				
JE				
TU				
ON				
A				
DE				
DANS				
SUR				
SOUS				
DEVANT				
DERRIERE				
AVANT				
APRES				
EMPLOIE LE				
PRESENT				
PASSE- COMPOSE				
FUTUR ALLER				
PRESENTATIF				
C'EST				
VOILA				
Y'A				
COMPLEXITE				
POUR/ INFINITIF				
C'EST...QUI				
PARCE QUE				

Annexe III: Les 10 règles d'équipement de Boisseau (<http://ecoles.ac-rouen.fr/montivi/Boisseau/pages/albumecho.htm>)

1) Notamment en début d'album, il faut partir des phrases de base naturelles des enfants :

Pn GV (pronom, groupe verbal) Je tourne la pâte.	Prif GN (présentatif, groupe nominal) Y' a Florian aussi.	Pn GV Il épluche les légumes.
Pn GV Il verse du lait ...	Prif GN Voilà Yves	Pn GV Il les mets dans la cocotte minute.

Il faut donc éviter les déclaratives simples :

GN GV (groupe nominal, groupe verbal) Le petit garçon épluche les légumes

les inversions interrogatives :

Épluche t-il les légumes ?

Ou pire encore , les incises avec leur inversion spécifique :

"Veux - tu éplucher les légumes ?" dit la maîtresse.

2) Mais cette adaptation au système en construction de l'enfant n'est pas démagogique, elle est faite pour atteindre plus efficacement des objectifs clairement définis dans la programmation :

- diversification des pronoms : JE, ...
- élaboration du système des temps : PRÉSENT, ..., IMPARFAIT...
- et surtout complexification, en particulier : PARCE QUE, QUE / INFINITIF, POUR QUE / POUR INFINITIF, QUAND / GÉRONDIF ...

Un exemple inspiré d'un album écho :

Prif GN C'est le matin.	Pn GV On arrive à l'école.	Pn GV + Pn GV Il faut mettre ses chaussons quand on arrive à l'école.
PRif GN Là, c'est Jean Philippe.	Pn GV Il a retiré ses chaussures.	Pn GV + Pn GV Il s'est assis par terre pour enfiler ses chaussons.
PRif GN Voilà Émilie.	Pn GV Elle est mal réveillée.	Pn GV + Pn GV Elle ...

3) La règle primordiale à appliquer pour les albums échos comme pour les albums en syntaxe adaptée est toujours :

Après une complexité, il faut un pronom :

Elle fait un bisou à Alexandre parce que c'est son anniversaire.	Je frotte le savon pour que ça mousse.
Quand je pousse avec les mains, la carton recule.	C'était dur de grimper sur le tapis parce qu'il glissait.

4) ... même s'il faut accepter quelques détachements :

On ne risque rien parce qu'il nous attrape avec sa perche, le maître nageur.	Aurélien, il ne savait plus où elle était, sa cabine.	Quand on a allumé les journaux, il s'est transformé en torche, Monsieur Carnaval.
--	---	---

5) En revanche, il n'est pas nécessaire d'en mettre partout . On peut ainsi décider de les réserver aux seuls cas où ils facilitent un enchaînement. On acceptera donc aussi quelques déclaratives simples, dans le cas suivant : quand le sujet est un nom propre, il semble avoir dans la grammaire naturelle de l'enfant un statut intermédiaire entre le pronom et le groupe nominal.

Orphée (il) avait du mal à tourner la pâte parce qu'elle était très épaisse, la pâte. Florian (il) a versé un peu de lait pour que ce soit plus facile.

6) Si on souhaite éliminer totalement les détachements, il faut réussir à poser le GN sujet détaché en position complément dans une phrase précédente, ce qui devient plus difficile quand il y a deux détachements dans la même phrase :

Voilà Aurélien.	C'était l'heure de partir.
Il fallait qu'il retrouve sa cabine.	Il ne savait plus où elle était.
Y a un maître nageur qui nous surveille.	On ne risque rien parce qu'il nous attrape avec sa perche.
On fait la ronde autour de Monsieur Carnaval.	Quand on a allumé les journaux, il s'est transformé en torche.

7) Cependant, un bon texte d'albums échos doit être ACCEPTABLE mais pas trop !! On peut décider de laisser volontairement un certain nombre de détachements pour faire corps avec la syntaxe de l'oral de l'enfant, syntaxe à partir de laquelle il devient capable de construire son langage. Il est évident que cette remarque ouvre sur un débat de fond, à propos de l'oral et de l'écrit.

8) Des références aux photos, des exclamations, des questions ici et là... peuvent rendre le texte d'un album écho plus VARIÉ et VIVANT.

Là, c'est Jean Philippe .	Il a retiré ses chaussures.	Il s'est assis par terre POUR enfiler ses chaussons.	Est-ce que c'est le bon pied ?	Oui ! C'est ça ! C'est bien !	Tiens, voilà le petit train !
---------------------------	-----------------------------	--	--------------------------------	-------------------------------	-------------------------------

Cependant exclamations, questions, peuvent, si on en abuse, compliquer considérablement le travail de restitution des enfants.

9) Les questions peuvent, ici aussi, aider à l'insertion de complexités difficiles, notamment les relatives en QUE et OÙ.

Les relatives en QUE et OÙ de façon progressive :

Tiens, voilà Nathalie !	Qu'est-ce QU'elle a ramassé au fond de la piscine ?	Une pièce de dix francs !	Elle appelle Hervé, le maître nageur.	Elle lui donne la pièce QU'elle a ramassée au fond de la piscine.
OÙ est-ce qu'elle a trouvé cette pièce ?	OÙ elle a trouvé cette pièce ?	Hervé lui demande OÙ elle a trouvé cette pièce.	Elle l'emmène au fond de la piscine.	Elle lui montre l'endroit OÙ elle a trouvé la pièce.

10) Une relecture finale doit vérifier que tout ce qui est proposé -pas toujours académique- est bien naturel, c'est à dire conforme à l'oral enfantin en construction.

Annexe IV : Verbatim

On notera P l'enseignant, le premier élève S, le deuxième LO, le troisième EM et le dernier LE. Dans l'autoconfrontation, le M me désignera. Les rajouts de ma part concernant le comportement des élèves ou de l'enseignant sont retranscrits en italique.

V1,V2,V3 et V4 correspond au numéro de la vidéo de la séance et A1, A2 et A3 aux autoconfrontations.

T	N	Verbalisations et actions en classe	Verbalisations et actions en autoconfrontation	N	T
V1	1	<p><i>Mise en place de l'atelier</i></p> <p>P> LE tu viens à coté de moi s'il te plait, allez! Là LE, là!.Allez on y va, Bon! Alors est-ce que vous vous souvenez de vos livres là ? <i>(montre les albums)</i> Vous vous souvenez de ça ? Vous les avez bien décorés. EM elle avait mis des étoiles, un petit nœud brillant, LO elle n'avait pas eu le temps de le décorer! Regarde! Et là LE, LE elle avait mis deux étoiles, un nœud brillant et les nounours ! On avait des nounous à cette époque! Et S, tu reconnais ton prénom comme ça. Tu n'avais pas eu le temps de le décorer non plus. Et qu'est-ce qu'on a fait dedans ? Tiens regarde <i>(distribue les albums)</i>. Qu'est-ce qu'on avait mis dans ce livre ? Vous l'avez fait avec Laetitia. Qu'est-ce qu'il y a dans ce livre ? <i>(Les élèves commencent à ouvrir le livre, mais</i></p>			

V2 0'01	<p><i>P est dérangée par une remplaçante qui arrive)</i></p>			
	<p><u>Première page de l'album écho de.</u> <u>S</u></p> <p>2 P> (<i>P regarde S, les autres élèves regardent S et laissent leur album fermé</i>) Raconte-moi ce qu'il y a un peu dans ton livre. Montre-moi ton</p> <p>3 livre.</p>			
0'16	<p>4 S> (<i>dit quelque chose d'inaudible</i>)</p> <p>P> J'ai pas compris, quoi ?</p> <p>5 (<i>s'approche de l'élève</i>)</p> <p>6 S> Je mets un pied là et un pied là</p> <p>P> Je mets un pied là et un pied là.</p> <p>(<i>note ce qu'elle est en train de dire sur une petite feuille</i>).</p>	<p>P> elle, elle (<i>montre une autre élève</i>) n'a toujours pas ouvert le livre, elle n'est pas curieuse du tout de ce qu'il y a dans ce livre</p>	1	A1 4'23
	<p><u>Deuxième page de l'album écho de.</u> <u>S</u></p> <p>7 S> Là moi je suis sur vélo.</p> <p>8 P> ha là moi je suis (<i>écrit sur la feuille</i>). Très bien donc tu as dit, moi je suis sur le vélo là. Oui, c'est toi je te reconnais.</p>	<p>M> là je ne sais pas si c'est une impression mais je vous sens stressé. Dans quel état d'esprit vous étiez ?</p> <p>P> Il y avait le bruit en fond et j'étais en train de réaliser qu'en fait cette activité, je ne pouvais pas la faire avec un bruit de fond. C'est très très, ça parasite beaucoup le bruit. Le bruit parasite beaucoup. En plus, ils formulent quelque chose de très personnel, ils sont en train de chercher dans leur mémoire, c'est dans le passé, il</p>	2 3	4'58

			y a beaucoup de choses qui se sont mises en route là. Je les force un petit peu et en plus c'est vrai que je n'entends pas trop ce qu'ils me disent à cause du bruit. Et après j'essaie de voir en même temps si heu..., je suis en train de me demander si je reformule une fois ou si je reformule deux fois pour valider parce que je n'ai pas bien entendu.		5'48
			M> ha d'accord, quand vous demandez de répéter, vous avez entendu en fait ?	4	6'03
			P> je commence à entendre quelque chose mais je veux confirmer, donc je le reformule et après je me dis mince mais est-ce que j'ai bien compris et en même temps je me demande est-ce que c'est bon de reformuler encore un coup dessous. Parce que là je demande confirmation de ce que je crois avoir entendu, c'est totalement décalé de ce qu'ils disent peut-être. Et je suis peut être en train de réaliser que c'est artificiel ce qu'on fait.	5	6'05
0'55		<i>Troisième page de l'album écho de</i>			
	9	<i>S</i>			
	10	S> moi fais de a peinture .			
	11	P> là quoi ? »			
		S> « je faire à peinture » <i>(P écrit).</i>			
			P> là, là je note tout de suite je ne reformule pas. Parce que je me suis rendu compte qu'en fait si je reformulais, ça stérilisait son langage. En fait, c'est bon si tu as envie que je dise ça je le dis »	6	6'51
1'07	12	P> « Très bien, dis donc tu as le tablier et tout là hein, avec le rouleau dans les mains. Alors, la			
			P> alors là, là je sens qu'ils se dispersent,	7	7'23

1'14	<p>13 peinture elle est belle hein ! ».</p> <p>14 P> « C'est quelle couleur ça ? Je ne vois pas ça brille »</p> <p>15 S> « bleue »</p> <p>16 P> « c'est quoi ? » (<i>S ne répond pas</i>) LE c'est de quelle couleur ça ?</p> <p>17 LE> bleue</p> <p>P> « non c'est vert, oui vert comme l'herbe, comme les grenouilles. Ben c'est bien dis donc, allez tu peux le regarder tranquillement si tu veux »</p> <p>18 <u>Première page de l'album de LO</u></p> <p>P> LO à toi! Montre-moi un petit peu (<i>LO ouvre le livre et EM se lève et se rapproche pour regarder</i>) oh dis donc! Qu'est-ce qui se passe là ?</p> <p>19 LO> Avec Chantal</p> <p>20 P> hein ? (<i>se rapproche de LO</i>)</p> <p>21 LO> Avec Chantal</p> <p>P> tu étais avec Chantal (écrit)</p> <p>22 <u>Deuxième page de l'album de LO</u></p>	<p>c'est trop long donc du coup je parle plus doucement pour essayer de rentrer en relation duelle avec elle, on va s'isoler, on va se mettre dans une bulle et j'essaie de la stimuler. Mais là ça veut dire que je m'écarte complètement, je coupe avec le groupe. J'ai l'impression que c'est pas du tout une activité que tu peux mener en groupe</p> <p>P> Trop de choses à faire. Là, il y a l'histoire où tout d'un coup il y a l'info... ha, problème pour distinguer le vert du bleu, chez LE, chez elle. Ça la brouille donc là je suis obligé d'intervenir, je ne peux pas laisser passer ça! Bon ça m'écarte complètement du sujet</p>	8	8'09
------	---	---	---	------

V3	<p>24 LO> avec la couette P> ha encore cette couette! C'est 25 une couette ça ? 26 LO> oui P> je crois qu'il va falloir appeler ça une couette. Donc là avec la couette (note). Je note tout car il va falloir qu'on fasse l'histoire, attendez attendez, je note, je note. Vas-y <i>EM</i></p> <p>27 <u>Première page de l'album de EM</u> 28 P> Emma, raconte-moi alors. EM> (<i>EM dit quelque chose</i> <i>d'inaudible en montrant du doigt</i> 29 <i>l'image</i>). P> (<i>P se retourne vers le groupe</i> <i>classe</i>) Alors les enfants, il n'y a pas assez de calme, il n'y a pas assez de calme. On va essayer, chut, chut, vous allez, écoutez-moi Cassandra, Inès! Là je suis en train de parler avec les copains ... (<i>vidéo coupée</i>)</p> <p>30 P> <i>EM</i> qu'est-ce que tu fais là ? J'ai pas entendu ? Qu'est-ce que tu fais sur la photo là ? (<i>montre avec le</i> 31 <i>doigt</i>) 32 EM> je monte sur le banc 33 P> tu montes où ? 34 EM> sur le banc P> je monte sur le banc (écrit)</p>			
-----------	--	--	--	--

35	<u>Deuxième pas de l'album de EM</u>		
36	EM> et je fais de la peinture P> ouh !! (écrit) tu aimes ça , hein ?		
37	<u>Troisième page de l'album de EM</u>		
38	P> alors là qu'est-ce que tu fais ? C'est rigolo!		
39	EM> (<i>EM sourit et referme le livre</i>)		
40	P> qu'est-ce que tu fais là ? Qu'est-ce qu'elle fait cette coquine ? (<i>P remontre la page</i>) où est-ce que tu es ? C'est où ?		
41	EM> à la récréation		
42	P> dis donc! Alors à la récréation je mets (<i>note</i>) et qu'est-ce que tu fais à la récréation ? (<i>accentue la prononciation de récréation</i>)		
43	EM> je sais pas P> et oui ! C'est une photo, on dit je sais pas! Parce que là c'est pas facile de se souvenir.		
44	<u>Élève S</u>		
45	P> et toi S alors! Qu'est-ce que tu veux me montrer ? Quelle est la photo que tu préfères ma puce ? C'est laquelle que tu trouves très belle ? (<i>S cherche</i>) Montrez-moi la photo que vous préférez! (<i>s'adresse aux autres élèves</i>)		
46	S> ça! P> c'est celle-là ! Pourquoi tu la		

47	préfères celle-là ?		
	S> (<i>S dit quelque chose</i>		
48	<i>d'inaudible</i>)		
	P> Je n'entends pas du tout ce		
	qu'elle me raconte. Je suis parasité.		
	On va essayer, les enfants on essaie		
	de chuchoter, chut ! <i>S</i> quand elle		
	parle, on dirait un tout petit lapin,		
	chut (<i>P s'adresse à toute la classe</i>).		
	Alors le petit lapin, alors <i>S</i>		
	pourquoi tu préfères cette photo ?		
49	Dis-moi ?		
50	S> je fais un arbre		
51	P> tu faisais un arbre ?		
52	S> oui		
	P> attends je note (<i>écrit</i>), je faisais		
	un arbre ! Et là tu fais quoi là ? Je		
	montais... c'est les pieds, et un pied		
53	là et un pied là		
54	S> oui		
	P> oui , elle est d'accord, cette		
	histoire de je faisais un arbre alors		
	ça ! Incroyable!		
55	<u>Élève LO</u>		
	P> et toi alors, montre-moi tes		
	photos préférées ? Alors LO		
56	laquelle que tu préfères ?		
57	LO> (<i>montre une photo</i>)		
58	P> ha oui ! Et pourquoi ?		
59	LO> Parce que ça me plaît bien.		
	P> Parce que ça me plaît bien ! Et		
60	qu'est-ce qu'il te plaît bien ?		

3'25	<p>61 LO> celle-là (<i>montre la photo</i>)</p> <p>P> celle-là elle te plaît bien. Tu</p> <p>62 aimes bien la peinture ?</p> <p>63 LO> oui</p> <p>P> parce que ça me plaît bien, ça</p> <p>64 c'est jolie, on va le mettre (<i>écrit</i>)</p> <p>65 LO> oui dans mon classeur</p> <p>66 P> dans ton classeur ?</p> <p>67 LO> de ma nouvelle maison</p> <p>P> pour ta nouvelle maison ? Tu as</p> <p>68 une nouvelle maison ?</p> <p>69 LO> oui</p> <p>P> et alors, ta chambre elle est</p> <p>70 comment ?</p> <p>LO> oui avec des princesses et une</p> <p>71 lampe rose</p> <p>72 P> une lampe orange ? ... rose ?</p> <p>73 LO> oui</p> <p>P> ha ben oui évidemment, c'est</p> <p>74 pour ça je me disais...</p> <p>EM> et maitresse! LO, elle a un</p> <p>75 petit frère LO!</p> <p>P> un bébé! Et oui c'est une grande</p> <p>sœur maintenant LO.</p> <p>76 <u>Élève EM</u></p> <p>P> Et toi EM, qu'est-ce que tu</p> <p>77 aimerais faire avec ton livre ?</p> <p>78 EM> (<i>montre une photo</i>)</p> <p>P> c'est cette photo ta préférée ? Et</p> <p>pourquoi ? Pourquoi c'est cette</p> <p>79 photo ta préférée.</p> <p>80 EM> (<i>montre une autre photo</i>)</p>	<p>P> Là ça y est, on s'éloigne</p> <p>complètement. J'ai l'impression que si on</p> <p>veut avoir une situation de langage où ils</p> <p>se sentent à l'aise, en confiance et non</p> <p>jugés, il faut tolérer les dépassements de</p> <p>tout ordre.</p>	9	17'4
------	---	--	---	------

	P> ha tu m'as montré l'autre, attends (<i>montre la photo précédente</i>). Et pourquoi c'est cette		
81	photo ta préférée ?		
82	EM> (<i>ne dit rien et ferme le livre</i>)		
83	P> ça dure un temps très limité!		
	EM> je vais avoir une petite sœur		
84	moi !		
85	P> tu fais quoi ?		
86	EM> je vais avoir une petite sœur !		
	P> ça c'est une nouvelle! ah! Une petite sœur! Une vraie ? Toute rose ? Et alors il faudra que tu lui		
87	prêtes tes lunettes!		
88	EM> elle est petite		
	P> ha elle sera encore trop petite pour les lunettes ! Et il va falloir que tu lui prêtes ton vernis à ongles ! Parce que tu as mis du vernis à		
89	ongles!		
90	LO> c'est son papa		
91	P> ha c'est papa		
92	EM> maman		
	P> non c'est maman ! C'est sa		
93	maman elle a dit		
	LO> Ma maman elle m'a pas mis		
94	de vernis, j'ai pas dit.		
	P> et oui ! ah tu ne lui as pas demandé. Et toi S est-ce que tu as		
95	du vernis à ongles chez toi ?		
96	S> oui		
97	P> oui! De quelle couleur ?		
98	S> rose		

V4	<p>99 P> ha ben oui rose!</p> <p>100 LO> et moi j'ai violet</p> <p>P> et elle, elle a violet !</p>			
0'03	<p><u>2 ème séance : (dans la même</u></p>			
	<p>101 <u>journée que la première)</u></p> <p>P> Alors, on va essayer une nouvelle technique! Alors ça c'est qui ? (<i>montre un album</i>)</p> <p>102 LO> c'est EM</p> <p>103 P> qu'est-ce qu'elle fait EM ?</p> <p>104 EM> de la peinture</p> <p>105 P> et alors ?</p> <p>106 EM> elle a le rouleau !</p> <p>107 P> oui! Elle fait de la peinture avec un rouleau!</p> <p>108 S> miens il est là (<i>montre son album</i>)</p> <p>109 P>et le tiens est là ? Oui ! Tu veux qu'on l'ouvre ? Allez, on va l'ouvrir!</p> <p>110 EM> (<i>prend son album</i>)</p> <p>111 P> alors au hasard...(cherche une page) là! Alors qu'est-ce qu'elle fait là cette fille ?</p> <p>112 S> elle est montée sur le banc</p> <p>113 P> ha! Elle est montée sur le banc!</p> <p>114 Très bien. Et après ?</p> <p>115 S> elle est montée sur ça</p> <p>116 P> c'est quoi ça ?</p> <p>117 S> c'est pour marcher</p> <p>118 P> c'est pour marcher ? Et ça s'appelle comment ? Tu ne te</p>	<p>M> nouvelle technique ?</p> <p>P> C'est rigolo, le coup de la nouvelle technique. C'est donc de prendre un album au hasard et de leur montrer des photos au hasard, pour voir si on a une formulation différente qui sort. Le fait aussi d'avoir replonger le gamin dans son vécu avec l'album, qui est quand même loin avec lui. C'est un outil qu'il a reconnu quand même mais qu'il ne s'est pas approprié. Donc deuxième essai, deuxième passage. Je ne voulais pas les mettre dans la même situation que tout a l'heure car sinon j'aurai eu peut être les mêmes phrases, les mêmes commentaires. Est ce que les autres ne peuvent pas aider ? Stimuler ?</p>	<p>10</p> <p>11</p> <p>1'58</p>	<p>A2</p> <p>1'21</p>

	<p>119 souviens pas ? S> (<i>fais non de la tête</i>) P> des fois, on dit un petit coussin 120 rond! Bon et alors après qu'est-ce que tu vas faire après ? 121 S> je vais allée là (<i>montre le parcours sur la photo</i>) 122 P> voilà. Tiens je te le laisse. P> celui-là c'est qui ? (<i>cherche une 123 photo</i>) attendez, hop! (<i>ouvre le 124 livre</i>) 125 LO> c'est moi ça 126 P> et alors, qu'est-ce que tu fais là ? LO> je fais la toile P> ah, les enfants! Qu'est-ce que j'ai dit! Je vous ai demandé le 127 silence et j'entends qu'il y en a qui 128 parle Lucie! (<i>s'adresse au groupe classe</i>) Alors tu joues à quoi déjà ? LO> le ballon P> non ce n'est pas le ballon. À la 129 toile, la grande toile! Et oui. Tiens tu le veux ?</p>			
2'29	<p>130 P> attention c'est qui, c'est qui, 131 c'est qui ? (<i>montre une image de 132 l'album</i>) EM> <i>LE, LE, c'est LE</i> 133 LE> (<i>regarde mais ne dit rien</i>) 134 P> c'est <i>LE</i>. Alors qu'est ce que tu fais là <i>LE</i> ?</p>	<p>P> là j'ai une attitude beaucoup plus empathique, j'ai beaucoup d'empathie pour elle, il faut y aller doucement, j'ai conscience qu'il faut mettre plein de douceur, mettre du coton partout. Il faut la mettre dans une confiance. Tu as vu</p>	12	A3 2'25

	<p>LE> Je monte sur le banc</p> <p>P> tu montes sur le banc. C'est très bien. Attention je recommence (montre une autre photo). Qu'est-ce que tu fais là ?</p> <p>LE> je fais de ça.</p> <p>P> où est ce que tu es ? (LE ne répond pas) ça se passe où ça ? (LE ne répond pas) Tu le reconnais ça ? (le PE montre avec le doigt le jeu) ça se passe où ? Non tu ne te souviens pas ? Non ? (LE fait non de la tête).</p> <p>EM> c'est à la récréation</p> <p>P> Tu ne te souviens pas que c'est à la récréation ça ? La tortue (LE sourit). Ça y est ça revient ? Voilà très bien.</p> <p>P> Alors LO, LO LO! hop! (ouvre le livre)</p>	<p>une attitude rassurante, bienveillante, viens vers moi n'ai pas peur.</p>		
3'37	<p>135</p> <p>136</p> <p>137</p> <p>138</p> <p>139</p>		13	3'38
3'45	<p>140</p> <p>141</p> <p>142</p> <p>143</p> <p>LO> fais de la peinture</p> <p>P> alors là est-ce que tu fais de la peinture ? Qu'est-ce qu'elle fait Chantal là ?</p> <p>LO> elle m'habille pour pas me salir</p> <p>P> voilà! Chantal, elle t'habille</p>	<p>P> Alors là on s'éloigne complètement du but de l'album écho. Là on est en train de rentrer dans un jeu. Ça y est ils sont passés, on a essayé de restimuler, il y a eu un mot qui est sorti, Le est intervenu.</p> <p>P> Là on n'est sorti de l'album écho. On est sur du vocabulaire pur là c'est-à-dire voilà, il y a un terme à utiliser, pourquoi, dans quel contexte etc. c'est pas tellement »</p>	14	4'32

5'05	<p>144 pour pas salir tes vêtements. Ça</p> <p>145 c'est bien. Et là qu'est-ce que tu fais (<i>tourne la page</i>)</p> <p>LO> je fais de la peinture</p> <p>P> ah là tu fais de la peinture! Là tu fais de la peinture et là tu mettais le tablier pour ne pas te salir</p> <p>146 (<i>montre la photo précédente</i>). Ha oui!</p> <p>P> attention <i>EM!</i> Hop! Alors celle- là elle nous embête cette photo! Tu</p> <p>147 es où ?</p> <p>148</p> <p>149 EM> à la récréation</p> <p>150 P> bien! Et qu'est-ce que tu fais ?</p> <p>EM> je sais pas!</p> <p>P> ah ben on sait toujours pas! On dirait que tu cherches quelque chose! Regarde! On dirait que tu</p> <p>151 cherches quelque chose par terre! Qu'est-ce qu'elle cherche ?</p> <p>152 LO> elle veut pas aller avec sa maman</p> <p>153 P> elle ne veut pas aller avec sa</p> <p>154 maman</p> <p>155 LO> non parce que Aurore</p> <p>156 P> avec qui ? La maman de qui ?</p> <p>157 LO> <i>EM</i></p> <p>158 P> ta maman s'appelle Aurore ?</p> <p>EM> oui</p> <p>P> oh! Mais tu en sais des choses</p> <p>159 toi!</p>			
------	---	--	--	--

5'52	<p>160 P> allez on y va, on va essayer 161 (<i>montre une image</i>). Qu'est ce que 162 tu fais ? 163 S> je fais de a peinture p> oui 164 S> avec e rouleau P> avec le rouleau. Très bien et 165 puis quoi encore ? 166 S> (<i>dit quelque chose mais</i> 167 <i>d'in audible</i>) P> de quoi ? De la peinture là ? 168 S> oui 169 P> et qu'est-ce que tu as mis comme habit ? 170 S> (<i>ne dit rien</i>) 171 P> comment ça s'appelle déjà qu'on met pour ne pas se salir ? Un ta.. S> ta P> ta! Un ta ta ? (<i>le PE sourit</i>). Un tablier. Allez je vous laisse regarder et le montrer aux copains si vous avez envie.</p>	<p>P> le problème que je rencontre, il a plusieurs facette. Un, c'est un outil que je n'ai pas construit avec eux. Deux, ce sont des photos d'activités auxquelles j'étais présente donc ils doivent commenter une activité à laquelle j'étais, pendant laquelle j'étais là, à laquelle j'ai pu assister. Donc, ils ne voient pas l'intérêt. La plupart du temps, je les installe dans une conversation pragmatique c'est-à- dire on raconte des trucs un peu imaginaire, on va dans l'imaginaire par rapport à des éléments comme ça qui sont réels. On extrapole sur des faits réels mais la plupart du temps, eux de toute façon, ils me guident sur quelque chose de réel, de conséquences-effets, causes et conséquences. Ils sont très droits, simples. Et là c'est vrai que je suis en train de leur demander quelque chose de complètement différent. Et là qu'est ce que tu faisais ? Ils doivent se dire mais enfin, c'est elle qui m'a dit d'aller à la</p>	15	6'49
------	---	---	----	------

		<p>peinture. Ça fait se poser la question sur l'album écho, sur le choix réel des images. Est ce que c'est un album écho qui se fait avec l'enseignant de la classe ? Un album écho plutôt en décroissement ? Ça serait une photo prise en classe mais moi je suis avec un groupe qui n'est pas mon groupe donc est-ce qu'ils ne sortent pas plus d'information que là , mais qu'est-ce qu'elle veut celle-là enfin ... ça pose plusieurs questions. Ce qui fait que je suis en train de me dire, mais attend on ne fait pas comme ça d'habitude.</p> <p>Là je les mets en situation pour stimuler un commentaire. Après si on présente les mêmes photos l'année prochaine, peut être qu'ils vont dire ha oui c'était quand ? Ils vont placer du temps, ils vont mettre des compléments de temps, à droite, à gauche, c'était quand on était petit avec Chantal.</p> <p>M> est ce que l'image, le fait que ce soit leur photo les motive ?</p> <p>P> ça réveille des émotions ça c'est sur, ça les replonge dans la situation donc ça stimule la mémoire ça oui. Parce que quand même, on va, le premier jet on l'a gardé donc la première phrase qu'ils ont formulée, on va se servir de ça pour voir s'il y a eu évolution ou pas. Il faut quand</p>		<p>9'30</p> <p>16 13'4</p> <p>17 8</p>
--	--	--	--	--

			même essayer de stimuler les mêmes émotions, pour essayer d'apporter les mêmes thèmes de commentaires.		
--	--	--	--	--	--