



HAL
open science

Améliorer les compétences syntaxiques à l'école maternelle grâce au dispositif “ album écho ”

Lucie Boyeldieu

► To cite this version:

Lucie Boyeldieu. Améliorer les compétences syntaxiques à l'école maternelle grâce au dispositif “ album écho ”. Education. 2016. dumas-01369325

HAL Id: dumas-01369325

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01369325v1>

Submitted on 14 Oct 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE présenté par :

Lucie BOYELDIEU

soutenu le : **06 juillet 2016**

pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Enseignement,
de l'Éducation, de la Formation**

Discipline: Français

**Améliorer les compétences syntaxiques à
l'école maternelle grâce au dispositif
« album écho »**

Mémoire dirigé par :

Geneviève LAYAT Professeure agrégée ESPE de Blois

JURY:

Virginie ACTIS

Professeure agrégée ESPE de BLOIS Présidente du jury

Geneviève LAYAT

Professeure agrégée ESPE de Blois

Remerciements :

Je remercie ma famille et mes amis pour leur soutien et particulièrement mes parents et ma fille Nahomé qui s'est trouvée très compréhensive envers moi.

Je témoigne toute ma reconnaissance et ma gratitude à madame Brigitte Le Gal, Professeure Maître Formateur, pour son expertise pédagogique et son accueil chaleureux dans sa classe ainsi qu'à madame Geneviève Layat pour ses précieux conseils, son écoute, sa patience et sa bienveillance.

Je dédie ce mémoire aux rencontres humaines et pédagogiques qui ont jalonné mes parcours universitaires et professionnels, ici et ailleurs.

Sommaire

| | |
|--|----|
| Remerciements : | 2 |
| Introduction | 4 |
| I. Le langage oral en maternelle et focus sur la syntaxe | 6 |
| 1. Qu'est-ce que la syntaxe ? | 6 |
| 2. Notions sur l'acquisition du langage | 7 |
| 3. Ce que soulèvent les programmes officiels de l'école maternelle en terme de progressivité | 8 |
| A) Différents types de langage | 8 |
| B) Focus sur la syntaxe | 10 |
| 4. Pour une pédagogie volontariste de l'oral | 12 |
| II Présentation du dispositif : les albums échos | 14 |
| 1. Définition | 14 |
| 2. Démarche | 16 |
| 3. Présentation du terrain d'expérimentation | 17 |
| A) L'échantillon : de « petits parleurs » | 17 |
| B) Présentation pédagogique des séances en APC | 18 |
| III Analyse des données recueillies | 25 |
| 1. Analyse syntaxique | 25 |
| A) Eléments syntaxiques propres à l'oral | 26 |
| B) Le syntagme nominal | 28 |
| C) Regard sur la syntaxe d'un indicateur de complexité | 35 |
| 2. Syntaxe et pensée enfantine : manifestations | 39 |
| A) Le rôle de l'adulte expert | 41 |
| B) Remarques sur deux observables | 44 |
| 3. Limites de l'étude et du dispositif | 46 |
| Conclusion | 47 |
| Bibliographie | 48 |
| Annexe I | 50 |
| Annexe II | 51 |
| Annexe III | 52 |
| Annexe IV | 70 |
| Annexe V | 71 |
| Annexe VI | 74 |
| Résumé : | 76 |

Introduction

Depuis plusieurs années, la volonté du gouvernement concernant la politique éducative s'articule autour de la réussite scolaire, la lutte contre le décrochage et contre l'illettrisme. Dans ce contexte, la priorité est donnée au développement des compétences langagières et ce dès la maternelle comme le souligne le linguiste Alain Bentolila (2009) :

«L'avenir linguistique et plus généralement la réussite scolaire de bien des élèves dépendent de la capacité de notre école maternelle à poser les termes d'une relation plus exigeante et plus confiante avec une langue orale qui leur (aux élèves) permet d'entrer sans rupture dans le monde de l'écrit ».

En effet, le travail sur la langue orale est désormais privilégié et l'école préélémentaire doit initier à la découverte du principe syntaxique afin d'ancrer une conscience de la langue favorisant l'apprentissage de la lecture au cycle 2.

Une multitude d'études s'est jusqu'à maintenant intéressée à l'acquisition du lexique chez le jeune enfant, faisant le postulat que connaître du vocabulaire permettrait le développement des compétences langagières. Comment amener alors l'enfant à mieux parler quand bien même il connaisse des listes de mots s'il n'est pas en mesure de les organiser dans un énoncé clair ?

Par ailleurs, mon expérience personnelle d'apprenant de langues étrangères diverses m'a amenée à comprendre que, suite à une écoute active de la prosodie d'une langue, la perception de l'accent syntaxique aide à en élaborer la structure. L'enrichissement du vocabulaire se greffe ensuite de manière paradigmatique sur l'architecture hiérarchisée en syntagmes afin de préciser le message dans une situation de communication donnée à un interlocuteur identifié.

Aussi, j'ai souhaité mettre en avant cette composante de la langue qu'est la syntaxe et étudier un dispositif mis en place par Philippe Boisseau (1996), inspecteur honoraire de l'Education Nationale, qui s'est appuyé sur les travaux de Laurence Lentin, chercheuse en acquisition du langage. Cet ancien instituteur propose un outil pédagogique appelé « l'album écho » qui sera défini dans la deuxième partie de ce mémoire. De plus, dans le cadre du Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation 1^{er} degré à l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education, j'ai effectué un stage dans une classe de Petite

et Moyenne Section¹ où l'enseignante utilise ce procédé de manière courante d'autant plus que l'école est référencée dans un REP+². J'ai observé les élèves et l'enseignante dans deux situations où les albums échos étaient mis en place : lors d'Activités Pédagogiques Complémentaires avec de « petits parleurs » et en atelier de langage avec un groupe hétérogène pendant lequel je me suis plus impliquée dans un travail de co-préparation avec l'enseignante experte.

Dans le présent mémoire, j'essaierai de répondre à la question suivante :

En quoi le dispositif des « albums échos » peut-il participer à l'acquisition et au développement de compétences syntaxiques chez l'enfant de 5 ans scolarisé en REP+ ?

Dans une première partie, je reviendrai brièvement sur les enjeux de l'enseignement de la langue orale avec un retour sur les différentes théories de l'acquisition du langage. Je mettrai en lumière ce qui est explicitement annoncé en matière de syntaxe dans les instructions officielles du Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur, et j'annoncerai ce que Philippe Boisseau avance sur ce point dans le cadre d'une pédagogie de l'oral. Dans une deuxième partie, je détaillerai le dispositif lui-même et sa mise en place sur le terrain. Enfin, je présenterai une analyse syntaxique de quelques procédés observés. Un éclairage sur la manifestation de la pensée enfantine sera évoqué avant une réflexion sur les limites de cette étude et du dispositif.

¹ Désormais PS/MS.

² Réseau d'Education Prioritaire, anciennement Zone d'Education Prioritaire.

I. Le langage oral en maternelle et focus sur la syntaxe

L'enfant doit être conscient de ce que communiquer signifie, comme le souligne Alain Bentolila dans les enjeux mis en avant pour l'apprentissage du langage (2014). L'école maternelle est le premier lieu où la connivence établie entre l'enfant et sa famille n'est plus une évidence. Ainsi, l'enseignant s'efforce à donner du sens à la communication. Il est en effet nécessaire que celui-ci dise à l'élève « je ne te comprends pas » pour que l'être en devenir qu'est l'enfant prenne conscience que ce qu'il a à dire n'est pas su de l'autre, que cela ressort d'un processus d'individuation et d'affirmation de son identité. Ainsi un devoir d'exigence émerge : s'exprimer avec le plus de précision possible tout en respectant les droits et devoirs de celui qui parle dans un groupe. Cette question centrale amène l'enfant à réaliser qu'il exerce un pouvoir à travers l'usage de la langue.

S'exprimer avec plus de précision, c'est, d'une part, utiliser un lexique adéquat et, d'autre part, donner une structure à sa pensée pour se faire comprendre. C'est à l'adulte expert, l'enseignant ayant un contact quotidien avec l'enfant, de proposer différentes structures selon les possibilités de chaque enfant dans diverses situations afin de développer les compétences syntaxiques. Il est important de privilégier cet axe, « *cœur du système qui fonde la langue orale et qui est celui qui permet à la langue écrite de fonctionner* »³. La construction de la syntaxe est le moteur qui rend possible l'acquisition d'un vocabulaire de plus en plus riche et non l'inverse.

1. Qu'est-ce que la syntaxe ?

Étymologiquement, *syntaxe* vient de *taxis* qui signifie ordre, rangement. On s'appuiera sur la définition suivante :

« *On appelle syntaxe la partie de la grammaire décrivant les règles par lesquelles se combinent en phrases les unités significatives* »⁴.

Pour Ferdinand de Saussure, qui se place au niveau de la langue comme code, appartenant au courant de la linguistique structurale, ces unités significatives sont appelées *syntagmes*. On remarque que la prise en compte du lexique est nécessaire car en effet, sans mots, il n'y

³BENTOLILA A., « Bien lire », CNDP, mars 2006, p1.

⁴DUBOIS J., GIACOMO M., GUESPIN L., MARCELLESI C., MARCELLESI J-B., MEVEL J-P., *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, 1999, p.468.

aurait pas de syntaxe. Nous considérerons particulièrement l'axe syntagmatique, agencement des groupes de fonctions dans la phrase, plutôt que l'axe paradigmatique, association des éléments, unités lexicales ou synthèmes (A. Martinet), dans un même syntagme. Ces deux axes sont indissociables de la sémantique. Une étroite interdépendance entre quatre champs de la langue est établie : le lexique, la morphologie, la syntaxe et la sémantique. Pour notre étude, nous ne nous efforcerons de nous concentrer que sur les éléments qui s'opèrent dans un rapport syntagmatique.

2. Notions sur l'acquisition du langage

Les travaux réalisés aujourd'hui sur l'acquisition du langage enfantin se basent en partie sur ceux de Noam Chomsky, linguiste américain, appartenant au mouvement cognitiviste. Il a mis en avant le concept de grammaire générative et transformationnelle dans les années 50 qu'il a affiné ensuite sur l'idée d'un programme minimaliste⁵. Sur la base de structures profondes innées, le langage chez l'enfant se construit et se développe par opérations combinatoires et de substitution, sans aucune intervention extérieure, pas même celle de l'enfant qui dispose d'un bagage prédéterminé.

Par ailleurs, la théorie de Noam Chomsky repose sur le constat que le cerveau du nourrisson est capable d'entendre et d'analyser toutes les langues. C'est au contact quotidien de la langue maternelle dans laquelle baigne linguistiquement l'enfant, que son cerveau élimine la perception de sons n'appartenant pas à sa langue maternelle. Ce processus souligne la place fondamentale de la prosodie dans l'acquisition du langage.

Aussi, cette thèse nativiste, à savoir penser que l'enfant a une connaissance innée de la grammaire dite « grammaire formelle » ou « universelle », a été remise en question depuis. En effet, il ne s'agit pas de programmation de paramètres innés et fixés puisque, d'une part, on est capable d'appréhender diverses langues à tout âge, et que, d'autre part, les interventions des adultes en interaction avec l'enfant jouent un rôle essentiel. De fait, la linguistique de l'acquisition partage certains points de vue de la psychologie culturelle développée par J. Bruner à la lumière des travaux de L. S. Vygotski : « L'activité cognitivo-langagière est culturellement située, elle n'est jamais isolée ou menée sans assistance. L'évolution, l'organisation et l'appropriation des ressources langagières s'établissent dans une relation « d'étaillage » qui rend possible la transformation d'un niveau actuel par rapport à un niveau potentiel » (Canut, 1998, p.65- 75).

⁵ LAD (Language Action Device)

Néanmoins, on ne peut remettre en question l'idée que la musicalité de la langue permet de discerner son organisation par la perception de l'accent syntaxique apposé aux items lexicaux et tournures idiomatiques. Il est à souligner qu'à l'époque, Chomsky est l'un des rares linguistes à avoir mis en avant la composante syntaxique du langage.

3. Ce que soulèvent les programmes officiels de l'école maternelle en terme de progressivité

Le langage oral à l'école n'est réellement abordé comme étant un apprentissage réel qu'à partir des instructions officielles de 1995. Cela correspond à une volonté politique de placer l'enfant au centre des apprentissages, reflet de la position de celui-ci dans la société, et d'un point de vue didactique, une approche plus actionnelle, approche dont les germes sont déjà présents dans le courant des pédagogies nouvelles, notamment celles de Célestin Freinet ou de Maria Montessori.

La notion de langage implique une vision plus globale que celle de la langue. Centré sur la situation de communication et prenant en compte le côté pragmatique c'est-à-dire l'énonciation⁶, le langage inclut des aspects relevant de la sociolinguistique et de la psycholinguistique. Le travail sur la langue, qui lui est à considérer comme un outil au service du langage, se réfère au code et est lié à une norme qui fait l'objet d'une étude plus approfondie dès le cycle 2.

A) Différents types de langage

Dans le document d'accompagnement des programmes de 2002⁷, l'intitulé « Le langage au cœur des apprentissages » est explicite et fait apparaître une volonté : mettre l'accent sur l'aspect transversal et distinguer ce qui relève de la langue et du langage. Une première notion est abordée : « Les enchaînements de mots suivent également des agencements particuliers. La connaissance implicite (non consciente) de ces régularités conditionne la compréhension et la production de la parole. Les régularités d'une langue sont acquises par *imprégnation* au cours des interactions précoces» (MEN, 2002, p. 9).

⁶ Soit le rôle de chaque locuteur et sa prise en compte en tant qu'acteur dans cette situation

⁷ MEN, *Le langage à la maternelle, documents d'accompagnement des programmes*, Paris, Scérén-CNDP, 2002

Aucune précision n'est donnée sur la nature de ces enchaînements, mais suivant la logique, on suppose qu'il s'agit ici tout d'abord de la chaîne parlée c'est-à-dire l'enchaînement phonologique dont découlent tous les autres.

Ce document souligne la différence entre un usage du langage à l'école, vers lequel les élèves doivent tendre en maternelle, et un usage privé, plus personnel, propre au milieu familial, social de l'enfant : « Pour d'autres enfants, l'expérience scolaire qui commence à l'école maternelle les introduit dans une langue nouvelle qu'ils ont pu entendre dans leur entourage ou à la télévision, sans qu'elle leur ait été adressée personnellement. Ils vont devoir découvrir les agencements propres à la langue d'enseignement ; tant qu'ils ne l'auront pas fait, la perception, la compréhension et la production du français resteront pour eux plus coûteuses, et aussi plus risquées » (MEN, 2002, p. 10).

On retrouve ici les enjeux soulignés en amont : maîtriser le langage oral et notamment la langue scolaire, qui par ailleurs est appelée ici langue d'enseignement⁸, permet une meilleure réussite pour l'apprentissage de l'écrit. En effet, produire de l'écrit, c'est déjà avoir une conscience de la langue et acquérir des capacités de distanciation, de décentration et d'abstraction.

Une (pseudo) ouverture interculturelle est proposée ensuite mais reste très centrée autour de règles à connaître, d'un savoir-être à adopter, de comportements à forger et l'accent est mis sur l'aspect communicationnel qui ressort donc plus du devenir élève, l'une des priorités des programmes de 2008.

Les recommandations reprennent les trois types de langage oral utilisés en maternelle : le langage de communication, le langage en situation (ou langage d'action) et le langage d'évocation, lui-même orienté vers le passé ou vers le futur (on peut alors parler de langage d'anticipation). Le langage en situation est une mise en mots de l'action en cours, le temps privilégié est le présent et l'on cherche à ancrer un vocabulaire précis en fonction de l'activité tout en insistant sur l'utilisation du pronom *je* et sur la systématisation de déictiques temporels et spatiaux. Ensuite, très progressivement, on amène l'enfant à utiliser un langage d'évocation, un langage dématérialisé obligeant l'enfant à se décentrer et à faire des choix linguistiques dans les repères temporels, comme l'utilisation du passé et du futur, et spatiaux comme l'abandon de *maintenant* et *ici*, car l'interlocuteur qui ne connaîtra pas forcément la situation décrite ou narrée devra pouvoir comprendre l'ensemble du message énoncé par

⁸ On parle plus précisément de Français Langue de Scolarisation (FLSco) ou Français Langue Seconde (FLS) selon le statut et l'usage de la langue française au sein des familles.

l'enfant. Par ailleurs, l'utilisation de temps plus complexes comme le passé composé et son alternance avec l'imparfait, voire le plus-que-parfait, est sollicitée et encouragée.

Le nouveau programme⁹ reste dans la même perspective face à la priorité à donner au langage : « Le domaine *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. La stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines » (BO, 2015, p. 6).

Les documents d'accompagnement¹⁰ s'appuient davantage sur des références scientifiques explicites appartenant aux Sciences de l'Éducation¹¹. Ainsi, de nouvelles orientations sont mises en lumière, en particulier les activités ludiques et l'exploitation des coins jeux. Ce type de situations s'inscrit dans une approche intégrée, terme novateur pour rendre compte de la permanence du travail sur le langage qui s'imisce à tout moment en classe. Les directives indiquent également des moments plus formels, voués à l'appropriation de tâches langagières connues qui deviennent des « formats » langagiers que l'enfant intègre au fur et à mesure des répétitions et des reformulations :

*« Il s'agit de commencer à réfléchir sur la langue. Dans ces situations, l'élève doit se décaler des usages de la langue pour la prendre comme objet, non plus seulement la faire fonctionner mais comprendre comment elle fonctionne ».*¹²

B) Focus sur la syntaxe

Dans le programme de 2002, la compétence *dire ce que l'on fait ou ce que fait un camarade* permet d'observer l'utilisation à bon escient de la structure syntaxique je + V présent/ passé composé/ futur périphrastique, attendue chez des élèves de 2 à 4 ans sur des niveaux Tps/PS et début de MS (p. 22).

« Durant les deux dernières années en école maternelle, le langage en situation doit s'enrichir à divers points de vue : lexical (variété, précision, début de structuration du

⁹ MENESR, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, Paris, BO spécial n°2 du 26 mars 2015

¹⁰ En ligne sur le site <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle>

¹¹ En lien avec la formation universitaire des professeurs des écoles

¹² MENESR, *Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie I - L'oral - Fiches-repères*, 2015, p. 6

lexique utilisé), syntaxique (phrases plus complexes, questionnements variés, etc.) et pragmatique (enjeux et formes adaptées) », (MEN, 2011, p. 28).

On insiste sur le fait de travailler en petits groupes, voire de favoriser au maximum des échanges individualisés. En ce qui concerne la syntaxe, elle est associée à l'apprentissage du lexique, de manière quotidienne et ciblée selon les tâches langagières visées par l'enseignant. Par ailleurs, il est recommandé de ne pas hésiter à utiliser le vocabulaire grammatical (noms, prépositions, déterminants, conjonctions...) car cela contribuerait à une meilleure compréhension des consignes.

Dans les programmes qui ont suivi, la progression s'appuie toujours sur les mêmes repères liés au développement du langage enfantin et vise à une sollicitation des élèves pour les amener à comprendre et à produire des phrases de plus en plus complexes.

« Dans le domaine métalinguistique, en fin d'école maternelle, les acquis des élèves se manifestent par rapport au langage : un enfant peut par exemple dire *Elle parle comme un bébé.*, par rapport à la langue *On dit pas, j'ai perdu*, par rapport à l'activité de discours *J'ai dit un message au téléphone de ma maman.* ou par rapport au début de la connaissance du fonctionnement de la langue [...]. Quand des élèves produisent des propos de cette nature, c'est le signe qu'ils ont acquis de la distance avec l'usage de la langue et du langage, qu'ils ont des connaissances implicites » (MEN, 2002, p. 22).

Une entrée très progressive dans l'oral scriptural et la nécessité de porter attention à l'effort à produire sur la qualité de la langue en MS sont précisées. Une proposition de complexification émerge dès la grande section : enrichissement du groupe nominal (GN) avec l'apport d'adjectifs qualificatifs ou de compléments du nom, une phrase GN + GV¹³. Puis, on veillera à un apport de compléments essentiels mais aussi de compléments non essentiels comme les adverbes ou les compléments circonstanciels de lieu, de temps ou de manière incluant dans des Groupes Prépositionnels (GP). La construction des verbes (transitifs ou intransitifs) est évoquée. Une volonté de préciser davantage les éléments entendus dans les compétences syntaxiques est vérifiée: des listes de prépositions par exemple ou le rappel de plusieurs types de conjonctions (conséquence, but, cause...) dans des tâches langagières précises (actes de langage) peuvent guider l'enseignant dans le choix de ces objectifs langagiers selon le domaine d'apprentissage abordé (MEN, 2011, p. 139).

¹³ GV : Groupe Verbal

Enfin, dans les nouveaux programmes de 2015, les phases d'acquisition du système de la langue sont détaillées par rapport aux précédents : apparition des différents temps verbaux, prépositions, usage des complexités... Les attendus en fin de GS sont réaffirmés : produire des énoncés construits (usage des relatives, complétives, circonstancielles, en particulier la relation causale avec « parce que ») dans des situations fonctionnelles relevant des différents types de phrases (déclaratives, négatives, interrogatives et impératives).

Des études sur le niveau d'acquisition sont évoquées, prenant en compte la longueur des énoncés et ses caractéristiques (mot-phrase, phrases à 2 mots, phrases simples, phrases complexes...). L'ensemble des programmes s'appuie sur des références explicitées qui amènent les enseignants à se focaliser sur l'acquisition et le développement des compétences syntaxiques de l'enfant et non plus uniquement sur le domaine lexical. Ainsi, le maître s'inscrit dans une réelle évaluation diagnostique des compétences syntaxiques de chaque enfant.

4. Pour une pédagogie volontariste de l'oral¹⁴

Plusieurs dispositifs sont proposés et notre étude se portera sur les « albums échos », présentés en deuxième partie de ce mémoire, mis en place par Philippe Boisseau dont les travaux se situent dans la continuité de ceux de Laurence Lentin. Tous deux s'accordent à valoriser l'oral pour une meilleure entrée dans l'écrit avec une volonté de créer du lien entre les deux systèmes afin de donner plus de sens et de progressivité à cet enseignement pour les enfants. Les recherches de la didacticienne ont beaucoup influencé les programmes depuis la fin des années 70.

Tout d'abord, la chercheuse en acquisition du langage met en avant une forte diminution des moments de langage collectifs au profit d'échanges interindividuels avec l'adulte expert. Elle fait l'hypothèse qu'il existe des échanges verbaux entre adultes et enfants facilitateurs d'apprentissage, notamment lorsque l'adulte produit « des énonciations explicites, présentant les caractéristiques phonétiques, intonatives, morphologiques, syntaxiques et sémantiques de la langue, en correspondance avec une activité mentale de l'enfant (raisonnement, argumentation, narration, commentaire d'activités, émotions) »¹⁵. Ces énonciations constituent des schèmes sémantico-syntaxiques créateurs. L'enfant se les

¹⁴ Titre repris dans BOISSEAU P., *Enseigner la langue orale en maternelle*, Scérén/CRDP Académie de Versailles & Retz, 2005. p. 289

¹⁵ LENTIN, Laurence, *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. Paris : E.S.F., 1998, 2ème éd., 1999, p. 44

appropriée immédiatement ou en différé. Ils sont dits « créateurs » dans la mesure où l'adulte les produit dans une situation où l'apprenant en a besoin. Afin de repérer ces besoins, l'enseignant doit être extrêmement vigilant. Son observation et son analyse ne peut s'effectuer qu'en petits groupes. De plus, cette modalité de travail permet des ajustements immédiats bénéfiques pour une appropriation rapide et des conditions optimales. Philippe Boisseau rejoint cette conception et les dispositifs qu'il promeut sont organisés dans cette perspective.

Ensuite, les activités mises en place lors des moments de langage doivent susciter de l'intérêt pour l'enfant. Pour pouvoir motiver sa production et entrer en communication, il semble nécessaire de s'appuyer sur son vécu et de choisir un thème qui l'enthousiasme. Afin de mobiliser le langage dans différents domaines, l'enseignant pourra réinvestir les connaissances utilisées et l'expérience vécue, source de sensations et d'émotions, afin de proposer à l'enfant des moments spécifiques de langage. L'adulte parle pour superposer une verbalisation à l'action de l'enfant qu'il commente ou pour commenter sa propre action pendant l'activité, ce qui sera réactivé pour passer du langage de situation à celui d'évocation.

Enfin, le langage d'évocation mentionné dans les programmes est un terme qui s'inspire de ce que Laurence Lentin nomme le récit oral : « le cas où la seule langue parlée permet au locuteur de communiquer à son (ses) auditeur (s) une information complète (concernant un objet, une personne, une expérience concrète, une succession d'événements, une pensée ou un enchaînement de pensées...) hors situation, sans recours à aucun moyen non verbal ou invisible. L'expression récit oral semble convenir pour désigner le niveau de langage nécessité par ces exigences » (1973, p.35).

Il s'agit bien ici de l'oral scriptural décrit dans les programmes qui permet un langage explicite. Pour Philippe Boisseau, dans le cadre du dispositif des « albums échos » qui est l'objet de la recherche qui suit, il est nécessaire de noter cet oral vers lequel les énoncés des élèves doivent tendre. Il justifie sa démarche ainsi « Le purisme en matière de distinction entre l'oral et l'écrit n'est pas viable pédagogiquement. On doit pouvoir aussi bien écrire de l'oral pour les besoins de la pédagogie de l'oral qu'oraliser de l'écrit pour les besoins de la pédagogie de l'écrit » (Boisseau, 2005, p.169).

Nous verrons en deuxième partie les enjeux de cet « oral noté » et la démarche mise en avant pour répondre au développement des compétences syntaxiques de l'enfant.

II Présentation du dispositif : les albums échos

Persuadé que la compétence syntaxique, intimement liée à la compétence lexicale, est au cœur des compétences langagières et suite à de nombreuses études sur l'évaluation du langage en maternelle, Philippe Boisseau a élaboré, en lien étroit avec les travaux de Laurence Lentin sur « les histoires à parler »¹⁶, des grilles syntaxiques. Il propose ainsi aux enseignants des observables, liés aux repères du développement du langage chez l'enfant, pour améliorer les productions des élèves vers un oral scriptural.

Pour mener à bien son expérimentation¹⁷, le pédagogue a conduit dans les années 90 plusieurs enquêtes auprès d'enfants de 3 à 6 ans scolarisés en Zone d'Education Prioritaire dans le Val d'Oise et au sud de Rouen. Il a élaboré et mis en œuvre avec plusieurs collaborateurs deux dispositifs : les « oralbums », albums écrits avec en syntaxe adaptée selon trois niveaux et les « albums échos ».

1. Définition

Au vu des contextes socioculturels des enquêtes, Philippe Boisseau a imaginé un procédé qui puisse faire appel à une pédagogie différenciée. Ainsi, il définit le dispositif : « les albums échos [...] se situent ainsi tous à des niveaux syntaxiques différents, plus ou moins complexes puisque chacun (des albums) est conçu sur mesures, *en écho* aux capacités du moment de l'enfant »¹⁸.

Il s'agit donc d'albums composés de photographies d'un ou plusieurs élèves faisant une activité en classe (séance d'arts visuels, d'activité physique, de découverte du monde...). Grâce à l'album écho, « la situation peut s'ancrer dans le vécu affectif des enfants mais aussi dans sa représentation, notamment photographique » (2005, p. 20). Le support photographique réactive chez l'enfant une expérience et ravive ainsi le langage en situation qu'il s'agira d'amener vers un langage d'évocation, le plus difficile à mettre en place à cet âge. En effet, il nécessite un processus de décentration. Le langage d'action permet à

¹⁶ Cf. annexe I p. 50

¹⁷ BOISSEAU Philippe, *Introduction à la pédagogie du langage en 2 tomes*, CRDP de Haute-Normandie, 1996 et 1997

¹⁸ BOISSEAU Philippe, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Scérén/CRDP Académie de Versailles & Retz, 2005, p. 33

l'enfant de retrouver les éléments nécessaires à verbaliser : items lexicaux, retour sur des gestes ou des sensations éprouvées lors de l'activité...

Après un premier recueil, l'enseignant propose un oral noté, en « écho » aux énoncés produits par le ou les élève(s). La fidélité aux productions enfantines est primordiale. Un album sera constitué avec une photographie par page et l'oral noté correspondant à celle-ci inscrit dans une bulle.

Philippe Boisseau suggère ainsi une progression dans la présentation d'indicateurs de complexification pour permettre le développement et l'ancrage de structures syntaxiques (2001). Cela permet une évaluation diagnostique des élèves afin de les positionner et de proposer ainsi un énoncé qui soit à la fois plus complexe et proche de leur production. En respectant la zone proximale de développement, l'enseignant propose un écart nécessaire à une réelle progressivité de cet apprentissage, ce qui détermine un niveau potentiel. Voici les 6 niveaux qu'a déterminés le pédagogue et qui reprend les travaux mentionnés en amont de Laurence Lentin.

Tableau n° 1 : Entrée progressive des indicateurs de complexification

| | Niveau 1 | Niveau 2 |
|--|--|--|
| <i>Pronoms</i> | Il, elle | Il, elle, je |
| <i>Emploi des temps verbaux</i> | Présent | Présent |
| <i>Syntaxe</i> | Présentatifs (c'est, voilà, y'a) Pronom + GV | Pronom + GV |
| | Niveau 3 | Niveau 4 |
| <i>Pronoms</i> | Il, elle, je, tu | Il, elle, je, tu |
| <i>Emploi des temps verbaux</i> | Présent, passé composé, futur proche (aller + infinitif) | Présent, passé composé, futur proche (aller + infinitif) |
| <i>Syntaxe</i> | GN + pronom + GV (détachement) Pronom+GV | Pronom + GV |

| | Niveau 5 | Niveau 6 |
|---------------------------------|--|---|
| Pronoms | Il, elle, je, tu, on | Il, elle, je, tu, on, ils, elles |
| Emploi des temps verbaux | Présent, passé composé, futur proche (aller+infinitif), imparfait | Présent, passé composé, futur proche (aller+infinitif), imparfait, futur simple, conditionnel |
| Syntaxe | GN + GV (déclarative simple) | GN + GV |
| Complexités | Parce que Pour + infinitif C'estqui (mise en relief+pronom relatif) | Parce que Pour + infinitif Qui (relatif) |

2. Démarche

La construction d'un album écho se fait en différentes étapes autour de trois temps forts : le recueil de production et la présentation de l'album écho, la phase d'appropriation de l'album par l'enfant et la phase de restitution. Ces étapes sont récapitulées dans le tableau suivant.

Tableau n° 2 : Les différentes phases de l'album écho, de la création à son utilisation

| Etapes | Procédé |
|--------|--|
| 1 | Faire des photos de l'enfant pour un album à la première personne lors d'une séance d'apprentissage autour d'un projet vécu en classe. |
| 2 | Recueil et présentation Collecte de premières productions de l'élève : l'enfant découvre les photos. Le PE ¹⁹ provoque des réactions verbales avec des questions favorisant la formulation des actions. |
| 3 | Le PE met au point une phrase en répondant aux objectifs langagiers envisageable pour l'enfant. Il confectionne l'album écho (texte et photos). |
| 4 | Le PE présente l'album à l'enfant page par page et le lit. |
| 5 | L'enfant raconte en s'appuyant sur les photos et en répétant les énoncés au plus près des propositions de l'album, c'est-à-dire de l'oral noté. |

¹⁹ Professeur des Ecoles

| | |
|---|--|
| 6 | <p>Appropriation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jouer au jeu « je recherche la page ». <p>Le PE lit une page et l'enfant la retrouve / un enfant raconte une page et un autre la retrouve.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Amener l'album à la maison pour le lire à la famille. - L'album est à disposition dans la classe et l'enfant y a accès lors de moments libres à l'accueil ou après un atelier. |
| 7 | <p>Restitution :</p> <p>L'enfant présente son album devant la classe ou une autre classe.</p> |

3. Présentation du terrain d'expérimentation

Les éléments nécessaires à notre étude ont été enregistrés et observés dans une classe de PS et MS d'une école maternelle catégorisée REP+ depuis un an. L'enseignante a choisi de travailler particulièrement avec trois élèves dans le cadre des Activités Pédagogiques Complémentaires qui se sont déroulées les mardis et jeudis de 16h à 16h30.

A) L'échantillon : de « petits parleurs »

Le choix de l'échantillon a été réalisé par l'enseignante suite à l'observation de chaque élève de MS. Tout d'abord, la première élève, E, grandit dans une famille kurde bien intégrée et parlant français. Ce choix résulte du fait que depuis la rentrée scolaire en septembre, la petite fille ne progresse pas beaucoup : ses énoncés sont mal construits, elle maîtrise peu de vocabulaire et est peu concentrée. Il s'est avéré que les parents ont découvert un problème d'audition qui a nécessité une pose de yoyos en janvier ce qui s'est révélé être insuffisant. Ensuite, il y a G, issue d'une famille turque, souvent encadrée par ses grands-parents qui ne sont pas francophones. Elle est très réservée et ne parle pas beaucoup en grand groupe et quand cela arrive, ce sont des murmures. Sa production n'est donc pas toujours audible et très pauvre au niveau lexical et syntaxique. Enfin, M, petit garçon né prématuré. Il est suivi depuis sa naissance et bénéficie d'un suivi orthophonique. Il présente quelques difficultés à produire des énoncés clairs et organisés.

Ces trois enfants sont âgés de quatre ans en novembre quand l'APC est mis en place. Proposer à ses enfants un travail en groupe très restreint favorise des échanges interindividuels et des réajustements immédiats.

Pour pouvoir enregistrer les élèves, j'ai rencontré les familles afin de leur expliquer l'étude en cours. Je leur ai soumis une autorisation qu'ils ont signée expliquant que les enregistrements étaient destinés à des fins universitaires.

B) Présentation pédagogique des séances en APC

En amont des APC, l'enseignante a travaillé dans la classe autour de l'album de jeunesse²⁰, le conte « *Le bonhomme de pain d'épices* » relatant l'histoire d'un gâteau qui échappe à plusieurs protagonistes, toujours plus nombreux et qui finit pas être mangé faute de ruse.

La séquence conçue²¹ a permis la mise en œuvre de l'activité culinaire. En classe, les élèves ont cuisiné des bonshommes en pain d'épices. Ils ont également travaillé sur le lexique des ingrédients et des verbes nécessaires au déroulement de la séance culinaire qui a eu lieu le 2 décembre. L'enseignante a pris les élèves en photo pendant toutes les phases de l'activité (étape 1). Ce type de situation permet aux élèves de réinvestir des scénarios de la vie quotidienne à partir desquels l'enseignant propose des objectifs langagiers spécifiques et différenciés comme cela est recommandé dans les nouveaux programmes : « [...] *le maître peut amener les enfants à travailler ce type d'oral (de situation), d'abord par la manipulation du vocabulaire de base dont il est indispensable que l'enfant s'empare et par la précision et la complexification des énoncés produits* »²².

Les objectifs des séances des APC autour de l'album écho « *E et le bonhomme de pain d'épices* » s'inscrivent dans ce processus : renforcer les acquisitions lexicales et amener les élèves à produire des énoncés syntaxiquement corrects de niveau 2/3 selon la grille de Philippe Boisseau exposée dans le tableau n° 1.

Objectifs lexicaux :

Noms : bonhomme, pain d'épices, saladier, cuillère, four, huile, farine, sucre, pâte, épices, rouleau.

Verbes : cuire, tourner, manger, sentir, rouler la pâte, verser.

²⁰ FRONSACQ A., FRANQUIN G. (ill.) *The Gingerbread Man*, les albums du Père Castor, édition Flammarion, 2007.

Conte traditionnel anglais qui existe aussi en « oralbum », album en syntaxe adaptée, autre dispositif mis en place par Philippe Boisseau sur les mêmes progressions syntaxiques par niveau de classe. L'objectif est de proposer à l'élève un texte réécrit dans une syntaxe qui lui permet de comprendre et de s'approprier l'histoire, tout en se situant à un niveau supérieur à ses possibilités pour le faire progresser.

²¹ Cf. annexe II p. 51

²² MENESR, *Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie I - L'oral - Fiches-repères*, 2015, p. 4

Objectifs grammaticaux :

Pronoms : je, moi.

Temps : présent, passé composé

Prépositions : dans, sur, avec, à côté de

Complexités : présentatif

Pour commencer, l'enseignante s'est focalisée sur une élève E, afin d'élaborer un album écho de 1^{ère} personne. Ce choix permet de travailler différentes notions en lien avec les instructions officielles et le développement du langage chez l'enfant. L'axe principal est d'amener l'élève à s'approprier les pronoms personnels « je » et « moi ». En effet, l'enfant qui se voit sur une photographie ou qui parle de lui a tendance à se nommer par son prénom. Par le jeu des dialogues autour des photos, il doit comprendre que « je » le désigne ce qui s'acquiert généralement vers l'âge de 3 ou 4 ans en même temps que la corrélation avec le « tu ». On étale les photographies devant l'enfant en lui laissant le temps de les observer et de s'y reconnaître. Lors du premier recueil, l'élève choisit les photos et, avec l'aide de l'adulte qui provoque des réactions verbales, produit des énoncés. Cette première étape permet une évaluation diagnostique du niveau syntaxique des élèves. L'utilisation correcte du présentatif « c'est » et des prépositions sont aussi des enjeux de cette séquence.

Les séances des APC autour de l'album écho intitulé « *E et le bonhomme de pain d'épices* » se sont réparties en 4 phases : le premier recueil a eu lieu le 8 décembre, le second le 10 décembre. L'album a été présenté par l'enseignante le 15 décembre. La restitution de l'album par l'élève E a été enregistrée le 28 janvier après une période où l'enfant a amené l'album dans sa famille.

La nécessité d'un deuxième recueil²³ s'est avérée réelle puisque l'enseignante a éprouvé beaucoup de difficultés à faire émerger des énoncés construits. Il a fallu réactiver le lexique et le vécu des enfants afin de les amener à plus de fluidité dans leur production. Lors de cette séance, les photos ont été présentées par ordre chronologique, suivant ainsi les différentes phases de la recette.

Lors de la phase de présentation de l'album écho par l'enseignante (étape 4), les élèves ont pu restituer l'oral noté correspondant à leur production. Ils ont été enthousiastes à la vue de l'album écho et très attentifs à sa présentation par l'adulte. L'élève M n'était pas présent lors de cette APC. La redite des énoncés de l'album après sa présentation (étape 5) permet une

²³ Cf. annexe III, référencée R1 et R2 lors de l'analyse, p. 52

évaluation formative pour l'enseignant et l'élève. Voici un tableau qui donne à voir la transcription de l'étape 5 en lien avec l'oral noté.

Tableau n° 3 : Première restitution du récit et oral noté

| <p align="center">Enoncés des élèves (ETAPE 5)</p> | <p align="center">Texte produit par l'enseignant (oral noté) figurant dans une bulle près de la photo dans l'album écho (ETAPE 3)</p> |
|---|--|
| <p>Photo n°1</p> <p>E1-C'est petit bonhomme pain épices</p> <p>E2-On a fait pâte avec le rouleau avec le sucre</p> <p>E3-On a fait comme ça</p> <p>E4-De l'eau, non pas de l'eau</p> <p>G1-C'est le bonhomme de pain d'épices / appuyer</p> <p>Photo n°2</p> <p>E5-C'est E avec la cuillère/ pas mouliner</p> <p>E6-Tourner avec cuillère</p> <p>G2-E a fait comme ça. La cuillère/</p> <p>Photo n°3</p> <p>E7-Dans la saladi sucrer</p> <p>E8-G/ elle regarde à moi</p> <p>G3-C'est E qui fait comme ça</p> <p>G4-C'est E et G</p> <p>G5-E a varse dans saladier</p> <p>Photo n°4</p> <p>E9-Sucre / sucre avec le saladier</p> <p>G6-Même / E / elle varse dans</p> | <p>C'est le bonhomme de pain d'épices.</p> <p>C'est E. C'est moi. Je tourne avec la cuillère dans le saladier.</p> <p>C'est moi, je verse de la farine dans le saladier.</p> <p>Après, je verse le sucre dans le saladier.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>saladier</p> <p>Photo n°5</p> <p>E10-C'est E/ je/ saladier de l'huile/ la cuillère dans le saladier</p> <p>E11-La cuillère, elle est là</p> <p>G7-C'est E, a varse de l'eau</p> <p>E12-Pas de l'eau/ c'est l'huile</p> <p>Photo n°6</p> <p>E13-C'est pas de l'eau</p> <p>E14-Je la fais mumm !</p> <p>G8-Je vois E</p> <p>Photo n°7</p> <p>E15-C'est cuillère de la varse saladier</p> <p>E16-Pas l'huile</p> <p>E17-C'est G et E</p> <p>E18-E saladier</p> <p>G9-E a varse dans saladier</p> <p>Photo n°8</p> <p>E19-C'est la pâte à modeler</p> <p>E20-Je la roule</p> <p>E21-Avec la pâte/ je la fais comme ça</p> <p>G10-E a roule la pâte</p> <p>Photo n°9</p> <p>E22-Je la fais comme maman</p> <p>E23-Avec le rouleau/ elle fait comme ça</p> <p>G11-C'est E et M</p> | <p>Après, je verse de l'huile dans le saladier. La cuillère est dans le saladier.</p> <p>Je sens les épices. Mumm !ça sent bon !</p> <p>Je verse les épices dans le saladier avec une cuillère.</p> <p>Je roule la pâte avec la main.</p> <p>Je roule la pâte avec un rouleau comme maman. M, il est à côté de moi sur la chaise.</p> |
|---|---|

| | |
|---|---|
| <p>G12-A côté E/ il est sur la chaise</p> <p>Photo n°10</p> <p>E24-Bonhomme la four</p> <p>G13-Elle a fait la four à cuire/ dans la four</p> <p>Photo n°11</p> <p>E25-Pas la faire cuire/ cassé</p> <p>E26-Après/ ça bon</p> | <p>C'est moi, je mets les bonshommes de pain d'épices dans le four pour les faire cuire.</p> <p>Les bonshommes de pain d'épices sont cuits. Il y a des bonshommes cassés. On va manger les bonshommes. Mumm c'est bon !</p> |
|---|---|

L'étape de restitution (étape 7) s'est déroulée un mois et demi après. L'élève E, principale concernée, a intégré les structures syntaxiques proposées comme cela est présenté dans le tableau suivant.

Tableau n°4 : Restitution par E après une appropriation dans la famille

| | | |
|--|---|---|
| <p>Couverture</p> <p>A'1-E tu m'as dit / que tu as amené l'album chez toi ? Tu l'as raconté à ta maman/c'est ça ?</p> <p>E1-Oui</p> <p>A'2-Quel est le titre de cet album E?</p> <p>E2-E et bonhomme de pain d'épices</p> <p>A'- Est-ce que tu veux bien me le raconter s'il te plaît ? <i>E relit le titre en suivant les lettres avec son doigt pour montrer un acte de lecture.</i></p> <p>A'3-Très bien</p> | <p>Page 1</p> <p>E3-C'est bonhomme de pain d'épices</p> | <p>Page 2</p> <p>E4-C'est moi/j'ai mouliné et après j'ai j'ai+j'ai fait les des le+/ A1-Oui ? E5-Après j'ai fait des// A2-Tu ne sais plus comment on dit ? Tu as tourné c'est ça ? E6-Oui j'ai tourné</p> |
| <p>Page 3</p> <p>E7-C'est moi/j'ai+je verse le sucre dans la saladier/le cuillère est dans la cuillère</p> <p>A3- Et là ?</p> <p>E8-C'est G et+ moi</p> | <p>Page 4</p> <p>E9-C'est moi/et l'huile/ la cuillère elle est dans l'huile</p> | <p>Page 5</p> <p>E12-C'est moi je verse le sucre dans la/ A6-Dans le E13-Saladier</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | <p>A4-Oui/et là qu'est-ce que tu fais ?</p> <p>E10-Je verse l'huile dans la saladier</p> <p>A5-Dans le saladier</p> <p>E11-Dans le saladier</p> | |
| <p>Page 6</p> <p>E14-C'est+je mmm</p> <p>A7-Je s</p> <p>E15-Je sens avec +</p> <p>A8-Tu sens quoi ?</p> <p>E16-Je sens d'épices</p> <p>A9-Oui alors</p> | <p>Page 7</p> <p>E17-Je verse le cuillère</p> <p>A10-Tu verses les épices</p> <p>E18-Pain d'épices/après je verse saladier de+dans le saladier</p> <p>A11-Je verse les épices</p> <p>E19-Les épices dans le saladier</p> | <p>Page 8</p> <p>E20-Je roule avec la pâte</p> <p>A12-Non tu roules la</p> <p>E21-Main</p> <p>A13-Tu veux dire /tu roules la pâte avec la ? avec la ?</p> <p>E22-Avec la main</p> |
| <p>Page 9</p> <p>E23-Je roule avec la pâte comme maman</p> <p>A14-Tu veux dire tu roules la pâte avec</p> <p>E24-Pâte avec la maman</p> <p>A15-Avec</p> <p>E25-Rouleau</p> <p>A16-Avec un rouleau*</p> <p>E26- Comme maman</p> <p>A17-Oui</p> <p>E27-C'est M/ il regarde moi</p> <p>A18-Il me regarde*</p> | <p>Page 10</p> <p>E28-Après moi je regarde ++moi je+pain d'épices//bonhomme de pain d'épices, il est dans la</p> <p>A19-Dans quoi ?</p> <p>E29-Dans la +dans la +</p> <p>A20-Dans le ?</p> <p>E30- Four !</p> <p>A21-Dans le four !* pourquoi on les met dans le four ?</p> <p>E31-Parce que il est cassé</p> <p>A22-Non</p> <p>E32- Pour cuire</p> <p>A23-Pour les faire*</p> <p>E33-cuire</p> <p>A24-Cuire/ bien/ d'accord</p> <p>Page 11</p> <p>E34-C'est moi/ on va les manger/ et après après on est on est on est mmmhh+</p> <p>A25-C'est bon/ tu veux dire c'est bon</p> <p>E35-C'est bon</p> | |

Début mars, l'enseignante a mis en place un atelier langage autour de la toilette du bébé. Elle a constitué un album écho à la 3^{ème} personne avec un petit groupe dont les trois élèves concernés par ces APC. Nous verrons en quoi leur compétence syntaxique s'est améliorée.

III Analyse des données recueillies

Afin de mener à bien cette étude, il m'a fallu réfléchir sur la posture d'observateur et différents choix à adopter en matière de transcription. Il m'a été aisé d'adopter une attitude neutre et discrète puisque les élèves de cette classe de MS me connaissaient. En effet, j'ai suivi un stage de deux semaines dans leur classe dès le mois de septembre. Puis, les enfants m'ont vue venir pour les APC et l'atelier langage régulièrement de fin novembre à mars. Une proximité affective et une relation de confiance se sont établies et les élèves n'ont pas été surpris ou gênés de me voir parmi eux.

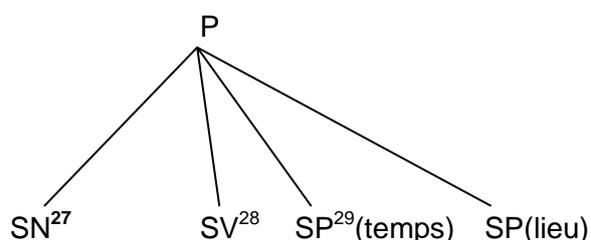
Pour transcrire, des codes²⁴ ont été nécessaires. L'oral noté réalisé par l'enseignant se doit d'être fidèle aux énoncés des élèves. Dans la même perspective, la transcription fait l'objet d'une attention particulière quant aux pauses et aux hésitations des enfants. Par ailleurs, afin de respecter la confidentialité, j'ai préféré utiliser des lettres reprenant l'initiale du prénom pour désigner les locuteurs plutôt que les nommer. J'ai informé les parents d'élèves de ma démarche en me présentant personnellement ainsi que mon étude.

Le nombre d'enfants enregistrés n'étant que peu élevé, ma réflexion et mon analyse se basent sur un échantillon²⁵ qualitatif. Ainsi, le choix d'une analyse qualitative autorise l'émergence d'hypothèses en facilitant l'accès aux observables de terrain et en proposant des interprétations contextualisées.

1. Analyse syntaxique

Selon Nicole Delbecque, la syntaxe « s'intéresse à l'assemblage des éléments de la phrase selon des schémas de construction réguliers »²⁶.

La phrase (P) se compose généralement de deux à quatre participants qui correspondent aux syntagmes principaux comme le démontre le schéma suivant



²⁴ Cf. annexe IV p. 70

²⁵ Echantillon présenté en II3A p. 17

²⁶ DELBECQUE, Nicole (Éd.), *Linguistique cognitive, Comprendre comment fonctionne le langage*. Bruxelles : De Boeck. Duculot, 2002, p.104

Dans la même perspective, Frédéric François souligne que la syntaxe est définie quand il y a une relation intraverbale (au sein du SV) et extraverbale (au niveau de P) entre des termes³⁰. En effet, avec des énoncés comportant des mots non organisés, on parle bien de syntaxe au sens relationnel car ils ont un lien sémantique mais non au sens grammatical, syntagmatique, c'est-à-dire par opposition de fonctions.

Ainsi, l'acquisition de la syntaxe chez l'enfant ne relève ni de la grammaticalité ni de règles, « *le seul respect des contraintes syntagmatiques usuelles* » et la présence adéquate des modalités nominales et verbales devant « *se fonder sur le contraste procès- objet* », d'où la distinction entre le SN Sujet de la phrase et le SN ou SP compléments essentiels du verbe, voire les deux selon la transitivité du verbe. Cet axe est évoqué dans les instructions officielles où l'accent est porté sur la place primordiale du verbe, noyau de la phrase, dans la construction syntaxique³¹.

Il y a donc une structure hiérarchique linéaire de la phrase à conquérir et cette acquisition ne peut se faire qu'au moyen de tâtonnements et par la confrontation des énoncés de l'enfant à l'adulte.

A) Eléments syntaxiques propres à l'oral

Philippe Boisseau souligne que certaines structures syntaxiques au niveau de la phrase sont propres à la langue orale, « des formes de base de l'oral » (Boisseau, 2005, p. 11), non qu'elles soient incorrectes mais qu'elles appartiennent légitimement à ce registre. En voici des exemples :

| | | |
|--|-----------------------|----|
| Absence de la 1 ^{ère} partie de la locution adverbiale de la négation | E25- C'est pas gâteau | R1 |
|--|-----------------------|----|

²⁷ Syntagme Nominal, Constituant Nominal (CN) ou Groupe Nominal (GN)

²⁸ Syntagme Verbal, Constituant Prédicatif (CP) ou Groupe Verbal (GV)

²⁹ Syntagme Prépositionnel, Constituant Prépositionnel (CP) ou Groupe Prépositionnel (GP)

³⁰ FRANCOIS, F., FRANCOIS, D., SABEAU- JOUANNET, E., SOUDOT, M., *Syntaxe de l'enfant avant 5 ans*, Paris : Librairie Larousse, 1977, p.134

³¹ MENESR, *Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie II.1 – Lien oral-écrit- Lexique et syntaxe- 4.La syntaxe*, avril 2016, p. 19

| | | |
|---|---|-----|
| Redoublement du sujet par un pronom par un détachement : GN, Pn ³² GV | M33- E i prend le verre | R1 |
| | G25- E elle verse dans saladier | Res |
| Elision du présentatif : PRif ³³ + GN | E78- 'Y a moi ! A143- 'Y a toi/'y a qui aussi ? E79- 'Y a G | R1 |

D'une part, ces énoncés ne sont pas repris par l'adulte puisqu'ils appartiennent à la syntaxe de la langue parlée comme l'absence du « ne » dans les phrases négatives.

D'autre part, sur un registre différent, une correction systématique amènerait l'enfant à ne plus s'exprimer et pourrait le bloquer. C'est pourquoi l'adulte reprend quelquefois les mêmes formules que les enfants comme par exemple dans la réplique A143 durant laquelle il répète l'introducteur « il y a » tel que l'enfant l'a prononcé. De plus, ce type de constructions telles que les présentatifs³⁴ joue un rôle de « béquille », d'aide à l'enfant pour « impulser » sa production. Ces formes marquent aussi la « syntaxisation progressive de relations sémantiques » (François, 1977, p. 134). Elles constituent une source première d'observables pour la mise en place d'une pédagogie de l'oral.

Concernant les élèves allophones, une précision est apportée :

« Face aux difficultés linguistiques que peuvent rencontrer certains enfants, l'enseignant peut être tenté de laisser de côté l'aspect syntaxique pour se concentrer sur l'acquisition lexicale ; ce serait une erreur car la syntaxe peut être motrice. Tenir un propos sur le monde environnant, en situation, oblige à mettre en place une phrase centrée sur le verbe avec des places vides à remplir : sujet et compléments. La voie d'acquisition de la langue seconde passe par la syntaxe. Des enfants non francophones, même en GS, peuvent ne communiquer que par l'intermédiaire du

³² Pronom ou ProN

³³ Présentatif

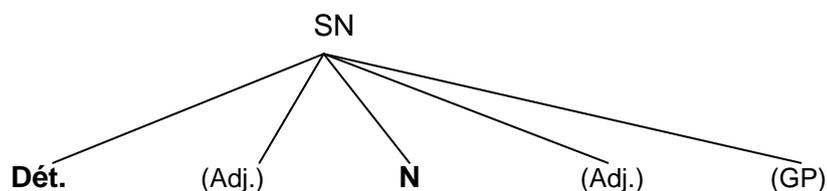
³⁴ Nous y reviendrons puisque je développerai tout d'abord le syntagme minimal pour aboutir à la phrase

mot-phrase donc d'un énoncé sans syntaxe. Les mettre en position de faire des phrases permet, naturellement, d'utiliser le vocabulaire »³⁵.

Cette remarque est valable également pour les francophones car à l'école maternelle de réels écarts existent entre les enfants dont le français est langue seconde ou langue maternelle. De fait, le dispositif des albums échos paraît adapté à ces instructions comme cela est développé dans les deux prochaines sous- parties où l'observation du GN est mise en avant dans un premier temps puisque son organisation interne reflète d'autres obstacles rencontrés à l'échelle d'autres syntagmes, voire du constituant prédicatif et par extension de la phrase.

B) Le syntagme nominal³⁶

Lors de la mise en œuvre de cette séquence en APC, des difficultés sont apparues, notamment dans la linéarité interne au syntagme nominal qui se compose d'un déterminant et d'un nom. Il peut être précisé d'un adjectif ou d'un complément. S'il ne s'agit pas d'un nom propre, le déterminant est le plus souvent nécessaire. On peut symboliser la hiérarchie linéaire interne à ce syntagme sous la forme d'un graphe arborescent, le SN minimal est représenté en gras :



On remarque que les élèves E et G ne fixent pas systématiquement le déterminant comme on peut le constater dans l'évolution des énoncés en lien avec la première photo de l'album :

³⁵ MENESR, *Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie II.1 – Lien oral-écrit- Lexique et syntaxe- 4.La syntaxe*, avril 2016, p. 24

³⁶ SN, Constituant Nominal (CN) ou Groupe Nominal (GN)

Tableau n°5 : Evolution des productions des élèves (photo 1)

| Recueil 1 APC (R1) (étape 2) | Recueil 2 APC (R2) (étape 2 bis) | Restitution APC (Res) (étape 5) | Appropriation APC (App) (étape 7) |
|--|--|---|--|
| <p>E24- ++</p> <p>G18- xxxxxxxxxxxx</p> <p>A52- Attends/oui mais ce n'est pas ton tour G/à toi/qu'est-ce que tu vois sur cette photo ? qu'est-ce qui se passe sur cette image ?</p> <p>E25- C'est pas gâteau</p> <p>G19- -/- Non</p> <p>A53- Alors j'écoute tu me dis</p> <p>E26- -/- C'est pas gâteau</p> <p>A54- C'est pas gâteau*/qu'est-ce que c'est si ce n'est pas le gâteau ?</p> <p>E27- C'est lxpèrenxxl</p> <p>G20- -/- Le père Noël</p> <p>A55- Ah non/ ce n'est pas le père Noël* qu'est-ce que c'est ?</p> <p>E28- Le sapin (montre le sapin décoré derrière elle)</p> <p>A56- (insiste sur la photo) Qu'est-ce que c'est ?/ qu'est-ce que c'est ?/ vous vous souvenez ?</p> <p>E29- ++</p> | <p>E1- C'est + petit bonhomme de pain d'épices</p> <p>A2- Tu veux dire que c'est le petit bonhomme en pain d'épices ?*</p> <p>E2- -/- pain d'épices/ c'est petit bonhomme de pain d'épices</p> <p>A3- Oui</p> <p>E3- On a fait / les+la+ + xx</p> <p>A4- La pâte</p> <p>E4- -/- La pâte</p> <p>G1- Pâte !</p> <p>A5- On a fait la pâte*</p> <p>E5- On a fait la +</p> <p>A6- -/- La pâte</p> <p>E6- La pâte avec le rouleau</p> <p>A7- Oui ! c'est bien ! j'écris moi/ on a fait la pâte avec le rouleau*</p> <p>E7- Avec la sucre</p> <p>A8- Avec du sucre*</p> <p>E8- Oui/ on est fait comme ça (E fait le geste de verser)</p> <p>A9- Tu veux dire on a versé*</p> <p>E9- des de l'eau avec + avec + +</p> <p>A10- Tu veux dire avec de l'huile ?</p> <p>E10- Oui avec de l'huile</p> <p>A11- D'accord/ est-ce que tu veux dire tu veux raconter quelque</p> | <p>E1-C'est petit bonhomme pain épices</p> <p>E2-On a fait pâte avec le rouleau avec le sucre</p> <p>E3-On a fait comme ça</p> <p>E4-De l'eau, non pas de l'eau</p> <p>G1-C'est le bonhomme de pain d'épices / appuyer</p> | <p>E3-C'est bonhomme de pain d'épices</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>A57- Qu'est-ce qu'on a fait ?</p> <p>M19- On a fait des bonshommes au pain d'épices</p> | <p>chose sur cette image G ?</p> <p>G2- C'est bonhomme de pain d'épices</p> | | |
|--|--|--|--|

A la lecture des énoncés des élèves, on constate que lorsque le SN est produit de manière isolée ou avec un présentatif, le déterminant est souvent présent. Mais il disparaît dès que le SN est intégré dans une phrase c'est-à-dire aussitôt que l'enfant verbalise un énoncé plus long.

Voici un tableau regroupant les énoncés qui nous intéressent :

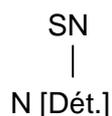
Tableau n°6 : Récapitulatif des énoncés selon la présence ou non de déterminants

(Photo 1)

| | <i>Enoncés d'E</i> | <i>Enoncés de G</i> | <i>Enoncés de M</i> | <i>Réf.</i> |
|-------------------------|--|--|---|-------------|
| Présence de Dét. | <p>E27- C'est lxpèrenxxl</p> <p>E28- Le sapin</p> | <p>G20- -/- Le père Noël</p> | <p>M19- On a fait des bonshommes au pain d'épices</p> | R1 |
| | <p>E3- On a fait / les+la+</p> <p>E7- Avec la sucre</p> <p>E9- des de l'eau avec +</p> | | <i>Absent</i> | R2 |
| | <p>E4- De l'eau, non pas de l'eau</p> <p>E10- Oui avec du l'huile</p> | <p>G1- C'est le bonhomme de pain d'épices</p> | <i>Absent</i> | Res |
| Absence de Dét. | <p>E25- C'est pas gâteau</p> | | | R1 |
| | <p>E1/E2- C'est + petit bonhomme de pain d'épices</p> | <p>G1- Pâte !</p> <p>G2- C'est bonhomme de pain d'épices</p> | <i>Absent</i> | R2 |
| | <p>E1- C'est + petit bonhomme de pain d'épices</p> | | <i>Absent</i> | Res |
| | <p>E3- C'est bonhomme de pain d'épices</p> | | <i>Absent</i> | App |

Pour mieux comprendre ce phénomène, il serait utile d'avoir un aperçu de la syntaxe de la langue maternelle de l'enfant. Ainsi, la langue turque dispose d'un système de suffixations des déterminants en nombre et selon le cas qui n'a pas d'équivalence en français³⁷. L'enfant M n'a pas de difficulté à ce niveau puisqu'il est francophone et maîtrise ce paramètre.

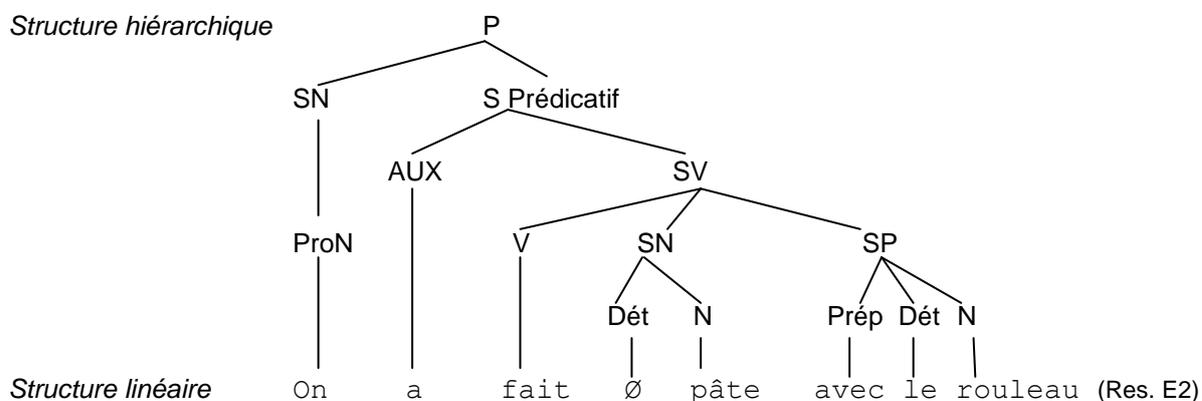
Ainsi, afin d'expliquer l'absence de déterminant au sein du SN, il suffit de considérer l'organisation interne minimale de celui-ci en turc :



On observe un seul élément au sein du SN et non deux distincts en français. De plus, comme le déterminant en turc est neutre, seul l'accord en nombre s'opère cognitivement.

En outre, la longueur des énoncés est souvent prise en compte dans ce type d'analyse. Elle va de pair avec sa profondeur. En effet, plus le nombre des syntagmes à hiérarchiser augmente, plus la structure prédictive est complexe à organiser ce qu'on peut constater dans la phrase suivante :

Structure hiérarchique



Ce graphe arborescent inspiré des schémas présentés dans l'ouvrage édité en langue française par Nicole Delbecque (2002, p.119) permet de visualiser la structure hiérarchique, soit la profondeur de l'énoncé, et la linéarité syntaxique qui revient au fait de parler de longueur au niveau de la phrase.

³⁷ CHAVANES, J., « Les similitudes et les différences entre le français et le turc », CASNAV d'Orléans- Tours, texte mis en ligne le 29 mars 2013, p. 9

On remarque que cela est variable quand la phrase est introduite par un présentatif, ce que les élèves E et G sont en train d'acquérir comme on peut l'observer à la lecture de l'affirmation de l'élève E pendant la phase d'appropriation.

App. E3- C'est bonhomme de pain d'épices »

Si on regarde leur production³⁸ au sein du groupe d'élèves lors de l'atelier langage³⁹ en contact avec de « bons parleurs » qui s'est déroulée deux mois après, on observe une régularité plus nette à propos de l'usage des déterminants présents dans tous les énoncés des trois enfants suivis en APC.

At. E1 : C'est S avec Gb/ ils frottent le bébé avec la serviette

At. E2 : C'est J qui fait avec le +

At. E7 : Une+ E/ c'est moi qui frotte le bébé avec le serviette/

At. E10: C'est Gb qui fait le bébé qui essuie avec le serviette bébé/ c'est Gb qui essuie le bébé avec la serviette

At. G4 : C'est Gb+ Gb/ Gb ils frottent les cheveux/ c'est Gb qui frotte les cheveux/

At. M5 : S + qui + qui met le patalon+ sur+ au bébé

Nous reviendrons sur ce procédé.

Il est à souligner que l'usage du partitif est pratiquement acquis :

R1. E9- des de l'eau avec +

E10- Oui avec du l'huile

On peut faire l'hypothèse que les enfants ont une conscience implicite de la langue sur ce point. Certes la structure est plus difficile qu'un déterminant seul avec la présence de la préposition *de* et la contraction avec l'article défini parfois nécessaire pour former un article contracté, mais l'occurrence de ces énoncés, exprimant la quantité, est telle que l'enfant

³⁸ Cf. annexe V, référencé At. lors de l'analyse, p. 71

³⁹ Cf. annexe VI, trame de la séquence p. 74

assimile facilement ce procédé syntaxique tout du moins lorsque le genre du nom qui précède est connu et que l'énoncé est court comme on l'observe dans l'énoncé suivant.

R2. E2- On a fait pâte avec le rouleau

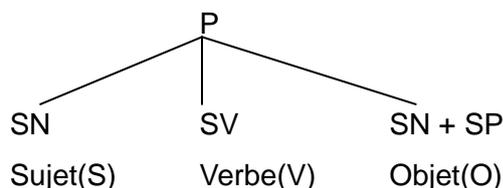
Au vu du système de la langue turque, on peut aussi se demander si une confusion ne résiderait pas entre le partitif et la préposition introduisant un GP.

Toutefois une conquête de la combinatoire entre le Nom et le GP, complément du N, au sein du GV reste à faire. En analysant les énoncés d'E du mois de mars, on s'aperçoit que la hiérarchie linéaire pourtant stable de ces deux éléments n'est pas encore intégrée comme on peut l'observer dans l'énoncé suivant :

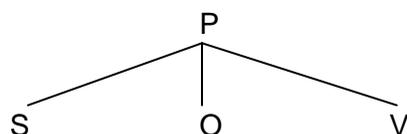
At. E5⁴⁰: Une serviette et de savon/ G elle fait le bébé de toilette avec le gant après elle frotte avec les mains.

On pourrait croire que l'influence de la langue maternelle est prégnante. En effet, l'ordre des constituants dans la phrase est différent comme le démontre les graphes suivants.

Linéarité de la phrase en français



*Linéarité de la phrase en turc*⁴¹

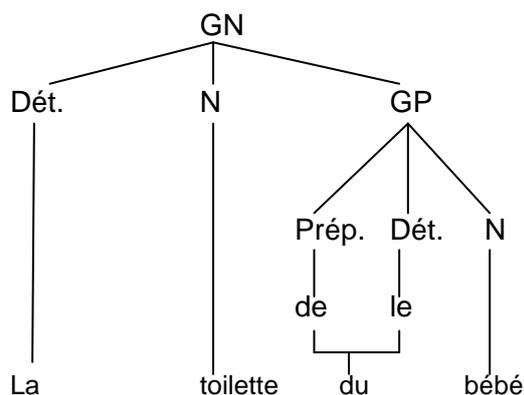


De plus, l'organisation interne des SN (Dét + N + GP complément du N) l'est tout autant puisqu'il faut ajouter, en plus de la hiérarchie linéaire du GN, la suffixation du déterminant et de la marque casuelle du génitif. Ainsi, on pourrait représenter les structures hiérarchiques et linéaires de chaque langue de la façon suivante :

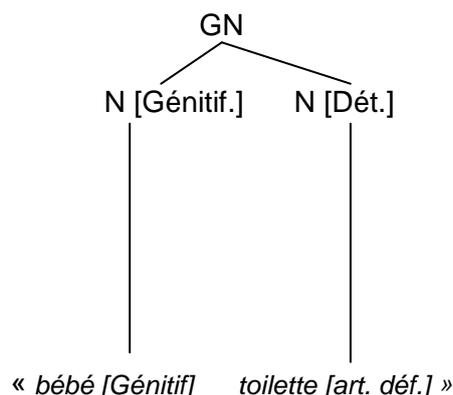
⁴⁰ Cf annexe V p. 71

⁴¹ D'après CHAVANES, 2013, p.5

Structure interne des GN complément du N en français



Structure interne des GN au génitif en turc



Ces représentations permettent une comparaison évidente. Rien qu'au niveau visuel, on remarque que la profondeur d'un même énoncé est complètement différente. Il en va de même pour la longueur. On peut alors mieux comprendre les difficultés pour les élèves E et G à formuler des énoncés en français surtout quand ceux-ci sont de moins en moins courts. Il s'agit bien là d'une conquête extrêmement progressive. Aussi, on voit ici un aspect de la pédagogie interculturelle à mettre en œuvre au niveau de la comparaison linguistique pour la valorisation du bilinguisme dans l'enseignement/ apprentissage.

Pour reprendre la production plus haut⁴² (Res. : E2 « avec le rouleau »), le déterminant est présent au sein du SP introduit par « avec ». D'ailleurs, l'utilisation de cette préposition ne pose aucun problème, elle paraît même systématique.

App. E6⁴³: Avec le main je frotte le main/ avec le cheveux pour frotter

App. E8: Je vois que S+ que c'est le patalon avec le bébé+ avec le bébé+ au bébé/

On remarque que l'enfant se corrige au sujet de choix de la préposition. Les prépositions font partie intégrante des objectifs syntaxiques que Philippe Boisseau met en avant pour une acquisition progressive des compétences syntaxiques⁴⁴. Ainsi pour l'appropriation des SP, on remarque encore que des tâtonnements s'effectuent. Il faut être prudent en ce qui concerne l'acquisition certaine du syntagme prépositionnel introduit par « avec »

⁴² Cf tableau n°6 p.30

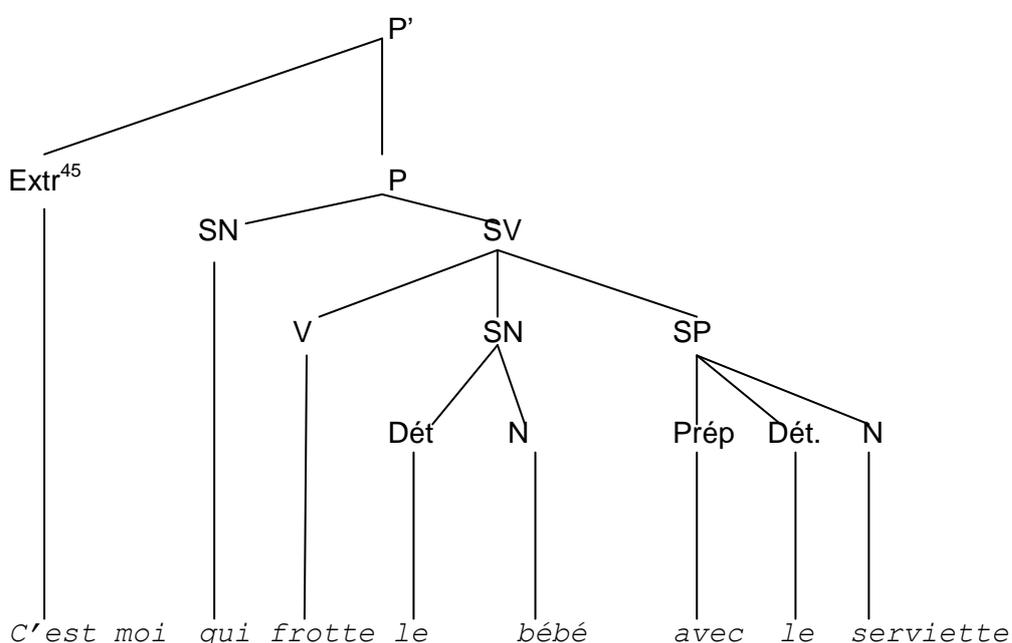
⁴³ Cf tableau n°4 p.23

⁴⁴ Cf tableau n°1 p. 15

puisque : « la mémorisation de *blocs* peut être trompeuse. Les corrections ponctuelles n'atteignent pas les possibilités de création langagière originale de l'enfant. Ces *blocs* sont des acquisitions figées, qui n'entrent pas dans le fonctionnement d'un système » (Lentin, 1973, p. 150).

C) Regard sur la syntaxe d'un indicateur de complexité

On fait l'hypothèse qu'au vu de l'amélioration des compétences syntaxiques, le dispositif « album écho », permet une acquisition progressive comme en témoigne l'énoncé de l'élève E produit en mars lors de l'atelier langage et dont voici la structure :



De la phrase à présentatif, ici introduit par « c'est », on passe à une phrase de forme emphatique avec extraction qui oblige l'utilisation du pronom relatif « qui ». Ce procédé amène une opération de projection de la phrase (P') ce qui élève à un nouveau niveau supérieur la profondeur de l'énoncé.

On observe que l'usage du « moi » qui désigne le locuteur est acquis. Ce constat résulte de ce qui a été travaillé lors des APC comme le démontre les trois tableaux suivants où l'écart est perceptible entre le premier recueil (R1) et l'étape d'appropriation (App.) qui s'est déroulée deux mois après.

⁴⁵ Extraction

| PHOTO n° 2 | Réf. |
|---|------|
| <p>E55- C'est + cuillère</p> <p>A110- C'est une cuillère*/ et qu'est-ce que tu fais avec cette cuillère sur cette+</p> <p>E56- Je mouline</p> <p>A111- Tu moulines*</p> <p>...</p> <p>A117- Qui mélange ?</p> <p>E62- / E !</p> <p>A118- Oh ben tu peux dire/comment tu pourrais dire ?/Tu peux dire c ?</p> <p>E63- Moi !</p> <p>A119- Voilà !/ c'est moi*/je</p> <p>E64- Mets la cuillère</p> | R1 |
| <p>A14'- Allez à toi E</p> <p>E11- C'est E avec la cuillère de +</p> | R2 |
| <p>E5- C'est E avec la cuillère/ pas mouliner</p> | Res. |
| <p>E4- C'est moi/j'ai mouliné et après j'ai j'ai+j'ai fait les des le+/ A1- Oui ? E5- Après j'ai fait des// A2- Tu ne sais plus comment on dit ? Tu as tourné c'est ça ? E6- Oui j'ai tourné</p> | App. |

| PHOTO n° 3 | Réf. |
|---|------|
| <p>A25'- La photo suivante/ à toi G</p> <p>G11- C'est E/ c'est G</p> <p>...</p> <p>G16- C'est E G</p> <p>A46- C'est E et G</p> <p>...</p> <p>E68- C'est E</p> <p>A131- Comment tu pourrais dire ? plutôt que de dire c'est E</p> <p>E69- C'est moi !</p> <p>A132- C'est moi*/ je/regarde la photo/c'est moi je ?</p> <p>E70- C'est moi</p> | R1 |

| | |
|---|------|
| <p>A133- Je</p> <p>E71- Je verse</p> <p>A134- Je verse*</p> <p>...</p> <p>M47- +E</p> <p>A147- C'est</p> <p>M48- C'est E et G</p> <p>A148- D'accord/</p> | |
| G4- C'est E et G | R2 |
| G4- C'est E et G | Res. |
| <p>E7- C'est moi/j'ai+je verse le sucre dans la saladier/le cuillère est dans la cuillère</p> <p>A3- Et là ?</p> <p>E8- C'est</p> | App. |

| | |
|--|------|
| PHOTO n° 4 | Réf. |
| <p>E82- C'est moi</p> <p>A153- C'est moi*</p> <p>E83- Je x reversé la</p> <p>A154- Je verse*</p> <p>...</p> <p>E88- C'est/</p> <p>A165- C'est</p> <p>E89- C'est moi !+</p> <p>A166- C'est moi qui v</p> <p>E90- Verse</p> | R1 |
| <p>E46- C'est E x</p> <p>A70- C'est E/ je</p> <p>E47- Je la</p> <p>A71- -/- Tu dis c'est moi!</p> <p>E48- C'est moi je la</p> <p>A72- Je verse</p> | R2 |

| | |
|---|------|
| E49- Je verse l'hu | |
| A73- -/- Ah ! / / l'huile* | |
| ... | |
| G26- C'est E c'est G | |
| E9- C'est moi/et l'huile/ la cuillère elle est dans l'huile | App. |
| A4- Oui/et là qu'est-ce que tu fais ? | |
| E10- Je verse l'huile dans la saladier | |

L'apparition du pronom relatif « qui » (surligné en gris dans l'exemple qui suit) est en cours d'acquisition et son application dans la phrase est correcte, c'est-à-dire que l'enfant réalise un énoncé dont la linéarité est conforme.

At. M1⁴⁶: C'est S/ il fait la toilette du bébé/

At. E1 : C'est S avec Gb/ ils frottent le bébé avec la serviette

At. E2 : C'est J qui fait avec le +

At. J4: G elle a le chiffon de toilette

At. S3 : Après J elle essuie le bébé

At. G2: Moi je frotte avec le gant/ et après+ une serviette / du savon/ c'est moi qui frotte avec le gant

At. Md2: En fait E elle prend elle est en train de mettre de l'eau sur le gant

At. E7: Une+ E/ c'est moi qui frotte le bébé avec le serviette/

At. G3: E que qui frotte+ avec une serviette

At. G4: C'est Gb+ Gb/ Gb ils frottent les cheveux/ c'est Gb qui frotte les cheveux/

At. Md3: C'était E qu'il était en train de mettre le pyjama/

At. M5: S + qui + qui met le patalon+ sur+ au bébé

At. J13: C'est Gb il frotte le bébé avec une serviette

⁴⁶ Cf annexe V p. 71

At. E10: C'est Gb qui fait le bébé qui essuie avec le serviette
bébé/ c'est Gb qui essuie le bébé avec la serviette

Pour réaliser P' suivi d'un pronom relatif sujet, les enfants passent par une étape transitoire que Philippe Boisseau résume ainsi : GN + Pn⁴⁷ + GV + GN + GP. En effet, pour que l'extraction du GN s'opère avec un présentatif, il est tout d'abord renforcé par l'usage d'un pronom personnel sujet. Le locuteur marque ainsi une redondance et une insistance sur l'agent de l'énoncé. Ce phénomène apparaît en souligné sur les extraits ci-dessus qui s'appuie sur des « albums échos » à la 1^{ère} et la 3^{ème} personne au vu des progressions de l'enseignante. Cet ajout joue un rôle de béquille qui aide l'enfant à construire son énoncé en même temps qu'il le verbalise. Ainsi, il peut rapprocher le pronom personnel avec le pronom relatif, reprise du GN antécédent. Cette acquisition s'effectue aussi pour les enfants J, S et Md « bons parleurs ». Cela pourrait souligner le processus de syntaxisation progressif. De ce fait, la reprise effectuée par l'élève G du « que »/ « qui » illustre peut être la manifestation d'un ajustement syntaxique.

At. G3: E que qui frotte+ avec une serviette

2. Syntaxe et pensée enfantine : manifestations

Le langage est contenu dans un ensemble plus vaste et reflète certains mécanismes de pensée. Ainsi selon les auteurs de la préface éditée par Nicole Delbecq : « l'expression de nos pensées, de nos sensations et de nos actes est articulée dans un système cognitif plus vaste que le langage, englobant aussi un ensemble de processus mentaux comme la perception, la mémoire, l'émotion, la catégorisation, l'abstraction, ...chacune de ces aptitudes cognitives étant marquée et influencée par les autres » (2002, p. 9).

On peut s'appuyer sur un extrait du premier recueil⁴⁸ où l'élève E ne connaissant pas le vocabulaire adapté à ce qu'elle veut mentionner fait appel à sa mémoire et ses sensations.

Exemple 1 : mémorisation d'une sensation, l'odeur des épices (R1 p.52)⁴⁹

⁴⁷ Pronom selon la terminologie de Philippe Boisseau

⁴⁸ Cf annexe III p. 52

⁴⁹ Voir aussi R2 p. 68

A6- On va demander aux autres/ qu'est-ce qui se passe sur cette image? qu'est-ce que tu faisais E?

E1- Je fais ++/

G1- -/-La pi!

E2- La pice

A7- La pice ? qu'est-ce que tu faisais ?

E3- (elle renifle)

A8- Ah ! oui ! alors c'est comment ?

E4- C'est bon !

A5- C'est bon*

G2- C'est la pice ! xxxxxxxxxx

A9- Qu'est-ce que c'était ?

G3- E

A10- E/ qu'est-ce qu'elle faisait ? Elle sent// elle sentait/ les/ épices

E5- Les épices

A11- Elle sentait les épices*

G4- -/-C'est bon la pice

Exemple 2 : mémorisation d'une action en contexte familial (R1 p. 58)

A80- C'est E et M/qu'est-c' qu'elle fait E sur cette photo ? elle fait quoi ? comment ça s'appelle ça/ le geste que vous avez fait ?

E40- Comme maman !

A81- Comme maman*

M31- -/-Elle a fait comme papa

G28- Comme mamie !

A82- Comme mamie*/ qu'est-ce qu'elle fait elle/

E41- Roule !

A83- Elle roule* !! elle roule/ elle roule quoi ?

Le langage intervient en aval de la réflexion que les enfants construisent d'abord en pensée avant d'être communiquée. C'est pourquoi il est le seul moyen dont les enfants disposent pour s'interroger et la structurer. Le développement de tout ce potentiel cognitif est inextricablement lié à la structuration syntaxique du discours de l'enfant. Au-delà de la maîtrise des marques morphologiques et du lexique, les marques syntaxiques étant porteuses de relations logiques, « les faits les plus importants et les plus significatifs en matière d'acquisition concernent la manière dont l'enfant se sert des différents éléments de son énoncé (de son discours), les organise, les ordonne, les déplace, les articule les uns aux autres pour verbaliser une activité mentale » (Lentin, 1975, p. 16).

A) Le rôle de l'adulte expert

Les conduites d'étayage en interaction précèdent la phase d'appropriation et d'intériorisation des savoirs. L'enseignant développe ainsi les compétences langagières « en s'appuyant sur l'univers langagier qu'ils (*les adultes*) proposent, il (*le très jeune enfant*) affine sa capacité à parler et à comprendre ; il explore les richesses et les fantaisies de la langue et y prend du plaisir. Tous les adultes qu'il rencontre peuvent l'aider à mettre en mots pour parler de moments vécus, des objets observés ou manipulés, de ses sensations ou sentiments, à affiner la qualité de ses énoncés et à préciser sa pensée » (MEN, 2002, p. 11).

Le dispositif des « albums échos » s'inscrit dans cette perspective. Il est nécessaire de s'arrêter sur le rôle essentiel de l'enseignant puisque « l'oralité comporte une immédiateté affective, [*elle*] s'appuie sur la présence physique de l'autre [...] La coprésence des interlocuteurs permet des ajustements rapides » (MEN, 2002, p.10).

L'adulte est à l'écoute, voire pratique une pédagogie de l'écoute⁵⁰ qui sous-tend un réel investissement pour permettre ces ajustements, comme cela est précisé dans les

⁵⁰ En référence à Pierre PEROZ, 2010.

instructions officielles: « de même, c'est une écoute active et réactive qui fait que les trouvailles langagières, soit créations intelligentes quoique erronées de mots, soit formulation compliquée que le groupe recherchait, sont vraiment entendues comme *trouvailles*, parce qu'elles sont valorisées, interprétées par l'enseignant qui vante une tentative même non aboutie, qui rappelle qu'il faut se tromper avant de savoir et que l'on ne peut pas réussir tout de suite, qui constitue les encouragements nécessaires pour aider les plus fragiles à persévérer » (MEN, 2002, p.18).

Lors des séances, j'ai pu observer comment l'enseignante participe à l'amélioration des compétences syntaxiques des enfants et met en œuvre ces recommandations. Plusieurs niveaux interviennent. Tout d'abord, au niveau phonologique, la modulation de la voix de l'adulte par son intensité ou sa hauteur joue un double rôle. Certes, elle permet de renforcer l'estime de soi des élèves, mais ces modulations prosodiques sont des indices qui aident les enfants dans le repérage de l'accent syntaxique.

Puis, au niveau de la construction syntaxique, son soutien est indispensable. En effet, l'adulte accompagne l'enfant dans la structuration de son langage en l'épaulant dans la double hiérarchie à mettre en place, comme on peut le voir dans l'extrait séquencé⁵¹ et commenté ci-dessous.

A90- Tu as mis quoi dans le verre ? (*s'adresse à E*) /qu'est-ce que tu as mis dans le verre E ?

E44- Je là fais + je là fais (*elle fait le geste*)

A91- Ah oui *tu verses* !

Au début de l'échange, l'enseignante fait émerger le verbe indispensable à la construction de la phrase puisque tous les autres syntagmes vont s'articuler autour.

E45- *Je verse*

A92- Tu verses *quoi* ?

La question de l'enseignante montre que le verbe est transitif. En effet, aucune préposition ne s'articule ici directement entre le verbe et le SN COD que l'adulte incite à produire.

E46- -/-Je verse *la soupe*

⁵¹ Cf annexe III p. 59

A93- Ah ! non pas la soupe ! c'est quoi ça ? (*montre sur la photo*) qu'est-ce que c'est ?

E47- ++ La cuillère

A94- Non mais là dans le paquet ? (*elle montre la photo*) qu'est-ce qu'il y a dans ce paquet ? qu'est-ce qu'il y a dans ce paquet M ?

L'adulte contextualise la situation. Les enfants avaient préparé une soupe quelques semaines plus tôt d'où la proposition de l'élève E. Le support photographique est entre autre utile ici pour réactiver le lexique.

M37- ++Elle prend

A95- Elle prend **du** ?

De plus, l'enseignante fait appel à l'élève M qui a un bagage lexical plus étoffé. Son objectif est de faire resurgir le vocabulaire spécifique vu dans la séance. On remarque que cette fois, l'adulte ne pose pas la question « quoi » après le verbe mais aide à produire le nom recherché grâce à l'utilisation d'un partitif.

E48- Verre !

A96- Non ! qu'est-ce qu'il y a dans ce paquet ? vous ne vous souvenez pas de ce qu'il y a dans ce paquet ?

E49- Non

A97- Il y a du **sucre**

M38- **-/-Sucre**

E50- **-/- Du sucre**

On a ici une répétition en écholalie qui permet aux enfants M et E de fixer le mot manquant.

A98- Et qu'est-ce que tu as mis dans le saladier ?

E51- Saladier je l'ai mouline

A99- //Non tu ne moulines pas là qu'est-ce que tu fais **tu verses le**

L'adulte amène l'élève E à continuer l'énoncé E-46 puisque le vocabulaire a été apporté et répète le verbe avec l'article.

E52- Sucre

A100- D

Une aide phonologique est apportée à l'élève pour produire un énoncé plus long.

E53- Dans la sa

A101- -/-Dans le

L'enseignante réajuste immédiatement en corrigeant le genre du nom.

E54- Saladier

A102- Tu verses le sucre dans le saladier*

L'adulte répète l'énoncé dans son ensemble produit par l'élève.

On mesure ici l'attention qu'il faut apporter en tant qu'enseignant pour améliorer les compétences syntaxiques de chaque élève, comme le souligne Lentin : « on voit la nécessité de l'observation spécifique, individuelle. Il faut comparer chaque enfant à lui-même et guetter les *progrès* » (1973, p. 149).

B) Remarques sur deux observables

Au niveau des élèves on peut remarquer quelques indices qui montrent la structuration de la pensée lors des activités de langage : des pistes sur la place du silence et le traitement cognitif du langage sont évoquées.

Au vu des enregistrements⁵², on remarque que l'élève G parle extrêmement peu. La place des silences, moments où l'enfant ne produit pas de langage mais adopte une position réceptive, est attestée comme étant cruciale puisque celui-ci opère un travail mental invisible (non-observable) par l'adulte mais nécessaire pour le développement d'outils cognitifs qui permettent l'appropriation des savoirs notamment des compétences langagières. « Le silence-actif fait partie de la communication [...] Il est aussi le passage obligé d'une maturation de la pensée, le temps d'élaboration d'un savoir, le temps nécessaire

⁵² Cf. annexe III p. 52

de réflexion, d'hésitation »⁵³. Ainsi, ce n'est pas la quantité d'énoncés qui importe mais la qualité.

Lors de l'atelier « la toilette des bébés », j'ai pu remarquer la construction d'un énoncé complet par un « bon parleur ».

Md1 : Elle a lavé le bébé / il était sale/ avec du savon après elle prend après elle nettoie le savon comment elle nettoie avec le chiffon un gant/ elle met du savon dans le gant après elle frotte le bébé

On peut observer que cet élève commence à manipuler les temps verbaux puisqu'il emploie à bon escient le passé composé et l'imparfait. Cela souligne un début de conscience de la notion aspectuelle.

Ce qui est surprenant, c'est la verbalisation de « comment elle nettoie » qui semble ressortir plus du langage intérieur, c'est-à-dire que l'enfant oralise sa pensée. On a l'impression que l'élève Md a anticipé la question qu'aurait pu lui poser l'adulte expert afin de compléter son énoncé. « Il s'agit d'un fonctionnement de complexités syntaxiques dans le discours permettant la transmission articulée (structurée) du raisonnement, et témoignant des caractéristiques du système permettant ce fonctionnement » (Lentin, 1973, p. 91). L'élève reproduit des schémas entendus et se les approprie afin de rentrer dans une activité de création. Ainsi, il devient autonome. En effet, il ne dépend plus de l'adulte pour produire un énoncé dont la structure hiérarchique se superpose à la linéarité de la phrase.

Ces analyses donnent à voir la complexité des structures syntaxiques et le traitement cognitif effectué par l'enfant dans la conquête d'un oral scriptural.

*« Pour autant et contrairement aux apparences, la syntaxe orale est tout aussi élaborée que celle de l'écrit : elle présente une spécificité, celle de procéder par des effets d'imbrication et de substitution des éléments que la structure en forme de liste fait bien apparaître ».*⁵⁴

⁵³ Boyer, M-C.; Pajot J.; Renaudeau S., "Le silence, élément fonctionnel du dialogue chez les enfants de 2 à 4 ans », *Jeux de langage et dialogues à l'école maternelle*, sous la dir. De F. François, CRDP Midi-Pyrénées/ Créteil, coll. Argos, 1994, p. 123

⁵⁴ MENESR, *Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie II – Lien oral-écrit- Texte de cadrage*, avril 2016, p. 6

3. Limites de l'étude et du dispositif

A la lecture de cette analyse, il apparaît que le dispositif présenté solutionne un manque concernant les outils disponibles pour développer les compétences syntaxiques de l'enfant de 5 ans scolarisé en Rep+. Un premier bémol est à apposer : dans cette étude il s'agit d'un « album écho » à la première personne, par conséquent un seul enfant est réellement impliqué même si un aperçu à été donné en petit groupe. De plus, les enregistrements ont été effectués sur une courte période. Pour vraiment évaluer l'efficacité du dispositif, de nombreuses transcriptions auraient été nécessaires et ce dans des situations de langage diverse et sur une plus longue durée. On aurait pu utiliser la vidéo comme support afin de prendre en compte la dimension non-verbale du langage présente chez les enfants. Enfin, le cadre théorique pouvait être élargi à plus de courants du domaine de l'acquisition du langage.

Concernant le dispositif en lui-même, il n'est pas certain que les acquisitions soient toujours fixées. En effet, Hélène Ali-Ouanas, inspectrice de l'Education Nationale, souligne qu' « il s'agit donc d'aménager, dans le cadre d'une pédagogie différenciée ayant pour objectif la prise de parole et la maîtrise du langage pour tous les enfants de la classe, une grande diversité de situations, cette diversité apparaissant plus importante qu'une complexité syntaxique qui serait visée pour elle-même »⁵⁵. En effet, il est primordial de diversifier les situations et les dispositifs pour favoriser l'acquisition des compétences syntaxiques. Il faudrait voir à long terme si le dispositif n'est pas « emprisonnant » : l'élève qui réussit a priori un énoncé complexe est-il capable de le reproduire dans une autre situation.

⁵⁵ ALI-OUANAS, H., *Jeux de Langage et dialogues à l'école maternelle*, sous la Dir. de F. François, CRDP Midi-Pyrénées/ Créteil, coll. Argos, 1994, p. 9

Conclusion

Le dispositif des « albums échos » gagne à être connu par les enseignants de l'école maternelle. Il pourra être réemployé au cycle 2 et, selon les compétences langagières des élèves, il sera possible de le faire évoluer en journal de bord ou compte-rendu. Ce procédé favorise l'entrée dans l'écrit et permet de fixer des tournures syntaxiques de plus en plus complexes.

Par ailleurs, cette étude permet de comprendre les erreurs des élèves par la valorisation des langues maternelles des enfants. L'enseignant se décentre de sa langue pour souligner des différences linguistiques et prend ainsi en compte la diversité des élèves. Cette analyse invite donc à comparer différents systèmes syntaxiques de manière plus détaillée.

De plus, la posture bienveillante de l'enseignant et sa vigilance à écouter les élèves sont des attitudes que ce dispositif met en lumière. Le modèle linguistique que propose l'adulte expert se doit d'être d'une qualité suffisante ce qui appartient au champ de compétences du professeur. Néanmoins, celui-ci veillera à ce que sa production orale soit comprise puisque la langue scolaire qu'il produit peut être très éloignée des habitudes langagières des élèves.

Comme « l'album écho » est souvent élaboré en petits groupes, il favorise les interactions entre élèves et avec l'adulte qui s'efface au fur et à mesure que les enfants deviennent autonomes. Tous ces éléments nous invitent à penser que le dispositif est adapté dans le contexte d'une scolarisation en Rep+.

Bibliographie

- BENTOLILA Alain, *Quelle école maternelle pour nos enfants ?*, Odile Jacob, 2009 (157 pages)
- BENTOLILA, A. ; GERMAIN B., SPRENGER-CHAROLLES L., TACHON H., *La maternelle, les 5 piliers du langage : cycle 1*, Nathan, coll. Questions d'enseignants, 2014 (128 pages)
- BOISSEAU Philippe, *Introduction à la pédagogie du langage en 2 tomes*, CRDP de Haute-Normandie, 1996 (325 pages) et 1997 (228 pages)
- BOISSEAU Philippe, *Introduction à la pédagogie du langage, Maternelle, version abrégée*, CNDP de Haute- Normandie, 2001. (182 pages)
- BOISSEAU Philippe, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Scérén/CRDP Académie de Versailles & Retz, 2005. (304 pages)
- BOYER, M-C.; PAJOT J.; RENAUDEAU S., "Le silence, élément fonctionnel du dialogue chez les enfants de 2 à 4 ans », *Jeux de langage et dialogues à l'école maternelle*, sous la dir. De F. François, CRDP Midi-Pyrénées/ Créteil, coll. Argos, 1994, p. 123 à 132
- BRUNER, J., *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris : Retz, 1987. (128 pages)
- CANUT E., « Quelques conceptions interactionnistes de l'apprentissage. Convergences avec une approche linguistique de l'acquisition du langage », *L'Acquisition du Langage Oral et Écrit*, 41, AsFoReL, 1998
- DELBECQUE, Nicole (Éd.), *Linguistique cognitive, Comprendre comment fonctionne le langage*. Bruxelles : De Boeck. Duculot, 2002, Chap. 1, La base cognitive du langage : langue et pensée, p.15 à 45 / Chap. 4, L'assemblage des concepts : la syntaxe, p. 103 à 137 / Chap. 6, Langue, culture et conceptualisation : p. 161 à 189 (348 pages)
- DUBOIS J., GIACOMO M., GUESPIN L., MARCELLESI C., MARCELLESI J-B., MEVEL J-P., *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris : Larousse, 1999.
- FRANCOIS, F., FRANCOIS, D., SABEAU- JOUANNET, E., SOUDOT, M., *Syntaxe de l'enfant avant 5 ans*, Paris : Librairie Larousse, 1977 (237 pages)
- FRONSACQ A., FRANQUIN G. (ill.) *The Gingerbread Man*, les albums du Père Castor, édition Flammarion, 2007.

LENTIN Laurence, *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans*, Les Editions ESF, coll. Science de l'éducation, 1972, 3^{ème} édition 1973 (200 pages)

LENTIN, Laurence, *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. Paris : E.S.F., 1998, 2^{ème} éd., 1999 (174 pages)

PEROZ, Pierre, *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*, Sceren Crdp Lorraine, Nancy, 2010 (277 pages)

Références institutionnelles :

MEN, *Le langage à la maternelle, document d'accompagnement des programmes*, Paris, Scérén- CNDP, 2002 (128 pages)

MEN, *Le Langage à l'école maternelle, document d'accompagnement des programmes de 2008*, Paris, Scérén- CNDP, 2011 (214 pages)

Ressources en ligne :

BENTOLILA Alain, « Bien lire », CNDP, texte mis en ligne en mars 2006
http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/apprendre_a_lire_Bentolila.pdf

CHAVANES, J., « Les similitudes et les différences entre le français et le turc », CASNAV d'Orléans- Tours, texte mis en ligne le 29 mars 2013 (22 pages)
http://casnav.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/casnav/Frt.pdf

MENESR, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, Paris, BO spécial n°2 du 26 mars 2015
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

MENESR, *Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie I - L'oral - Fiches-repères*, 2015 (20 pages)
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/6/Ress_c1_langage_fiches-repere_456406.pdf

MENESR, *Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie II – Lien oral-écrit- Texte de cadrage*, avril 2016 (12 pages)
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/18/3/Ress_c1_langage_oralecrit_cadrage_529183.pdf

MENESR, *Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie II.1 – Lien oral-écrit- Lexique et syntaxe- 4.La syntaxe*, avril 2016 (32 pages)
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/59/4/Ress_c1_Section_2_partie_1_Lexique_et_syntaxe_569594.pdf

Annexe I

Classement des textes en fonction du niveau de langue visé dans le cadre du dispositif « histoires à parler »¹

Niveau 1

- S + V + complément
- V impératif + complément
- phrases simples coordonnées par et

Niveau 2

- V + infinitif
- pour, à, de, avant de + infinitif
- extraction avec c'est, il y a
- introducteurs temporels : bientôt, la prochaine fois, d'abord
- passé composé
- que, qui relatifs simple
- si
- pour que
- quand
- parce que
- V conjugué + que (conjonction)
- question simple

Niveau 3

- relations spatiales
- relations temporelles
- phrases simples plus longues
- juxtaposition de plusieurs complexités syntaxiques
- gérondif
- comme = étant donné que
- comparatif,
- superlatif
- discours indirect
- question avec inversion du sujet

Niveau 4

- plusieurs complexités syntaxiques dans la même phrase
- adverbes de quantité
- adverbes de manière
- adverbes de lieu
- pronominalisation
- discours indirect
- voie passive
- subjonctif
- conditionnel

Annexe II

Trame de la séquence « Le petit bonhomme de pain d'épices »

| Titre de la séquence : Le petit bonhomme de pain d'épices | | | | |
|---|--|--|---|--|
| Domaines d'activités : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions / Explorer le monde (séance 5) | | | | |
| L'ORAL | | | | |
| +Oser entrer en communication | | | | |
| +Ecouter de l'écrit et comprendre une histoire lue par l'adulte | | | | |
| +Raconter une histoire connue | | | | |
| +Découvrir un lexique spécifique | | | | |
| Séance n°1 | Séance n°2 | Séance n°3 | Séance n°4 | Séance n°5 TRANSVERSALITE |
| Développer un capital lexique | Qui sont les personnages ? Préparer la lecture par le lexique et situer l'univers du texte | Comprendre une histoire | Raconter en théâtralisant/Mise en place d'une frise d'arrivée des personnages | Activité culinaire : Faire les bonshommes en pain d'épices |
| Attendus : Observer les illustrations, lire des images Identifier les personnages Afficher les personnages | Attendus : Caractériser des personnages Les décrire | Attendus : Ecouter attentivement une histoire lue Débattre autour de la fin à deviner | Attendus : Reprendre différentes composantes de l'histoire : Vocabulaire du conte/ Recherche de la page/ Reformuler page par page | Attendus : Réutiliser le lexique Dire ce que l'on fait |
| Conduites langagières : Prendre la parole, nommer, décrire un personnage, caractériser un personnage / dire ce que l'on fait (séance 5) Dire ce que je fais. Utiliser des phrases de plus en plus longues Restituer une histoire avec une logique chronologique | | | | |
| Critères d'évaluation : -Se remémorer le récit -Reprise de la structure syntaxique « <i>Courez, courez, vous ne pourrez plus me rattraper !</i> » -Utiliser les connecteurs temporels -Utiliser le lexique | | | | |

Annexe III

Verbatim des recueils 1 et 2

PREMIER RECUEIL

A1- Pour l'instant vous regardez les photos/ je ne les mets pas toutes// d'abord pour commencer/vous allez prendre le temps de regarder les photos// d'en choisir une/ et de décrire/ ce que vous voyez sur la photo// je vois E qui regarde beaucoup/ que M regarde aussi et que G également// il y a aussi cette image-là/ quand vous voulez/ vous en choisissiez une et vous allez la décrire// qui veut commencer ?

PHOTO 6

M1- Moi

A2- M, tu veux commencer M ?

M2- E

A3- Oui

M3- +//

A4- C'est E*

M4- C'est E

A5- Oui qu'est-ce qu'elle fait qu'est-ce qui se passe sur cette image ?

M5- E/ ++//

A6- On va demander aux autres/ qu'est-ce qui se passe sur cette image? qu'est-ce que tu faisais E?

E1- Je fais ++/

G1- -/-La pi!

E2- La pice

A7- La pice ? qu'est-ce que tu faisais ?

E3- *(elle renifle)*

A8- Ah ! oui ! alors c'est comment ?

E4- C'est bon !

A5- C'est bon*

G2- C'est la pice ! xxxxxxxxxx

A9- Qu'est-ce que c'était ?

| | |
|--|---|
| | <p>G3- E</p> <p>A10- E/ qu'est-ce qu'elle faisait ? Elle sent// elle sentait/ les/ épices</p> <p>E5- Les épices</p> <p>A11- Elle sentait les épices*</p> <p>G4- -/-C'est bon la pice</p> |
| <p>PHOTO</p> <p>NON</p> <p>REPRISE</p> <p>POUR</p> <p>L'ALBUM</p> | <p>A12- D'accord/ bon E tu choisis une photo/choisis une photo/vas-y tu la regardes/ et tu nous dis ce que tu vois/on montre aux autres/ regarde G</p> <p>E6- C'est E/+/</p> <p>A13- C'est E qui?</p> <p>E7- Gâteau</p> <p>A14- Qui ?</p> <p>G5- C'est pas gâteau</p> <p>A15- Attends G laisse-la parler/ tu as commencé à dire c'est bien tu as dit c'est Elif qui *</p> <p>E8- Qui ++//</p> <p>A16- Qu'est-ce que tu faisais là E?</p> <p>E9- J'ai fait le gâteau</p> <p>A17- Quel gâteau ?</p> <p>E10- Ça</p> <p>G6- -/-C'est pas gâteau</p> <p>A18- Comment ça s'appelle ?</p> <p>E11- ++/</p> <p>A19- Oui tu veux dire G/ ce n'est pas le gâteau*/ c'est quoi alors si ce n'est pas le gâteau ?</p> <p>G7- Non c'est pas gâteau</p> <p>A20- Ce n'est pas le gâteau* c'est quoi ?/ /qu'est-ce que c'est ?/ qui est-ce qui se souvient ?/qu'est-ce que c'était ? M ?</p> <p>M5- Oui</p> <p>A21- Ça/ qu'est-ce que c'est ça ? (montre la photo 1)</p> <p>M6- Le bonhomme</p> <p>A22- Le bonhomme en</p> |

| | |
|-----------------|---|
| | <p>M7- En pain d'épices</p> <p>A23- Le bonhomme en pain d'épices*</p> <p>G7- -/-Le bonhomme en pain d'épices</p> <p>A24- Qu'est-ce que tu faisais là (<i>montre la direction d'un lieu dans la classe</i>)/ M/ avec les bonshommes en pain d'épices ?</p> <p>G8 - /-Ah ben non/ la pain d'épices/ on va manger la pice</p> <p>E12- On va manger la pice</p> <p>A25- Ah non !</p> <p>M8- -/-Non</p> <p>E13- -/-Non</p> <p>M9- Non on va demain</p> <p>A26- Le lendemain on a mangé le pain d'épices*</p> |
| PHOTO 10 | <p>A27- Mais sur cette image/ qu'est-ce que tu faisais E? /où on a mis les bonshommes en pain d'épices/ où on les a mis ?</p> <p>E14- Là-bas (<i>montre la direction d'une autre pièce</i>)</p> <p>A28- Là-bas/ c'est où là-bas ?</p> <p>E15- Là-bas on a fait comme ça (<i>montre le four sur la photo</i>)</p> <p>A29- On les a mis où ?/ dans le ?</p> <p>E16- Dans le f+/ fo</p> <p>A30- Four* ?</p> <p>G9- Four</p> <p>A31- Pour quoi ? pour quoi on les a mis dans le four ?/ pour faire quoi ?</p> <p>E17- Pour faire la gâta</p> <p>A32- Pour les faire/ pour les couper ?/ non pour quoi faire ?/c'est pour les faire/</p> <p>G10- Peur</p> <p>A33- Pour les faire cuire</p> <p>E18- Cu/i/re</p> <p>M10- -/-Cuire</p> <p>A34- On les a mis dans le four pour les faire cuire*</p> <p>G11- -/-Cuire</p> |
| PHOTO 7 | <p>A 35- G choisis une photo/ regarde la bien</p> <p>G12- C'est G/ c'est E</p> |

| | |
|----------------|---|
| | <p>A36- Oui c'est G et E*</p> <p>E19- G et E</p> <p>A37- Oui E tu la laisses parler/ qu'est-ce qu'elle fait E ?</p> <p>G13- Elle met cuillère saladier</p> <p>E20- Non c'est pas saladi</p> <p>A38- Si moi je suis d'accord avec ce que dit G/ c'est bien/ redis-moi/ qu'est-ce qu'elle fait E ?</p> <p>G14- E elle met cuillère dans le saladier</p> <p>A39- Tu as dit elle met cuillère dans saladier ?/c'est pas mal ! /M qu'est-ce que tu en penses toi ?/ qu'est-ce que tu dis ?</p> <p>M11- E elle prend la cuillère sur le saladier</p> <p>A40- Très bien M/ alors tu veux dire que E elle prend la cuillère*</p> <p>M12- Sur saladier</p> <p>A41- Pour mettre les épices d/</p> <p>M13- Dans le saladier</p> <p>A42- Dans le saladier*/ d'accord/ alors qui d'autre veut choisir une photo ?</p> <p>E21- Moi !</p> <p>G15- -/-Moi !</p> |
| PHOTO 8 | <p>A43- Ça serait bien le tour à M quand même/ vas-y M/choisis une autre photo//qui c'est ?/c'est qui ?</p> <p>M14- E</p> <p>A44- C'est*</p> <p>M15- C'est E/ elle prend</p> <p>A46- Qui prend</p> <p>M16- De boule</p> <p>A47- Oui c'est bien/ qui prend la boule* de quoi ?</p> <p>M17- +++ Les boules</p> <p>A48- La boule pour jouer dehors ?</p> <p>M18- Non</p> <p>E22- -/- Non</p> <p>G16- -/- Non</p> <p>A49- La boule de quoi ?</p> |

| | |
|----------------|--|
| | <p>E23- La boule pour faire bonhomme</p> <p>A50- La boule de pâte</p> <p>G17- De pâte</p> |
| PHOTO 1 | <p>A51- Alors une autre/à toi+ E vas-y</p> <p>E24- ++</p> <p>G18- xxxxxxxxxxxx</p> <p>A52- Attends/oui mais ce n'est pas ton tour G/à toi/qu'est-ce que tu vois sur cette photo ? qu'est-ce qui se passe sur cette image ?</p> <p>E25- C'est pas gâteau</p> <p>G19- -/- Non</p> <p>A53- Alors j'écoute tu me dis</p> <p>E26- -/- C'est pas gâteau</p> <p>A54- C'est pas gâteau*/qu'est-ce que c'est si ce n'est pas le gâteau ?</p> <p>E27- C'est lxpèrenxxl</p> <p>G20- -/- Le père Noël</p> <p>A55- Ah non/ ce n'est pas le père Noël* qu'est-ce que c'est ?</p> <p>E28- Le sapin (<i>montre le sapin décoré derrière elle</i>)</p> <p>A56- (<i>insiste sur la photo</i>) Qu'est-ce que c'est ?/ qu'est-ce que c'est ?/ vous vous souvenez ?</p> <p>E29- ++</p> <p>A57- Qu'est-ce qu'on a fait ?</p> <p>M19- On a fait des bonshommes au pain d'épices</p> <p>A58- Qu'est-ce que c'est ça ? Regarde cette photo/ regarde cette photo E qu'est-ce que c'est ?</p> <p>E30- //</p> <p>A59- Qu'est-ce qui se passe ?</p> <p>E31- -/-bonhomme de neige</p> <p>A60- Pas de neige</p> <p>G21- -/- Pas de neige</p> <p>A61- Pas de neige/ des bonshommes de pain d'épices</p> <p>E32- Ouais</p> <p>G22- -/-Des bonshommes de pain d'épices</p> |

PHOTO 11

- A62- Et alors là / ils sont comment les bonshommes de pain d'épices ?// est-ce que quelqu'un peut l'aider ?
- M20- Moi !
- G23- -/-Moi !
- A63- Comment ils sont les bonshommes de pain d'épices ?
- M21- On a fait des bonshommes de pain d'épices
- A64- Et on les avez mis ?/ dans le four
- M22- Dans le four
- A65- -/-Et après/
- M23- Et après
- A66- Qu'est-ce qui se passe après ?
- M24- On les fait les bonshommes de pain d'épices
- E33- Pain d'épices
- A67- Oui mais là ? (*montre la photo 11*)/est-ce qu'ils sont comme ça ?/alors je vais vous montrer une autre photo (*montre la photo 10*) est-ce qu'ils sont comme ça là/ regardez/ là/ est-ce que c'est pareil là et puis là ?
- M25- Non
- E34- -/- Non
- A68- C'est pas pareil là/ qu'est-ce qui s'est passé ? on les a fait quoi ?
- M26- C'est tout chaud
- A69- On les a mis
- M27- On les a mis
- A70- Dans le ?
- M28- Dans le four
- A71- Dans le four* et après ils étaient comment ?
- E35- Ils étaient cassés
- A72- Ah oui il y en avait qui étaient cassés/ tu as raison il y en avait beaucoup qui étaient cassés/et ils étaient comment ?
- E36- Ils étaient sur la pâte/ils étaient cassés sur la table
- A73- Ils étaient cassés sur la table ils étaient cuits !
- E37- Oui
- M29- -/-Ils étaient cuits

| | |
|----------------|---|
| | <p>A74- On les a fait/on les a fait ?</p> <p>M30- Cuire</p> <p>E38- -/-Cuire</p> <p>A75- On les a fait cuire là (<i>montre la photo 10</i>) on les a mis dans le four pour les faire cuire et là après (<i>montre la photo 11</i>) ils étaient ?</p> <p>E39- Coupés</p> <p>A76- Cuits</p> <p>G24- Après c'était cassé</p> <p>A77- Et après ils étaient vous avez raison il y en avait qui étaient cassés sur la table</p> |
| PHOTO 9 | <p>A77- G choisis une image</p> <p>G25- Moi je xx</p> <p>A78- On écoute G vas-y</p> <p>G26- C'est E</p> <p>A79- Très bien c'est E</p> <p>G27- -/- C'est M</p> <p>A80- C'est E et M/qu'est-c' qu'elle fait E sur cette photo ? elle fait quoi ? comment ça s'appelle ça/ le geste que vous avez fait ?</p> <p>E40- Comme maman !</p> <p>A81- Comme maman*</p> <p>M31- -/-Elle a fait comme papa</p> <p>G28- Comme mamie !</p> <p>A82- Comme mamie*/ qu'est-ce qu'elle fait elle/</p> <p>E41- Roule !</p> <p>A83- Elle roule* !! elle roule/ elle roule quoi ?</p> <p>E42- Elle roule ++ la pâte à modeler</p> <p>A84- Oui la pâte</p> <p>G29- La pâte</p> <p>A84- Elle roule la pâte/ (<i>s'adresse à E</i>) tu roules la pâte E/ c'est toi qui roules la pâte</p> <p>E43- Ouais</p> <p>A85- D'accord/</p> |

PHOTO 5

A85- Alors M choisit une autre image /vas-y

M32- E qui

A86- (*murmure à G*) Regarde G

M33- E i prend le verre/ son vé l'eau

A87- Elle prend le verre

M34- I prend de verre

A88- Qu'est-ce qu'il y a dans le verre M ? regarde/

M35- La cuillère

A89- Là dans le verre qu'est-ce qu'elle a pris là (*montre la photo*) qu'est-ce qu'elle a mis dans le verre ? elle a mis quoi ?

M36- xx

A90- Tu as mis quoi dans le verre ? (*s'adresse à E*) /qu'est-ce que tu as mis dans le verre E ?

E44- Je là fais+je là fais (*elle fait le geste*)

A91- Ah oui tu verses !

E45- Je verse

A92- Tu verses quoi ?

E46- -/-Je verse la soupe

A93- Ah ! non pas la soupe ! c'est quoi ça ? (*montre sur la photo*) qu'est-ce que c'est ?

E47- ++ La cuillère

A94- Non mais là dans le paquet ?qu'est-ce qu'il y a dans ce paquet ? qu'est-ce qu'il y a dans ce paquet M ?

M37- ++Elle prend

A95- Elle prend du ?

E48- Verre !

A96- Non ! qu'est-ce qu'il y a dans ce paquet ? vous ne vous souvenez pas de ce qu'il y a dans ce paquet ?

E49- Non

A97- Il y a du sucre

M38- -/-Sucre

E50- -/- Du sucre

A98- Et qu'est-ce que tu as mis dans le saladier

| | |
|--|---|
| | <p>E51- Saladier je l'ai mouline</p> <p>A99- //Non tu ne moulines pas là qu'est-ce que tu fais tu verses le</p> <p>E52- Sucre</p> <p>A100- D</p> <p>E53- Dans la sa</p> <p>A101- -/-Dans le</p> <p>E54- Saladier</p> <p>A102- Tu verses le sucre dans le saladier*/tu as vu G qu'est-ce qu'elle fait E ?</p> <p>G30- Met saladier</p> <p>A103- Non qu'est-ce qu'elle fait E ?</p> <p>M39- E il prend</p> <p>A104- -/-Elle prend</p> <p>M40- Le sucre dans saladier</p> <p>A105- E elle prend du sucre et elle le met dans le saladier*</p> <p>M41- -/-mou</p> <p>A106- Non regarde ! elle verse le sucre /regarde (<i>fais le mouvement du sucre sur la photo</i>) d</p> <p>M42- Elle verse du sucre</p> <p>A107- Oui où ?</p> <p>M43- Elle verse du sucre dans le saladier</p> |
| <p>PHOTO 2 14'19</p> | <p>A108- G à toi / de choisir une photo (murmure) allez à toi G//regardez la photo qu'elle a choisie /qui c'est ?</p> <p>G31- C'est E</p> <p>A109- C'est E//Qu'est-ce qu'elle a pris E ?qu'est-ce qu'elle a là ? (montre sur la photo) qu'est-ce qu'elle a pris E//c'est quoi ça ?/c'est ?/ tu l'aides E ? regarde E qu'est-ce que c'est ça ?</p> <p>E55- C'est + cuillère</p> <p>A110- C'est une cuillère*/ et qu'est-ce que tu fais avec cette cuillère sur cettet+</p> <p>E56- Je mouline</p> <p>A111- Tu moulines/ là tu penses à la compote de pommes</p> |

E57- Compote de pommes

A112- -/-Quand on faisait la compote de pommes/là tu mm/tu te souviens ? tu m

E58- Mm

A113- Vous vous souvenez quand on tourne avec la cuillère/ on dit qu'on mm/ ?

M44- Mouline

A114- Non/on ne mouline pas/on m ? mél

M45- -/-Mélanger

E59- -/-Mélanger

A115- On mélange ! alors tu me dis ce que tu fais E/redis-moi

E60- On moulinge

A116- Qui est-ce qui mélange ?

E61- +

A117- Qui mélange ?

E62- / E !

A118- Oh ben tu peux dire/comment tu pourrais dire ?/Tu peux dire c ?

E63- Moi !

A119- Voilà !/ c'est moi*/je

E64- Mets la cuillère

A120- Je mets la cuillère*dans le

E65- Saladier

A121- Et je m ? mélange

E66- Mélange

A122- Je mets la cuillère dans le saladier et je mélange*

E67- -/-Et je mélange

A123- Est-ce que tu voudrais redire ça toi ?

G32- E+elle+/
A124- Elle m ?

G33- Elle met

A125- Elle mélange

G34- Elle mélange

A126- Mélange/ elle mélange* avec quoi ?

| | |
|----------------|--|
| | <p>G35- ++</p> <p>A127- Elle mélange avec la ?</p> <p>G36- La+</p> <p>A128- C'est quoi ça ? (<i>montre la photo</i>)</p> <p>G37- ++</p> <p>A129- Avec la ?</p> <p>G38- Cuillère</p> <p>A130- Avec la cuillère*</p> |
| PHOTO 3 | <p>A130- ++Je voudrais que E choisisse une photo</p> <p>E68- C'est E</p> <p>A131- Comment tu pourrais dire ? plutôt que de dire c'est E</p> <p>E69- C'est moi !</p> <p>A132- C'est moi*/ je/regarde la photo/c'est moi je ?</p> <p>E70- C'est moi</p> <p>A133- Je</p> <p>E71- Je verse</p> <p>A134- Je verse*</p> <p>E72- Je verse de</p> <p>A135- La/tu te souviens de ce que c'était ?c'était ça (<i>amène un imagier déjà vu en classe</i>)/vous vous souvenez de ce que c'était ça ?</p> <p>E73- ++</p> <p>A136- De la ff ?</p> <p>M46- Sucre !</p> <p>A137- De la ff/ farine</p> <p>E74- De la farine</p> <p>A138- Alors dis-moi/c'est moi je verse ? de la</p> <p>M47- Sucre</p> <p>A139- -/-De la farine</p> <p>E75- De la farine</p> <p>A140- Dans quoi ?</p> <p>E76- Dans quoi</p> <p>A141- -/-Dans le</p> <p>E77- Saladier</p> |

| | |
|----------------|--|
| | <p>A142- Qu'est-ce que tu vois encore sur cette image ?//regarde qui tu vois encore ?</p> <p>E78- Y'a moi !</p> <p>A143- Y'a toi/y'a qui aussi ?</p> <p>E79- Y'a G</p> <p>A144- Qu'est-ce qu'elle fait G ?</p> <p>E80- /Elle regarde moi</p> <p>A145- Elle regarde ?</p> <p>E81- Moi !</p> <p>A146- Elle regarde/elle te regarde// elle te regarde//Tu veux nous parler de cette image M ? qu'est-ce que tu peux dire ?</p> <p>M47- +E</p> <p>A147- C'est</p> <p>M48- C'est E et G</p> <p>A148- D'accord/qu'est-ce qu'elle fait sur cette photo ?</p> <p>M49- C'est E i prend le suc</p> <p>A149- Elle ne prend pas</p> <p>M50- Elle verse++</p> <p>A150- Oui/elle verse le</p> <p>M51- -/-Elle verse le sucre dans le saladier</p> <p>A151- C'est bien ça/elle verse le sucre dans le saladier/je crois que c'était de la farine/bon voilà+</p> |
| PHOTO 4 | <p>A152- Bien on a presque terminé j'aimerais bien que ce soit E de nouveau qui décrit cette photo</p> <p>E82- C'est moi</p> <p>A153- C'est moi*</p> <p>E83- Je x reversé la</p> <p>A154- Je verse*</p> <p>E84- La /la +++</p> <p>A155- Comment ça s'appelle ça ? de l</p> <p>E85- Non !</p> <p>A156- De l'huile</p> <p>E86- Huile avec la</p> <p>A157- Dans quoi tu verses l'huile ?</p> |

E87- Dans la semoule
A158- Non
M52- C'est pas semoule
A159- Vas-y M/M il dit que ce n'est pas la semoule
G39- C'est là la semoule (*elle montre une étagère*)
A160- Oui c'est là la semoule/ oui ?
M53- E+E !+
A161- -/- (*chuchote*) Vas-y continue//c'est E qui v
M54- Verse
A162- De l'hu
M55- De l'huile
A163- Où ça ?d
M56- Dans le saladier
A164- E est-ce que tu pourrais redire ça ?ce que M vient de te
dire/allez on t'écoute
E88- C'est/
A165- C'est
E89- C'est moi !+
A166- C'est moi qui v
E90- Verse
A167- Verse*de l'
E91- L'eau
A168- -/-De l'huile/dans l
E92- Le saladier
A169- Bien

DEUXIEME RECUEIL

| | |
|--|---|
| <p>A1- On va recommencer je vais vous remonter les photos/ on va faire doucement// vous allez raconter/ ce que vous voyez sur les photos//c'est moi qui aujourd'hui vais choisir l'ordre des photos/ je ne vais pas toutes les montrer/ chacune votre tour vous me direz vous me raconterez ce que vous voyez sur les photos/ je commence par celle-là// qui veut parler / me raconter ?</p> | |
| PHOTO 1 | <p>E1- C'est + petit bonhomme de pain d'épices A2- Tu veux dire que c'est le petit bonhomme en pain d'épices ?* E2- -/- pain d'épices/ c'est petit bonhomme de pain d'épices A3- Oui E3- On a fait / les+la+ + xx A4- La pâte E4- -/- La pâte G1- Pâte ! A5- On a fait la pâte* E5- On a fait la + A6- -/- La pâte E6- La pâte avec les rouleau A7- Oui ! c'est bien ! j'écris moi/ on a fait la pâte avec le rouleau* E7- Avec la sucre A8- Avec du sucre* E8- Oui/ on est fait comme ça (E fait le geste de verser) A9- Tu veux dire on a versé* E9- des de l'eau avec + avec + + + A10- Tu veux dire avec de l'huile ? E10- Oui avec du l'huile A11- D'accord/ est-ce que tu veux dire tu veux raconter quelque chose sur cette image G ? G2- C'est bonhomme de pain d'épices A12- Oui G3- xxx (fais une geste de pression sur la table) A13- Ah !tu veux dire qu'on a appuyé G4- Appuyé+ A14- On a appuyé pour faire le bonhomme en pain d'épices* d'accord</p> |
| PHOTO 2 | <p>A14'- Allez à toi E E11- C'est E avec la cuillère de + G5- Pas mouliné A15- Pas mouliné alors si tu n'as pas mouliné/ qu'est-ce que tu as fait ? E12- Je l'as fait (fais le geste) avec la pain d'épices A16- Tu as tourné E13- -/- Tourné A17- Avec/ avec ça regarde/ qu'est-ce que c'est ça ? E14- Cuillère ! A18- Tu as tourné avec la cuillère*/ tu veux raconter autre chose sur cette image ? E15- Oui ça A19- Qu'est- ce que c'est ça ? E16- C'est + +/ ++ A20- On va demander à G pour t'aider/ qu'est- ce que c'est ça G ? G6- (fais un geste) xxxx A21- E elle fait comme ça ?* c'est quoi comme ça ? G7- La cuillère</p> |

| | |
|---------|--|
| | <p>A22- Qu'est- ce qu'elle fait avec la cuillère ? Elle ? G8- Narge A23- -/- Elle ? G9- Nange A24- Elle tourne avec la cuillère G10- -/- Elle tourne A25- Elle tourne avec la cuillère</p> |
| PHOTO 3 | <p>A25'- La photo suivante/ à toi G G11- C'est E/ c'est G A26- Qu'est-ce qu'elle fait E? G12- Elle vaise + A27- Qu'est-ce que c'est ça ? / c'est quoi ? G13- + // A28- Qu'est- ce qu'elle a dans sa main E ? G14- /// A29- Comment ça s'appelle ce qu'elle a dans sa main ?/ tu ne sais pas ? et ça/ qu'est- ce que c'est ça ? G15- // A30- Tu ne sais pas non plus ? / on va demander à E E17- La chit A31- Qu'est- ce que tu as dans ta main là ? E18- // La + // A32- Comment ça s'appelle ça ? E19- La + A33- Qu'est- ce que c'est ça ? E20- + + A34- C'est un v/ verre ! E21- -/- verre A35- un verre* E22- -/- un verre A36- Qu'est- ce qu'il y avait dans le verre ? E23- De la saladier A37- Ah tu veux dire que tu verses dans le saladier* E24- Saladi sucre A38- Ah d'accord/ tu veux dire que/ tu verses du sucre dans le saladier ?/ et qu'est- ce qu'on voit encore sur cette image ? E25- + + A39- Qui c'est ça ? E26- C'est G A40- Elle est où G ? E27- Elle est là A41- Où c'est là ? E28- + Elle est regard à moi A42- Tu veux dire qu'elle te regarde* E29- Elle qui regarde à moi A43- Elle te regarde* / Elle est à côté de toi E30- Ouais à côté à côté de E A44- A côté de moi* E31- A côté de moi A45- A côté de toi elle est à côté de toi (montre sur la photo)/ G tu veux dire quelque chose sur cette image ? 6'38 G16- C'est E G A46- C'est E et G G17- Elle vaise du sucre</p> |

| | |
|---------|---|
| | <p>A47- -/ Elle ? elle v G18- Varse A48- Alors tu veux dire elle verse G19- Elle verse // A49- Dans quoi elle verse ? G20- Dans saladier A50- Elle verse dans le saladier* bien je trouve que c'est très bien/ elle verse quoi ? G21- Le saladier A51- Oui mais qu'est-ce que c'est là qui coule ? (montre sur la photo) qui est blanc ? E32- La saladier A52- Non ! le saladier c'est ça (montre sur la photo) ça là qui coule du verre/ qu'est- ce que c'est qui est blanc ? vous vous souvenez ? G22- La blanc A53- Qu'est- ce que c'est qui est blanc ? / c'est le sucre E33- Sucre A54- -/Ou la farine/ je crois que là c'est la farine/ la farine</p> |
| PHOTO 5 | <p>A54'- On continue/ E E34- La sui + la sicr A55- Sucre ? E35- Ouais/ avec ça A56- Oui c'est le sucre* E36- Ouais A57- Qu'est- ce que tu fais avec le sucre ? E37- Avec la c/ avec la+ // A58- Qu'est- ce que tu fais ? qu'est- ce qui se passe ? regarde qu'est- ce qu'il y a dans ta main ? E38- Dans ta main y en a sicr A59- On l'a dit tout à l'heure comment ça s'appelle ça c'est un ? E39- Verre ! A60- Alors qu'est- ce que tu fais avec le verre ? E40- a vers + le + // saladier A61- Tu verses* E41- -/ Le sucre xx saladier A62- Tu verses le E42- Celui-là sucre saladier A63- Alors tu veux dire/ que tu verses le sucre* E43 -/ Sucre en la A64- -/ Dans E44- -/ En la A65- -/ Dans le E45- Saladier A66- Regarde G (montre la photo) G23- Mêmmain A67- Même* G24- Même A68- Ça c'est du sucre et dans le saladier aussi c'est du sucre/ qu'est- ce qu'elle fait E ? G25- E elle verse dans saladier/ A69- E/ elle verse/ dans le saladier/ je suis d'accord c'est très bien</p> |
| PHOTO 4 | <p>A69'- Je continue avec une autre photo/ là (murmure) E46- C'est E x A70- C'est E/ je E47- Je la A71- -/ Tu dis c'est moi!</p> |

| | |
|---------|---|
| | <p>E48- C'est moi je la A72- Je verse E49- Je verse l'hu A73- -/ Ah ! // l'huile* E50- L'huile A74- Alors redis- moi E51- Saladier le l'huile // A75- Tu veux dire que / regarde/ tu verses de l'huile / dans le saladier tu me le redis ? Je E52- -/ Je verse saladier A76- -/ De l'huile E53- L'huile A77- Alors tu sais on va mieux on va dire je verse de l'huile E54- -/ De l'huile / A78- Dans E55- Dans la saladier A79- Est- ce que tu veux encore raconter quelque chose sur cette photo ? tu vois autre chose sur cette photo ? E56- Ouais + la cuillère ! A80- Elle est où la cuillère ? E57- Il i là ! (montre la photo) A81- Elle est où la cuillère ? dis-moi c'est où là ? E58- Elle est là A82- Est- ce qu'elle est sur la table ? E59- Non ! A83- Elle est où ? E60- Elle est sur la saladier A84- Tu veux dire elle est E61- Sur la saladier A85- Tu veux dire la cuillère elle est dans le saladier* E62- La cuillère elle est sa la saladier A86- G à toi ! G26- C'est E c'est G/ c'est E elle ver la de l'eau ver saladier A87- C'est E elle G27- -/ Pas de l'eau A88- -/ Verse*// elle verse quoi ? qu'est- ce qu'elle verse ? tu as dit que ça n'était pas de l'eau ? G28- Non A89- Tu dis que ça n'est pas de l'eau E63- Ça l'huile ! A90- C'est l'huile/ ce n'est pas de l'eau/ c'est l'huile/ / qu'est- ce qu'elle fait ? Elle verse G29- -/ E elle verse A91- -/ De l'huile G30- De l'huile A92- D/ d/ dans le G31- La cuill A93- E elle verse de l'huile dans le saladier</p> |
| PHOTO 6 | <p>A93'- Celle- ci/ qu'est- ce que c'est que ça ? (murmure) E64- C'est pas de l'eau A94- C'est pas de l'eau ! je suis d'accord/ ce n'est pas de l'eau E65- + + A95- C'est quoi ? c'est dur ce mot/ c'est des épices E66- des pices A96- Des épices</p> |

E67- Des épices
A97- Qu'est- ce que tu fais regarde ?
E68- Je l'a fait mm (elle renifle) mmuum
A98- Tu l'as fait mmumm* ? tu veux dire que tu sens/ je sens
E69- Je sens
A99- Tu sens les épices
E70- Les épices x sens
A100- Je sens les épices*
E71- Je sens l'épice
A101- Les épices /
G32- Je sens les épices
A102- -/- Ah non ! ça n'est pas toi ! qui est- ce que tu vois sur cette photo ?
G33- Je vois E//
A103- Oui// qu'est- ce qu'elle fait E ? montre- moi ce qu'elle fait/ comment elle fait ?
elle fait (elle renifle)/ elle sent
G34- Elle sent
A104- Elle sent les épices

Annexe IV

Conventions de transcription adoptées

| Signes diacritiques | Légende |
|----------------------------|---|
| / | Pause |
| // | Pause longue |
| -/- | Chevauchement |
| + | Hésitation |
| * | Intonation : l'adulte confirme l'information donnée par l'élève |
| ? | Intonation : interrogation |
| ! | Intonation : exclamation |
| () | Entre parenthèses et en italique : signes paraverbaux audibles ou visibles, à valeur fonctionnelle de l'échange |
| x | Syllabe inaudible à l'enregistrement |
| Rôles et acteurs | |
| A | Adulte, professeur des écoles référent |
| A' | Adulte, observateur connu des enfants |
| E | Elève 1, kurdophone avec troubles de l'audition, petit parleur, FLSco |
| G | Elève 2, turcophone, petit parleur, FLSco |
| M | Elève 3, francophone avec difficultés de langage liées à une naissance très prématurée, petit parleur, FLS |
| S | Elève 4, francophone, bon parleur, FLS |
| J | Elève 5, francophone, bon parleur, FLM |
| Md | Elève 6, francophone, bon parleur, FLS |

Annexe V

Transcription du recueil des énoncés des élèves en atelier langage

« La toilette des bébés »

| N° de la photo | Énoncés produits par les élèves | Texte produit par le PE (oral noté) |
|----------------|--|---|
| 1 | <p>S1: En fait Gb il est là en fait on sèche le bébé avec la serviette parce qu'il est propre/ et après on l'a habillé là-bas et après il est couché</p> | <p>C'est Gb et S qui ont lavé le bébé. Maintenant, le bébé, il est propre et Gb et S le sèchent avec la serviette.</p> |
| 2 | <p>M1: C'est S/ il fait la toilette du bébé/ et après il va + le bébé il lave/ E+ les laver la toilette du bébé/ une douche J1: Un bain/ une baignoire M2: Une baignoire E1: C'est S avec Gb/ ils frottent le bébé avec la serviette S2: Tout à l'heure mais au début Gb a mis le savon mais moi pas le savon G1: Moi a pris le savon</p> | <p>C'est S qui lave le bébé avec le savon. E et G lavent aussi les bébés dans une baignoire.</p> |
| 3 | <p>E2: C'est J qui fait avec le + J2: Une serviette E3: Une serviette et avec le bébé/ avec + une serviette avec bébé J3: Je frotte le bébé et G elle va la brosser S3: Après J elle essuie le bébé E4: Essuie le bébé</p> | <p>C'est J qui essuie le bébé avec une serviette. G est avec elle.</p> |
| 4- | <p>J4: G elle a le chiffon de toilette et elle le lave + elle lave le bébé avec le chiffon de toilette/ un gant de toilette/ et après G elle la lave avec le gant de toilette dans+ Md1: Elle a lavé le bébé / il était sale/ avec du savon après elle prend après elle nettoie le savon comment elle nettoie avec le chiffon un gant/ elle met du savon dans le gant après elle frotte le bébé J5: Sur les mains/ sur le gant de</p> | <p>C'est G qui frotte le ventre du bébé avec le gant de toilette. Avant, Elle a mis du savon sur le gant de toilette.</p> |

| | | |
|---|--|---|
| | <p>toilette</p> <p>E5: Une serviette et de savon/ G elle fait le bébé de toilette avec le gant après elle frotte avec les mains</p> <p>G2: Moi je frotte avec le gant/ et après+ une serviette / du savon/ c'est moi qui frotte avec le gant</p> | |
| 5 | <p>Md2: En fait E elle prend elle est en train de mettre de l'eau sur le gant/ après elle met du savon dans la gant/ le gant après elle le nettoie et après elle a ses mains dans l'eau sur l'eau dans les cheveux, elle nettoie les cheveux avec un gant/ avec les mains/ elle frotte pour les nettoyer les cheveux</p> <p>J6: Ça s'appelle frotter</p> <p>Md3: Shampooing/ elle fait le shampooing</p> <p>S4: C'est pour être propre/ on peut nettoyer mettre le savon sur le ventre/on utilise du shampooing</p> <p>E6: Avec le main je frotte le main/ avec le cheveux pour frotter</p> | <p>C'est E qui a les mains dans l'eau. Elle frotte les cheveux du bébé. Elle utilise du shampooing pour laver les cheveux du bébé.</p> |
| 7 | <p>E7: Une+ E/ c'est moi qui frotte le bébé avec le serviette/ et avec mains et après j'ai+ sur ce+ sur la table là/et après+</p> <p>J7: Elle la frotte/ le bébé/ parce que pour être bien propre</p> <p>S5: Pour être bien sèche/sinon ça va mouiller le sol</p> <p>J8: Et après le pyjama tout mouillé ça va couler dedans</p> <p>G3: E que qui frotte+ avec une serviette</p> | <p>C'est E qui a posé le bébé sur la table. E, elle sèche le bébé avec la serviette, sinon ça va mouiller le pyjama.</p> |
| 8 | <p>G4: C'est Gb+ Gb/ Gb il frotte les cheveux/ c'est Gb qui frotte les cheveux/ une baignoire</p> <p>S6: Il frotte les cheveux pour les cheveux sont pas sales/ propres/ parce que en fait il a de la peinture par là/ et de la saleté dans le ventre</p> <p>J9: De la terre</p> <p>S7: En haut c'est parti la terre/ parce que le bébé il doit être</p> | <p>C'est Gb qui frotte les cheveux du bébé. Le bébé a de la peinture dans les cheveux et de la terre sur le ventre. Alors, Gb, il a lavé le bébé.</p> |

| | | |
|----|--|--|
| | pas sale/ on a lavé le bébé | |
| 9 | <p>Md3: C'était E qu'il était en train de mettre le pyjama/ après elle l'a couché/ après elle a brossé les cheveux parce qu'elle était pas belle/ ils étaient en pétard</p> <p>J10: Avec la peinture</p> <p>Md4: Ils étaient emmêlés/ après elle brossé les cheveux</p> <p>S8: Alors elle a brossé les cheveux/ le bébé était propre</p> | C'est E qui met le pyjama au bébé. Les cheveux du bébé sont emmêlés, alors E, elle lui a brossé les cheveux. |
| 10 | <p>M4: Elle a+ sur le patalon/ Mk</p> <p>J11: C'est S</p> <p>M5: S+qui+ qui met le patalon+ sur+ au bébé</p> <p>E8: Je vois que S+ que c'est le patalon avec le bébé+ avec le bébé+ au bébé/ il est +</p> <p>S9: Je suis à la bibliothèque et je mets les habits</p> <p>J12: Á genoux</p> | C'est S qui habille le bébé dans le coin bibliothèque. Il enfile le pantalon au bébé. Il est à genoux. |
| 11 | <p>J13: C'est Gb il frotte le bébé avec une serviette après il va être tout moche/ tout emmêlés/ c'est le gant de toilette+ puis+</p> <p>?: Une gons</p> <p>S10: Du savon</p> <p>E9: Une gant</p> <p>J14: Sale/ parce que robinet</p> <p>S11: Les saletés sont parties</p> <p>E10: C'est Gb qui fait le bébé qui essuie avec le serviette bébé/ c'est Gb qui essuie le bébé avec la serviette</p> | C'est Gb qui sèche le bébé avec une serviette. L'eau dans la baignoire, elle est sale. Les saletés qui étaient sur le bébé, elles sont parties dans l'eau. |

Annexe VI

Trame de la séquence « La toilette des bébé »

| | | | |
|---|---|--|---|
| Titre de la séquence : Faire la toilette des bébés | | | |
| Domaines d'activités : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions | | | |
| L'ORAL | | L'ECRIT | |
| + | Oser entrer en communication | + | Ecouter de l'écrit et comprendre |
| + | Comprendre et apprendre | + | Découvrir la fonction de l'écrit |
| + | Echanger et réfléchir avec les autres | + | Découvrir le principe alphabétique |
| + | Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique | + | Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement |
| Séance n°1 | | Séance n°2 | |
| Faire la toilette des bébés | | Découvrir les photos prises lors de l'activité | |
| Attendus : Utiliser le langage pour jouer ensemble Prendre la parole dans un groupe Présenter les objets de la toilette. Les nommer Dire ce qu'il faut faire pour la toilette des bébés A la fin, énumérer chronologiquement les étapes de la toilette | | Attendus : Décrire les photos Produire un album écho de troisième personne Décrire chaque photo | |
| | | Séance n°3 | |
| | | Ecrire des mots Utiliser un référentiel pour trouver un mot | |
| | | Attendus : Ecrire des mots de la toilette et dessiner Associer un objet à son écriture Choisir des mots et les écrire en capitales d'imprimerie Associer un objet à ses différentes écritures | |
| Conduites langagières : Prendre la parole, nommer, désigner, dire ce que l'on fait, expliquer Dire ce que je fais. Utiliser des phrases de plus en plus longues | | | |
| Lexique et syntaxe mobilisés Noms : Savonnette, shampoing, gel douche, dentifrice, gant de toilette, serviette, peigne, brosse à cheveux, brosse à dents, lavabo, douche, baignoire, robinet, miroir, les parties du corps (joue, oreille, ventre jambes, genoux....) Adjectifs : Chaud, froid, sale, propre, sentir bon | | | |

Verbes et expressions verbales : Savonner, frotter, faire mousser, mouiller, rincer, sécher, brosser, peigner, faire sa toilette

Critères de réussite : Oser parler dans le groupe
Expliquer ce que l'on fait

Lucie BOYELDIEU

**Améliorer les compétences syntaxiques à l'école maternelle
grâce au dispositif « album écho »**

Résumé :

En quoi l'album écho participe-t-il au développement des compétences syntaxiques des enfants de 5 ans scolarisés en Rep+ ?

Telle est la problématique posée dans ce mémoire.

Après un retour resituant le domaine de la syntaxe dans le langage oral à l'école maternelle, une présentation des « albums échos » sera abordée et des situations mettant en scène ce dispositif seront analysées. Au regard des résultats, il s'avère que cet outil pédagogique valorise l'émergence de structures dont il importe de connaître le fonctionnement et qui, au-delà de l'organisation même de la langue, apportent un éclairage sur la manifestation de la pensée enfantine. Replacer la syntaxe au cœur de la langue permet une amélioration certaine des compétences langagières des élèves.

Mots clés : syntaxe, apprentissage de la langue orale, école maternelle REP+

**To improve the syntactic skills at the nursery school thanks
to the pedagogic device “echo albums”**

Summary :

In what ways (or means) the album “écho” participates in the development of syntactic skills of young pupils, aged 5, in “Rep+”?

This is the issue dealt with in this memoire.

After a “coming back” situating the domain of syntax in the spoken language at the nursery school, a presentation of the “écho albums”, and the situations revealing this device, will be dealt with. Depending on the results, it will be demonstrated that this pedagogic tool valorizes the emergence of structures whose functioning must be known, and which, beyond the organization of the language itself, will clarify the manifestation of the children's way of thinking. Putting the syntax at the heart of the language allows hence an amelioration of the child language competencies.

Keywords : syntax, , learning oral language, nursery school “REP+”