

# Les tablettes tactiles en maternelle : un outil pour accompagner la communication des enfants petits et non parleurs ?

Audrey Picchiottino

## ► To cite this version:

Audrey Picchiottino. Les tablettes tactiles en maternelle : un outil pour accompagner la communication des enfants petits et non parleurs?. Education. 2016. <dumas-01428902>

**HAL Id: dumas-01428902**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01428902>**

Submitted on 6 Jan 2017

**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.

## **Année universitaire 2015-2016**

**Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

**Mention *Premier degré***

# **Les tablettes tactiles en maternelle : un outil pour accompagner la communication des enfants petits et non parleurs ?**

**Présenté par Mlle Audrey PICCHIOTTINO**

**Mémoire de M2 encadré par M. Sebastien JOLIVET**

## Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

... *Audrey PICCHIOTTINO* .....

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif (~~MEEF-PE~~ MEEF-SD / MEEF-EE (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

... *Les tablettes tactiles en maternelle : un outil pour accompagner la communication des enfants petits et non-verbaux ?* .....

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur. -

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à *ANNEXY* .....

le *18/05/16* .....

Signature de l'étudiant(e)



## Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS<sup>1</sup>

### Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) PROCHOTTEAU Audrey .....  
 auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :  
Les tablettes tactiles en maternelle : un outil pour accompagner la  
socialisation des enfants petit et moyen groupes ? .....

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise n'autorise pas <sup>2</sup>

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : [membupe@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:membupe@univ-grenoble-alpes.fr)

Fait à ANNEXY ..... le 18/05/16 .....

Signature de l'étudiants(e),  
 Précédée de la mention « bon pour accord »

" bon pour accord " 

<sup>1</sup> La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>  
 NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

<sup>2</sup> Entourer la mention choisie

## Table des matières

<u>Les tablettes tactiles en maternelle : un outil pour accompagner la communication des enfants petits et non parleurs ?</u> .....	1
1. <u>Introduction</u> .....	1
2. <u>État de l'art</u> .....	2
2.1 <u>Le langage oral : entrer dans la communication</u> .....	2
2.1.1 <u>Définition</u> .....	2
2.1.2 <u>La place dans les programmes</u> .....	3
2.1.3 <u>L'évolution du langage chez les enfants</u> .....	4
2.1.4 <u>Oser parler grâce à la restitution de texte connu</u> .....	5
2.2 <u>Les tablettes tactiles et le numérique</u> .....	6
2.2.1 <u>Définitions et contexte</u> .....	6
2.2.2 <u>La place dans les programmes</u> .....	7
2.2.3 <u>Les résultats des recherches précédentes</u> .....	9
2.3 <u>Problématique</u> .....	12
3. <u>Expérimentation</u> .....	12
3.1 <u>Méthodologie</u> .....	12
3.1.1 <u>Contexte d'expérimentation</u> .....	12
3.1.2 <u>Type d'analyse mise en place: intérêts et limites</u> .....	13
3.2 <u>Séquence pédagogique</u> .....	14
3.3 <u>Résultats / Analyse</u> .....	18
3.4 <u>Discussion</u> .....	27
4. <u>Conclusion</u> .....	29
5. <u>Bibliographie</u> .....	30
6. <u>Sitographie</u> .....	31

# Les tablettes tactiles en maternelle : un outil pour accompagner la communication des enfants petits et non parleurs ?

## 1. Introduction

Que ce soit dans la sphère familiale ou dans le milieu scolaire, les enfants sont de plus en plus en contact avec une interface numérique (smartphones, ordinateurs, tablettes tactiles,...). Les utiliser à bon escient et en explorer l'ensemble de leurs possibilités est alors un enjeu de la société actuelle autant pour les adultes que pour les enfants. C'est pourquoi l'école accorde de plus en plus de place à l'utilisation de ces nouvelles technologies. Que ce soit par l'intermédiaire de diplômes à valider, tel que le Brevet Informatique et Internet (B2I), mis en place à la rentrée 2012 aux collèges et lycées, qui « répond à la nécessité de dispenser à chaque futur citoyen la formation qui, à terme, lui permettra de faire une utilisation raisonnée des technologies de l'information et de la communication » (eduscol 1) ou par la simple familiarisation à l'utilisation de ces outils, de leurs avantages et limites, à l'école primaire avec une place à part entière dans les programmes et le socle commun de connaissances et de compétences.

Depuis quelques années, les tablettes tactiles sont devenues de plus en plus présentes dans l'écosystème scolaire. En effet, « les expérimentations sur les tablettes tactiles sont en progression continue depuis 2010. » (eduscol 2).

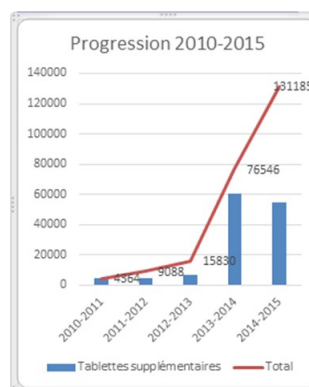


Figure 1 : Évolution du nombre de tablettes dans les écoles de 2010 à 2015 (eduscol 2)

Même si les ordinateurs ont une grande place dans les familles et à l'école, les tablettes tactiles présentent « rapidité de mise en œuvre, autonomie, légèreté, simplicité d'utilisation, mobilité sont des qualités reconnues pour modifier l'organisation et l'usage du numérique dans la classe. » (eduscol 2).

Elles offrent donc des possibilités d'utilisation dans l'ensemble des domaines d'apprentissages, de l'école maternelle à l'université, notamment pour la maîtrise de la langue écrite et / ou orale. Cette maîtrise du langage oral qui est au centre des programmes de l'école maternelle.

## **2. État de l'art**

### **2.1 Le langage oral : entrer dans la communication**

#### **2.1.1 Définition**

Dans les programmes de 2015, on retrouve cette définition du langage oral : « utilisé dans les interactions, en production et en réception, il permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. C'est le moyen de découvrir les caractéristiques de la langue française et d'écouter d'autres langues parlées » (B.O spécial n°2 du 26 mars 2015). Cette définition reprend et approfondit celle donnée précédemment dans la circulaire départementale du 4 janvier 1999 *Langue et communication orale à l'école maternelle*, concernant le langage : « Le langage désigne la capacité cognitive spécifique à l'homme d'utiliser selon des règles acquises progressivement une langue pour énoncer et produire du sens ».

On comprend donc bien que le langage oral permette de comprendre et de se faire comprendre à des fins de communication directe. Ces règles, qui dictent l'énonciation, amènent des contraintes importantes qui peuvent alors freiner certains enfants dans l'expression et la communication.

Par abus de langage, lorsque je parlerai du langage dans la suite du mémoire, il s'agira bien du langage oral et non du langage écrit. En effet, « le mot « langage » désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit » (B.O spécial n°2 du 26 mars 2015), il mêle donc deux composantes : l'écrit et l'oral.

### **2.1.2 La place dans les programmes**

À l'école maternelle, il est donc important d'amener les élèves à rencontrer le plus possible des situations de communication, que ce soit par l'intermédiaire de lecture d'album, de discussion entre l'enseignant et les pairs ou entre les pairs, etc.

Tout cela est important dans le but de réduire les contraintes qu'amène l'expression, par exemple afin que les enfants ne soient pas bloqués face à une structure syntaxique qu'ils n'arriveraient pas à mettre en place, les nombreuses situations de communication rencontrées peuvent aider à la surmonter : « L'école ne peut donc pas se limiter à suivre et à accompagner le développement réel de l'enfant mais doit l'anticiper en stimulant son activité intellectuelle. » (circulaire du 4 janvier 1999).

Depuis les programmes de 2002, qui ont approfondi ceux de 1995 notamment sur ce thème du langage oral, on peut retrouver plusieurs perspectives d'apprentissage comme le démontre Nathalie Berthé dans (Berthé, 2004) que l'on peut reformuler ainsi :

La première est celle du langage d'accompagnement, un langage en situation où il y a échange entre l'enseignant et les élèves, en contexte. Ce type de langage va se retrouver notamment dans toutes les situations de communication active où l'on s'exprime sur ce que l'on est en train de faire, où l'action est mise en mot (exemple : en salle de motricité où l'élève explique les actions qu'il réalise pour arriver au bout de son parcours).

La deuxième est celle du langage d'évocation où « l'enfant apprend à produire un énoncé hors d'un contexte d'action, en faisant appel à ce qu'il a pu mémoriser d'une expérience passée [...] mais aussi en imaginant, en se projetant. » ((Berthé, 2004) (exemple : de retour en classe, un élève raconte comment il est arrivé au bout de son parcours de motricité). C'est dans ce type de langage où le rôle de l'étayage de l'adulte est alors indispensable car il n'est pas naturel et inné chez l'enfant.

Dans les programmes de 2015, le langage oral fait partie d'un des cinq domaines d'apprentissage, « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », en lien avec le langage écrit. Quatre sous-domaines classent les objectifs visés à l'école maternelle concernant ce langage :

- Oser entrer en communication : l'objectif est d'amener l'élève à oser communiquer et se faire comprendre par les autres en produisant des énoncés de plus en plus complexes et structurés. C'est ce domaine qui sera le plus important à développer dans le cadre de mon mémoire.



- Comprendre et apprendre : c'est le moment où l'élève va réceptionner ce qu'il entend et l'associer à ce qui est vécu pour petit à petit l'intégrer dans son propre langage.
- Échanger et réfléchir avec les autres : le but est « d'induire du recul et de la réflexion sur les propos tenus par les uns et les autres » (B.O spécial n°2 du 26 mars 2015).
- Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique : indispensable pour maîtriser l'écrit, cela consiste à réfléchir sur le vocabulaire employé, la syntaxe mise en œuvre et les unités sonores qui composent le français.

Dans ces nouveaux programmes, on voit donc bien que l'apprentissage du langage oral passe à la fois par l'explicite mais également par l'implicite, d'où le rôle important des référents de l'enfant (enseignants, parents, etc) dans la construction de ses énoncés et de sa compréhension.

De plus, apprendre en jouant est fondateur des nouveaux programmes de 2015. En effet, « le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages » (B.O spécial n°2 du 26 mars 2015). N. Berthé le développe également dans son ouvrage (Berthé, 2004) en l'associant plus particulièrement à l'apprentissage de la langue : « Le jeu est fondateur des apprentissages langagiers. L'enfant apprend à parler sous forme de jeux analogiques. Il produit des énoncés pareils à ceux qu'il a entendus, fait semblant, joue « au papa, à la dame », apprend ainsi à utiliser des procédures qui lui permettent de produire un nombre infini d'énoncés. » (Berthé, 2004, p, 21).

### **2.1.3 L'évolution du langage chez les enfants**

Même si les courants de recherche peuvent s'opposer sur la façon dont se développe le langage chez les enfants, le schéma qui reste encore à ce jour dominant est celui qui prône l'existence de stades de développement communs à tous les enfants. Nathalie Berthé (Berthé, 2004) nous explique que les premières productions vocales sont les cris, la toux, chez les nourrissons, puis vers l'âge de deux mois, apparaissent les premiers babillages (« vocalisation avec des sons consonantiques [...] le dialogue dit pré-linguistique. » (Berthé, 2004, p, 18) ). Elle continue en disant que les premiers mots apparaissent en moyenne vers le dixième mois et qu'à 3 ans, âge de l'entrée à l'école, l'enfant est capable de produire environ environ mille mots.

Que ce soit à travers des théories de langage inné ou des théories interactionnistes, où l'enfant apprend grâce au contexte et aux interactions sociales, tous les enfants, qui n'ont pas de troubles spécifiques du langage, passent par ces stades de développement plus ou moins en même temps.

De plus, même si l'apparition du langage est avant tout une chose d'innée chez le jeune enfant comme le pense Noam Chomsky dans (Berthé, 2004), l'acquisition du langage structuré passe avant tout par un apprentissage qui doit être construit, comme le développent par exemple Lev Vygotsky et Jérôme Bruner, explique N. Berthé dans (Berthé, 2004). L'enfant ne peut le construire seul, il a besoin des autres, notamment de l'adulte qui aura un rôle essentiel par l'étayage et le modèle qu'il va donner.

Toutes les théories d'évolution du langage ne sont donc pas forcément en confrontation sur tous les points. En effet, elles peuvent se compléter pour comprendre l'ensemble du développement, des premiers sons du nourrisson jusqu'aux phrases plus complexes du jeune enfant.

#### **2.1.4 Oser parler grâce à la restitution de texte connu**

Partir d'une histoire connue par les élèves peut alors être un point d'appui important pour aider les enfants à entrer dans le langage, et plus particulièrement dans la « langue à distance », comme le soulignent Jeanjean, Jeanjean et Massonnet dans (Jeanjean, & al., 1994). En effet, pour eux, l'adulte donne à l'élève les formes syntaxiques correctes en leur lisant une histoire, que ce soit du discours direct ou indirect. Ils expliquent que le langage n'est plus seulement un outil de représentation, mais devient un objet car « le réel est pensé, devenu intelligible et communicable » (Jeanjean & al., 1994, p, 10).

De plus, utiliser une histoire connue permet de s'appuyer sur des marottes qui vont aider l'enfant à se saisir des « moments essentiels de l'histoire en même temps qu'ils s'entraînent à prendre la parole pour intéresser un public » (Jeanjean & al., 1994, p, 16) et qui vont également lui permettre « de surmonter leur appréhension, leur timidité vis-à-vis des camarades » (Jeanjean & al., 1994, p, 17). Comme le souligne Nathalie Berthé dans son ouvrage (Berthé, 2004), jouer une histoire connue à l'aide de marionnette permettrait également « d'aider les élèves à mettre en relation un acte de langage avec les caractéristiques d'une situation d'interlocution » ce qui est très formateur pour le développement de leur

communication verbale. Elle montre également que restituer oralement une histoire connue et répétée participe fortement à l'émergence du langage d'évocation.

Enfin, ce type d'approche enrichit fortement le vocabulaire des élèves, qui vont le reprendre par imitation et petit à petit l'assimiler, ainsi que l'utilisation de mots de liaison syntaxique, qu'ils doivent utiliser pour articuler le discours.

L'apprentissage du langage oral étant donc prioritaire à l'école maternelle, j'ai décidé de voir comment on pouvait le développer avec l'aide d'un outil, j'ai alors choisi d'utiliser les tablettes tactiles numériques.

## **2.2 Les tablettes tactiles et le numérique**

### **2.2.1 Définitions et contexte**

Comme le développe Boujol dans son mémoire de recherche (Boujol, 2014), il existe de nombreuses définitions des tablettes tactiles, telles que celle de la Commission générale de terminologie et de néologie, qui se définit comme suit : « ordinateur portable et ultraplat, qui se présente comme un écran tactile et permet notamment d'accéder à des contenus multimédias » (J.O. N°43 du 20/02/2011) ou encore celle-ci : « appareil multimédia portable composé d'un grand écran tactile destiné à la navigation Web et aux loisirs (vidéo, jeux...), au dos duquel est intégrée l'unité centrale » (Wikitionnaire).

Les tablettes tactiles offrent de nombreuses potentialités, les caractéristiques qui seront importantes dans le cadre de mon mémoire, par rapport à l'usage d'autres TICE, sont les suivantes : fonctions d'appareil photo, d'enregistrement et d'écoute, regroupées et accessibles simplement dans un seul et même lieu ainsi que l'utilisation d'applications gratuites (Book Creator, qui permet la réalisation d'un livre numérique) et enfin son aspect tactile qui va permettre aux élèves de toucher directement ce qu'ils veulent faire, car les yeux contrôlent le mouvement de la main sans passer par une interface (contrairement à l'ordinateur qui passe par la souris, ce qui peut engendrer des difficultés de repérage dans l'espace et est consommateur de nombreuses ressources cognitives chez les jeunes enfants non habitués à cette utilisation), « le geste devient porteur de signification » ; « l'interface tactile réintroduit la coordination œil-main : à la différence de l'interaction avec la souris, l'œil suit et contrôle ce que fait la main » (Bétrancourt, 2012).

Même si l'interface tactile n'a pas que des avantages, tels que le fait que le doigt soit peu précis dans le pointage sur la tablette, que la sensibilité tactile soit importante (ce qui peut provoquer des pointages involontaires) ou encore que l'écran soit fragile, « La tablette est donc plutôt réservée à des usages ponctuels, en situation de mobilité ou avec des jeunes enfants » (Bétrancourt, 2012).

Les tablettes tactiles font partie d'un regroupement plus large d'outils numériques, que l'on appelle TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) dans le milieu scolaire. Elles « regroupent un ensemble d'outils conçus pour produire, traiter, entreposer, échanger, classer, retrouver et lire des documents numériques à des fins d'enseignements et d'apprentissage » (Wikipédia). Parmi les TICE, on va retrouver l'ordinateur, l'appareil photo numérique, le tableau blanc interactif, etc. L'usage des TICE en classe divise encore les enseignants « Depuis le projet « Informatique pour tous », vaste plan d'équipement et de formation lancé en 1985 sous le gouvernement Fabius, l'école vit une relation ambivalente avec le numérique » (Dominé, 2015, p, 9). En effet, Meirieu développe rapidement cette ambivalence dans l'avant-propos de (Dominé, 2015, p,5) : « Elles inquiètent les uns et ravissent les autres ». Plusieurs arguments, donnés par Meirieu et Dominé, sont alors mis en avant dans les deux sens : le principe éthique menacé ressortant pour les « anti-TICE » et les nombreuses possibilités offertes par leur usage pour les « pro-TICE ». Meirieu dans (Dominé, 2015, p, 6) conclue d'une manière intéressante sur ce débat en comparant l'usage des TICE à celui de la langue à l'époque d'Esopé : « c'est, tout à la fois, la meilleure et la pire des choses. Tout dépend de l'usage que l'on en fait ! ».

### **2.2.2 La place dans les programmes**

Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, en 1985, L. Fabius a lancé un grand plan d'équipement et de formation sur le numérique dans l'ensemble des écoles du territoire, d'abord dans les collèges et lycées, puis dans les écoles primaires. Ce projet sera suivi, plus récemment, par le plan numérique pour l'éducation de N. Vallaud-Belkacem qui a pour objectif de connecter plus de 500 écoles et collèges dès 2015 (éducation.gouv 1).

Comme nous l'aurons compris, l'utilisation des TICE à l'école fait donc pleinement partie des objectifs officiels. En effet, dans les nouveaux programmes de 2015 pour la maternelle, une partie est consacrée à leur usage : « Utiliser des outils numériques ». Même si les instructions restent larges et à l'interprétation des enseignants, on comprend que l'utilisation des TICE à

l'école, a un rôle de formation de l'élève, notamment pour commencer à éveiller leur esprit critique envers ces nouvelles technologies : « Dès leur plus jeune âge, les enfants sont en contact avec les nouvelles technologies. Le rôle de l'école est de leur donner des repères pour en comprendre l'utilité et commencer à les utiliser de manière adaptée (tablette numérique, ordinateur, appareil photo numérique...) » (B.O spécial n°2 du 26 mars 2015). De plus, un item est présent dans les attendus de fin d'école maternelle, du socle commun de connaissances et de compétences : « Utiliser des objets numériques : appareil photo, tablette, ordinateur. » (B.O spécial n°2 du 26 mars 2015).

Dans les programmes d'élémentaire de 2008, les attendus sont encore plus importants. En effet, en CP / CE1, l'élève doit être capable de « commencer à s'approprier un environnement numérique » (B.O hors série n°3 du 19 juin 2008) et en CE2 / CM1 / CM2, il doit être capable d'« utiliser l'outil informatique pour s'informer, se documenter, présenter un travail ; utiliser l'outil informatique pour communiquer ; faire preuve d'esprit critique face à l'information et à son traitement » (B.O hors série n°3 du 19 juin 2008).

Dans les nouveaux programmes de l'école élémentaire, applicables à la rentrée 2016, ces attendus numériques sont toujours présents et un peu plus précis. En effet, au cycle 2 (du CP au CE2), les élèves vont devoir « Découvrir des outils numériques pour dessiner, communiquer, rechercher et restituer des informations simples » ; « Décrire l'architecture simple d'un dispositif informatique. Avoir acquis une familiarisation suffisante avec le traitement de texte et en faire un usage rationnel (en lien avec le français) » (éduscol 3). Tandis qu'au cycle 3 (du CM1 à la sixième), les élèves doivent savoir s'informer dans le monde numérique en interdisciplinarité avec l'ensemble des enseignements (exemple en histoire : « Connaître différents systèmes d'information, les utiliser ; Trouver, sélectionner et exploiter des informations dans une ressource numérique ; Identifier la ressource numérique utilisée » (eduscol 4), ainsi que savoir mobiliser les outils numériques : « Utiliser des outils numériques pour : communiquer des résultats ; traiter des données ; simuler des phénomènes ; représenter des objets techniques. Identifier des sources d'informations fiables » (eduscol 4).

Mettre les élèves de l'école primaire, dès le plus jeune âge, face à ces outils numériques aurait donc avant tout un rôle de prévention quant à leurs usages et leur éthique, tout en exerçant l'esprit critique nécessaire au futur citoyen. Nous retrouverons ce rôle parmi les 10 raisons<sup>1</sup>,

---

1 [www.education.gouv.fr/cid96105/plan-numerique-appel-a-projets-colleges-numerique-et-innovation-pedagogique.html](http://www.education.gouv.fr/cid96105/plan-numerique-appel-a-projets-colleges-numerique-et-innovation-pedagogique.html)

développées par l'état, de mettre en œuvre et de développer le numérique éducatif dans les territoires : « Il est facteur d'émancipation et pose les bases d'une citoyenneté numérique » (education.gouv 2). D'autres raisons sont aussi exprimées telles que: « Il est au service de la réussite éducative via le renforcement de l'apprentissage des savoirs fondamentaux ; Il facilite une politique d'inclusion des enfants en situation de handicap ;... » (education.gouv 2).

### **2.2.3 Les résultats des recherches précédentes**

Comme le soulignent dans leur ouvrage (Bernard & al., 2013), F. X. Bernard, L. Boulc'h et G. Arganini, depuis 2011 de nombreuses expériences sur l'utilisation des tablettes dans la sphère éducative sont apparues sur internet. En effet, pour eux, il y a deux types d'informations que l'on peut trouver sur la toile : les témoignages d'enseignants et des rectorats qui nous parlent du potentiel éducatif et les recherches plus « scientifiques » qui sont censées nous informer sur les différentes possibilités quant à l'utilisation des TICE en classe.

S. Ferrière & al., en 2013, dans leur ouvrage *Dissémination de tablettes tactiles en primaire et discours des enseignants : entre rejet et adoption*, expliquent, en s'appuyant sur les propos de L. Cuban, qu' « aucune étude n'a réellement pu mettre en évidence avec certitude et rigueur l'efficacité éducative des outils numériques ». En effet, ils disent que les modalités de l'expérimentation ne sont que peu prises en compte, en comparant des classes qui ne sont pas comparables sur un grand nombre de points, tels que le niveau scolaire et social des élèves ou le contexte de l'école par exemple.

En ce qui concerne les témoignages d'enseignants et les rapports institutionnels, éducol a publié des retours d'expérimentations<sup>2</sup> qui semblent montrer un bilan très positif quant aux potentialités pédagogiques et aux apports des tablettes tactiles en classe : « ces nouveaux supports permettent de mettre en œuvre des activités diversifiées, adaptables à des contextes variés et aux besoins spécifiques de chaque apprenant. Le caractère individuel de ces objets connectés favorise un apprentissage stimulant l'autonomie et la créativité des élèves. Ces tablettes sont également conçues comme des outils de communication, favorisant les interactions en classe et le partage » (éducol 2).

Par exemple dans le rapport de suivi de l'académie de Versailles de 2012<sup>3</sup>, les points négatifs

---

<sup>2</sup> <http://eduscol.education.fr/cid71927/tablettes-tactiles-retours-d-experimentations-et-potentialites-pedagogiques.html>

<sup>3</sup> <http://eduscol.education.fr/cid71927/tablettes-tactiles-retours-d-experimentations-et-potentialites->

qui ressortent viennent du fait de la non-maîtrise des enseignants de cette technologie et des nombreuses pannes liées aux applications et au réseau. Cependant, nombreux sont également les points positifs mis en avant, entre autres : mobilité et légèreté, travail d'équipe (enseignants, conseillers pédagogiques), l'accès à internet, enthousiasme des élèves, individualisation du travail.

Dans (Ferrière & al., 2013), les auteurs vont distinguer trois discours d'enseignants que l'on peut récapituler ainsi :

-le « discours de résistance », qui montre une certaine difficulté en matière de maîtrise de l'outil et un problème vis-à-vis du coût de l'équipement, même si les enseignants ne remettent pas forcément en cause l'intérêt de la tablette.

-le « discours descriptif du contexte », qui regroupe des enseignants fonctionnant par rapport à leur parcours professionnel et le contexte de classe dans lesquels ils enseignent. Ils voient donc l'intérêt ou non en fonction de leur vécu.

-le « discours centré sur les usages », qui regroupent des enseignants « qui innovent », car ce sont ceux qui se calquent le moins sur les pratiques existantes.

Pour les recherches scientifiques, la plupart des auteurs qui ont publié sur l'intégration des TICE à l'école soulèvent un point important, celui de la formation des enseignants. En effet, « Avant de pouvoir intégrer quoi que ce soit de numérique, il s'agit de faire un point sur vos compétences et sur ce qu'il est possible de mettre en place raisonnablement » (Dominé, 2015, p, 14). On comprendra donc bien qu'il ne s'agisse pas de se lancer dans la création d'une séquence, avec différents outils numériques, sans en avoir préalablement découvert les possibilités. Même si de nombreuses possibilités existent quant à l'utilisation des TICE, A. Scourion et M. Hétoit en recensent plus d'une vingtaine dans leur livre<sup>4</sup>, il va falloir arriver à se centrer sur une activité pour ne pas donner trop d'informations aux élèves et pour que l'enseignant puisse être préparé correctement à cette activité, car « L'outil informatique, s'il est bien utilisé, aide les enfants à grandir et à construire du sens dans ce qu'ils pratiquent. » (Scourion & Hétoit, 2010, p, 5).

Elles montrent également de nombreux points positifs et des plus-values potentielles, comme le souligne très bien G. Dominé dans son ouvrage (Dominé, 2015) : « Avec l'usage des outils numériques, ceux-ci [les élèves] sont mis dans une position d'acteurs. À la fois conduits à être

---

[pedagogiques.html](#)

<sup>4</sup> Scourion, A., & Hétoit, M. (2010). *Activités TICE à l'école*. Collection Projetice.

plus autonomes, ils sont invités à s'engager davantage dans la construction du cours » (Dominé, 2015, p, 61) ; « Le numérique n'est qu'une gamme d'outils. Et comme en peinture, les pinceaux sont une invitation à la création. Il est indubitable que les outils numériques sont une merveilleuse invitation à la créativité. Celle des élèves, mais aussi celle des enseignants. » (Dominé, 2015, p, 106).

Une étude menée par F. X. Bernard, L. Boulc'h et G. Arganini en 2013, montre que l'appropriation de l'outil numérique, ici la tablette, se fait de manière rapide chez les élèves. En effet, ils remarquent « que la part d'échanges adulte-élèves portant sur le fonctionnement de la tablette diminue de moitié au fil des séances » ; « le groupe semble plus autonome dans l'utilisation de l'outil » (Bernard & al., 2013). Cette expérimentation va aussi développer le point de la collaboration entre élèves, qui semble augmenter : on passe de 25% d'échanges verbaux entre les élèves sur la tâche à 42% du temps total de la séance. Lorsque l'on utilise des TICE dans sa classe, il semblerait donc que les difficultés ne proviennent pas de l'utilisation même de l'outil. C'est donc un obstacle, surmonté par les élèves et les enseignants, intéressant à souligner car il fait partie des craintes des enseignants qui « refusent » l'utilisation de ces outils, comme nous avons pu le voir dans la partie précédente.

Mais il faut faire attention aux limites que l'utilisation des TICE peut entraîner. En effet, mis à part le problème de la formation des enseignants, un nouveau problème émerge dans les écoles, celui de l'éthique sur l'usage de ces outils informatiques : « L'école s'ouvre sur l'extérieur, à la communauté éducative. Elle est plus « lisible » mais s'expose au regard des autres » (Bernard & al., 2013, p, 14) ; « Le numérique enferme l'enfant et l'élève dans un face-à-face individuel avec des écrans qui le coupent du monde et le condamnent à vivre dans une virtualité mortifère » (Dominé, 2015, p, 5) ; il faut également faire attention aux contrats des différents services offerts « on pensera en particulier aux données personnelles, publicités et lieux d'hébergement des différentes données,... » (éduscol 2).

L'ensemble des recherches et témoignages montrent donc que le consensus, quant à l'utilisation des TICE en classe, n'est pas encore d'actualité. Cependant, lorsque la volonté des enseignants est associée à une certaine maîtrise de l'outil, on a pu voir que leur apport peut être intéressant à la fois pour l'enseignant ainsi que pour les élèves.



## **2.3 Problématique**

L'entrée dans le langage étant un des éléments centraux des programmes actuels de maternelle, je me suis donc demandée comment la débloquent chez ces enfants que l'on entend presque jamais à l'oral, que ce soit en groupe classe ou en groupe restreint de 4 ou 5 élèves. J'ai décidé pour cela de m'appuyer sur l'usage des TICE, qui font de plus en plus partie intégrante de la sphère éducative. Je me suis arrêtée sur l'usage de tablettes, plutôt que d'ordinateurs, car l'utilisation est plutôt simple avec des élèves en bas âge et elles permettent de nombreuses activités avec des applications faisant partie intégrante de l'outil, tel que l'usage de l'appareil photo ou de l'enregistreur vocal qui seront importants dans la mise en place de mon expérimentation.

Je me suis alors demandé en quoi les tablettes numériques, peuvent-elles alors aider des enfants petits ou non parleurs à oser entrer dans le langage oral ?

Dans son retour d'expérimentations<sup>5</sup>, le site éducol explique que « la fonction d'enregistrement et d'écoute fait de la tablette un petit laboratoire de langue ». Pouvoir alors s'enregistrer, se réécouter et recommencer à volonté les aident-ils à oser parler ? Les aident-ils à se corriger dans leur syntaxe ?

## **3. Expérimentation**

### **3.1 Méthodologie**

#### **3.1.1 Contexte d'expérimentation**

L'expérimentation se déroule lors de la quatrième période de l'année avec des élèves de Moyenne Section de Maternelle, à raison d'une séance d'environ 30 minutes par semaine. Nous sommes dans une école de centre-ville où le niveau scolaire, mais aussi social des élèves sont fortement hétérogènes. C'est une école maternelle avec de nombreuses classes (huit classes).

Pour l'expérimentation, nous avons utilisé une tablette du type Android (tablette personnelle de l'enseignante, car il n'y a pas de matériel dans l'école) : Lenovo « Tab 2 A10-30 » de 10,1

---

<sup>5</sup> <http://eduscol.education.fr/cid71927/tablettes-tactiles-retours-d-experimentations-et-potentialites-pedagogiques.html>

pouces. La tablette est facilement manipulable par les élèves : écran plutôt grand qui réagit bien au tactile et légèreté de l'outil. Elle est amplement suffisante pour l'utilisation que l'on va en faire dans cette étude.

J'ai choisi de la réaliser lors des Aides Pédagogiques Complémentaires (APC) pour pouvoir travailler pleinement avec un petit groupe d'élèves. En effet, pour travailler sur le langage, avec des élèves plutôt en difficulté, je pense qu'il est important que l'attention de l'enseignant soit entière pour que l'étayage, notamment, soit efficace. De plus travailler avec un petit groupe de 3 élèves peut limiter l'appréhension de certains à parler devant un grand groupe, tel que la classe.

Le corpus est constitué de trois élèves que j'ai choisies en fonction de leurs difficultés à rentrer en communication avec l'enseignant et avec les pairs. Ce sont des élèves que l'on qualifiera de petits et non parleurs.

Les trois profils sont tout de même assez différents :

- élève 1 : c'est une élève qui est arrivée début janvier et qui n'avait jamais été scolarisée auparavant. Elle n'est pas encore entrée dans la communication que ce soit avec ses pairs ou avec les enseignantes et très peu avec les parents. Elle va tout de même jouer avec ses camarades et ne présente pas de troubles spécifiques au langage selon le médecin scolaire.

- élève 2 : élève très discrète que l'on entend presque jamais, notamment en grand groupe. Ses parents sont non francophones et sont aidés d'une assistante sociale pour la plupart des traductions même si la maman commence à rentrer dans la compréhension de la langue. Avec ses pairs elle parle parfois en jouant et commence à faire quelques phrases aux enseignantes pour exprimer un besoin ou évoquer en contexte, par imitation des camarades. -

- élève 3 : elle est assez timide et ne parle jamais très fort. En effet, elle a dû mal à s'exprimer devant le groupe classe et tout le monde ne l'entend pas. De plus, ses structures syntaxiques sont peu précises, ce qui est dû à sa langue d'origine.

### **3.1.2 Type d'analyse mise en place: intérêts et limites**

Pour répondre aux questions suivantes de ma problématique : Pouvoir alors s'enregistrer, se réécouter et recommencer à volonté les aident-ils à oser parler ? Les aident-ils à se corriger dans leur syntaxe ?, j'ai décidé d'enregistrer les échanges en classe avec les élèves. Pour cela, j'ai utilisé un dictaphone que j'allumais à chaque début de séance, avant le rappel de la séance

précédente. Lors de cette situation, je voulais donc recueillir deux données importantes pour moi : les structures syntaxiques des élèves ainsi que le nombre de mots prononcés par chacun.

Afin d'analyser les résultats, je me suis donc basée sur les échanges de communication lors des séances. En effet, dans un premier temps, je vais analyser le nombre de mots prononcés par chaque élève et par l'enseignant pour comparer l'évolution de chacun. Cette analyse est censée permettre répondre à une partie de ma problématique : Pouvoir alors s'enregistrer, se réécouter et recommencer à volonté les aident-ils à oser parler ?

Dans un deuxième temps, j'analyserai si la structure syntaxique a évolué au fil des séances en m'appuyant sur des exemples issus de la transcription écrite des séances orales et sur la mise en son du livre numérique. Ce qui devrait répondre à ma deuxième question : Les aident-ils à se corriger dans leur syntaxe ?

J'ai donc essayé de mener à la fois une approche quantitative et une approche qualitative pour évaluer le plus complètement possible l'évolution des élèves en réponse à la problématique.

J'ai choisi ce mode d'analyse car nous sommes uniquement sur des échanges oraux lors des séances, il n'y a pas de productions écrites en tant que telles qui peuvent rendre compte de l'évolution (positive ou négative) de l'usage de la communication. De plus, nous sommes en classe de maternelle et il est encore difficile pour des élèves de quatre ans d'exprimer eux-mêmes leur évolution.

Les limites de ce mode d'analyse résident dans les contraintes matérielles et temporelles qui en découlent. En effet, il est très long de retranscrire l'ensemble des échanges et je ne pourrai toutes les mettre en annexe, car elles sont limitées à dix pages. J'ai donc décidé, pour répondre à ces contraintes, de ne pas retranscrire l'ensemble des échanges, mais de m'appuyer sur des extraits, que je mettrai en exemple, pour les résultats.

### **3.2 Séquence pédagogique**

Avant de réaliser la séquence utilisant les TICE, nous avons passé une période en classe sur l'album qui en sera le support. En effet, il était nécessaire que l'histoire soit connue sur le bout des doigts par les élèves et que la compréhension soit parfaite notamment dans la chronologie de l'histoire. J'ai choisi l'album « Roule Galette » de Natha Caputo qui présente une structure d'histoire en randonnée où le personnage principal rencontre au fur et à mesure de l'histoire d'autres personnages. Ce type de structure est assez courant dans les albums de littérature de

jeunesse et est intéressant comme support au langage car chaque rencontre avec un nouveau personnage suit le même schéma de conversation, avec des phrases qui reviennent comme par exemple : « Galette, galette, je vais te manger ».

J'ai choisi de réaliser l'album numérique grâce à l'application Book Creator. C'est une application gratuite (dans la limite de la création d'un seul livre, après elle devient payante) qui permet de réaliser un livre numérique, avec une couverture et des pages qui s'ouvrent comme un livre papier. Ce qui est donc intéressant dans cette application, est la réalité du livre même s'il est virtuel. De plus, toutes les fonctionnalités (enregistreur et appareil photo, notamment) sont intégrées directement dans l'application. Les élèves peuvent donc prendre une photo ou s'enregistrer directement sur l'application, ce qui diminue le nombre de manipulations nécessaires et facilite l'appropriation par les élèves en bas âge.

Voici comment se sont déroulées les séances :

*Séance 1 : Découverte de la tablette numérique et de l'application Book Creator :*

Lors de cette première séance, l'objectif principal était de familiariser les élèves avec la tablette à travers l'utilisation de l'application et des fonctionnalités : appareil photo et enregistreur vocal.

Dans un premier temps il était important, pour moi, de savoir si les élèves avaient déjà eu des tablettes numériques à la maison ou dans la sphère familiale, pour savoir si un premier contact avait déjà été fait. On a pu échanger un petit moment sur ce que c'était et ce que l'on pouvait faire avec.

Par la suite, je leur ai présenté ce qu'on allait faire avec et comment nous allons utiliser l'outil pour y parvenir : « Nous allons réaliser le livre numérique de l'histoire « Roule galette » pour le montrer aux camarades lorsqu'il sera terminé. Pour cela nous aurons besoin de la tablette pour prendre en photo les pages de l'histoire et mettre le son sur chacune des pages ». Un rappel de l'histoire a été fait avec les images séquentielles du livre et chacune des élèves a eu un temps de familiarisation avec la tablette, où elle devait prendre des photos et s'enregistrer (sur ce qu'elle souhaitait).

À la fin de la séance, pour fixer les connaissances acquises, les élèves se sont prises en photo et chacune devait se présenter en une petite phrase (on utilisait alors les deux fonctionnalités utiles pour la suite : l'appareil photo et l'enregistreur vocal). Je leur ai expliqué que cela servirait à présenter les auteurs de l'histoire de notre livre numérique, c'est à dire chacune d'entre elles.

### *Séance 2 : Réalisation des photos qui vont constituer l'histoire :*

Lors de cette deuxième séance, nous avons commencé à réaliser notre livre numérique, vu que les pré-requis sur l'usage de la tablette étaient maîtrisés lors de la première séance. L'objectif de cette séance était donc de réaliser les photos qui constitueraient l'histoire avec l'aide des marottes des personnages.

Dans un premier temps nous avons quand même revu rapidement comment insérer des photos et du son. Une élève a montré comment faire et a essayé de l'expliquer en même temps.

Par la suite, nous avons réalisé la couverture du livre. Nous sommes donc rapidement revenues sur ce qu'est une couverture et sur ce que l'on allait mettre dessus.

Enfin, chaque élève a choisi les personnages qu'elle voulait incarner lors de la restitution de l'histoire. Elles ont donc pris chacune les marottes correspondantes et nous sommes passées à la restitution de l'histoire. Pendant que certaines jouaient et racontaient l'histoire à l'aide des marottes, c'est l'élève qui ne jouait pas la scène qui prenait les photos (car il y a uniquement deux personnages en action en même temps, à part une fois où c'est l'enseignante qui a donc pris la photo), ce qui permettait que chacune est prise au moins une photo. Elles étaient donc pleinement impliquées dans la réalisation du livre.

### *Séance 3 : Réalisation sonore de l'histoire :*

Lors de cette troisième séance, l'objectif était de réaliser la mise en son de l'histoire.

Après un bref rappel de ce qui avait été fait la semaine dernière et de la manière d'insérer le son, nous avons regardé les photos. Nous nous sommes arrêtées sur chaque photo pour essayer de voir ce qu'il se passait et le mettre en mot, comme si on racontait l'histoire. Une fois que l'on avait trouvé quoi dire, une élève s'enregistrait. On réécoutait tous ensemble l'enregistrement pour voir si cela convenait ou pas et pourquoi. Si besoin, l'élève recommençait avant de passer à la page suivante. Tous les enregistrements sont conservés sur la page.

### *Séance 4 : Réalisation de la fin de l'histoire et finalisation de la mise en page :*

Lors de cette quatrième séance, l'objectif était de finir la mise en son de l'histoire et de finaliser la mise en page du livre numérique.

Nous avons donc repris là où nous nous étions arrêtées la semaine dernière, pour finir la mise en son des pages du livre, sur le même principe.

Lorsque toutes les pages furent terminées, nous avons repris chaque page et écouté les enregistrements présents sur chaque page pour choisir celui qui nous convenait le mieux, afin

de supprimer les autres.

En fin de séance, les élèves ont pu manipuler leur livre numérique, tourner les pages, et écouter l'histoire en entier.

*Séance 5 : Présentation de l'album aux pairs :*

Cette dernière séance a eu lieu lors de la classe et non plus en APC. L'objectif était de montrer le livre numérique aux autres élèves, pour mettre en valeur le travail réalisé lors des APC.

Pour cela les trois élèves sont venues devant la classe, au coin regroupement, expliquer brièvement qu'elles avaient réalisé l'histoire « Roule galette », sur la tablette. Puis elles ont montré le livre, en tournant les pages et en mettant le son sur chaque page.

Un petit échange a suivi entre ces trois élèves et leurs camarades sur la réalisation du livre.

	<b>Supports et outils utilisés</b>	<b>Modalités (individuel / groupe)</b>	<b>Phase de la séquence</b>
<b>Séance 1</b>	- tablette numérique - images séquentielles de l'histoire	- individuel sur la tablette - en groupe pour la restitution de l'histoire	- découverte et appropriation de la tablette - rappel de l'histoire
<b>Séance 2</b>	- tablette numérique - marottes des personnages de l'histoire	- individuel sur la tablette - en groupe pour la restitution de l'histoire	- entraînement et perfectionnement sur l'utilisation de la tablette
<b>Séance 3</b>	- tablette numérique	- en groupe sur la tablette	- perfectionnement sur l'utilisation de la tablette
<b>Séance 4</b>	- tablette numérique	- en groupe sur la tablette	- perfectionnement sur l'utilisation de la tablette
<b>Séance 5</b>	- tablette numérique	- restitution du groupe devant le groupe classe	- mise en commun avec la classe

Tableau 1 : Les changements au fil des séances

Avec ce tableau récapitulatif, on peut voir qu'au fil des séances, les supports évoluent. En effet, lors des premières séances, les élèves ont, en plus de la tablette tactile, des supports qu'ils connaissent (images séquentielles et marottes). Ce passage est important pour que les élèves ne se retrouvent pas directement à raconter une histoire sur un nouveau support, ce qui peut engendrer des blocages dans la restitution.

On remarque également que l'appropriation de la tablette se fait d'abord individuellement avant de passer à une utilisation collaborative. Cela me semble important pour que chacun s'approprie correctement l'ensemble des fonctionnalités et pour ne pas qu'il y ait un seul élève qui mobilise l'usage de la tablette. De plus, cela permet à l'enseignant de vérifier individuellement si les notions d'utilisation de la tablette sont acquises.

### 3.3 Résultats / Analyse

Afin d'évaluer la pertinence de l'utilisation des tablettes numériques dans ma problématique, pour débloquer le langage chez les enfants petits et non parleurs, j'ai donc décidé de présenter et d'analyser dans un premier temps le nombre de mots prononcés par chaque protagoniste afin de voir si l'usage de la tablette leur permettait d'oser entrer en communication. Dans un deuxième temps, j'analyserai si les structures syntaxiques ont évolué au fil des séances, avec l'utilisation des tablettes numériques. Je ne présenterai que les résultats des quatre premières séances, qui sont réellement les séances de langage à proprement dites, pour répondre à ma problématique, la dernière séance étant plus une présentation au groupe classe du travail effectué.

Pour commencer je me suis donc intéressée au nombre de mots prononcés par chacun au fil des séances d'APC. Les données récoltées sont résumées dans les tableaux suivants :

	<b>Séance 1</b>	<b>Séance 2</b>	<b>Séance 3</b>	<b>Séance 4</b>
<b>Enseignante</b>	1650	1951	1898	1963
<b>Élève 1</b>	98	176	26	53
<b>Élève 2</b>	286	536	137	360
<b>Élève 3</b>	523	1232	637	889
<b>Total</b>	<b>2557 mots</b>	<b>3895 mots</b>	<b>2698 mots</b>	<b>3265 mots</b>

Tableau 2 : Nombre de mots prononcés par chacun en fonction des séances d'APC.

	<b>Séance 1</b>	<b>Séance 2</b>	<b>Séance 3</b>	<b>Séance 4</b>	<b>Total</b>
<b>Enseignante</b>	64,53%	50,09%	70,35%	60,12%	61,28%
<b>Élève 1</b>	3,83%	4,52%	0,96%	1,62%	2,73%
<b>Élève 2</b>	11,18%	13,76%	5,08%	11,03%	10,26%
<b>Élève 3</b>	20,45%	31,63%	23,61%	27,23%	25,73%

Tableau 3 : Pourcentage du nombre de mots prononcés par chacun lors de chaque séance

À partir de ces tableaux, plusieurs résultats peuvent se dégager :

- On voit que c'est toujours l'enseignante qui prononce le plus de mots, que ce soit à la première séance ou à la dernière séance (plus de 50% des mots prononcés à chaque séance sont ceux de l'enseignante, voir tableau 3).

À la première séance, cela peut s'expliquer par le fait que l'enseignante donne les

objectifs de la séquence d'apprentissage et montre comment se servir de l'outil numérique tout en mettant en mots chacun de ses gestes pour étayer au maximum l'utilisation.

Cependant, on s'attendrait, à ce que le nombre de mots de l'enseignante diminue au fil des séances pour laisser place à la communication entre les élèves. On voit bien ici, dans le tableau 2, que ce n'est pas le cas, les élèves ont encore et toujours besoin de se référer à l'adulte, non pas pour des problèmes d'utilisation de la tablette numérique, mais plutôt pour rechercher son approbation ou son aide lors de la mise en son de l'histoire, comme on le verra dans la deuxième partie d'analyse.

- Si l'on s'attarde sur les pourcentages de mots prononcés par l'enseignante lors des séances, voir tableau 3 : séance 1, 64% ; séance 2, 50% ; séance 3, 70% ; séance 4, 60%, on voit que plus de 60% des mots sont ceux de l'enseignante excepté lors de la seconde séance. En effet, lors de cette séance, d'une part le nombre de mots prononcés par l'ensemble des protagonistes est beaucoup plus important (3895 mots, soit plus de mille mots en moyenne par rapport aux autres séances, voir tableau 2) et d'autre part le taux de parole de l'enseignante est le moins important (50%, soit plus de 10% de moins que lors des autres séances, voir tableau 3).

Comme on le verra dans la deuxième partie, les échanges avec l'enseignante lors des troisième et quatrième séances, portent notamment sur la répétition des structures de phrases à employer lors de cette mise en son alors qu'elles venaient naturellement lors de l'utilisation des marottes ou des images séquentielles de l'album.

- Si l'on s'intéresse à l'évolution de chaque élève, on peut remarquer une certaine constance dans la prise de parole de l'élève 3, avec une participation un peu plus importante en séance 2. On remarque donc facilement que c'est elle qui a prononcé le plus de mots (plus d'une centaine de mots que les autres à chaque séance, voir tableau 2) et qu'il n'y a pas forcément de déclin significatif lors des séances 3 et 4 comme chez les élèves 1 et 2. En effet, l'élève 3 n'est pas l'élève qui a le plus de difficultés à entrer en communication et n'a pas d'appréhension comme peuvent l'avoir les deux autres élèves. Cela s'explique également par le fait que comme elle ne parle pas très fort, lors des séances 3 et 4, elle doit plusieurs fois recommencer sa mise en son, car quand elle



se réécoute à la tablette numérique, elle se rend compte qu'on ne l'entend pas très bien. Pour l'élève 2, on remarque un déclin significatif du nombre de mots prononcés lors de la séance 3 (moins de 5% de mots prononcés par rapport à la moyenne des séances, voir tableau 3). Elle connaît très bien l'histoire comme on a pu le voir dans la séance 2 avec l'utilisation des marottes, mais face à l'écran, elle ne sait plus quoi dire et ne retrouve plus ses phrases, ce qui explique une grande diminution dans sa prise de parole lors de la mise en son de l'histoire. À la dernière séance, elle a un peu repris confiance en elle et ose un peu plus parler, mais répète surtout les paroles de l'enseignante comme on le verra en seconde partie.

Pour l'élève 1, le nombre de mots prononcés lors de l'ensemble des séances reste très faible, à peine 2% du nombre total de mots, voir tableau 3. Et ce n'est pas avec l'utilisation de la tablette pour la mise en son que cela évolue favorablement, on peut même décrire une évolution négative avec l'outil, car elle aura prononcé plus de mots lors de la séance avec les marottes qu'avec l'interface numérique (on passe de 176 mots à seulement 26, voir tableau 2).

Dans un deuxième temps, j'ai donc décidé d'observer l'évolution des structures syntaxiques. Pour cela je m'appuierai sur des exemples issus des conversations enregistrées.

- Lors de la première séance, les productions orales des élèves ont été essentiellement relatives à la restitution de l'histoire avec l'aide des images séquentielles. En effet, pour l'utilisation de la tablette, elles étaient plus actrices et c'est l'enseignante qui étayait leurs actions.

Les phrases construites par les élèves se sont donc limitées à l'imitation du texte, qui était plutôt bien connu, les structures syntaxiques étaient donc relativement correctes. On va retrouver des structures complètes avec le sujet, le verbe et le(s) complément(s), comme par exemple les phrases répétitives du livre :

*« Galette, galette, je vais te manger » (Élève 2)*

*« Non, non, non, écoute plutôt ma petite chanson » (Élève 3)*

De plus, la chanson est bien connue et chantée, sans erreur, par l'élève 2 et 3, dans un premier temps, puis par l'élève 3 pour la dernière reprise :

*« Je suis la galette, la galette,  
Je suis faite avec le blé, ramassé dans le grenier,  
On m'a mise à refroidir, mais j'ai mieux aimé courir,  
Attrape moi si tu peux ! » (Élèves 1, 2 & 3)*

Cependant, on peut remarquer quelques erreurs d'ordre phonologique, telles que :

*« Le vieux et la vieille, ils [disputaient] » (Élève 3), au lieu de « discutaient »  
« Elle l'amène au bord de la [fenête] » (Élève 2), au lieu de « fenêtre »*

On remarque également des reprises du sujet par un pronom. Cette erreur est présente dans la plupart des phrases, car c'est une erreur courante de l'oral, par exemple :

*« Le vieux et la vieille, ils disputaient » (Élève 3)  
« La galette, elle roule, elle roule, elle roule » (Élève 2)  
« Le renard, il a mangé la galette » (Élève 1)*

Mais aussi des erreurs quant à la conjugaison des verbes et dans la concordance des temps, qui sont des erreurs courantes chez les élèves de cet âge, comme par exemple :

*« Je voulais bien une galette, dit le vieux » (Élève 2) à la place de « Je voudrais bien  
une galette, dit le vieux »  
« Si j'avais de la farine, je peux faire une galette » (Élève 2) à la place de « Si j'avais  
de la farine, je pourrais faire une galette »*

Enfin, à la fin de cette première séance, chaque élève devait se présenter sur la tablette en prenant une photo et en insérant du son. Elles ne savaient pas comment se présenter, c'est donc l'enseignante qui a dû leur donner la structure : « Bonjour, je m'appelle... », qu'elles ont alors toutes répétées.

On remarque donc, lors de cette première séance, qu'il y a une grande présence de langage par imitation du texte ou de l'enseignante, avec quelques erreurs de langage oral complexe. Ainsi que très peu de langage spontané, même dans sa forme la plus simple. Ce constat est valable pour les trois élèves.

- Lors de la seconde séance, les productions orales tournent autour, à la fois de l'histoire et, à la fois de l'usage de la tablette numérique. En effet, dans un premier temps on va retrouver un rappel de la première séance, avec un rapide retour sur l'utilisation de l'outil. L'enseignante a donc demandé aux élèves de lui rappeler ce qu'elles avaient fait la dernière fois. De lui montrer, en expliquant comment elles faisaient, comment on se servait de l'application pour mettre des photographies et du son. Pour enchaîner, dans un deuxième temps sur l'utilisation des marottes pour raconter l'histoire et afin de prendre les photographies des pages du livre numérique.

Lors de cette phase, l'élève 3 commence vraiment à construire un langage plus spontané notamment lors de l'explicitation de l'utilisation de l'application ou pour expliquer quelque chose à ses camarades, par exemple :

*« Tu appuies sur le bouton » ; « On appuie ici » ; « Allez [Élève 1], tu dis Bonjour je m'appelle [Élève 1], Allez ! » (Élève 3)*

Ce qui n'est pas encore le cas des deux autres élèves qui parlent encore beaucoup par imitation, complète ou partielle, du texte de l'histoire, de l'enseignant ou des pairs comme on peut le voir dans ces exemples :

Lors de l'explicitation de ce qu'elle fait :

*Élève 2 : « On appuie »*

*Enseignante : « On appuie où ? On appuie sur... ? »*

*Élève 2 : « Sur »*

*Enseignante : « La... »*

*Élève 2 : « La »*

*Enseignante : « Croix ! »*

*Élève 2 : « Croix »*

Ou lors de la restitution de l'histoire :

(L'élève 1 prend le personnage du vieux)

*Enseignante : « Je vais te faire une galette »*

*Élève 1 : « Galette »*

(L'élève 1 prend le personnage du lapin)

*Élève 1 : « Manger galette, galette »*

*Enseignante : « Galette, galette, je vais te manger »*

*Élève 1 : « Galette, galette, galette, je vais te manger »*

(Lors de la narration)

*Élève 3 : « Elle tombe, la galette »*

*Élève 1 : « Elle tombe, la galette »*

Quelques erreurs syntaxiques sont également apparues, comme des erreurs de construction dans la phrase, telles que :

*« La roule galette » (Élèves 1 & 2), au lieu de « Le livre de Roule galette »*

*« On va faire tablette » (Élève 2), au lieu de « On va travailler sur la tablette »*

*« Mangent des galettes » (Élève 2) où il manque le sujet*

La même erreur phonologique qu'à la première séance, ainsi que les reprises du sujet sont présentes :

*« le vieux et la vieille [disputaient] » (Élève 3), au lieu de « discutaient »*

*« Elle tombe, la galette » (Élève 3 & 1)*

*« Le vieux, il dit à la vieille » (Élève 3)*

Une phrase avec une erreur dans l'accord de l'adjectif, dans une structure inversée :

*« Trop chaud, la galette » (Élève 1)*

Cependant, on remarque, lors de cette séance que toutes les élèves ne font plus d'erreurs concernant les temps, et ont fait la différence entre le temps employé pour la

narration et le temps du discours.

De plus, même si les élèves s'appuient sur le texte pour imiter les paroles des personnages, on voit qu'elles parlent en jouant le personnage, comme par exemple avec l'ours, où elles prennent une grosse voix quand elles le font parler.

On remarque donc, au travers de cette séance, que les élèves sont plus dans l'imitation des personnages et donc du texte ou de l'enseignante, qui amènent les paroles exactes. Mais cela est bénéfique quant à leur construction syntaxique, car elles ne répètent pas les erreurs et ont une volonté de « bien faire parler » les personnages, elles sont engagées dans le dialogue.

- Lors de la troisième séance, les élèves n'avaient plus accès aux marottes et devaient raconter l'histoire en fonction des photographies prises la séance dernière. Cette modalité n'a pas permis aux élèves de s'exprimer librement, car elles ne savaient pas quoi faire face à la tablette. En effet, elles ne comprenaient pas quand il fallait qu'elles interviennent et ce qu'elles devaient dire, comme le montrent les demandes répétées de l'élève 3 :

*« Et on dit quoi ? » ; « Comment ? » ; « On dit quoi là ? » (Élève 3)*

On remarque aussi que l'élève 1 continue de répéter uniquement ce que disent les pairs et l'enseignante, notamment de manière partielle, comme par exemple :

*Élève 3 : « On a fait les photos »*

*Élève 1 : « Les photos »*

L'élève 2 continue également la répétition, mais elle répète des phrases plus complètes, avec un sujet, un verbe et un complément, telles que :

*Élève 3 : « Elle monte au grenier, elle ramasse des grains de blé »*

*Élève 2 : « Elle ramasse des graines de blé »*

Cependant, on ne remarque plus d'erreurs d'ordre phonologique, comme on a pu les observer auparavant, notamment de l'élève 3 (exemple : « *disputaient* »). Elle semble donc avoir acquis la prononciation des mots de vocabulaire de l'histoire.

De plus, l'élève 3 réussit à assembler des bouts de phrases, espacés de silences, pour en créer une plus longue et plus complexe, avec des liens logiques :

*« Elle monte au grenier, elle ramasse des grains de blé » ; « Elle fait de la farine » ; « Elle fait une galette », pour arriver à « Elle monte au grenier, ramasse les grains de blé, et ensuite elle fait de la farine et après elle fait une galette » (Élève 3)*

Dans cette séance, nous avons peu de structures à analyser. Cependant, on remarque qu'il y a moins d'erreurs lors de la formation syntaxique, les élèves sont beaucoup dans la répétition des paroles de l'enseignante, car elles sont bloquées face à l'écran et cherchent l'approbation pour presque toutes les phrases prononcées.

- Lors de la quatrième et dernière séance d'APC, on va retrouver les mêmes problèmes que lors de la troisième séance. En effet, les élèves 1 & 2 sont toujours bloquées pour insérer le son dans le livre numérique, même si cela va quand même un peu mieux. On remarque donc toujours de nombreuses répétitions :

*Enseignante : « Elle balaie le plancher »*

*Élève 1 : « Elle balaie le plancher »*

*Enseignante : « Comme tu es ronde, comme tu es blonde »*

*Élève 1 : « Comme tu es blonde »*

*Enseignante : « Je suis vieux, je suis sourd, qu'est ce que tu dis galette ? »*

*Élève 1 : « Suis sourd galette »*

*Élève 3 : « L'a mangé »*

*Élève 1 : « L'a mangé »*

*Élève 2 : « Le renard a mangé la galette »*

*Enseignante : « Qu'est ce qu'elle a fait de la galette, car elle est trop chaude ? »*

*Élève 2 : « Elle est trop chaude, la galette »*

*Enseignante : « La vieille... »*

*Élève 2 : « La vielle »*

*Enseignante : « Met la galette... »*

*Élève 2 : « Met la galette »*

*Enseignante : « Au bord... »*

*Élève 2 : « Au bord »*

*Enseignante : « Au bord de quoi ? »*

*Élève 2 : « Au bord de la fenêtre ».*

*Enseignante : « La vieille met la galette au bord de la fenêtre »*

*Élève 2 : « La vieille, elle met la galette au bord de la fenêtre »*

De plus, l'élève 1 répète même quand elle ne le doit pas, comme lors de cette réplique où elle joue la galette et l'élève 2 le lapin :

*Élève 2 : « Galette, galette, je vais te manger ! »*

*Élève 1 : « Galette, manger »*

Enfin, elle n'arrive pas à prononcer certains mots, comme par exemple :

*« Une [guigne] » (Élève 1), au lieu de « galette »*

*« La vieille [gagoté] la galette au vieux » (Élève 1), au lieu de « a apporté »*

Quant à l'élève 3, on remarque une volonté pour raconter l'histoire, sans l'aide de l'enseignante, malgré quelques erreurs de construction syntaxique (notamment dans le choix du déterminant) et de prononciation, telles que :

*« Elle l'a amenée à le vieux » ; « Ramener à le bord de la fenêtre » ; « Elle roule, elle roule, jusqu'au le loup » ; « un l'ours » (Élève 3) et « Elle roule et roule [justo] lapin » (Élève 3), au lieu de « jusqu'au »*

On remarque donc, pour cette dernière séance, qu'il existe encore des erreurs syntaxiques et de prononciation de la part des trois élèves même si cela fait 3 séances, qu'elles répètent la même histoire. Nous n'avons pas réellement d'évolution significative en faveur d'une amélioration des structures syntaxiques. Même si l'élève 3 semble beaucoup plus à l'aise avec le langage d'évocation et ose entrer en communication, avec l'enseignante et les pairs.

### **3.4 Discussion**

Lors de cette expérimentation, l'objectif était donc de savoir si l'utilisation de tablettes numériques, avec des enfants petits et non parleurs, peut les aider à entrer dans le langage oral. Pour cela, trois élèves ont suivi des séances en APC afin de réaliser un livre numérique avec l'application Book Creator. L'hypothèse est donc que l'usage de la tablette avec ces élèves, va les aider à débloquent le langage et améliorer les structures syntaxiques.

Comme on a pu le voir précédemment, les résultats ne montrent pas d'évolution positive significative que ce soit dans le déblocage du langage ou dans les constructions syntaxiques.

En effet, on peut même observer un effet négatif quant à l'utilisation de la tablette dans le langage oral, les élèves semblant être bloquées face à l'écran et n'intégrant pas la construction du livre numérique. Alors qu'avec l'utilisation des marottes, elles entrent plus facilement dans le langage d'évocation et prononcent plus de mots.

Ces résultats ne vont pas dans le sens des hypothèses mixant le langage oral et la tablette numérique, mais confortent une partie de l'état de l'art concernant l'usage des marottes pour oser parler. Notamment ce qui a été développé par Jeanjean & al. (Jeanjean & al., 1994) ainsi que Berthé (Berthé, 2004) : pour eux, s'appuyer sur la restitution d'un texte connu et notamment à travers l'aide de marottes, permettrait de dépasser l'appréhension et de mieux appréhender l'histoire.

On pourrait expliquer ces résultats par le fait que lorsque les élèves racontent l'histoire avec les marottes, elles sont en action et se mettent à la place du personnage ce qui permettrait que le langage se mette en place et commence à se débloquent. Cependant, lorsqu'elles sont face à l'interface numérique, elles ne sont plus en action et le langage vient moins naturellement.

Cela est-il alors trop abstrait pour ces élèves en grande difficulté dans la communication ? Est-ce que le fait d'utiliser une tablette numérique introduit une certaine distance vis à vis de l'histoire ?



L'évolution négative, notamment de l'élève 1 montre donc une limite quant à l'utilisation des tablettes numériques avec des élèves très petits parleurs. Le concret, le fait d'interpréter directement le personnage et de pouvoir être en mouvement, comme avec l'utilisation des marottes, semble être plus propice à l'évolution positive du langage chez ce profil d'élève.

Si l'on regarde plus particulièrement les constructions syntaxiques des trois élèves, on ne remarque pas non plus d'amélioration flagrante sur ces quatre séances. Des erreurs persistent et sont toujours du même ordre.

Enfin, il se peut que la manière dont j'ai amené l'utilisation de la tablette, comme outil de travail, n'a pas été bien menée pour ces élèves. Elles n'ont peut-être pas réellement compris la finalité, l'objectif du projet. Je n'ai peut-être pas non plus assez développé le fait que c'était une interface permettant de montrer leur travail aux camarades, en voulant m'axer surtout sur le développement du langage. Mes objectifs et ceux des élèves n'étaient peut-être donc pas assez en adéquation pour éviter ce blocage dans le langage oral face à la tablette numérique. Comme par exemple, le fait de recommencer l'enregistrement venait vraiment de la volonté de l'enseignant et non de celle des élèves, même si elles ont compris pourquoi.

« Dès lors que le numérique s'installe de manière naturelle, c'est-à-dire lorsqu'il n'est plus perçu comme une récréation exceptionnelle, d'intenses changements se produisent dans la classe » (Dominé, 2014, p, 61). Je trouve que cette phrase résume également assez bien une partie de « l'échec » de ma séquence. En effet, je pense également que mes élèves n'étaient pas assez habituées à l'usage de tablettes ou à toute autre sorte de numérique. Elles n'ont donc pas réussi à dépasser ce côté récréatif de leur utilisation. J'aurais dû mettre en place des petits ateliers numériques depuis le début de l'année avec l'usage de la tablette pour qu'elles puissent se familiariser avec et qu'elles la voient alors comme un support de travail et non plus comme un « jeu ».

Comme je l'ai évoqué dans l'état de l'art à travers les recherches de Ferrière & al. (Ferrière & al., 2013), les résultats dépendent donc vraiment de chaque type d'élève et des contextes d'expérimentation. On ne peut donc pas généraliser quelques retours d'expériences favorables à l'usage des tablettes à des fins éducatives, surtout qu'aucune étude scientifique n'a réellement montré de plus-value à leur usage en classe. Parallèlement, on ne peut pas non plus généraliser un résultat négatif avec des élèves en difficulté à l'ensemble de la population.

Même si les résultats ne vont pas totalement dans le sens de ma problématique, on peut remarquer tout de même certains points positifs à cette expérimentation.

En effet, la prise en main et la compréhension quant à l'utilisation de la tablette et de ses fonctionnalités furent rapides par les trois élèves, même si aucune d'entre elles en avait déjà une à la maison. Il est donc important, je pense, de ne pas explorer toutes les possibilités de l'interface mais se centrer sur quelques points pour une séquence.

De plus, la motivation était très présente de la part des trois élèves. Les parents m'ont fait remarquer que leur enfant attendait avec impatience le jeudi soir car on travaillait sur les tablettes. Était-ce l'attrait de la nouveauté ?

#### **4. Conclusion**

Dans le cadre de mon expérimentation, la tablette numérique n'a pas permis d'aider clairement les élèves en difficulté. Cependant, les tablettes tactiles peuvent être utilisées en maternelle et devenir un outil pédagogique intéressant à part entière. Comme j'ai pu l'observer dans mes recherches ou dans ma pratique, certaines conditions sont donc importantes à prendre en compte. En effet, avant tout, il faut tenir compte du type de population avec lequel nous allons travailler. Il faut également se former sur l'usage de l'interface, se centrer sur quelques points clés à mettre en avant et identifier ainsi qu'explicitement les objectifs d'une telle utilisation. Enfin, il faut habituer les élèves à se servir de la tablette, afin que les potentialités puissent être utilisées au maximum, sans interférences (problèmes de compréhension d'utilisation ou une vision erronée : la tablette est un « jeu »).

## 5. Bibliographie

- Bernard, F. X., Boulc'h, L., & Arganini, G. (2013). Utilisation de tablettes numériques à l'école. Une analyse du processus d'appropriation pour l'apprentissage.
- Berthé, N. (2004). Parler, penser, grandir. *Amiens, CRDP de l'Académie d'Amiens*.
- Bétrancourt, M. (2012). Du bon usage des tablettes. *Flash informa*.
- Boujol, L. (2014). *Usage pédagogique des tablettes tactiles numériques: une étude de cas en enseignement primaire genevois* (Maitrise, Université de Genève).
- Dominé, G. (2015). *Le TICE en classe, mode d'emploi*. ESF Editeur.
- Ferrière, S., Cottier, P., Lacroix, F., Lainé, A., & Pulido, L. (2014). Dissémination de tablettes tactiles en primaire et discours des enseignants: entre rejet et adoption. *Numéro Spécial [CREN](#)*.
- Jeanjean, M. C., Jeanjean, M. F., & Massonnet, J. (1994). Oser parler, pouvoir écrire. *Nathan Pédagogie*.
- Scourion, A., & Hétoit, M. (2010). *Activités TICE à l'école*. Collection Projetice.

## 6. Sitographie

- circulaire départementale du 4 janvier 1999 *Langue et communication orale à l'école maternelle* :

[http://cria.ac-amiens.fr/~iaoise/pedagogie/circulaire\\_departementale/langue\\_communication\\_orale\\_maternelle.htm#ce\\_que\\_parler\\_veut\\_dire](http://cria.ac-amiens.fr/~iaoise/pedagogie/circulaire_departementale/langue_communication_orale_maternelle.htm#ce_que_parler_veut_dire) (consulté le 10/02/2016).

-Education.gouv :

Education.gouv 1 : [www.education.gouv.fr/cid88712/plan-numerique-pour-l-education-500-ecoles-et-colleges-seront-connectes-des-2015.html](http://www.education.gouv.fr/cid88712/plan-numerique-pour-l-education-500-ecoles-et-colleges-seront-connectes-des-2015.html) (consulté le 06/04/2016).

Education.gouv 2 : [www.education.gouv.fr/cid96105/plan-numerique-appel-a-projets-colleges-numerique-et-innovation-pedagogique.html](http://www.education.gouv.fr/cid96105/plan-numerique-appel-a-projets-colleges-numerique-et-innovation-pedagogique.html) (consulté le 06/04/2016).

-Eduscol :

Eduscol 1 : <http://eduscol.education.fr/cid46073/b2i.html> (consulté le 09/02/2016).

Eduscol 2 : <http://eduscol.education.fr/cid71927/tablettes-tactiles-retours-d-experimentations-et-potentialites-pedagogiques.html> (consulté le 09/02/2016).

Eduscol 3 : [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=94753](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753) (consulté le 02/05/2016).

Eduscol 4 : [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=94708](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708) (consulté le 02/05/2016).

-Programmes :

[www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940#ecole](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole) (consulté le 06/04/2014).

[www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm) (consulté le 06/04/2016).

## Année universitaire 2015-2016

### **Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*** **Mention Premier degré**

**Titre du mémoire :** Les tablettes tactiles en maternelle : un outil pour accompagner la communication des enfants petits et non parleurs ?

**Auteur :** Audrey PICCHIOTTINO

#### **Résumé :**

Le mémoire porte sur l'utilisation des tablettes tactiles à l'école maternelle comme outil pour développer le langage chez des élèves petits parleurs.

Cette expérimentation est partie de deux constats : le développement du langage qui est un des piliers des programmes de l'école maternelle et les tablettes tactiles qui sont de plus en plus insérées dans la société et employées à des fins éducatives.

Elle est constituée de cinq séances, avec trois élèves en difficulté pour entrer en communication, lors des aides pédagogiques complémentaires. L'objectif était de constituer un livre numérique avec l'aide de l'application Book Creator.

Les résultats ne montrent pas clairement une évolution positive pour ces trois élèves. L'utilisation de l'application ne semble donc pas apporter de plus-value à une séance de langage avec ces élèves en grande difficulté.

**Mots clés :** difficulté langage oral ; maternelle ; MS ; tablette tactile ; Book Creator.

#### **Summary :**

My reports is about digital tablet usage in preschool as tool to develop langage in low speaking pupils.

This experimentation began with two results: langage developement is very important in school programmes as are digital tablet too.

Five mesures are done with three low speaking pupils involved during helping time. The aim was to form an ebook with the help of Book Creator.

Results does not show a clear positive evolution for the subjects. Digital tablet usage does not seem to help in langage for this low speaking pupils .

**Key words :** Difficulty oral langage ; preschool ; digital tablet ; Book Creator.