



HAL
open science

La correspondance scolaire en maternelle

Jennifer Di Palma, Julie Limongy

► **To cite this version:**

Jennifer Di Palma, Julie Limongy. La correspondance scolaire en maternelle. Education. 2017. dumas-01561409

HAL Id: dumas-01561409

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01561409>

Submitted on 12 Jul 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

**MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2016 - 2017**

LA CORRESPONDANCE SCOLAIRE EN MATERNELLE :

UNE CORRESPONDANCE SCOLAIRE AVEC DES ECHANGES DE VIDEOS PEUT-ELLE AMELIORER LE LEXIQUE ET LA SYNTAXE D'ENFANTS DE MOYENNE SECTION DE MATERNELLE ?

**Jennifer DI PALMA
Julie LIMONGY**

Directeur du mémoire : Viviane Marzouk
Assesseur : Françoise Ventresque

Soutenu en mai 2017

RESUME

Le langage des enfants évolue différemment selon leur milieu familial. Ainsi, dès l'entrée en maternelle, des écarts sont constatés. Le rôle de l'enseignant est donc de s'adapter à chaque enfant afin de réduire ces inégalités linguistiques. Nous proposons dans notre recherche des situations d'apprentissage stimulantes et motivantes : une correspondance scolaire utilisant la vidéo en classe, des jeux et des manipulations.

La correspondance scolaire avec des échanges de vidéos permet-elle d'améliorer le lexique et la syntaxe d'enfants de moyenne section de maternelle ? Telle est la question qui guide notre recherche.

Mots-clés

Lexique / Syntaxe / Ecole maternelle / Correspondance scolaire / Vidéo

ABSTRACT

Children's language develops differently depending on their family environment. Thus, as soon as they enter kindergarten, discrepancies are noted. The role of teachers is therefore to adapt to each child in order to reduce these linguistic inequalities. In our research, we offer stimulating and motivating learning situations : a school exchange program using video, games and experiments. Does school correspondence using video exchanges improve the vocabulary and syntax of middle-class kindergarten children? This is the question that guides our research.

Mots-clés

Vocabulary / Syntax / Kindergarten / School correspondence / Video

Sommaire

Introduction	4
I. Cadre théorique	6
I.1. L'évolution du langage et de la langue chez l'enfant.....	6
I.2. A l'école maternelle	14
I.3. La communication.....	18
I.4. La correspondance scolaire.....	21
II. Cadre méthodologique	26
II.1. Vers la problématique.....	26
II.2. La problématique	26
II.3. Les hypothèses de recherche.....	27
II.4. Le recueil de données	28
II.5. Le corpus de données.....	42
II.6. Les méthodes d'analyse	42
III. Analyse des données	44
III.1. Première analyse des résultats issus des évaluations.....	44
III.2. Analyse des moyennes et dispersion des résultats issus des évaluations	55
III.3. Analyse des résultats issus des enregistrements vidéo	59
IV. Perspectives	65
IV.1. Perspectives professionnelles.....	65
IV.2. Perspectives de recherche.....	65
Conclusion	66
Bibliographie	68
Table des annexes	70

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier plusieurs personnes qui ont contribué à la réalisation de notre recherche :

- Notre tutrice de mémoire, Madame Marzouk, qui a montré son enthousiasme dès la description de notre projet et qui nous a toujours guidées, conseillées et encouragées tout au long de notre recherche.
- Nos élèves respectifs, qui ont activement participé à notre étude.
- Les parents d'élèves, qui nous ont autorisées à photographier et filmer leurs enfants, à transmettre les photographies et les vidéos aux correspondants.
- Corinne et Gaëlle, qui nous ont aidées lors des manipulations en classe.
- Nos conjoints et nos enfants, qui nous ont supportées au quotidien, qui se sont montrés patients et compréhensifs et sans qui notre mémoire n'aurait pu aboutir.
- Le boulanger du village qui, grâce à ses chocolatines, nous a fourni les apports nutritifs nécessaires pour mener à bien ce mémoire.

INTRODUCTION

Selon Célestin Freinet, la correspondance scolaire est une activité pédagogique essentielle :

Nous cultiverons avant tout ce désir inné chez l'enfant de communiquer avec d'autres personnes, avec d'autres enfants, surtout de faire connaître autour de lui ses pensées, ses sentiments, ses rêves, ses espoirs. Alors, apprendre à lire, à écrire, se familiariser avec l'essentiel de ce que nous appelons la culture sera pour lui une fonction aussi naturelle que d'apprendre à marcher (1960, p.162).

Aujourd'hui, la correspondance scolaire est de plus en plus présente dans les classes grâce à l'implication des enseignants et aux nouveaux outils de communication (courrier électronique, vidéo...). Cette correspondance permet d'appréhender différents domaines d'apprentissage, en particulier le langage, par le biais d'échanges réguliers. Or, le langage, qu'il soit oral ou écrit, se trouve au centre des apprentissages à l'école maternelle. Habituellement, une correspondance est établie entre deux classes afin de favoriser le langage écrit. Il nous semble pertinent de réfléchir à l'apport de la correspondance scolaire en maternelle en ce qui concerne le langage oral.

Nous nous demandons alors si la correspondance scolaire avec des échanges de vidéos peut améliorer le lexique et la syntaxe d'enfants de moyenne section de maternelle.

Pour répondre à notre questionnement, nous avons mené une recherche et organisé notre réflexion en quatre parties. Dans un premier temps, le cadre théorique permet de détailler l'évolution du langage et de la langue chez les enfants de la naissance à l'école maternelle, de préciser les différents outils de communication, en particulier la vidéo, et de présenter la correspondance scolaire. Pour élaborer cette première partie, nous nous sommes essentiellement référés aux travaux de M. Cellier, P. Boisseau et A. Florin. Dans un deuxième temps, le cadre méthodologique pose la problématique avec la question et le contexte de recherche, les hypothèses de travail, le recueil de données et les méthodes d'analyse. Dans un troisième temps, l'analyse des données permet de confronter les résultats issus des évaluations diagnostiques avec ceux des évaluations sommatives, et les résultats des différents enregistrements vidéo entre eux. Dans un dernier temps, les perspectives professionnelles et de recherche nous amènent à nous interroger sur l'apport de notre mémoire.

I. Cadre théorique

Cette partie présente d'abord l'évolution du langage et de la langue chez l'enfant, puis la communication, plus particulièrement par le biais de la vidéo, enfin la correspondance scolaire au sein d'une classe de maternelle.

I.1. L'évolution du langage et de la langue chez l'enfant

Nous présentons, dans un premier temps, l'évolution du langage de la naissance jusqu'à l'émergence des premiers mots. Dans un second temps, nous nous intéresserons à la construction de la langue par l'acquisition du lexique et de la syntaxe.

I.1.1. L'évolution du langage oral

Florin (2002, p.3) explique que « le langage ne commence pas avec les premiers mots » mais bien avant : dès que l'enfant est capable de communiquer, il met en place des apprentissages essentiels dans la suite du développement langagier. Le parent joue un rôle primordial dans cette construction par ses nombreuses stimulations.

➤ Avant les premiers mots

Dès les premiers jours, le bébé cherche le regard, il est très attiré par les yeux de l'adulte. Grâce à ce regard, il peut entrer en interaction et devenir un partenaire à part entière dans l'échange avec son entourage. Toutefois, l'instauration de ce regard ne suffit pas et le parent amène l'enfant par l'attention conjointe à découvrir et explorer le monde environnant.

Le bébé naît en criant et se trouve donc confronté dès lors à ses propres productions. Mais petit à petit, il doit apprendre à écouter. Le parent amène son enfant à réagir aux bruits qui l'entourent, à les comprendre, les différencier.

Grâce à ses capacités visuelles et auditives, l'enfant développe sa curiosité à découvrir son environnement. Le pointage du doigt est une des premières manifestations de demandes de l'enfant, qui peu à peu peut être accompagnée de vocalises ou de cris. Le parent peut alors montrer à son enfant qu'il a compris sa demande et également nommer l'objet pointé.

L'imitation est une étape fondamentale dans la construction du langage. Le parent se met au niveau de son enfant en l'imitant, puis progressivement l'enfant prend sa place dans l'échange

proposé en imitant l'adulte à son tour. L'imitation devient alors un jeu pour l'enfant mais aussi un moyen d'apprendre.

➤ **L'émergence des premiers mots**

Au quotidien, le parent stimule l'enfant de différentes façons pour l'aider à comprendre et à produire des sons, des mots, des phrases :

- Le parent verbalise toutes les actions quotidiennes (repas, habillage, bain...) afin d'amener l'enfant à associer les objets, les gestes, les actions aux mots.
- Il apprend à son enfant de petits gestes conventionnels (au revoir, merci, bravo).
- Il donne à l'enfant de petits ordres simples à réaliser (exemple : « Viens voir papa ») puis de petits ordres successifs (exemple : « Enlève ton manteau et mets-le sur la chaise »).
- L'entourage est présent pour reformuler les tournures linguistiques erronées produites par l'enfant. Par exemple : « Je m'ai caché » => « Je me suis caché ».
- Egalement, le parent joue et échange avec son enfant : jeux de cache-cache, jeux de « faire semblant », écoute et chant de comptines, également lectures d'histoires. Ces moments aident l'enfant à éveiller sa curiosité, participer à des échanges, structurer sa logique, son raisonnement, tout cela dans un climat de plaisir partagé avec l'adulte.

Dès la naissance, l'enfant communique, exclusivement avec son parent puis, en grandissant, il est amené à échanger avec d'autres adultes et des pairs.

Toutefois, tous les enfants n'ont pas la chance d'avoir un environnement stimulant. Florin souligne que :

L'âge d'apparition des premiers mots, le rythme du développement du lexique varient beaucoup selon les enfants, leur milieu culturel et social, leur rang dans la fratrie, leur tempérament aussi (2002, p.4).

L'évolution du langage commence donc dès la naissance de l'enfant, bien avant l'émergence des premiers mots. Mais comment se construit la langue ?

I.1.2. La construction de la langue

Il est important de distinguer le langage et la langue avant de s'intéresser au lexique et à la syntaxe.

I.1.2.1. Distinction langage / langue

D'après le dictionnaire *Larousse* :

- le langage est défini comme la « capacité, observée chez tous les hommes, d'exprimer leur pensée et de communiquer au moyen d'un système de signes vocaux et éventuellement graphiques (la langue) ».
- la langue est définie comme un « système de signes vocaux, éventuellement graphiques, propre à une communauté d'individus, qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux ».

Le Pôle Maternelle de l'académie de Poitiers, dans son document de travail, précise que :

Le terme de langage renvoie à la faculté de constituer et d'utiliser une langue donnée. Le langage est donc le produit d'une activité, l'usage fait de la langue par un groupe donné s'exprimant au moyen d'une langue (2009-2010).

Dans le *Cours de linguistique générale* de Saussure, la langue ne se confond pas avec le langage :

Elle est la partie sociale du langage, extérieure à l'individu, qui à lui seul ne peut ni la créer, ni la modifier ; elle n'existe qu'en vertu d'une sorte de contrat passé entre les membres de la communauté. D'autre part, l'individu a besoin d'un apprentissage pour en connaître le jeu ; l'enfant ne l'assimile que peu à peu (1991, p.31).

Pour les linguistes, la langue est conçue comme un des moyens de communiquer propre à une communauté humaine. Elle constitue un système particulier de signes et de règles, extérieur aux individus qui la parlent ou l'écrivent.

Après ces quelques précisions, la langue est considérée dans la partie suivante selon deux de ses aspects indissociables : le lexique et la syntaxe.

I.1.2.2. Le lexique

Il est opportun d'expliquer le terme « lexique » avant d'analyser son développement au niveau quantitatif et qualitatif.

I.1.2.2.1. Quelques précisions

D'après le dictionnaire *Larousse* :

- le lexique est défini comme l'« ensemble des unités significatives formant la langue d'une communauté et considéré abstraitement comme l'un des éléments constituant le code de cette langue ».
- le vocabulaire comme l'« ensemble des mots, des vocables d'une langue ».

Toutefois, selon Cellier (2008, p.9), même si ces deux termes peuvent être considérés comme synonymes dans le langage courant, ils doivent être bien différenciés. Elle distingue ces deux termes en précisant que le lexique est « l'ensemble complet des mots d'une langue », tandis que le vocabulaire correspond à « l'ensemble des mots effectivement employés par une personne dans un énoncé écrit ou oral ».

Dans les programmes de 2015, le terme « vocabulaire » utilisé en Etude de la Langue est désormais remplacé par celui de « lexique ».

Cellier, de plus, distingue vocabulaire actif et vocabulaire passif. Le vocabulaire actif concerne l'ensemble des mots que l'individu utilise dans ses productions, alors que le vocabulaire passif se compose d'un ensemble de mots « plus ou moins bien compris » mais qu'il n'emploie pas.

Florin, dans son ouvrage *Le développement du langage* (1999), utilise le terme de « langage produit » pour le vocabulaire actif et celui de « langage compris » pour le vocabulaire passif.

Par ailleurs, Saussure (1991) explique qu'un signe linguistique est l'union arbitraire et conventionnelle d'un signifiant et d'un signifié. Le signifiant représente l'aspect matériel du signe : mot oral ou écrit, geste, image ... qui servent à évoquer une chose. Le signifié équivaut à l'aspect conceptuel du signe : la représentation mentale, l'idée faite de cette chose. Par exemple, l'association du mot écrit « chien » (signifiant) et de la représentation mentale d'un chien (signifié) constitue un signe linguistique. Il faut aussi distinguer signifié et référent. Le référent est la chose elle-même, dans notre exemple « le chien ».

Après ces quelques précisions, il est intéressant de décrire le développement du lexique.

I.1.2.2.2. Le développement du lexique

Le développement du lexique est envisagé selon deux aspects : quantitatif et qualitatif.

➤ Au niveau quantitatif

La taille du vocabulaire augmente lentement jusqu'à 18 mois puis plus rapidement jusqu'à 36 mois, c'est l'explosion lexicale. Ensuite, le lexique continue à s'enrichir (voir tableau en annexe 1).

➤ Au niveau qualitatif

Florin (1999, 2002) énonce quatre principes utilisés par les enfants pour étendre leur stock lexical.

❖ Le phénomène de sur-extension

Florin s'appuie sur les travaux de Clark pour déterminer les traits sémantiques en petites unités par lesquelles le sens d'un mot est défini. Par exemple, les traits sémantiques pouvant définir un chien sont « avoir quatre pattes », « avoir des poils »...

Florin ajoute que l'enfant est capable, dans certains cas, « d'utiliser un terme pour l'appliquer à un nombre de référents plus large que celui qui est inclus dans la catégorie telle qu'elle est utilisée par les adultes » (2002, p.5). Par exemple : le signifiant « chien » pour désigner tous les animaux à quatre pattes.

❖ Les principes de contraste et de conventionalité

Le principe de contraste s'applique dès qu'un enfant acquiert un nouveau mot. Toutefois, il faut que ce mot soit adapté aux usages du langage, c'est le principe de conventionalité. Par exemple : « Le chien rapporte le bâton, Marie récompense le chien ». En supposant que le mot « récompense » ne fasse pas partie du répertoire de l'enfant, le contexte amène à comprendre que « récompenser » doit être à peu près synonyme de « féliciter ».

Ces principes peuvent donc expliquer que parfois certains enfants inventent « des mots nouveaux pour convenir aux nouveaux sens, en s'inspirant de formes linguistiques conventionnelles » (1999, p.38). Exemple, « Il dépleut, on peut maintenant sortir le chien », pour dire « Il ne pleut plus ».

❖ L'hypothèse de totalité ou de perspectives multiples

Il s'agit du principe d'exclusivité mutuelle selon lequel les enfants considèrent les objets dans leur totalité, indépendamment les uns des autres, sans catégorie ou classe spécifique. Par exemple, un chien est un chien, un chat est un chat et il n'existe aucun lien entre les deux, ce ne sont pas des animaux. Les enfants attribuent donc à l'objet une étiquette et une seule. Cependant, Florin (1999) ajoute que des enfants de 2 à 4 ans peuvent attribuer plusieurs signifiants pour un même référent, par exemple : au référent « chien » peuvent être associés les signifiants « chien » et « animal ».

❖ Le principe de dénomination catégorielle

- étape 1 : catégories globales et peu différenciées : Un mot correspond à un seul référent dans un contexte unique. Par exemple, « un chien, c'est Izzy, le labrador de tatie » et seulement celui-ci.

- étape 2 : les représentations se différencient : Par exemple, « le chien a des poils », « le chien aboie » ; « le chat a des poils ». Cependant, pour l'enfant, les poils du chien appartiennent uniquement au chien et sont distincts, ne pouvant être assimilés à ceux du chat.

- étape 3 : catégorisation : L'enfant est capable de classer des mots (hyponymes) par catégories et de trouver le mot-étiquette correspondant (hyperonyme). Par exemple : « chien » et « chat » appartiennent à la catégorie des « animaux ».

Le lexique se développe ainsi selon deux niveaux : qualitatif et quantitatif. Mais qu'en est-il du développement de la syntaxe ?

I.1.2.3. La syntaxe

Il s'agit, dans cette partie, de montrer l'évolution de la syntaxe après en avoir souligné les différentes étapes.

I.1.2.3.1. Les étapes de l'évolution de la syntaxe

D'après le dictionnaire *Larousse*, la syntaxe est définie comme la « partie de la grammaire qui décrit les règles par lesquelles les unités linguistiques se combinent en phrases ».

Selon Florin (1999) et Boisseau (2005), les acquisitions de l'enfant lui permettant progressivement de construire des phrases s'étalent sur plusieurs années. Sont regroupées dans ce tableau, les étapes de l'évolution de la syntaxe des enfants de maternelle (voir tableau plus détaillé en annexe 2).

Ages	Les étapes de l'évolution de la syntaxe
3 ans environ	Phrase de 3 mots même si elle n'est pas correcte (« a pu lolo »).
3 – 4 ans	Les pronoms interrogatifs apparaissent dans le discours de l'enfant (<i>qui, quand, pourquoi, à qui, est-ce que</i>) ; phrases de plus en plus longues et complexes ; maniement adapté du « je ».
4 – 5 ans	Utilisation adéquate des pronoms personnels, du nombre et du genre, de comparatifs, usage de la négation.
5 – 6 ans	Expression de la succession des temps, usage du conditionnel, phrases complexes avec relatives, complétives, circonstancielles, usage correct de « parce que ».

I.1.2.3.2. L'évolution dans la construction des phrases, selon Florin

Florin (1999, p.46) distingue deux axes d'évolution dans la construction des phrases. Elle précise que « lorsque l'enfant produit régulièrement des énoncés à 2 ou 3 mots, le marquage grammatical va se développer, à la fois pour le syntagme nominal et le syntagme verbal ».

➤ Le développement du syntagme nominal

- Les articles : ils apparaissent vers 30 mois, d'abord indéfinis puis définis et sont correctement employés vers 6 ans.
- Les pronoms personnels : le premier à être utilisé est « moi » vers 24 mois puis apparaissent les pronoms personnels sujets (*je, tu, il...*) acquis vers 4 ans. Les autres pronoms seront acquis plus tard.
- Les pronoms possessifs : ils apparaissent dans le même ordre que les pronoms personnels mais plus tardivement.
- Les prépositions et adverbes : à 24 mois apparaissent les prépositions exprimant la possession et le bénéfice (*à moi, pour...*) ; après 30 mois sont acquis les adverbes et les prépositions de lieu (*dedans, devant, dans, sur, sous ...*) ; puis vers 48 mois, les adverbes et les prépositions de temps (*aujourd'hui, demain...*).

➤ Le développement du syntagme verbal

- Entre trois ans et demi et quatre ans et demi, l'enfant utilise d'abord les verbes à l'impératif puis à l'infinitif, au présent de l'indicatif, enfin au passé composé.

- Avant six ans, il emploie le futur immédiat (« je vais me promener ») ou des adverbes pour marquer des actions futures avec le verbe au présent (« demain, je me promène »). Le futur simple de l'indicatif apparaît de façon plus tardive.

I.1.2.3.3. L'évolution dans la construction des phrases, selon Boisseau

Boisseau (2005) met en évidence trois grands niveaux dans la construction progressive de la syntaxe :

- Le niveau infrasyntaxique : l'enfant utilise des mots-phrases ou des phrases à 2 mots.
- Le niveau de syntaxe élémentaire : l'enfant construit des phrases élémentaires.
- Le niveau supérieur : l'enfant construit des phrases complexes.

Pour passer d'un niveau à l'autre, plusieurs étapes sont observables :

- Diversification des pronoms : passage de l'utilisation de « i » à « moi » à « je ».
- Diversification des temps : passage des verbes à l'infinitif aux verbes conjugués.
- Complexification de la structure de la phrase : passage des phrases simples aux phrases complexes. L'enfant utilise souvent les structures suivantes :

- Présentatif + groupe nominal : « C'est le chien » ; « Y'a le chien ».
- Pronom + groupe verbal : « Il mange des croquettes ».
- Un groupe nominal apposé au pronom sujet : « Le chien, il mange des croquettes », « Il mange des croquettes, le chien ».
- Une extraction : « C'est le chien qui mange des croquettes ».
- Un présentatif : « Y'a le chien qui mange des croquettes ».

L'enfant utilise très rarement la structure groupe nominal + groupe verbal : « Le chien mange des croquettes ».

- Complexification de la structure de la phrase par des répétitions en utilisant des formes élémentaires en « que » ou « qui » : « Y'a le chien qui a aboyé, qui a réveillé le voisin, qui n'est pas sage. »

- Avant que la complexification ne soit terminée, l'enfant progressivement simplifie ses phrases pour arriver à la construction de phrases déclaratives simples : « Le chien a aboyé. Le chien a réveillé le voisin. ». Boisseau (2005, p.214) qualifie cette étape de « concentration ».

La langue se construit essentiellement grâce au développement du lexique et de la syntaxe. Quel est le rôle de l'école maternelle dans cette évolution ?

I.2. A l'école maternelle

A l'école maternelle, le rôle de l'enseignant est primordial. Celui-ci doit accompagner les enfants, organiser les séances et proposer du matériel adapté afin de créer des conditions optimales d'apprentissage.

Lorsque l'enfant arrive pour la première fois à l'école maternelle, il découvre qu'il ne se fait plus comprendre aussi facilement et que lui-même ne comprend plus très bien ce qui se passe et ce qui se dit autour de lui. La communication avec les adultes, comme avec les autres enfants, est plus difficile que celle pratiquée jusque-là dans le milieu familial.

Le langage oral s'inscrit donc comme une des priorités des apprentissages à l'école maternelle. Le programme de l'école maternelle souligne que le langage oral « utilisé dans les interactions, en production et en réception [...], permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir » (2015, p.5).

La particularité du langage à l'école est d'être à la fois un outil d'apprentissage et un objet d'apprentissage.

I.2.1. L'enseignant accompagne les enfants

Florin précise que l'enseignant doit :

Accompagner les enfants dans leurs parcours d'apprentissage, c'est d'abord les reconnaître comme interlocuteurs, y compris dans leur expression non-verbale [...] : être à l'écoute de leurs initiatives, [...] les mettre en position d'écouter et de prendre en compte ce qu'autrui veut communiquer (2002, p.15).

➤ **S'adapter à chaque enfant :** Le programme de 2015 insiste sur le rôle-clé de l'enseignant. Celui-ci doit être attentif au développement langagier de chaque enfant tout en s'adaptant à ses besoins. Il reformule les productions des enfants, les valorise, s'exprime avec des énoncés brefs, syntaxiquement corrects qu'il complexifie progressivement.

➤ **L'étayage :** Bruner (1987) utilise le terme d'étayage lorsqu'il s'intéresse aux interactions sociales entre adulte et enfant. L'adulte, au cours de ces interactions, s'adapte au niveau de l'enfant et prend en charge ce que celui-ci ne parvient pas à réaliser seul, dans le but de le faire progresser. Il se place ainsi dans une interaction de tutelle. Selon Boisseau (2005), l'enseignant doit encourager en permanence l'enfant en lui proposant des feed-back

d'étayage suite à ses tentatives encore approximatives. Ces feed-back permettent à l'enfant de reformuler, d'étayer ses idées afin que l'adulte comprenne son message.

➤ **La bienveillance :** A l'école maternelle, l'enseignant veille à instaurer un climat bienveillant et sécurisant pour que :

tous les enfants [...] prennent la parole, participent à des situations langagières plus complexes que celles de la vie ordinaire. [...] Ainsi, il contribue à construire l'équité entre enfants en réduisant les écarts langagiers (Programme de l'école maternelle, 2015, p.6).

I.2.2. L'enseignant organise les apprentissages

Boisseau (2005, p.4) met en exergue que « la situation constitue la condition nécessaire mais non suffisante à l'émergence chez l'enfant de formes efficaces ».

Il est donc important que l'enseignant mette en place un enseignement planifié avec de véritables situations d'apprentissage et des objectifs clairement définis. Cellier (2008) encourage à privilégier l'enseignement explicite et structuré.

➤ **Les apprentissages lexicaux**

Boisseau (2005) préconise des activités sur les catégories et les listes de mots. Tout comme Cellier (2008, 2014), il souligne l'importance pour l'enseignant de respecter quelques principes :

- Réutiliser les mots appris de façon incidente pour qu'ils soient intégrés. Une fois la séquence terminée, l'enseignant doit continuer à proposer des activités liées au lexique travaillé.
- Veiller à introduire des mots appartenant aux différentes classes grammaticales (noms, verbes, adjectifs...) lors des situations d'apprentissage.
- Etablir des réseaux et faciliter la mémorisation des nouveaux mots pour aider les enfants à créer des liens entre les mots. L'enseignant propose les mots en contexte, de façon groupée et non de manière isolée car « un mot n'étant jamais isolé dans la langue, travailler sur un terme revient très vite à le mettre en réseau » (Cellier, 2008, p.22).
- Utiliser les mots les plus fréquents que les enfants rencontrent au quotidien. Ces mots, souvent de nature polysémique, offrent plus de possibilités d'activités et génèrent « des expressions très usuelles qu'il faut connaître » (Cellier, 2008, p.22). Par exemple, pour le mot « pièce » : proposer des activités sur le champ lexical (pièce, garage, cuisine... ; pièce, billets,

porte-monnaie...), sur les synonymes (pièce → salle ; pièce → monnaie). L'enseignant tout au long des activités doit également proposer aux enfants des mots plus rares comme « le cellier, la buanderie ... ».

➤ **Les apprentissages syntaxiques**

L'acquisition du lexique ne peut être considérée indépendamment de celle de la syntaxe. La syntaxe, selon Boisseau (2005), apparaît comme un axe prioritaire qui permet l'enrichissement du vocabulaire de l'enfant, à condition de respecter quelques principes :

- Veiller à la qualité de ses interactions avec les enfants afin de limiter les inégalités linguistiques. Au cours des situations d'apprentissage et des échanges spontanés, Boisseau (2005) propose que l'enseignant encourage les enfants à complexifier leur syntaxe tout en diversifiant les pronoms et en construisant un système de temps.
- Amener les élèves à utiliser le langage en situation et le langage d'évocation. Le Pôle Maternelle de l'académie de Poitiers (2009/2010) souligne que le langage en situation « accompagne l'action ». « Des gestes, des mimiques [...] renforcent et complètent les paroles prononcées ». Ce langage en situation est utilisé à la fois à la maison et à l'école. Le langage d'évocation « suppose de se décentrer pour évoquer un événement passé ou à venir ». Cette opération nécessite l'utilisation d'un lexique plus précis et d'une syntaxe plus élaborée qu'en langage en situation.
- Encourager les élèves à combiner des mots de façon à construire des phrases syntaxiquement correctes et de plus en plus complexes.

I.2.3. L'enseignant propose du matériel adapté

Pour atteindre les objectifs lexicaux et syntaxiques qu'il s'est fixés, l'enseignant sélectionne et/ou construit des outils appropriés avant de les mettre en œuvre.

➤ **Les outils**

Cellier insiste sur les étapes de contextualisation, décontextualisation et recontextualisation pour une acquisition efficace du lexique :

Un mot doit être présenté en général une dizaine de fois avant d'être stocké en mémoire et réutilisable. L'idéal est une présentation en contexte faisant sens, pour la première apparition,

puis un processus de décontextualisation pour accéder aux autres sens du terme et enfin de recontextualisation dans d'autres phrases pour démontrer la maîtrise des emplois (2008, p.22).

- Les jeux permettent à l'enfant de manipuler, mémoriser, réutiliser les nouveaux mots, de façon ludique, en décontextualisation : jeux de Kim, de lotos, de paires, de Memory regroupant le lexique ciblé.
- Les outils récapitulatifs permettent une catégorisation en regroupant les termes d'un même champ lexical, et un affichage des mots, en offrant à l'élève la possibilité d'une consultation rapide et facile : imagiers, guirlandes de mots évolutives, corolles lexicales (Cellier, 2008).
- Les albums de littérature de jeunesse peuvent être proposés en phase de contextualisation et/ou de recontextualisation.
- Les photos prises lors de manipulations peuvent servir de support aux activités langagières d'évocation ou être regroupées sur une affiche pour constituer une trace écrite.

Pour adapter les situations d'apprentissage, l'enseignant peut se référer à des listes de fréquence de mots, comme celles de Boisseau (2005) ou celles disponibles sur le site Eduscol.

➤ **La mise en œuvre**

Plusieurs possibilités de mise en œuvre s'offrent à l'enseignant :

- Les activités en groupe classe : A plusieurs reprises dans la journée, l'enseignant s'adresse aux enfants en classe entière, au coin regroupement, lors des activités rituelles, de lectures d'album, de mise en commun...

- Les activités en petit groupe : Boisseau (2005) et Florin (1999) insistent sur la mise en place de petits groupes afin de faciliter les situations d'interaction. L'enseignant est alors beaucoup plus disponible qu'en grand groupe et cette situation de communication en groupes restreints « peut se développer dans les conditions optimales, avec des stimulations, des relances, des feed-back de l'adulte permettant au mieux l'émergence de l'expression enfantine » (Boisseau, p.22).

Ce dispositif s'impose pour les enfants les plus en difficulté qui ont peu ou pas bénéficié de stimulations dans leur milieu familial. Les écarts linguistiques peuvent ainsi être réduits. Lors d'activités en petit groupe, les enfants, particulièrement les plus fragiles, osent davantage entrer en interaction avec les pairs et l'adulte et prennent plus souvent la parole. Toutefois, les

progrès ne dépendent pas seulement de l'organisation en petit groupe mais essentiellement de la qualité des interactions avec l'enseignant. Cependant, il n'est pas le seul adulte interlocuteur au cours de ces échanges. L'ATSEM peut prendre un groupe d'élèves en charge, tout comme, selon les dispositifs en place dans les écoles, des enseignants supplémentaires lors des décloisonnements, des maitres du RASED.

- Les activités individuelles : Selon la nature des activités proposées et l'organisation de la journée de classe, l'enseignant peut être amené à intervenir de façon duelle avec un élève.

Après des explications sur l'évolution du lexique et de la syntaxe chez l'enfant et le rôle de l'enseignant dans cette évolution, il convient de s'intéresser à l'aspect communicationnel du langage.

I.3. La communication

Cette partie présente la communication selon Jakobson, les différentes façons de communiquer et détaille la communication à travers la vidéo, qui fait l'objet de ce mémoire.

I.3.1. La communication selon Jakobson

Selon Jakobson, dans *Essais de linguistique générale* (1963), il existe six facteurs de la communication :

- Le destinateur ou émetteur envoie un message au destinataire ou récepteur.
- Ce message correspond à l'information transmise par le destinateur.
- Il requiert d'abord un contexte (ou référent) auquel il renvoie et un code commun au destinataire et au destinateur.
- Le contact qui correspond à un lien (physique et psychologique) établit et maintient la communication entre le destinataire et le destinateur.

Néanmoins Bougnoux (1993) recense quelques critiques :

- Le modèle de Jakobson envisage la communication comme un simple échange de messages parfaitement émis et reçus les uns après les autres. Cependant lorsque deux personnes communiquent, elles se trouvent en interaction et le destinataire lui aussi participe à la

construction du message. Il n'est pas seulement récepteur mais également co-élaborateur du message.

- Il suppose que le code utilisé pour les échanges est parfaitement maîtrisé par les interlocuteurs.
- Il exclut des éléments pouvant perturber la situation de communication, par exemple les trous de mémoire, les incompréhensions...

La communication peut s'établir lors de situations orales ou écrites.

I.3.2. Communiquer de différentes façons

Le programme de l'école maternelle (2015, p.5) met en évidence deux composantes du langage :

- le langage oral : utilisé lors des interactions, en production et en réception, il permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir.
- le langage écrit : présenté aux enfants progressivement jusqu'à ce qu'ils commencent à l'utiliser, [...] pour garder une trace, réfléchir, anticiper, s'adresser à un destinataire absent.

- **La communication orale** : Habituellement des interlocuteurs entrent directement en communication et échangent sur un thème avec un contact visuel ou par téléphone. Grâce aux progrès informatiques, ils peuvent désormais communiquer en établissant un contact à la fois visuel et auditif malgré la distance (exemple : Skype, Facetime...).

Egalement, le message entre destinataire et destinataire peut être différé. Il est alors diffusé à travers un écran et par le biais de vidéos, dans lesquelles l'interlocuteur est absent.

- **La communication écrite** : La lettre manuscrite ou dactylographiée, largement utilisée autrefois, l'est de moins en moins au quotidien. De nouveaux outils informatiques permettent à un destinataire d'envoyer un message à un destinataire par le biais d'écrits numériques : SMS, MMS, messagerie électronique. Ces moyens modernes rendent la communication plus facile et plus rapide que quelques années auparavant ; les interlocuteurs échangent quasi instantanément.

La vidéo, outil de communication, peut également être utilisée en classe lors des séances d'apprentissage.

I.3.3. Un outil de communication : la vidéo

Selon Arguel (2014), dans son article « Apprendre avec la vidéo », les classes, depuis le début des années 2000, bénéficient souvent de connexion internet et sont de plus en plus équipées : ordinateur, vidéoprojecteur, tablette, tableau interactif. Le numérique est de plus en plus utilisé en classe à des fins pédagogiques. La vidéo devient un support facilement utilisable à l'école par la projection de films illustrant des procédures à suivre (tutoriels), des techniques à réaliser (gestes de premiers secours), des explications de phénomènes physiques (éruption volcanique), pour communiquer.

I.3.3.1. L'utilisation de la vidéo pour apprendre

L'auteur met en exergue certains avantages dans l'utilisation de la vidéo en classe :

- Par son aspect attractif et dynamique, elle augmente la motivation des élèves.
- La vidéo aide à la compréhension des enfants d'autant plus quand elle est segmentée à des moments-clés. Par exemple, l'enseignant peut placer judicieusement des pauses pour mettre en évidence et verbaliser une étape importante d'un processus, mais également des retours en arrière permettant de visionner à nouveau des images essentielles à la compréhension du message. Cette segmentation des vidéos limite la surcharge d'information des enfants.

Néanmoins, l'utilisation de la vidéo en classe présente quelques inconvénients :

- La présentation d'une vidéo « est éphémère et le contenu disparaît rapidement ».
- Les informations sont présentées trop rapidement pour être traitées par tous les enfants.

D'après cet article, la vidéo, si elle est utilisée à bon escient, est un outil pédagogique performant pour certains types d'apprentissage.

I.3.3.2. L'utilisation de la vidéo pour communiquer

Lors de certaines situations d'apprentissage, l'enseignant peut utiliser la vidéo pour filmer ses élèves. Ils sont alors amenés à communiquer un message à des destinataires absents (par exemple : récits d'une sortie scolaire à des correspondants, messages à des parents lors d'un séjour avec nuitée...). Lors de ces enregistrements, les enfants évoquent un fait passé, une action déjà réalisée. Comme le précise le groupe de travail du Pôle maternelle de

l'académie de Poitiers (2009/2010), « l'entrée dans le langage d'évocation suppose de se décentrer pour évoquer un événement passé ou à venir, une histoire, le plus souvent pour un destinataire absent ».

La vidéo peut donc être utilisée pour communiquer avec d'autres classes, dans le cadre, par exemple, d'une correspondance scolaire où l'enfant est tour à tour destinateur et destinataire.

I.4. La correspondance scolaire

La correspondance scolaire est définie, dans la partie suivante, avant qu'un rappel historique sur son utilisation ne soit effectué.

I.4.1. Définitions

Selon le dictionnaire *Larousse*, la correspondance est définie comme une « communication par échange de lettres, de messages ».

Traditionnellement, la correspondance scolaire permet à deux classes de communiquer entre elles.

Une tentative de définition est avancée sur le site de l'ICEM : la correspondance scolaire est un « écrit adressé à un individu ou à un organisme, une collectivité dans un but bien précis et en utilisant les formes et les codes de la correspondance universelle ».

I.4.2. Petit historique

La correspondance scolaire voit le jour en 1924 grâce à Célestin Freinet, qui échange des productions de sa classe (lettres, albums...) avec la classe d'un autre enseignant.

Puis une circulaire datant du 13 juillet 1977 préconise le développement des échanges entre classes.

La correspondance scolaire est encore de nos jours mentionnée à plusieurs reprises dans le programme de l'école maternelle (2015) dans les domaines *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* et *Explorer le monde* :

Des projets de classe ou d'école induisant des relations avec d'autres enfants favorisent des expériences de communication à distance. L'enseignant évoque avec les enfants l'idée d'un monde en réseau qui peut permettre de parler à d'autres personnes parfois très éloignées (*Explorer le monde*, Utiliser des outils numériques, p.19).

I.4.3. Comment correspondre en classe ?

Plusieurs éléments entrent en jeu dans la mise en place d'une correspondance scolaire. Avant tout, la correspondance relève d'un choix de l'enseignant qui nécessite réflexion et planification. Ensuite, les enseignants des deux classes doivent échanger avant d'entrer dans le projet avec les élèves pour établir des règles de fonctionnement de cette correspondance (sujets à aborder, type de correspondance, supports utilisés, rythme des échanges...) puis ils restent en contact étroit tout au long des échanges.

Il existe plusieurs façons de correspondre en classe. Le type de correspondance peut varier selon la forme choisie et selon les supports envisagés.

I.4.3.1. Les différentes formes de correspondance

La correspondance scolaire peut s'établir, tel que le décrit Quemeneur dans son mémoire professionnel en 2005, de différentes façons selon la nature même des personnes qui envisagent d'échanger.

➤ La correspondance classe à classe : C'est la forme de correspondance traditionnelle dans les écoles. Des projets entre les deux classes sont menés par l'échange de courriers ou de documents collectifs. Cependant, certains élèves rencontrent des difficultés pour participer à l'élaboration d'une lettre collective.

Cette correspondance classe à classe peut être effectuée entre deux classes éloignées ou proches.

L'échange entre classes éloignées favorise l'ouverture sur le monde ou sur un autre milieu tandis que l'échange entre classes proches peut être finalisé par une rencontre.

Egalement, une correspondance collective peut être envisagée entre classes de même niveau (par exemple, proposer un travail sur les mêmes contenus d'enseignement pouvant être échangés) ou de niveaux différents (par exemple, des élèves de CE1 écrivent une histoire et l'envoient à leurs correspondants de maternelle qui l'illustrent).

➤ La correspondance enfant à enfant : Cette correspondance individuelle entre les élèves qui échangent des courriers plus personnels peut compléter la correspondance collective. Elle

a l'avantage d'impliquer individuellement chaque élève, même si l'enseignant peut rencontrer des difficultés pour être garant de tous les échanges et pour apparier les enfants.

➤ La correspondance par équipe : Cette forme de correspondance, très peu pratiquée, offre l'avantage d'une plus grande variété de productions par rapport à la correspondance collective et une situation plus coopérative par rapport à la correspondance individuelle. Par la formation d'équipes, l'enseignant gère plus aisément l'hétérogénéité des élèves. Toutefois, comme lors d'une correspondance individuelle, il peut rencontrer des difficultés pour valider et valoriser toutes les productions des enfants.

➤ La correspondance d'une classe avec un auteur : Cette correspondance peut être mise en place dans le cadre d'un projet en particulier, par exemple, la rencontre avec un auteur en classe. Plus généralement, cette correspondance peut s'établir avec d'autres personnes extérieures à l'école (résidents d'une maison de retraite...).

La correspondance scolaire peut donc varier selon les personnes qui échangent mais également selon les supports utilisés.

I.4.3.2. Les supports

Les supports de correspondance traditionnels, tels que les lettres, dessins, photographies, ont depuis quelques années tendance à être remplacés ou complétés par des supports numériques : courriels (lettres, photographies numériques), discussions par webcam, échanges de vidéos, création de blogs.

Cette évolution des moyens de communication permet une circulation plus rapide des informations. Elle suscite la motivation des enfants aujourd'hui très attirés par les écrans et rend la correspondance vivante et interactive. Cependant, les classes doivent être équipées d'un matériel adapté et les enfants formés à l'utiliser.

I.4.4. Apprendre par la correspondance scolaire

La correspondance scolaire amène les élèves à développer des compétences dans plusieurs domaines d'apprentissage favorisant ainsi l'interdisciplinarité et la transversalité. Par exemple, une classe dont le projet est de raconter une sortie scolaire à la classe

correspondante doit pour cela faire appel à plusieurs domaines d'apprentissages : la production écrite ou dictée à l'adulte pour le récit, les arts plastiques pour les illustrations, les TICE pour la mise en page et l'édition ... La mise en place d'une telle correspondance se rapproche de la pédagogie de projet. En effet, une expérience nouvelle partagée avec des correspondants, dans le but de créer un produit final commun (exemple : un journal collaboratif entre plusieurs écoles) peut générer plus de motivation pour de nouvelles acquisitions et apporter davantage de sens aux apprentissages.

La correspondance scolaire se présente sous différentes formes et enrichit le quotidien des classes même si quelques limites peuvent apparaître.

I.4.5. Les apports et les limites de la correspondance scolaire

Les travaux de Feutelais (2006) et le site de l'ICEM permettent de souligner les atouts puis les limites de la correspondance scolaire.

I.4.5.1. Les apports

➤ La correspondance permet aux élèves de vivre de véritables situations de communication dans lesquelles ils sont acteurs et s'efforcent de mieux être compris de leurs correspondants. Par le biais de cette situation, les élèves apprennent à s'exprimer, à communiquer et à être à l'écoute.

➤ La correspondance scolaire place l'élève dans une position tour à tour d'émetteur et de destinataire et offre :

- une ouverture sur un milieu extérieur et différent. Les échanges peuvent en effet s'établir entre des classes de villes voisines jusqu'à des classes de pays lointains. Ainsi les enfants se rendent compte des différences culturelles et apprennent à les respecter.
- un nouveau regard sur leur propre milieu puisqu'ils sont amenés à se présenter et à décrire leur environnement.

➤ Cette correspondance donne du sens aux apprentissages et motive les élèves par la mise en place de projets interdisciplinaires. De nombreuses compétences sont sollicitées essentiellement en langage oral et en langage écrit mais également dans d'autres domaines selon les objectifs fixés par les enseignants.

➤ La correspondance favorise la cohésion au sein du groupe classe et permet une meilleure coopération entre les enfants qui œuvrent tous dans le même but.

I.4.5.2. Les limites

La correspondance peut rencontrer quelques limites, notamment une lassitude possible après plusieurs mois d'échanges.

Pour entretenir la motivation, le choix des classes ainsi que les contenus des échanges doivent être bien réfléchis avant la mise en place de cette correspondance afin qu'une classe puisse apporter sa richesse à l'autre.

Ce cadre théorique a permis de comprendre l'évolution du langage et de la langue et de s'intéresser à l'enseignement de la langue à l'école maternelle. Ensuite, cette première partie a énoncé différentes façons de communiquer et la mise en place d'une correspondance scolaire. Le cadre méthodologique présentera la correspondance scolaire que nous avons établie entre nos deux classes de maternelle afin de trouver des réponses sur l'utilisation d'une correspondance vidéo pour développer le lexique et la syntaxe d'enfants de moyenne section.

II. Cadre méthodologique

Nous avons, dans le cadre théorique, d'abord décrit l'évolution du langage et de la langue chez l'enfant et ensuite abordé la communication et la correspondance scolaire. Nous nous attachons dans cette seconde partie à expliquer ce qui nous a conduites à réaliser cette étude. Puis nous introduirons notre question de recherche et les hypothèses formulées avant d'analyser nos données.

II.1. Vers la problématique

Au cours de notre formation en M1 FADH, Formation à Distance Hybride, nous avons projeté de réaliser un mémoire ensemble et envisagé une correspondance scolaire.

Dès le mois de septembre, nous avons engagé des démarches afin de trouver des correspondants potentiels dans une école de Bras-Panon, à la Réunion, et au lycée français d'Abu Dhabi, aux Emirats Arabes Unis. Cependant ce projet semblait très compliqué à mettre en œuvre et nous avons donc décidé de faire correspondre nos classes respectives.

Nous avons d'abord envisagé un échange en élémentaire à partir de productions d'écrits. Il s'agissait de faire correspondre des élèves de CM1-CM2 avec des élèves de CP-CE1 mais l'écart d'âges pouvant démotiver les plus grands nous a conduites à choisir le cycle 1, que nous avons en commun.

II.2. La problématique

Après avoir sélectionné un domaine d'apprentissage et un cycle pour effectuer notre recherche, nous avons peu à peu affiné notre réflexion afin de permettre l'émergence d'une problématique et la définition d'un contexte de recherche.

II.2.1. La question de recherche

Nous posons la question : une correspondance scolaire avec des échanges de vidéo peut-elle améliorer le lexique et la syntaxe d'enfants de moyenne section de maternelle ?

II.2.2. Le contexte de recherche

Nous réalisons notre étude dans nos écoles d'affectation dans le département de l'Aude : à Arzens (la classe A de 26 élèves de PS-MS) et à Bram (la classe B de 23 élèves de TPS-PS-MS-GS).

Nous choisissons de ne tester que les élèves de moyenne section. En effet, les enfants de petite section ont pour certains un niveau langagier trop limité pour notre étude et la classe d'Arzens ne compte pas d'élèves de grande section.

La classe B est constituée de 9 élèves de MS, 8 participent à l'étude. Un élève n'a pas été retenu à cause de ses absences trop fréquentes en classe.

La classe A est composée de 16 élèves de MS. 2 enfants ont été écartés d'emblée car ils présentent des difficultés langagières importantes. Les 14 élèves de MS restants ont participé à la première phase des évaluations. 8 enfants ont finalement été retenus pour le recueil de données d'une part afin d'être en adéquation avec la classe B et d'autre part selon leur taux de présence en classe tout au long de la période.

Avant toute manipulation et toute évaluation, nous avons établi une correspondance entre nos deux classes, par un courrier de présentation afin que les enfants fassent connaissance et que des liens se créent. Ce premier courrier est venu de la classe A, il contenait une affiche avec les photos de chacun des enfants, de l'enseignante et de l'ATSEM. Ils s'étaient dessinés et décrits avec l'aide de l'enseignante pour cette prise de contact. Les enfants de la classe B ont été très heureux de recevoir ce premier courrier. Sous forme de jeu, ils ont associé la description de chaque enfant avec sa photo et se sont empressés d'admirer les œuvres picturales de leurs correspondants. Ils ont naturellement et très vite eu envie de leur répondre. De la même façon, une affiche a été constituée avec leurs photos et une phrase descriptive.

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons émis plusieurs hypothèses de travail.

II.3. Les hypothèses de recherche

Nous formulons les hypothèses de recherche suivantes :

- Hypothèse 1 : L'entraînement durant nos séquences améliore le lexique et la syntaxe. Les enfants écoutent des histoires, participent à des activités ciblées et obtiennent de la farine à partir de grains de blé / préparent une soupe avec des légumes, dans le but de transmettre un message sous forme de vidéo à leurs correspondants.

- Hypothèse 2 : S'adresser aux correspondants à travers un écran modifie l'expression langagière des enfants (lexique et syntaxe). En fin de séquence, les élèves sont filmés et expliquent à leurs correspondants comment obtenir de la farine / préparer une soupe.
- Hypothèse 3 : Après réception d'un message vidéo, la seule manipulation, accompagnée de lectures, améliore le lexique et la syntaxe des enfants. Une fois le message des correspondants reçu, les élèves écrasent du blé / préparent une soupe et sont capables d'utiliser un lexique spécifique et une syntaxe adaptée.
- Hypothèse 4 : Les enfants sont capables de reformuler un message vidéo envoyé par les correspondants.

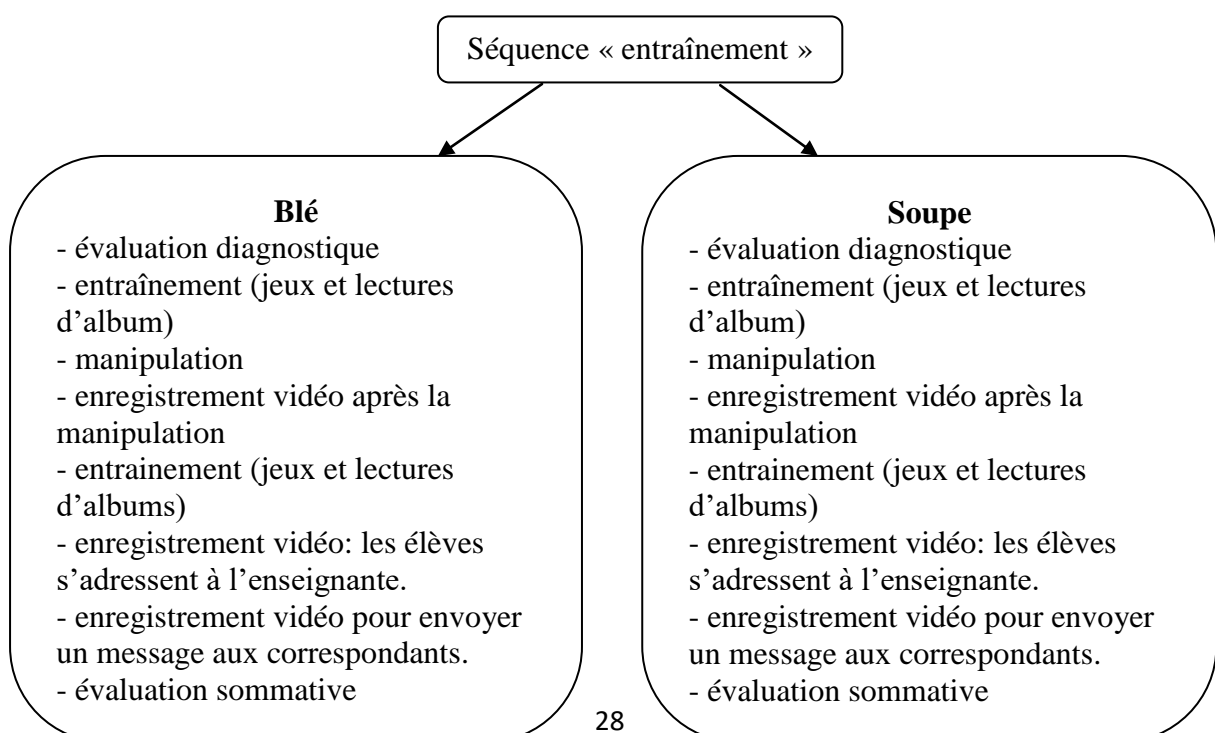
Ces hypothèses seront validées ou invalidées à la fin de ce travail de recherche.

II.4. Le recueil de données

Nous axons ainsi notre recherche sur le langage oral en élaborant deux séquences d'apprentissage (séquence « entraînement »). Puis ces séquences ont été échangées à partir d'un message vidéo transmis par les correspondants (séquence « correspondants »).

✓ Une séquence « entraînement » :

Elle porte sur le passage du blé à la farine dans la classe A et sur la réalisation d'une soupe de légumes dans la classe B.

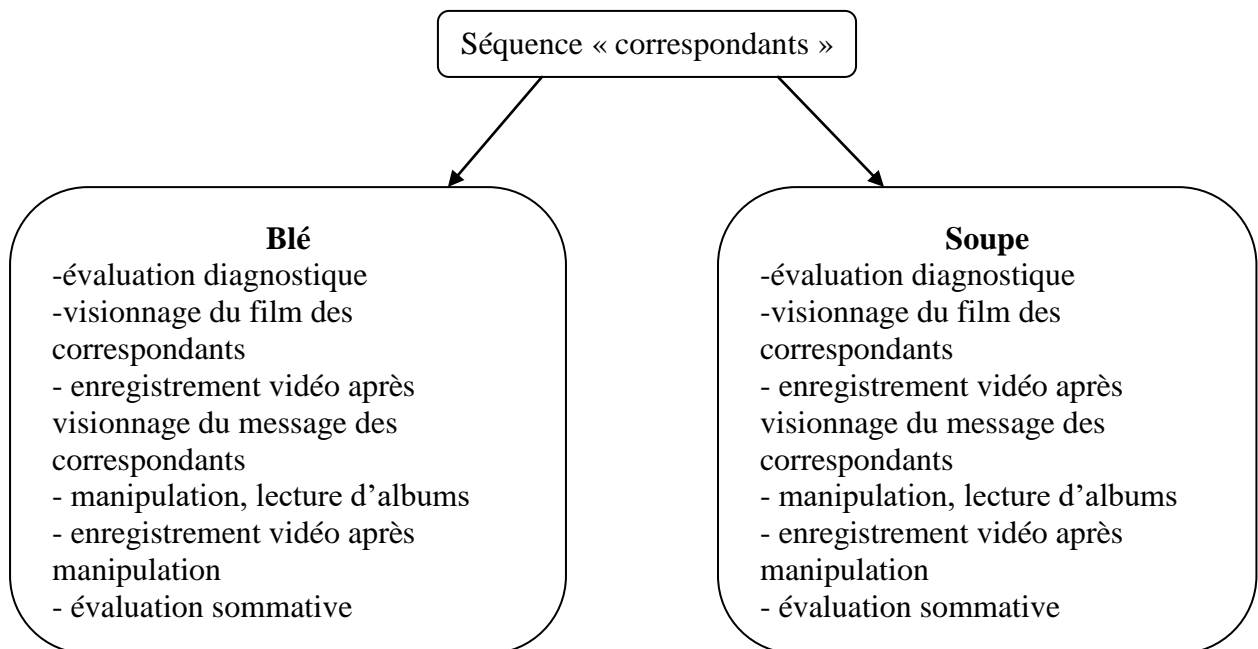


Cette séquence a pour but :

- d'entraîner les enfants afin qu'ils puissent expliquer à leurs correspondants, à travers un écran, comment obtenir de la farine à partir du blé / réaliser une soupe à partir de légumes.
- d'entraîner les enfants afin qu'ils progressent entre les évaluations diagnostique et sommative.

✓ Une séquence « correspondants » :

Sans entraînement, les enfants sont invités à visionner un message de leurs correspondants et à préparer une soupe dans la classe A et moudre du blé pour obtenir de la farine dans la classe B.



Cette séquence a pour but :

- d'obtenir de la farine / réaliser une soupe à partir des informations comprises suite au visionnage de la vidéo.
- de comparer les résultats des enfants issus des évaluations diagnostique et sommative avec et sans entraînement.

II.4.1. Séquence « entraînement »

Chaque séquence « entraînement » est constituée de plusieurs étapes. Les enfants sont testés individuellement à deux reprises, au début et à la fin de chaque séquence. Nous leur

proposons, entre ces deux évaluations diagnostique et sommative, une manipulation et des activités d'entraînement au lexique et à la syntaxe sous forme de jeux, de lectures d'albums.

II.4.1.1. Evaluation diagnostique

Une évaluation diagnostique a été élaborée et proposée seulement aux enfants de moyenne section entrant dans le projet.

II.4.1.1.1. Elaboration de l'évaluation diagnostique

Il nous a fallu avant tout créer une évaluation diagnostique afin de tester le lexique et la syntaxe des enfants concernés par notre étude. Cette évaluation se décompose en deux phases.

II.4.1.1.1.1. Phase 1 : Evaluation du lexique en production et en réception

➤ Présentation de la phase 1

Nous nous sommes appuyées sur les travaux réalisés par Boisseau (2005) qui a conçu des listes de mots que les enfants doivent avoir acquis selon leur tranche d'âge : 3 ans, 4 ans, 5 ans. Nous avons choisi 10 mots à cibler tout au long de nos séquences.

✓ Séquence sur la farine :

- 8 noms communs : *blé, épi, moissonneuse-batteuse, moulin, paille, farine, pain, tamis* ;
- 2 verbes : *semer, écraser*.

Seuls certains des mots-cibles ont été utilisés lors de la manipulation (« blé », « tamis », « farine », « moulin », « écraser »). Les autres ont été présentés lors des lectures d'albums et lors des activités proposées tout au long de la séquence. Ce choix s'explique notamment par le peu de mots répondant à la manipulation mais également par la crainte d'un déséquilibre entre nos deux séquences.

Trois mots sont issus de la liste de mots acquis à 4 ans (« farine », « pain », « écraser ») et quatre mots de la liste de mots acquis à 5 ans (« blé », « épi », « paille », « moulin »).

Cependant, certains mots ne sont pas présents dans ces listes, il s'agit de « tamis », « moissonneuse-batteuse » et « semer ». Le terme « tamis » est ciblé puisqu'il sera utilisé lors de la manipulation afin de séparer le son de la farine. Nous avons initialement pensé utiliser le terme « récolter » figurant dans la liste de Boisseau mais le terme plus approprié pour la

récolte du blé est la « moisson ». Cependant, ce terme nous semblait trop abstrait et difficile pour des enfants de moyenne section. Ainsi, notre choix s'est porté sur le terme « moissonneuse-batteuse » qui semble plus concret pour des élèves de 4 ans. Le terme « semer » a été préféré à celui de « planter » qui figure dans la liste de mots acquis à 4 ans de Boisseau car le blé se sème et ne se plante pas.

✓ Séquence sur la soupe :

- 7 noms communs : *carotte, oignon, navet, poireau, recette, cocotte, louche* ;
- 3 verbes : *éplucher, couper, mélanger*.

Ces 10 mots ont été extraits de la liste de mots qui doivent être acquis à 4 ans de Boisseau. Ils seront tous utilisés lors de la séance de manipulation qui consiste à préparer une soupe de légumes.

❖ **Lexique en production**

Nous avons conçu 10 cartes, chacune composée d'une image qui représente un mot-cible afin de placer les enfants en situation de dénomination. (Annexe 3)

❖ **Lexique en réception**

Nous nous sommes inspirées d'un test utilisé en orthophonie : le TVAP (Test de Vocabulaire Actif et Passif) de J-J. Deltour et D. Hupkens.

Ce test se décline en deux versions :

- le TVAP 3-5, pour des enfants de 3 à 5 ans
- le TVAP 5-8, pour des enfants de 5 à 8 ans.

Il a été utilisé par des chercheurs qui ont élaboré des tests afin de dépister des difficultés chez les enfants en milieu scolaire : le BSEDS 5-6 (Bilan de Santé Evaluation du Développement pour la Scolarité 5 à 6 ans, laboratoire Cogni-sciences de l'IUFM de l'académie de Grenoble). Nous avons extrait de ce test la présentation des items par bande afin de placer les élèves en situation de désignation.

Nous avons donc conçu 10 bandes de 4 images, une bande contenant à chaque fois : le mot-cible, un distracteur phonologique, un distracteur sémantique et un mot intrus afin de distinguer la source possible des erreurs. (Annexe 4 bis)

- Exemple pour le blé : *moulin, poulain, éolienne, cerises* ;
- Exemple pour la soupe : *poireau, poire, chou, valise*.

Les images des mots-cibles sont volontairement différentes lors des phases de réception et de production. Nous voulions en effet éviter que lors de la phase de désignation, l'enfant ne se souvienne de l'image déjà vue lors de la phase de dénomination.

L'épreuve de désignation n'est proposée que pour les mots non produits lors de la phase de dénomination car, comme nous l'avons souligné dans le cadre théorique, un mot est compris avant d'être produit.

Après avoir expliqué la conception de ce test, nous précisons les conditions de passation en classe, les consignes données et la notation choisie.

➤ **Conditions de passation**

L'évaluation diagnostique s'est déroulée en tout début de séquence, début novembre, afin de se rendre compte du niveau lexical de chaque élève avant même la lecture de l'album en lien avec nos séquences.

Nous avons appelé, tour à tour, chaque enfant afin de l'isoler du groupe :

- Les enfants ont été testés individuellement sur le temps d'accueil du matin.
- Ils étaient assis à une table à part dans la classe, au calme le plus possible, face à l'enseignante et dos à leurs camarades.
- L'ATSEM était présente dans la classe auprès des autres enfants.

➤ **Consignes**

Pour la **dénomination**, nous leur avons présenté une image à la fois en leur posant la question suivante :

- pour les noms communs : « *Qu'est-ce que c'est ?* ».
- pour les verbes : « *Que fait l'enfant ?* » par exemple.

Pour la **désignation**, nous avons présenté les bandes de 4 images, l'une après l'autre, en demandant :

- pour les noms communs : « *Montre-moi le moulin* » par exemple.
- pour les verbes : « *Montre-moi l'image qui représente écraser* » par exemple.

➤ **Notation**

Pour la **dénomination**, nous disposons de la liste des différents mots-cibles. Au fur et à mesure de l'épreuve, nous avons coché les items corrects. En cas de réponse erronée, nous avons noté le mot produit par l'enfant. (Annexe 3)

Pour la **désignation**, rappelons que nous présentons à l'enfant seulement les images dont le référent n'a pas été dénommé.

Nous étions munies d'un tableau de notation, celui-ci est constitué de dix lignes et de quatre colonnes. Chaque ligne comporte le mot-cible, le distracteur phonologique, le distracteur sémantique et le mot-intrus. La position des mots sur chaque ligne correspond à la position des images sur chaque bande afin de faciliter notre recueil de données. (Annexe 3 bis)

Nous évaluons donc le lexique en production et en réception et également la syntaxe.

II.4.1.1.1.2. Phase 2 : Evaluation de la syntaxe

Le test créé afin d'évaluer la syntaxe est décrit ci-dessous et expliqué avec notamment le matériel utilisé, les conditions de passation, les consignes données et la notation.

➤ **Présentation de la phase 2**

Nous avons choisi d'évaluer la syntaxe à l'aide d'une série de 4 images reprenant les étapes essentielles du passage du blé à la farine d'une part, des légumes à la soupe d'autre part. Nous obtenons alors des phrases produites dans une situation bien précise en lien avec nos séquences.

➤ **Matériel**

- Une série d'images plastifiées pour le blé : Une personne sème du blé – Une moissonneuse-batteuse est à l'œuvre dans un champ de blé – Deux personnes écrasent du blé – Une personne secoue un tamis ;
- Une série d'images plastifiées pour la soupe : Une personne épluche des légumes – Une personne coupe des légumes – La soupe cuit – Un enfant mouline des légumes.

➤ **Conditions de passation**

Après l'évaluation lexicale, nous avons présenté à l'enfant la série de 4 images posées devant lui dans l'ordre logique des étapes. Les images étaient pointées les unes après les autres afin

de guider l'élève lors de sa production orale. Les mêmes conditions de passation que lors de la phase 1 de l'évaluation ont été adoptées.

➤ **Consignes**

« *Regarde bien cette image. Peux-tu m'expliquer ce que tu vois ? Peux-tu m'expliquer ce qu'il fait ?* »

Il est à noter qu'aucun étayage n'a été fourni à l'enfant. Ce dispositif nous a permis d'observer, de rester neutres et de ne pas influencer les réponses de l'enfant. Nous avons choisi d'adopter cette position afin d'avoir les mêmes conditions de passation en début et fin de séquence.

➤ **Notation**

Dans un premier temps, nous avons noté sur une feuille les explications de chaque enfant selon les images.

Dans un second temps, nous avons complété le tableau d'évaluation des compétences syntaxiques que nous avons élaboré en nous référant aux travaux de Boisseau. Ce tableau se compose de quatre parties (pronom, temps, prépositions, structure des phrases) et de différents items pour chacune des parties. (Annexe 4)

Après avoir testé chacun des enfants, nous leur proposons différentes situations d'apprentissage qui sont répétées.

II.4.1.2. L'entraînement

Afin que les élèves s'approprient le lexique et la syntaxe ciblés, nous avons mis en place plusieurs outils et des lectures d'albums.

➤ **Les outils**

Nous avons créé des outils essentiellement sous forme de jeux en lien avec les objectifs de chaque séquence : un jeu de loto, un jeu de kim, un jeu de paires, un jeu de tri catégoriel, une guirlande de mots, une série de photos à remettre en ordre puis à commenter.

Pour les mettre en œuvre, nous nous sommes appuyées sur ceux proposés par Boisseau (2005) et Cellier (2008) qui avancent qu'un entraînement permet l'acquisition et la mémorisation de mots nouveaux.

➤ **Les albums**

Séquence sur le blé : - *La Petite poule rousse* de Byron Burton ;

- *Moi, je n'ai jamais mangé ça* de Jennifer Dalrymple.

Séquence sur la soupe : - *Une soupe au caillou* d'Anaïs Vaugelade ;

- *Manger un loup* de Cédric Ramadier.

Ces albums ont été lus plusieurs fois au coin regroupement durant toute la séquence. Chaque lecture a été suivie de reformulations pour aider les enfants à une meilleure compréhension de l'histoire et également pour les aider à s'appropriier le lexique.

➤ **La manipulation**

✓ La classe A a réalisé une expérience afin d'obtenir de la farine.

Pour cela, les enfants, sous forme d'ateliers, ont manipulé plusieurs outils. Ils avaient à leur disposition : des grains de blé, un moulin à café, une passoire, un tamis, un rouleau à pâtisserie, un pilon, un presse-purée.

A l'issue de cette manipulation et après une mise en commun, les enfants ont choisi l'outil le plus efficace pour obtenir de la farine : le moulin à café.

Une fois le blé moulu, certains enfants ont relevé que la farine obtenue ne ressemblait pas à celle qu'ils connaissaient. L'enseignante leur a fait comparer cette farine avec de la farine blanche. Elle les a questionnés et leur a proposé une seconde manipulation afin d'obtenir de la farine blanche. Pour cela, les enfants, toujours répartis en ateliers, disposaient d'un tamis, d'un chinois, d'une passoire, d'un arrosoir.

Après une mise en commun, les enfants ont compris qu'en secouant la farine avec le tamis ou le chinois, ils obtenaient de la farine blanche et du son.

✓ La classe B a réalisé une expérience afin de préparer une soupe de légumes.

Une semaine avant la manipulation, les enfants et l'enseignante ont réfléchi, collectivement, à une recette et ont établi une liste des ingrédients et des ustensiles nécessaires.

Le jour de la manipulation, les enfants ont été répartis dans deux ateliers. Dans un premier temps, ils ont nommé le matériel et les ingrédients (pommes de terre, carottes, navets, oignons, poireaux, couteau économe, cocotte...). Dans un deuxième temps, ils ont épluché, lavé, coupé les légumes, puis la soupe a été mise à cuire en fin de matinée. Dans un troisième temps, les enfants ont mouliné les légumes cuits et ont dégusté leur préparation.

II.4.1.3. Les enregistrements vidéo

Nous filmons les enfants à trois reprises afin de comparer leurs productions et éventuellement mettre en évidence différentes façons de s'exprimer selon les situations :

- Suite à la manipulation, à l'enseignante (interlocuteur présent, sans entraînement ni support): dès la fin de la manipulation, les enfants expliquent à l'enseignante comment ils ont obtenu de la farine (classe A) / préparé la soupe de légumes (classe B).
- Après entraînement, à l'enseignante (interlocuteur présent, avec entraînement et support) : les enfants, après entraînement, expliquent à l'enseignante comment ils ont obtenu de la farine (classe A) / préparé la soupe de légumes (classe B) en s'appuyant sur des photos prises lors de la manipulation.
- Après entraînement, aux correspondants (interlocuteurs absents, avec entraînement et support) : les enfants, après entraînement, expliquent à leurs correspondants comment ils ont obtenu de la farine (classe A) / préparé la soupe de légumes (classe B) en s'appuyant sur les mêmes photos.

II.4.1.3.1. Explication filmée à l'enseignante suite à la manipulation, sans support

Cette situation permet de recenser le lexique et la syntaxe produits par les élèves juste à la fin de la manipulation.

Comme pour l'évaluation diagnostique, nous précisons les conditions de passation, les consignes que nous avons essayées d'harmoniser.

➤ Conditions de passation

- La passation est individuelle.
- L'enfant est assis à une table, à côté de l'enseignante, et le plus au calme possible.
- Cet enregistrement vidéo s'est déroulé à la suite de la manipulation, sans support visuel, puisqu'il nous était impossible d'imprimer les photos.
- La caméra était posée sur la table face à l'enfant. Nous avons choisi ce dispositif afin que l'enfant s'adresse à l'enseignante au lieu de se tourner vers la caméra.

➤ **Consignes**

Nous avons questionné les élèves sur les moyens qui les ont conduits à obtenir de la farine à partir des grains de blé ou à préparer une soupe à partir des légumes.

La consigne était la suivante : « *Comment as-tu fait pour obtenir de la farine / faire de la soupe ? Peux-tu m'expliquer ?* »

II.4.1.3.2. Explication filmée à l'enseignante avec support

Cette situation duelle nous permet de vérifier ce que l'élève est capable d'expliquer en réinvestissant le lexique et la syntaxe ciblés durant cette séquence.

En fin de séquence, après plusieurs entraînements, les enfants expliquent individuellement à l'enseignante comment obtenir de la farine / faire de la soupe.

➤ **Matériel**

- 5 photos prises lors de la séance pour moulinier les grains de blé / préparer la soupe.

➤ **Conditions de passation**

Elles sont identiques à l'enregistrement précédent. Nous précisons que les enfants se réfèrent à un support (les cartes-supports sont étalées sur la table devant l'enfant dans l'ordre chronologique).

➤ **Consignes**

La consigne est la suivante : « *Ce sont les photos que nous avons prises quand nous avons obtenu de la farine / fait de la soupe. Est-ce que tu peux m'expliquer en regardant ces photos comment on a fait ?* »

II.4.1.3.3. Explication filmée aux correspondants avec support

Cette situation amène l'élève à expliquer ces mêmes étapes à un destinataire absent au travers d'un écran.

➤ **Matériel**

Nous présentons les mêmes photos que lors de l'enregistrement vidéo précédent :

- 5 photos prises lors de la séance pour moulinier les grains de blé. / préparer la soupe.

➤ **Conditions de passation**

Lors de ce nouvel enregistrement vidéo, un élément diffère : l'enfant est placé face à l'enseignante qui tient la caméra.

➤ **Consignes**

La consigne est la suivante : « *Tu te rappelles (nous montrons les photos à l'élève), l'autre jour, tu m'as expliqué comment obtenir de la farine / préparer une soupe. Aujourd'hui, tu vas l'expliquer aux correspondants et moi je te filmerai.* »

Nous proposons aux enfants, suite à l'évaluation diagnostique et à l'entraînement, une évaluation sommative.

II.4.1.4. Evaluation sommative

A la fin de la séquence, après l'entraînement, nous procédons à la même évaluation que l'évaluation diagnostique et dans les mêmes conditions. Cela nous permet de comparer les compétences lexicales et syntaxiques des enfants en début, sans stimulation au préalable, et en fin de séquence, après stimulation.

II.4.2. Séquence « correspondants »

Nous avons utilisé le même matériel que dans la séquence « entraînement », les outils, les albums et le matériel d'évaluation étant échangés entre les classes.

Au cours de cette séquence « correspondants », nous avons proposé des lectures d'albums afin de donner du sens aux séances et d'introduire quelques mots-cibles qui figurent dans nos évaluations (« moissonneuse-batteuse », « semer »...).

Nous choisissons cependant de ne pas entraîner les enfants en vue d'établir une comparaison entre les enfants entraînés qui ont employé des mots à travers les différentes activités et les enfants qui ont simplement rencontré quelques-uns des mots-cibles dans les lectures et/ou lors de la manipulation.

II.4.2.1. Evaluation diagnostique

Nous procédons en début de séquence à l'évaluation diagnostique du lexique et de la syntaxe proposée à l'autre classe lors de la période précédente : la soupe dans la classe A et la farine dans la classe B.

Les consignes, les conditions de passation et le matériel sont les mêmes qu'au début de la séquence « entraînement ».

II.4.2.2. Réception et visionnage des messages des correspondants

Les enfants de la classe A ont reçu les messages des enfants de la classe B qui leur expliquent comment ils ont fait une soupe. De même, la classe B a reçu les messages de la classe A concernant la farine.

Les différents messages ont été visionnés collectivement au coin regroupement et nous avons montré à plusieurs reprises l'enregistrement d'un enfant, s'exprimant plus clairement que les autres.

Suite à cette diffusion, toujours en regroupement, les élèves ont tenté de verbaliser le message qu'ils venaient d'écouter. La consigne était la suivante : « *Pouvez-vous m'expliquer comment les correspondants ont fait la soupe / ont obtenu de la farine ?* »

Ainsi, les enfants ont été amenés à une première verbalisation.

Nous avons filmé les enfants à deux reprises afin de vérifier tout d'abord la compréhension d'un message reçu par vidéo puis l'acquisition du nouveau lexique :

- Après la réception du message des correspondants, à l'enseignante (interlocuteur présent, sans entraînement ni support) : les enfants exposent à l'enseignante ce qu'ils ont compris du message de leurs correspondants qui leur expliquaient comment ils avaient obtenu de la farine (classe B) / préparé une soupe (classe A).
- Suite à la manipulation, à l'enseignante (interlocuteur présent, sans entraînement ni support): les enfants expliquent, sans entraînement, à l'enseignante comment ils ont obtenu de la farine (classe B) / préparé une soupe (classe A).

II.4.2.3. Explication filmée après réception des messages

Après avoir visionné les messages filmés envoyés par les correspondants et les avoir commentés de façon collective, les enfants sont invités à nous indiquer ce qu'ils ont retenu de ces vidéos.

➤ **Matériel** : L'enfant ne dispose d'aucun support.

➤ **Conditions de passation**

Nous plaçons l'enfant dans les mêmes conditions que lors des enregistrements précédents. Il est face à l'enseignante qui tient la caméra.

➤ **Consignes**

« *Tu as vu la vidéo des correspondants ce matin. Est-ce que tu peux m'expliquer comment on fait une soupe / on obtient de la farine ?* »

Suite à ce message vidéo, les enfants de chacune des classes essaient de préparer une soupe dans la classe A / moudre du blé dans la classe B.

II.4.2.4. La manipulation

✓ La classe A

La semaine précédant la réalisation de la soupe, nous avons établi une liste des ingrédients et des ustensiles à prévoir.

Le jour de la manipulation, au coin regroupement, nous avons repris la liste en montrant les légumes et les accessoires correspondants. Ensuite, les élèves répartis en deux groupes ont épluché, coupé et lavé les légumes, puis l'ATSEM s'est chargée de cuire la soupe pendant la récréation. Les enfants ont mouliné les légumes cuits et, ravis, ont pu déguster leur préparation.

✓ La classe B

La semaine précédant la manipulation, nous avons réfléchi au matériel nécessaire.

Le jour de la manipulation, au coin regroupement, l'enseignante a montré les grains de blé et le moulin à café que beaucoup découvraient. Nous avons ensuite moulu les grains de blé,

chaque enfant est venu tourner la manivelle et tous ont été émerveillés au moment où nous avons récupéré la farine dans le petit tiroir. Les enfants ont rapidement remarqué que la farine obtenue était différente de celle du commerce. L'enseignante a rappelé les étapes décrites par les correspondants qui expliquaient qu'il fallait secouer la farine avec le tamis.

Tout au long de ces deux manipulations, nous avons veillé à utiliser le lexique approprié.

II.4.2.5. Explication filmée après la manipulation

A la suite de la manipulation, nous avons demandé à chaque enfant de nous expliquer comment il avait procédé pour réaliser la soupe / obtenir de la farine.

- **Matériel** : L'enfant ne dispose d'aucun support.
- **Conditions de passation** : elles sont identiques à l'enregistrement précédent.
- **Consignes**

« Tu te rappelles ce matin, quand nous avons préparé la soupe / obtenu la farine. Est-ce que tu peux m'expliquer comment on a fait ? »

Les enfants ont donc été évalués en début de séquence, ont visionné le message de leurs correspondants et ont procédé à la manipulation. Une évaluation sommative leur est finalement proposée.

II.4.2.6. Evaluation sommative

Nous proposons la même évaluation qu'en début de séquence et dans les mêmes conditions. Cela nous permet de comparer les compétences lexicales et syntaxiques des enfants en début, sans stimulation au préalable, et en fin de séquence, après stimulation (visionnage de la vidéo, manipulation et lectures d'albums), et également de comparer ces résultats avec ceux des enfants qui ont bénéficié d'un entraînement.

II.5. Le corpus de données

Pour les 8 élèves retenus dans chaque classe :

- **Les données issues des évaluations diagnostiques**
 - des données concernant le lexique recensées dans un tableau ;
 - des données concernant la syntaxe reportées dans un tableau.

- **Les données issues des évaluations sommatives**
 - des données concernant le lexique recensées dans un tableau ;
 - des données concernant la syntaxe reportées dans un tableau.

- **Les données issues des différents enregistrements vidéo**

Pour la séquence « entraînement » :

- Enregistrements des 8 élèves sélectionnés dans chaque classe, sans support visuel, avec entraînement, après manipulation immédiate, à un interlocuteur présent.
- Enregistrement avec support visuel, avec entraînement, après manipulation différée, à un interlocuteur présent.
- Enregistrement avec support visuel, avec entraînement, après manipulation différée, à un interlocuteur absent à travers un écran.

Pour la séquence « correspondants » :

- Enregistrement sans support visuel, sans entraînement, à un interlocuteur présent, suite à la réception des messages vidéo des correspondants.
- Enregistrement sans support visuel, sans entraînement, à un interlocuteur présent, suite à la manipulation.

II.6. Les méthodes d'analyse

➤ En ce qui concerne les évaluations diagnostiques et sommatives, nous avons recueilli les données sous forme de tableaux pour l'analyse du lexique (dénomination et désignation) et pour l'analyse de la syntaxe. (Annexes 5 et 5 bis)

➤ En ce qui concerne les différents enregistrements vidéo, nous avons transcrit les données sous forme de verbatims. Chaque verbatim est ensuite analysé sous forme de tableaux :

- reprenant les mots-cibles pour le lexique (Annexe 6)

- identique à celui utilisé lors des évaluations diagnostiques et sommatives pour la syntaxe. (Annexe 7)

III. Analyse des données

Nous analysons les différentes données retenues concernant le lexique et la syntaxe à partir des résultats obtenus lors des évaluations et des verbatims issus des vidéos afin de déterminer les effets éventuels d'une correspondance scolaire dans nos classes de moyenne section de maternelle.

III.1. Première analyse des résultats issus des évaluations

Nous traitons d'abord les données retenues lors des évaluations diagnostiques et sommatives concernant le lexique puis la syntaxe afin de comparer les résultats obtenus en début et fin de séquence. Nous espérons mettre en évidence un effet bénéfique de l'entraînement sur le lexique et la syntaxe des enfants.

III.1.1. Le lexique

Nous choisissons de réaliser d'abord une première analyse des résultats dans la séquence « entraînement » puis dans la séquence « correspondants ». Pour chacune de ces séquences, nous analysons les résultats obtenus lors des évaluations diagnostiques et sommatives en ce qui concerne le lexique, en dénomination et en désignation. Nous avons regroupé dans des tableaux :

- le nombre de mots que chaque enfant a employés / compris.
- le nombre d'enfants ayant employé / compris chaque mot-cible.

III.1.1.1. Séquence « entraînement »

Nous débutons par l'analyse des données retenues durant la séquence « entraînement » dans les deux classes A et B lors des évaluations diagnostiques et sommatives. Pour chacune des évaluations, le lexique était testé par une épreuve de dénomination et une épreuve de désignation.

➤ Phase 1 : Dénomination

Nous avons analysé les données issues de la phase de dénomination qui nous permettent de comparer les résultats pour chaque enfant et pour chaque mot-cible.

- Nombre de mots nommés par chaque enfant lors des évaluations

Ces tableaux regroupent les résultats obtenus par chacun des 16 enfants concernant la phase de dénomination lors des évaluations diagnostique et sommative. Chaque chiffre correspond au nombre de mots-cibles correctement nommés, sur 10 mots-cibles au total.

Les enfants de la classe A ont été évalués sur le lexique concernant la farine et sont désignés par les codes A1, A2, ... A8.

FARINE	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	Moyenne	Ecart-type
Evaluation diagnostique	3	3	4	1	2	3	4	1	2,63	1,11
Evaluation sommative	8	7	6	7	6	6	6	6	6,5	0,71

Les enfants de la classe B ont été évalués sur le lexique concernant la soupe et sont désignés par les codes B1, B2, ... B8.

SOUPE	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Moyenne	Ecart type
Evaluation diagnostique	3	2	5	2	2	3	4	3	3	1
Evaluation sommative	9	7	8	5	4	4	8	5	6,25	1,85

Globalement, nous constatons que tous les enfants ont progressé entre le début et la fin de la séquence. Cette évolution est davantage marquée pour les enfants dont la capacité de dénomination initiale était faible ; certains enfants ont ainsi pu nommer 5 ou 6 mots de plus lors de l'évaluation sommative : élèves A1, A4, A8, B1 et B2.

- Nombre d'enfants ayant nommé chaque mot-cible lors des évaluations

Nous proposons deux tableaux regroupant les résultats obtenus par l'ensemble des enfants testés pour chaque mot-cible lors des évaluations diagnostique et sommative. Chaque chiffre correspond au nombre d'enfants ayant correctement nommé le mot, sur 8 enfants dans chaque classe.

FARINE	blé	épi	farine	moisson- neuse	moulin	paille	pain	tamis	semer	écraser	Moyenne	Ecart- type
Evaluation diagnostique	0	0	4	2	2	3	8	0	0	0	1,9	2,47
Evaluation sommative	1	2	6	3	6	8	8	7	5	6	5,2	2,32

SOUPE	carotte	poireau	louche	cocotte	recette	oignon	navet	éplucher	couper	mélanger	Moyenne	Ecart- type
Evaluation diagnostique	8	2	1	1	0	5	0	0	6	1	2,4	2,7
Evaluation sommative	8	2	3	4	4	7	4	7	8	3	5	2,14

Globalement, nous constatons une progression dans la dénomination.

Les items « pain » et « carotte » ont été correctement nommés par l'ensemble des enfants dès le départ, ces termes étant très probablement des éléments de leur quotidien.

Les mots « tamis » et « éplucher », absents du vocabulaire actif des enfants lors de l'évaluation diagnostique, ont pu chacun être correctement nommés par 7 enfants lors de l'évaluation sommative. Cette forte évolution peut s'expliquer par l'étape de la manipulation. Cependant, nous remarquons une évolution similaire pour les items « semer » (de 0 à 5), « écraser » (de 0 à 6) et « recette » (de 0 à 4) avec un entraînement sous forme de jeux et de lectures mais sans manipulation.

Lors de cette épreuve de dénomination, certains enfants ont énoncé des mots qui correspondent à l'image présentée mais nous n'avons pas validé ces réponses car nous avons choisi de cibler 10 mots très précis. Il est à noter qu'en dehors de cette étude, ces réponses sont acceptables. Ainsi, comme nous l'avons précisé dans le cadre théorique, un référent peut avoir plusieurs signifiants. Par exemple : « touiller », « remuer » au lieu de « mélanger » (l'image représente une main qui tient une cuillère en bois et qui mélange) ; « peler » au lieu d' « éplucher ».

Nous notons que certains enfants ont inventé des mots : « le *tourmoulin », « le *tourner à moulin » pour nommer « le moulin ».

Après avoir analysé les données de la phase de dénomination, nous nous intéressons à celles recueillies lors de la phase de désignation.

➤ **Phase 2 : Désignation**

Nous poursuivons l'analyse des données issues du test lexical lors de la phase de désignation afin de comparer les résultats pour chaque enfant et pour chaque mot-cible.

- Nombre de mots compris par chaque enfant lors des évaluations

Ces tableaux regroupent les résultats obtenus par chaque enfant concernant la compréhension de l'ensemble des mots-cibles lors des évaluations diagnostique et sommative.

Chaque chiffre correspond au nombre de mots compris, sur 10 mots-cibles au total. Comme nous l'avons expliqué dans le cadre méthodologique, un mot correctement nommé en phase 1 n'est pas présenté en phase 2 car nous considérons qu'une fois que le mot a été nommé, il est compris par l'enfant.

Les enfants de la classe A ont été évalués sur le lexique concernant la farine et sont désignés par les codes A1, A2, ... A8.

FARINE	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	Moyenne	Ecart-type
Evaluation diagnostique	8	9	8	8	7	10	8	5	7,88	1,36
Evaluation sommative	10	10	10	10	10	9	10	9	9,75	0,43

Les enfants de la classe B ont été évalués sur le lexique concernant la soupe et sont désignés par les codes B1, B2, ... B8.

SOUPE	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Moyenne	Ecart-type
Evaluation diagnostique	8	8	10	4	5	9	7	4	6,88	2,15
Evaluation sommative	10	10	10	10	9	9	10	8	9,5	0,71

Nous relevons une progression moins marquée entre les deux évaluations que lors de la phase de dénomination.

Il est à noter que l'enfant B3 a correctement désigné les 10 items dans les deux évaluations tandis que l'enfant A6 a désigné correctement l'ensemble des items au début de la séquence mais a commis une erreur en fin de séquence.

Par ailleurs, 9 des 16 enfants testés ont obtenu dès l'évaluation diagnostique des résultats se situant entre 7 et 9 items correctement désignés et ont réussi tous les items lors de l'évaluation sommative.

Les résultats des enfants A8 et B4 montrent l'évolution la plus significative : de 5 items correctement désignés à 9 pour A8 et de 4 à 10 pour B4.

- Nombre d'enfants ayant compris chaque mot-cible lors des évaluations

Nous proposons des tableaux regroupant les résultats obtenus par l'ensemble des enfants testés pour chaque mot-cible lors des évaluations diagnostique et sommative. Chaque chiffre correspond au nombre d'enfants ayant compris le mot ciblé, sur 8 enfants dans chaque classe.

FARINE	blé	épi	farine	Moisson neuse	moulin	paille	pain	tamis	semer	écraser	Moyenne	Ecart- type
Evaluation diagnostique	7	5	7	6	8	7	8	6	4	5	6,3	1,27
Evaluation sommative	8	8	8	8	8	8	8	7	7	8	7,8	0,4

SOUPE	carotte	poireau	louche	cocotte	recette	oignon	navet	éplucher	couper	mélanger	Moyenne	Ecart- type
Evaluation diagnostique	8	6	3	3	4	8	6	4	7	6	5,5	1,8
Evaluation sommative	8	8	6	6	8	8	8	8	8	8	7,6	0,8

Tous les items sont désignés par l'ensemble des enfants sauf « tamis », « semer » (pour lesquels une seule erreur est relevée) et « louche », « cocotte » (2 erreurs relevées).

Nous remarquons que les items « moulin », « pain », « carotte » et « oignon » ont d'emblée été correctement désignés. « Pain » et « carotte », ayant été correctement nommés en phase 1, n'ont pas été présentés à nouveau en phase 2, tandis que « moulin » et « oignon » ont été présentés à plusieurs reprises en phase 2.

➤ **Conclusion sur la séquence « entraînement »**

La comparaison du nombre de mots produits par chaque enfant lors des deux évaluations nous permet d'indiquer que :

- Globalement, les enfants ont progressé entre le début et la fin de la séquence « entraînement ». En effet, les résultats obtenus sont meilleurs en évaluation diagnostique qu'en évaluation sommative.
- Les résultats sont d'emblée meilleurs en phase de désignation qu'en phase de dénomination pour la plupart des enfants. En effet, comme nous l'avons souligné dans le cadre théorique, il existe un décalage entre le vocabulaire actif et le vocabulaire passif ; un enfant comprend un mot avant de le nommer, le nombre de mots compris est toujours supérieur à celui des mots produits.

La comparaison du nombre d'enfants ayant nommé / compris chaque mot-cible lors des deux évaluations nous permet d'indiquer que :

- Globalement, les mots-cibles ont été davantage nommés / compris en fin de séquence.
- Les résultats pour chacun des mots-cibles sont généralement meilleurs en phase de désignation.

Nous poursuivons par l'analyse des données retenues durant la séquence « correspondants » dans les deux classes A et B lors des évaluations diagnostiques et sommatives. Comme nous l'avons supposé dans l'hypothèse 1, nous nous attendons à ce que les résultats obtenus en fin de séquence « entraînement » soient meilleurs que ceux obtenus en fin de séquence « correspondants ».

III.1.1.2. Séquence « correspondants »

Pour chacune des évaluations, le lexique était testé par une épreuve de dénomination et une épreuve de désignation.

Nous précisons une nouvelle fois que les enfants de la classe A, qui ont moulu des grains de blé dans la séquence « entraînement », préparent désormais une soupe dans la séquence « correspondants ». Ainsi, les enfants de la classe B écrasent des grains de blé dans la séquence « correspondants ».

➤ Phase 1 : Dénomination

Nous analysons donc d'abord les données issues de la phase de dénomination qui nous permettent de comparer les résultats pour chaque enfant et pour chaque mot-cible.

- Nombre de mots nommés par chaque enfant lors des évaluations

Les tableaux suivants regroupent les résultats obtenus par chacun des 16 enfants concernant la dénomination de l'ensemble des mots-cibles lors des évaluations diagnostique et sommative. Chaque chiffre correspond au nombre de mots correctement nommés, sur 10 mots-cibles au total.

Les enfants de la classe B ont été évalués sur le lexique concernant la farine et sont désignés par les codes B1, B2, ... B8.

FARINE	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Moyenne	Ecart-type
Evaluation diagnostique	1	2	3	3	2	1	3	1	2	0,87
Evaluation sommative	4	2	5	5	0	2	3	2	2,88	1,62

Les enfants de la classe A ont été évalués sur le lexique concernant la soupe et sont désignés par les codes A1, A2, ... A8.

SOUPE	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	Moyenne	Ecart-type
Evaluation diagnostique	2	2	5	2	2	3	1	1	2,25	1,2
Evaluation sommative	4	6	8	2	3	5	3	3	4,25	1,85

Nous constatons que 12 enfants sur 16 ont progressé entre le début et la fin de la séquence. Cette évolution est plus marquée pour les enfants B1, A2 et A3 qui ont pu nommer 4 ou 3 mots de plus lors de l'évaluation sommative.

Les enfants B2, B7 et A4 obtiennent des résultats identiques aux deux évaluations tandis que l'enfant B5 n'a pas réussi à nommer un seul mot lors de l'évaluation sommative alors qu'il en avait donné deux lors de l'évaluation diagnostique.

- Nombre d'enfants ayant nommé chaque mot-cible lors des évaluations

Nous proposons deux tableaux regroupant les résultats obtenus par l'ensemble des enfants testés pour chaque mot-cible lors des évaluations diagnostique et sommative. Chaque chiffre correspond au nombre d'enfants ayant correctement nommé le mot, sur 8 enfants dans chaque classe.

FARINE	blé	épi	farine	Moisson neuse	moulin	paille	pain	tamis	semer	écraser	Moyenne	Ecart- type
Evaluation diagnostique	0	0	2	0	4	1	8	0	1	0	1,6	2,46
Evaluation sommative	1	0	3	1	7	2	7	0	1	0	2,2	2,56

SOUPE	carotte	poireau	louche	cocotte	recette	oignon	navet	éplucher	couper	mélanger	Moyenne	Ecart- type
Evaluation diagnostique	8	0	0	0	0	5	0	2	2	1	1,8	2,56
Evaluation sommative	8	1	4	0	0	4	2	4	8	3	3,4	2,73

Globalement, nous constatons une progression marquée dans la dénomination des items « moulin », « louche », « couper » et une légère progression pour les items « blé », « farine », « moissonneuse », « paille », « poireau » « navet », « éplucher », « mélanger ».

Tout comme dans la séquence « entraînement », les items « pain » et « carotte » ont été correctement dénommés par l'ensemble des enfants dès le départ. Nous notons toutefois qu'un enfant de la classe B n'a pas dénommé l'item « pain » lors de l'évaluation sommative, nous émettons l'hypothèse qu'il n'était pas concentré à ce moment-là.

L'item « louche », absent du vocabulaire actif des enfants lors de l'évaluation diagnostique, a pu être correctement dénommé par 4 enfants lors de l'évaluation sommative. Cette évolution peut s'expliquer par l'étape de la manipulation.

En revanche, les items « épi », « tamis », « écraser » et « cocotte » n'ont pas été dénommés ni lors de l'évaluation diagnostique ni lors de l'évaluation sommative bien qu'entre les deux moments, une séance de manipulation et des lectures d'albums ont été proposées. Le terme « cocotte » n'a pas été retenu par les enfants qui lui ont préféré celui de « casserole ». Nous

pensons *a posteriori* que nous aurions dû choisir un autre terme plus enclin à être utilisé dans leur quotidien (« marmite » ou « casserole » par exemple).

Nous remarquons également que l’item « recette », qui n’a pas été exploité lors de la manipulation ni pendant les lectures, n’a pas été dénommé lors des évaluations.

Nous soulignons que, comme dans la séquence « entraînement », certains enfants ont énoncé des mots qui correspondent à l’image présentée mais pas au mot-cible attendu. Nous n’avons donc pas validé ces réponses qui seraient acceptables en dehors de cette étude.

Après avoir analysé les données de la phase de dénomination, nous nous intéressons à celles recueillies lors de la phase de désignation.

➤ Phase 2 : Désignation

Nous poursuivons l’analyse des données issues de la phase de désignation afin de comparer les résultats pour chaque enfant et pour chaque mot-cible.

- Nombre de mots compris par chaque enfant lors des évaluations

Ces tableaux regroupent les résultats obtenus par chaque enfant concernant la désignation de l’ensemble des mots-cibles lors des évaluations diagnostique et sommative.

Chaque chiffre correspond au nombre de mots compris, sur 10 mots-cibles au total. Comme nous l’avons expliqué dans la séquence « entraînement », un mot correctement nommé en phase 1 n’est pas présenté en phase 2 car nous considérons qu’une fois que le mot a été nommé, celui-ci est compris par l’enfant.

Les enfants de la classe B ont été évalués sur le lexique de la farine et sont désignés par les codes B1, B2, ... B8.

FARINE	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	Moyenne	Ecart type
Evaluation diagnostique	6	8	8	7	6	10	8	6	7,38	1,32
Evaluation sommative	7	7	9	9	8	8	7	9	8	0,87

Les enfants de la classe A ont été évalués sur le lexique de la soupe et sont désignés par les codes A1, A2, ... A8.

SOUPE	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	Moyenne	Ecart type
Evaluation diagnostique	9	8	8	4	6	10	7	8	7,5	1,73
Evaluation sommative	10	10	9	8	10	10	10	10	9,63	0,7

La plupart des scores ont progressé entre les deux évaluations. 6 élèves de la classe A ont désigné l'ensemble des items lors de l'évaluation sommative. Il est à noter que l'enfant A6 a obtenu le score maximal dès l'évaluation diagnostique. L'enfant A4 a progressé de manière significative, ses résultats sont passés de 4 items correctement désignés à 8.

En revanche, les enfants B2, B6 et B7 ont obtenu un score plus faible lors de l'évaluation sommative. Le résultat de l'enfant B6 (passant de 10 à 8 items désignés) nous interpelle et nous pensons que cet enfant a rencontré des difficultés de concentration ou une lassitude.

- Nombre d'enfants ayant compris chaque mot-cible lors des évaluations

Nous proposons deux tableaux regroupant les résultats obtenus par les 8 enfants testés pour chaque mot-cible lors des évaluations diagnostique et sommative.

Chaque chiffre correspond au nombre d'enfants ayant compris le mot ciblé, sur 8 enfants dans chaque classe.

FARINE	blé	épi	farine	moisson- neuse	moulin	paille	pain	tamis	semer	écraser	Moyenne	Ecart- type
Evaluation diagnostique	7	5	8	4	7	7	8	5	4	4	5,9	1,58
Evaluation sommative	6	6	8	8	8	8	8	2	6	4	6,4	1,96

SOUPE	carotte	poireau	louche	cocotte	recette	oignon	navet	éplucher	couper	mélanger	Moyenne	Ecart- type
Evaluation diagnostique	8	6	6	3	6	8	4	4	8	7	6	1,73
Evaluation sommative	8	8	8	7	6	8	8	8	8	8	7,7	0,64

Nous remarquons que les items « farine », « pain », « carotte », « oignon » et « couper » sont désignés par l'ensemble des enfants dès l'évaluation diagnostique.

Les items « moulin », « paille », « poireau », « louche », « mélanger » ont été correctement désignés en fin de séquence. Nous observons un résultat similaire pour les items « moissonneuse », « cocotte », « navet » et « éplucher » avec une nette progression. Nous pouvons supposer que les trois derniers mots sont peu utilisés au quotidien et que la manipulation a permis de les stocker en mémoire.

La moitié des items concernant la farine sont désignés par l'ensemble des enfants lors de l'évaluation sommative tandis que 8 items sur 10 concernant le lexique de la soupe ont été correctement désignés.

Nous remarquons que les items « blé » et « tamis » ont été désignés par moins d'enfants en fin de séquence. Il est possible que certains enfants aient été moins attentifs ou se soient lassés à la fin de notre étude.

➤ Conclusion de la séquence « correspondants »

La comparaison du nombre de mots produits par chaque enfant lors des deux évaluations nous permet d'indiquer que :

- Certains enfants n'ont pas progressé entre le début et la fin de la séquence « correspondants ». En effet, ils ont obtenu des résultats plus faibles en évaluation sommative qu'en évaluation diagnostique.
- Les résultats sont bien meilleurs en phase de désignation qu'en phase de dénomination pour la plupart des enfants. En effet, comme nous l'avons souligné dans le cadre théorique, il existe un décalage entre le vocabulaire actif et le vocabulaire passif. Un enfant comprend un mot avant de le nommer et le nombre de mots compris est toujours supérieur à celui des mots produits.

La comparaison du nombre d'enfants ayant produit chaque mot-cible lors des deux évaluations nous permet d'indiquer que :

- La plupart des mots-cibles ont été davantage nommés / compris en fin de séquence.
- Les résultats pour chacun des mots-cibles sont généralement meilleurs en phase de désignation.

Cette première analyse des résultats concernant le lexique montre que dans les deux séquences, les résultats sont meilleurs lors des évaluations sommatives. Nous nous

intéressons, dans la partie suivante, à l'analyse des résultats syntaxiques issus des évaluations diagnostiques et sommatives.

III.1.2. La syntaxe

Comme nous l'avons précisé dans la partie théorique, la syntaxe et le lexique ne peuvent être dissociés lors des analyses concernant la langue orale. Cependant, au moment du traitement des données, les différents résultats des évaluations diagnostique et sommative concernant la syntaxe ne nous semblaient pas exploitables. En effet, rappelons que les enfants devaient décrire 4 images. Or, il s'avère que leurs réponses ne nous permettent pas d'appréhender leur niveau syntaxique ni de comparer des évolutions possibles entre les deux évaluations. Certains enfants sont allés à l'essentiel. Ils n'ont pas décrit l'image de façon précise mais ont utilisé des phrases très brèves, voire un seul mot, alors qu'ils sont par ailleurs capables de s'exprimer en utilisant des phrases complexes dans d'autres situations (situations moins dirigées dans lesquelles l'expression est plus libre).

Suite à ces premières données concernant le lexique et la syntaxe, nous présentons maintenant une seconde analyse du lexique axée sur les moyennes et les écarts-types issus des résultats obtenus lors des évaluations diagnostiques et sommatives. Cette analyse permet d'établir des liens entre les différents résultats et de mettre en évidence les écarts entre les résultats des enfants.

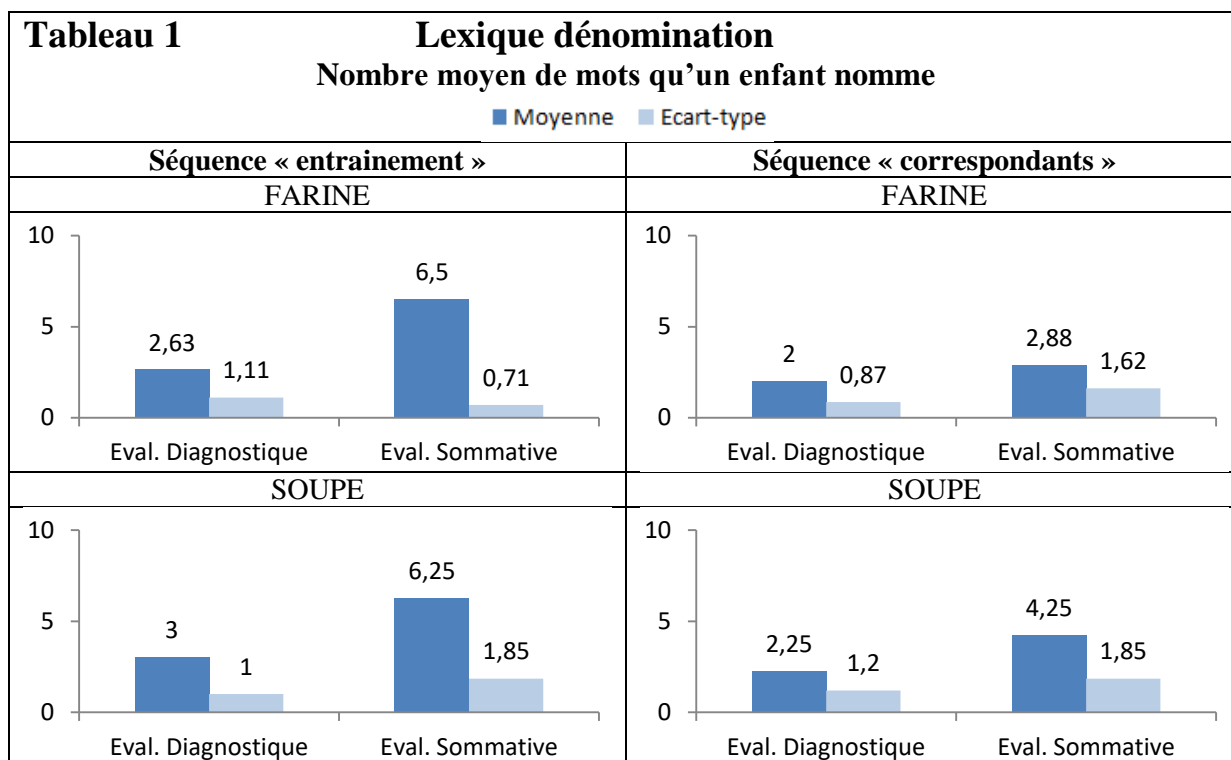
III.2. Analyse des moyennes et dispersion des résultats issus des évaluations

Nous avons élaboré des graphiques à partir de ces moyennes et écarts-types calculés dans les tableaux précédents. Pour permettre une interprétation plus aisée des données, nous dressons deux tableaux de graphiques :

- Tableau de graphiques 1 : Lexique dénomination - Nombre moyen de mots qu'un enfant nomme.
- Tableau de graphiques 2 : Lexique désignation - Nombre moyen de mots qu'un enfant comprend.

III.2.1. Tableau de graphiques concernant la dénomination

Ce tableau concerne le lexique en dénomination. Il regroupe 4 graphiques synthétisant la moyenne et la dispersion du nombre moyen de mots qu'un enfant nomme, dans la séquence « entraînement » et dans la séquence « correspondants », pour la farine et la soupe.



➤ **Lexique dénomination « entraînement »**

Les enfants ont progressé puisque la moyenne du nombre de mots correctement nommés a été multipliée par 2,47 pour la farine (de 2,63 à 6,50) et par 2,08 pour la soupe (de 3 à 6,25).

Nous observons une réduction des différences entre les résultats des enfants pour les deux évaluations en ce qui concerne la farine, comme le montre l'évolution de l'écart-type qui diminue de 1,11 à 0,71. Ces résultats témoignent du bénéfice de l'entraînement.

En revanche, nous remarquons que l'écart-type concernant la soupe a augmenté : les différences entre les résultats des enfants sont davantage marquées, l'écart-type passe de 1 à 1,85.

L'entraînement lors des séances sur la farine a eu pour effet de réduire les différences entre les résultats des enfants. Cependant, en ce qui concerne la soupe, ce constat n'est pas identique. Nous nous questionnons alors sur l'efficacité de l'entraînement : peut-être n'a-t-il

pas été assez intensif (nous sommes en responsabilité un seul jour par semaine dans les classes) ou bien les enfants n'ont-ils pas été assez réceptifs ?

Notre présence en classe plusieurs jours par semaine aurait permis de travailler avec davantage de régularité. Nous aurions même pu mettre en place une différenciation pédagogique pour que les enfants dont les scores étaient faibles dès l'évaluation diagnostique progressent mieux.

➤ **Lexique dénomination « correspondants »**

La moyenne du nombre de mots correctement nommés a été multipliée par 1,44 (de 2 à 2.88) pour la farine et 1,89 (de 2,25 à 4,25) pour la soupe. Les enfants ont donc progressé.

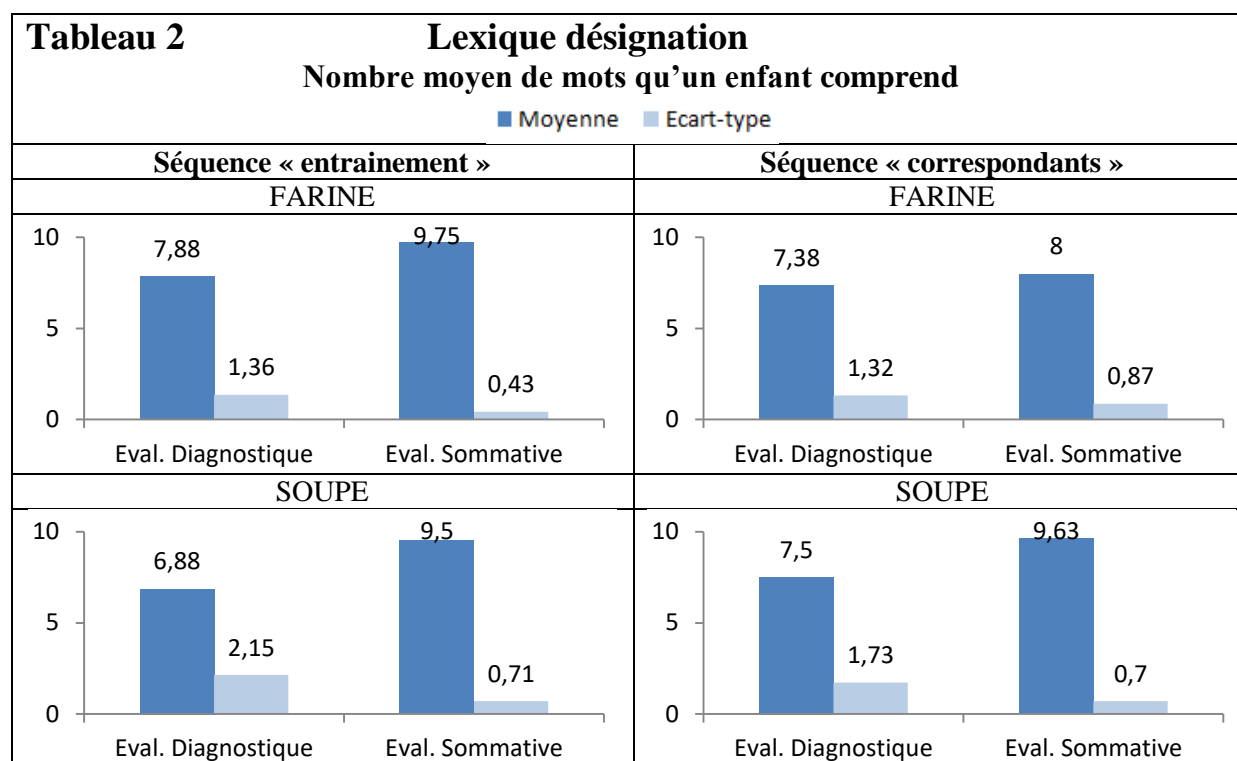
Les différences entre les résultats des enfants ont augmenté entre les deux évaluations. Cela est plus significatif pour la farine, nous relevons en effet un écart-type qui a quasiment doublé.

Dans cette séquence, donc sans entraînement, nous remarquons globalement une plus grande différence entre les scores des enfants. Nous observons que ceux qui présentaient déjà des résultats corrects lors de l'évaluation diagnostique ont continué à progresser grâce uniquement à la manipulation et aux lectures. En revanche, les enfants ayant obtenu les scores les plus faibles en évaluation diagnostique ont moins progressé. Ceci montre qu'ils ont besoin d'un entraînement spécifique.

Nous constatons que les enfants ont progressé entre les deux évaluations de chaque séquence. Cette évolution est beaucoup plus marquée dans la séquence « entraînement ». Nous concluons que l'entraînement sous forme de jeux et de lectures a eu un effet bénéfique sur les capacités de dénomination des enfants et particulièrement pour les enfants présentant des difficultés lexicales.

III.2.2. Tableau de graphiques concernant la désignation

Ce tableau concerne le lexique en désignation. Il regroupe 4 graphiques synthétisant la moyenne et la dispersion du nombre moyen de mots qu'un enfant comprend, dans la séquence « entraînement » et dans la séquence « correspondants », pour la farine et la soupe.



➤ **Lexique désignation « entraînement »**

Les enfants ont progressé puisque la moyenne a été multipliée par 1,24 pour la farine (de 7,88 à 9,75) et 1,38 pour la soupe (de 6,88 à 9,5).

Nous notons une baisse significative des écarts-types entre les deux évaluations que ce soit pour la farine (de 1,36 à 0,43) ou la soupe (de 2,15 à 0,71). En effet, l'écart entre les résultats des enfants est moins important lors des évaluations sommatives.

La baisse des écarts-types peut s'expliquer par l'entraînement sous forme de jeux, de manipulation et de lecture d'albums dans la séquence « entraînement ».

➤ **Lexique désignation « correspondants »**

Nous constatons des progrès : la moyenne du nombre de mots compris par chaque enfant a été multipliée par 1,1 pour la farine (de 7,38 à 8) et par 1,28 pour la soupe (de 7,5 à 9,63).

Tout comme dans la séquence « entraînement », nous remarquons une baisse importante des écarts-types entre les deux évaluations que ce soit pour la farine (de 1,32 à 0,87) ou la soupe (de 1,73 à 0,7) : les différences entre les résultats des enfants sont moins marquées en fin de séquence.

Dans la séquence « correspondants », nous supposons que les lectures d'albums et les manipulations ont pu suffire à réduire les écarts entre les scores des enfants en ce qui concerne la soupe. Cependant, l'accroissement des écarts entre les résultats des enfants pour

la farine peut s'expliquer par le choix des mots-cibles qui n'ont pas été tous réinvestis lors de la manipulation. Ainsi, les enfants n'ont pas réussi à se les approprier.

La progression des enfants entre les deux évaluations est notable pour les deux séquences en ce qui concerne la farine et la soupe. Une évolution positive des capacités de désignation est donc constatée même en l'absence d'entraînement.

Après l'analyse des résultats issus des deux évaluations, nous procédons à l'analyse des différents enregistrements vidéo, que nous avons retranscrits sous forme de verbatims.

III.3. Analyse des résultats issus des enregistrements vidéo

Nous traitons les données retenues lors des enregistrements vidéo pendant les deux séquences « entraînement » et « correspondants » afin de mettre en évidence les effets d'une correspondance, par la vidéo, sur les compétences lexicales et syntaxiques d'enfants de moyenne section de maternelle.

III.3.1. Le lexique

Nous avons trouvé intéressant de comptabiliser les mots-cibles sélectionnés pour l'évaluation lexicale et réutilisés spontanément par les enfants lors des enregistrements vidéo, tout d'abord dans la séquence « entraînement » puis dans la séquence « correspondants ».

III.3.1.1. Séquence « entraînement »

Le tableau ci-dessous regroupe le nombre de mots-cibles réutilisés par les enfants des deux classes lors des trois enregistrements vidéo. Le nombre total de mots-cibles attendus est de 80 pour chaque classe.

	Suite à la manipulation, à l'enseignante	Après entraînement, à l'enseignante	Après entraînement, aux correspondants
Nombre de mots-cibles réutilisés par les enfants de la classe A	18	30	31
Nombre de mots-cibles réutilisés par les enfants de la classe B	9	16	22
Nombre total de mots-cibles réutilisés par les enfants des 2 classes	27	46	53

Nous constatons des progrès entre les trois enregistrements vidéo pour les deux classes. Les enfants réinvestissent de plus en plus de mots-cibles. Globalement, le nombre de mots réutilisés par les enfants des deux classes a doublé entre le premier et le dernier enregistrement.

Nous remarquons de meilleures performances dès le premier enregistrement pour la classe A dont la séquence portait sur la farine.

III.3.1.2. Séquence « correspondants »

Le tableau ci-dessous comptabilise le nombre de mots-cibles réutilisés par les enfants des deux classes lors des deux enregistrements vidéo.

	Suite à la réception du message des correspondants, à l'enseignante	Suite à la manipulation, à l'enseignante
Nombre de mots-cibles réutilisés par les enfants de la classe B	7	12
Nombre de mots-cibles réutilisés par les enfants de la classe A	14	22
Nombre total de mots-cibles réutilisés par les enfants des 2 classes	21	34

Nous remarquons que le nombre de mots-cibles réutilisés par les enfants des deux classes augmente entre les deux enregistrements vidéo. La classe A, qui a reçu un message des correspondants sur la soupe, obtient de meilleurs scores que la classe B.

III.3.1.3. Conclusion sur le lexique

Le nombre de mots-cibles comptabilisés pour les deux classes augmente avec ou sans entraînement. Toutefois cette évolution est plus significative dans la séquence « entraînement ». Ceci montre que l'entraînement a un effet bénéfique pour mémoriser les mots afin de les réemployer ultérieurement.

Lors de cette même séquence, les meilleurs résultats sont repérés au moment de l'enregistrement aux correspondants. Nous pouvons alors nous questionner : cette évolution dépend-elle uniquement de l'entraînement ou bien les enfants se sont-ils efforcés d'utiliser les

termes corrects pour se faire comprendre d'un interlocuteur absent, qui de surcroît ne connaissait rien à la situation en jeu ?

Après l'analyse du lexique dans les enregistrements vidéo, nous nous intéressons à celle de la syntaxe dans ces mêmes enregistrements.

III.3.2. La syntaxe

Nous nous sommes aperçues que les verbatims issus des enregistrements vidéo nous offraient plus de possibilités d'analyse que ceux issus des évaluations. (Annexe 8)

Lors de chaque enregistrement, nous avons placé les enfants en situation de langage d'évocation puisqu'ils devaient rappeler des événements passés à un destinataire parfois absent de la situation.

Nous notons d'abord que le temps verbal le plus utilisé est le passé composé, certains enfants ont employé le présent et un seul l'imparfait. Nous précisons que l'utilisation du passé composé a été induite par la consigne qui amenait à formuler une réponse au passé.

En majorité, les enfants ont utilisé le pronom personnel « on », également « je » mais de façon moins fréquente. Lors de la reformulation du message reçu des correspondants, nous constatons avec surprise que le pronom personnel « ils » n'a été utilisé qu'une seule fois.

Nous choisissons ensuite d'analyser les structures de phrases utilisées par les enfants lors de ces divers enregistrements. Nous les classons en 4 niveaux de complexité à partir des travaux de Boisseau (2005) :

- phrases de niveau 1 : soit un verbe à l'infinitif (ex : *éplucher*) soit un groupe nominal (*les carottes*) soit un verbe à l'infinitif + COD (*éplucher les légumes*) ;
- phrases de niveau 2 : phrases élémentaires syntaxiquement correctes : soit pronom personnel sujet + verbe (*on a épluché*), soit pronom personnel sujet + verbe + COD (*on a épluché les légumes*), soit pronom sujet + pronom COD + verbe (*on les a épluchés*), soit pronom personnel sujet + verbe + complément de verbe (*on a mis dans la casserole*) ;
- phrases de niveau 3 : phrases simples coordonnées par « et », « après » ... (*on les a épluchées et on les a coupées*) ;
- phrases de niveau 4 : phrases complexes (*moi je sais que j'ai pas épluché la carotte*).

III.3.2.1. Séquence « entraînement »

Le tableau suivant regroupe le nombre de phrases selon différents niveaux de complexité employées par les enfants des deux classes lors des différents enregistrements vidéo.

	Suite à la manipulation, à l'enseignante			Après entraînement, à l'enseignante			Après entraînement, aux correspondants		
	Classe A	Classe B	Total	Classe A	Classe B	Total	Classe A	Classe B	Total
Phrases de niveau 1	18	4	22	0	13	13	3	9	12
Phrases de niveau 2	17	23	40	22	14	36	18	26	44
Phrases de niveau 3	2	4	6	7	18	25	13	12	25
Phrases de niveau 4	0	1	1	2	0	2	0	0	0

Globalement, les enfants des deux classes s'expriment plus avec des phrases élémentaires syntaxiquement correctes.

Les enfants ont utilisé plus souvent des phrases de niveau 1 en début de séquence au détriment des phrases coordonnées. Mais ce constat s'inverse en fin de séquence. Cela montre bien des progrès dans la construction des phrases utilisées pour expliquer comment obtenir de la farine / préparer une soupe. Nous supposons que cette évolution est liée à l'entraînement. Nous remarquons également que les enfants ont employé peu de phrases complexes.

La comparaison des totaux entre les deux derniers enregistrements ne montre pas de différence significative : les enfants se sont adressés quasiment de la même manière à l'enseignante ou aux correspondants.

Nous observons des disparités entre les résultats des classes A et B concernant les phrases de niveau 1. D'une part, la classe A, lors de l'enregistrement après la manipulation, totalise 18 phrases de niveau 1 alors que la classe B n'en compte que 4. Nous pensons que cet écart provient des aides que nous avons apportées, qui ont pu être différentes d'une classe à l'autre. En effet, lorsque les enfants rencontraient de grandes difficultés pour s'exprimer, nous leur posions des questions. Ils se contentaient alors de répondre par un ou plusieurs mots (verbe à l'infinitif par exemple). D'autre part, nous remarquons qu'à l'inverse, la classe B comptabilise 13 phrases de niveau 1 lors de l'enregistrement à l'enseignante tandis que la classe A n'en

emploi aucune. Après examen des verbatims, nous nous sommes rendu compte que les enfants s'appuyaient trop sur les supports. Ainsi, ils n'expliquaient pas réellement mais énonçaient une succession d'actions en lien avec les photographies (photographie 1 : « éplucher », photographie 2 : « laver », ...).

III.3.2.2. Séquence « correspondants »

Les données regroupées dans le tableau ci-dessous correspondent au nombre total de phrases selon leur niveau de complexité émises par les enfants des deux classes lors des deux enregistrements vidéo.

	Suite à la réception du message des correspondants, à l'enseignante			Suite à la manipulation, à l'enseignante		
	Classe A	Classe B	Total	Classe A	Classe B	Total
Phrases de niveau 1	2	9	11	3	2	5
Phrases de niveau 2	26	3	29	24	19	43
Phrases de niveau 3	6	1	7	13	10	23
Phrases de niveau 4	0	1	1	0	3	3

Globalement, les enfants ont employé une majorité de phrases élémentaires syntaxiquement correctes lors des deux enregistrements. Nous notons cependant un fort décalage entre les résultats des deux classes lors du premier enregistrement : 26 phrases de niveau 2 pour la classe A / 3 pour la classe B. Dans cette classe, certains enfants ont refusé de s'exprimer, d'autres ont répondu « *je sais pas* ». La tâche leur a sans doute semblé trop difficile. Toutefois, cet écart se réduit suite à la manipulation. Les résultats sont en effet plus homogènes en ce qui concerne les phrases élémentaires syntaxiquement correctes : 24 phrases de niveau 2 pour la classe A / 19 pour la classe B. Il est donc difficile pour les enfants, notamment ceux de la classe B, de comprendre puis d'expliquer le message visionné. En revanche, ils ont été beaucoup plus à l'aise après la manipulation, ce qui nous permet d'avancer qu'ils ont eu besoin de vivre la situation et de manipuler en verbalisant leurs actions.

Egalement, nous remarquons que le nombre total de phrases coordonnées a triplé entre les deux enregistrements. Nous expliquons cette évolution par la manipulation qui a permis aux enfants d'énoncer les différentes étapes par un enchaînement de phrases.

Nous relevons aussi que les enfants ont employé peu de phrases complexes. La tâche à effectuer ne leur demandait pas de fournir des justifications et donc ne les incitait pas à employer ce type de phrases.

Enfin, le nombre total de phrases construites regroupant les niveaux 2, 3 et 4 entre les deux enregistrements nous interpelle. Ce nombre a peu évolué pour les enfants de la classe A (de 32 à 37) tandis que la progression est beaucoup plus marquée pour les enfants de la classe B (de 5 à 29). Ce constat confirme que les enfants de la classe B étaient très en difficulté pour s'exprimer suite à la réception du message des correspondants et que la manipulation les a aidés.

III.3.2.3. Conclusion sur la syntaxe

Dans les deux séquences, nous constatons que lors des premiers enregistrements, les enfants utilisaient essentiellement des phrases de niveau 1. Au fil des séances, ce type de phrases a évolué vers des phrases plus construites et syntaxiquement correctes. Ainsi, avec ou sans entraînement, les enfants ont progressé au niveau syntaxique. Plus précisément, dans la séquence « entraînement », cette évolution favorable est relevée entre les deux premiers enregistrements mais nous ne remarquons pas de différence notable entre l'enregistrement à l'enseignante et l'enregistrement aux correspondants.

Chaque séquence de notre étude s'est déroulée uniquement sur une période. Or Florin (1999) et Boisseau (2005) stipulent dans leurs travaux que certains enfants sont capables, à partir de 3 ans, de construire de courtes phrases syntaxiquement correctes mais ce n'est qu'à l'âge de 5-6 ans en moyenne que les enfants s'expriment en utilisant des phrases à structures complexes. Il aurait donc été préférable de prolonger cette étude pour espérer ressentir un réel bénéfice de l'entraînement au niveau de la syntaxe.

IV. Perspectives

IV.1. Perspectives professionnelles

Cette recherche nous encourage à mettre en place des correspondances scolaires dans nos futures pratiques professionnelles, quel que soit le cycle. Ce projet a en effet été source de motivation dans nos classes et il serait intéressant d'aborder différentes compétences dans les autres cycles, à travers une correspondance scolaire.

Pour atteindre les objectifs lexicaux et syntaxiques que nous nous fixerons, nous devons organiser des séquences d'apprentissage structurées et proposer du matériel adapté. Nous n'hésiterons pas à réutiliser les outils que nous avons élaborés dans le cadre de cette recherche, à les modifier et à en créer d'autres.

Ce projet a confirmé la richesse d'une étroite collaboration et nous encourage à poursuivre le travail en équipe avec nos futurs collègues.

IV.2. Perspectives de recherche

Une présence en classe de plusieurs jours par semaine nous aurait permis de proposer des activités pédagogiques plus régulières et donc d'observer des résultats plus probants tant au niveau lexical que syntaxique.

Il serait intéressant de renouveler cette étude avec un plus grand nombre d'enfants pour garantir l'exactitude de nos résultats. Il aurait été opportun de sélectionner des enfants pour créer des groupes homogènes afin d'éviter des différences de résultats entre les classes correspondantes, liées en partie au niveau langagier initial des enfants.

Lors de certains enregistrements vidéo, les enfants ont pu s'appuyer sur des photos pour s'exprimer. Nous pensons cependant qu'ils se seraient exprimés plus spontanément sans support, en donnant leur avis et en apportant davantage d'explications. Cela nous aurait permis de mieux appréhender leur niveau syntaxique.

Conclusion

Notre recherche consistait à établir une correspondance entre deux classes de moyenne section de maternelle afin d'analyser l'évolution du lexique et de la syntaxe :

- avec entraînement, dans le but de communiquer un message vidéo aux correspondants ;
- sans entraînement, à partir de la réception d'un message vidéo des correspondants.

Ainsi, notre question de recherche était : *Une correspondance scolaire avec des échanges de vidéos peut-elle améliorer le lexique et la syntaxe d'enfants de moyenne section de maternelle ?*

Pour répondre à cette question, nous allons valider ou invalider nos hypothèses de recherche.

- *Hypothèse 1 : L'entraînement durant nos séquences améliore le lexique et la syntaxe des enfants.*

Nous validons cette hypothèse. L'entraînement a eu un effet bénéfique sur l'acquisition des mots-cibles et également sur la construction de phrases syntaxiquement correctes. Nous notons que l'effet de l'entraînement est plus significatif au niveau du lexique.

- *Hypothèse 2 : S'adresser aux correspondants à travers un écran modifie l'expression langagière des enfants (lexique et syntaxe).*

Cette hypothèse peut être validée en ce qui concerne le lexique. Nous notons que les enfants se sont efforcés d'utiliser les termes corrects pour se faire comprendre des correspondants. Cette hypothèse ne peut pas être validée si nous considérons uniquement l'expression syntaxique. Nous remarquons que les enfants se sont adressés quasiment de la même manière à un interlocuteur présent et à un interlocuteur absent à travers un écran.

- *Hypothèse 3 : Après réception d'un message vidéo, la seule manipulation, accompagnée de lectures, améliore le lexique et la syntaxe des enfants.*

Cette hypothèse peut être validée. La seule manipulation a permis aux enfants d'améliorer leur lexique. Nous remarquons cependant que les enfants présentant des difficultés lexicales ont moins progressé. Nous concluons donc que l'entraînement est d'autant plus indispensable

pour ces enfants. Des progrès ont également été constatés en ce qui concerne la syntaxe après la manipulation.

- Hypothèse 4 : Les enfants sont capables de reformuler un message vidéo envoyé par les correspondants.

Cette hypothèse ne peut être validée ni pour le lexique ni pour la syntaxe. Nous pensons qu'un simple visionnage de messages vidéo ne conduit pas les enfants à une reformulation en réinvestissant le lexique et en employant des phrases syntaxiquement correctes.

Après avoir validé certaines de nos hypothèses, nous pouvons répondre à notre question de recherche : *une correspondance scolaire avec des échanges de vidéos peut-elle améliorer le lexique et la syntaxe d'enfants de moyenne section de maternelle ?*

La correspondance scolaire améliore de manière générale le lexique et la syntaxe des enfants. Cependant, nous soulignons qu'un simple échange ne suffit pas. Il est donc indispensable de proposer des situations d'apprentissage ciblées sous forme de jeux, de lectures, de manipulations par exemple. Ces situations, dont l'objectif est de réussir à communiquer des informations aux correspondants, aident les enfants à progresser tant au niveau lexical que syntaxique. Elles suscitent également de la motivation et donnent du sens aux activités des enfants.

La correspondance scolaire, dans le cadre de notre étude, a permis de constater une amélioration du langage oral d'enfants de cycle 1 à travers des échanges vidéo. Toutefois, les nouvelles technologies, par le biais d'une correspondance scolaire, pourraient-elles devenir un outil pour améliorer le langage écrit des enfants de cycle 2 ou 3 ?

BIBLIOGRAPHIE, SITOGRAPHIE

Ouvrages

- Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Editions Retz
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz
- Cellier, M. (2008). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*. Paris : Editions Retz
- Cellier, M. (2014). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*. Paris : Editions Retz
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris : Dunod
- Freinet, C. (1960). *L'éducation au travail*. Paris : Delachaux et Niestlé
- De Saussure, F. (1985). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot
- Rondal, J-A (1998). *Votre enfant apprend à parler*. Paris : Mardaga

Articles et sites internet

- Arguel, A. (2014), Apprendre avec la vidéo. Réseau Canopé. Disponible sur le web :
<https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/apprendre-avec-la-video.html>
- Bougnoux, D. (1993). Essais de linguistique générale, in Sciences de l'information et de la communication. Paris : Larousse, p.138-146. Disponible sur le web :
<http://www.ultramuros.ca/documents/Jakobson-Theo-de-la-communication.pdf>
- Deltour, J-J., Hupkens, D. (1980). T.V.A.P. (Test de Vocabulaire Actif et Passif). Braine-le-Château, ATM
- Dictionnaire français Larousse. Disponible sur le Web :
<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>
- Feutelais, V. (2006). *Correspondance scolaire : un outil de communication au service des apprentissages*. Sur la Brèche n°93, revue des Instituts Départementaux de l'Ecole Moderne pédagogie Freinet de la Somme et de l'Oise
- Florin, A. (2002). *Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages*. Conférence à la Faculté de médecine Bobigny. Disponible sur le web :

http://www.ac-orleanstours.fr/fileadmin/user_upload/maternelle37/publiantérieures/se_former/conf_A_Florin.pdf

Site de l'ICEM, *Correspondance scolaire et voyage-échange*, Guide pratique de l'Ecole Moderne. Disponible sur le web :

<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/5397#formesICEM>

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2015). *Ressources maternelle – Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*, Eduscol. Disponible sur le web :

<http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html>

Pôle maternelle, commission 4 (2009/2010). *Fiche « Langue et langage »*. Académie de Poitiers. Disponible sur le web :

http://ww2.ac-poitiers.fr/ia17-pedagogie/IMG/pdf/Fiche_langue_et_langage_pour_Pole_Maternelle-2.pdf

Quemeneur, A. (2005). *La correspondance scolaire : Pourquoi et comment mettre en place des projets dans sa classe ?* Mémoire professionnel Professeur des Ecoles. IUFM de Bourgogne. Disponible sur le web :

https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04STA00297.pdf

Textes officiels

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, Bulletin Officiel

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2015). *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*. Bulletin Officiel

Table des annexes

- Annexe 1 : Le développement du lexique au niveau quantitatif
- Annexe 2 : L'évolution de la syntaxe
- Annexe 3 : Evaluations diagnostique et sommative : lexique en dénomination
- Annexe 3 bis : Evaluations diagnostique et sommative : lexique en désignation
- Annexe 4 : Evaluations diagnostique et sommative : syntaxe
- Annexe 5 : Méthodes d'analyse – Evaluations diagnostique et sommative : lexique en dénomination
- Annexe 5 bis : Méthodes d'analyse – Evaluations diagnostique et sommative : lexique en désignation
- Annexe 6 : Méthodes d'analyse – Tableau d'évaluation – Lexique
- Annexe 7 : Méthodes d'analyse – Tableau d'évaluation – Syntaxe
- Annexe 8 : Analyse de données – Exemples de verbatims

Annexe 1 : Le développement du lexique au niveau quantitatif

D'après J-A. Rondal, dans son ouvrage *Votre enfant apprend à parler*, 1998, p.26.

LE DEVELOPPEMENT DU VOCABULAIRE

<i>Age</i>	<i>Nombre de mots</i>	<i>Accroissement</i>
10 mois	1	
12 mois	3	2
15 mois	19	16
19 mois	22	3
21 mois	118	96
2 ans	272	154
2 ans et demi	446	174
3 ans	896	450
3 ans et demi	1222	326
4 ans	1540	318
4 ans et demi	1870	330
5 ans	2072	202
5 ans et demi	2289	217
6 ans	2562	273

Tableau 1. Nombre de mots compris par l'enfant selon l'âge.

Rondal consigne dans ce tableau le nombre moyen de mots compris par l'enfant et souligne qu'il est plus compliqué d'évaluer le nombre moyen de mots produits. Selon lui, une estimation raisonnable reviendrait à considérer que le nombre moyen de mots produits est inférieur de moitié environ au nombre moyen de mots compris.

Annexe 2 : L'évolution de la syntaxe

Ages	Les étapes de l'évolution de la syntaxe
10 – 12 mois	Apparition des premiers mots, employés isolément et ayant une valeur de phrases.
18 – 20 mois	Combinaison dans des productions de 2 mots à la suite
20 – 24 mois	Apparition des catégories syntaxiques (pronoms sujets, prépositions...).
3 ans environ	Phrase de 3 mots même si elle n'est pas correcte (« a pu lolo »).
3 – 4 ans	Les pronoms interrogatifs apparaissent dans le discours de l'enfant (<i>qui, quand, pourquoi, à qui, est-ce que</i>) ; phrases de plus en plus longues et complexes ; maniement adapté du « je ».
4 – 5 ans	Utilisation adéquate des pronoms personnels, du nombre et du genre, de comparatifs, usage de la négation.
5 – 6 ans	Expression de la succession des temps, usage du conditionnel, phrases complexes avec relatives, complétives, circonstancielle, usage correct de « parce que ».
6 – 7 ans	Utilisation de phrases passives même si des difficultés liées à la compréhension de ce type de phrases peuvent perdurer jusqu'à 9 ou 10 ans. Des difficultés liées à l'ordre des mots dans la phrase et à l'ordre temporel peuvent par ailleurs être relevées dans certains énoncés : l'ordre des actions exprimées dans la phrase ne correspond pas à l'ordre logique des actions. Exemple : « la fille rentre chez elle après s'être promenée dans le parc avec son chien ».

Annexe 3

Evaluations diagnostique et sommative : lexique en dénomination (phase 1)

➤ Pour la farine

Exemples d'images présentées aux enfants

farine



moissonneuse-batteuse



semer



Tableau de notation concernant l'évaluation du lexique en dénomination

mots-cibles	+ ou -	Si -, réponse donnée
blé		
épi		
farine		
moissonneuse-batteuse		
moulin		
paille		
pain		
tamis		
semer		
écraser		

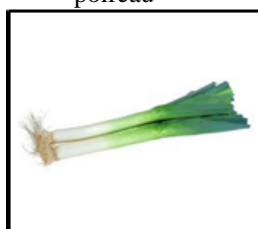
➤ Pour la soupe

Exemples d'images présentées aux enfants

carotte



poireau



éplucher



Tableau de notation concernant l'évaluation du lexique en dénomination

Mots-cibles	+ ou -	Si -, réponse donnée
carotte		
poireau		
louche		
éplucher		
cocotte		
couper		
recette		
oignon		
mélanger		
navet		

Annexe 3 bis

Evaluations diagnostique et sommative : lexique en désignation (phase 2)

➤ Pour la farine

Exemple de la première bande d'images présentée aux enfants



Tableau de notation concernant l'évaluation du lexique en désignation

Mot-cible	Distracteur phonologique	Distracteur sémantique	Mot intrus
sorcière	blé	clé	petits pois
balai	champ de fleurs	képi	épi
sucre (morceaux)	famille	farine	citrouille
poisson	moissonneuse-batteuse	récolte de pommes	sapin
moulin	poulain	cerise	éolienne
herbe	bonhomme de neige	paille	caille
bain	soleil	croissant	pain
tamis	passoire	tigre	tapis
semer	sonner	arroser	glisser
mélanger	écraser	parler	raser

➤ **Pour la soupe**

Exemple de la première bande d'images présentée aux enfants



Tableau de notation concernant l'évaluation du lexique en désignation

Mot-cible	Distracteur phonologique	Distracteur sémantique	Mot intrus
carré	haricot vert	dromadaire	carotte
chou	valise	poireau	poire
louche	trousse	mouche	fourchette
cueillir	éplucher	plume	balayer
cocotte	biscotte	saladier	chemise
rincer	patiner	coupe	couper
galette	journal	recette	lampe de chevet
mignon	concombre	oignon	bonnet
mélanger	verser	se peigner	boulangier
cahier	navet	citrouille	Avion (« navion »)

Annexe 4

Evaluations diagnostique et sommative : syntaxe

- Tableau d'évaluation de la syntaxe élaboré à partir des travaux de Boisseau (2005) pour la farine et la soupe

Compétences syntaxiques évaluées	Présentes lors de l'évaluation diagnostique	Présentes lors de l'évaluation sommative
PRONOMS		
L'enfant utilise : il, elle, ils, elles		
L'enfant utilise : je, tu, on		
TEMPS		
L'enfant emploie le présent		
L'enfant emploie 3 temps : passé composé, présent, futur immédiat		
L'enfant emploie l'imparfait		
PREPOSITIONS		
L'enfant utilise : à, sur, dans, de		
L'enfant utilise : sous, devant, derrière, avant, après		
L'enfant utilise : à côté de, loin de, près de, au-dessus de...		
STRUCTURE DES PHRASES		
L'enfant utilise des mots-phrases ou des phrases à 2 mots (ex : « tateau » ou « pati papa »)		
L'enfant utilise des phrases élémentaires bien construites : -Pronom + Groupe Verbal : il mange le gâteau -Présentatif + Groupe Nominal : C'est Bastien qui mange... -Groupe Nominal, Pronom + Groupe Verbal : Bastien, il mange le gâteau		
L'enfant utilise des phrases élémentaires coordonnées (avec « et », « et puis »...).		
L'enfant utilise des phrases complexes (ex. : il veut que t'attrapes le chat. Il est content parce que...)		

- Exemples d'images présentées aux enfants pour la farine

Une personne sème du blé.



Une moissonneuse-batteuse est à l'œuvre dans un champ.



Deux personnes écrasent du blé.



Une personne secoue un tamis.



- Exemples d'images présentées aux enfants pour la soupe

Une personne épluche des légumes.



Une personne coupe des légumes.



La soupe cuit.



Un enfant mouline des légumes.



Annexe 5

Méthodes d'analyse – Evaluations diagnostique et sommative : lexique en dénomination

➤ Pour la farine

Exemple de tableau d'analyse des résultats lors de l'évaluation diagnostique.

	enfant 1	enfant 2	enfant 3	enfant 4	enfant 5	enfant 6	enfant 7	enfant 8	Total
blé									
épi									
farine									
moissonneuse									
moulin									
paille									
pain									
tamis									
semmer									
écraser									
Total									

➔ + : mot correctement nommé

- : pas de réponse ou « *je sais pas* »

Les mots erronés produits sont notés.

➤ Pour la soupe

Exemple de tableau d'analyse des résultats lors de l'évaluation diagnostique.

	enfant 1	enfant 2	enfant 3	enfant 4	enfant 5	enfant 6	enfant 7	enfant 8	Total
Carotte									
Poireau									
Louche									
Cocotte									
Recette									
Oignon									
Navet									
Eplucher									
Couper									
Mélanger									
Total									

➔ + : mot correctement nommé

- : pas de réponse ou « *je sais pas* »

Les mots erronés produits sont notés.

Annexe 5 bis

Méthodes d'analyse – Evaluations diagnostique et sommative : lexique en désignation

➤ Pour la farine

Exemple de tableau d'analyse des résultats lors de l'évaluation diagnostique.

	enfant 1	enfant 2	enfant 3	enfant 4	enfant 5	enfant 6	enfant 7	enfant 8	Total
blé									
épi									
farine									
moissonneuse									
moulin									
paille									
pain									
tamis									
semier									
écraser									
Total									

➔ Ok : mot correctement nommé (en phase 1)

+ : mot correctement compris

- : pas de réponse ou « *je sais pas* »

Les désignations incorrectes sont notées.

➤ Pour la soupe

Exemple de tableau d'analyse des résultats lors de l'évaluation diagnostique.

	enfant 1	enfant 2	enfant 3	enfant 4	enfant 5	enfant 6	enfant 7	enfant 8	Total
Carotte									
Poireau									
Louche									
Cocotte									
Recette									
Oignon									
Navet									
Eplucher									
Couper									
Mélanger									
Total									

➔ Ok : mot correctement nommé (en phase 1)

+ : mot correctement compris

- : pas de réponse ou « *je sais pas* »

Les désignations incorrectes sont notées.

Annexe 6

Méthodes d'analyse – Tableau d'évaluation – Lexique

➤ Pour la farine

Exemple d'un tableau d'analyse des résultats pour comptabiliser les mots-cibles présents dans les verbatims issus de l'enregistrement sans support visuel, avec entraînement, après manipulation immédiate, interlocuteur présent.

	enfant 1	enfant 2	enfant 3	enfant 4	enfant 5	enfant 6	enfant 7	enfant 8	Total
blé									
épi									
farine									
moissonneuse									
moulin									
paille									
pain									
tamis									
semer									
écraser									
Total									

Nous cochons les mots-cibles.

➤ Pour la soupe

Exemple d'un tableau d'analyse des résultats pour comptabiliser les mots-cibles présents dans les verbatim issus de l'enregistrement sans support visuel, avec entraînement, après manipulation immédiate, interlocuteur présent.

	enfant 1	enfant 2	enfant 3	enfant 4	enfant 5	enfant 6	enfant 7	enfant 8	Total
carotte									
poireau									
louche									
cocotte									
recette									
oignon									
navet									
éplucher									
couper									
mélanger									
Total									

Nous cochons les mots-cibles.

Annexe 7

Méthodes d'analyse – Tableau d'évaluation – Syntaxe

Tableau d'évaluation de la syntaxe élaboré à partir des travaux de Boisseau (2005) pour la séquence « entraînement », concernant la farine et la soupe.

Compétences syntaxiques évaluées	Verbatims		
	à chaud	à l'enseignant	aux correspondants
PRONOMS			
L'enfant utilise : il, elle, ils, elles			
L'enfant utilise : je, tu, on			
TEMPS			
L'enfant emploie le présent			
L'enfant emploie 3 temps : passé composé, présent, futur immédiat			
L'enfant emploie l'imparfait			
PREPOSITIONS			
L'enfant utilise : à, sur, dans, de			
L'enfant utilise : sous, devant, derrière, avant, après			
L'enfant utilise : à côté de, loin de, près de, au-dessus de...			
STRUCTURE DES PHRASES			
L'enfant utilise des mots-phrases ou des phrases à 2 mots (ex : « tateau » ou « pati papa »)			
L'enfant utilise des phrases élémentaires bien construites : - Pronom + Groupe Verbal : il mange le gâteau - Présentatif + Groupe Nominal : C'est Bastien qui mange... - Groupe Nominal, Pronom + Groupe Verbal : Bastien, il mange le gâteau			
L'enfant utilise des phrases coordonnées avec « et », « et puis »...			
L'enfant utilise des phrases complexes (ex. : il veut que t'attrapes le chat. Il est content parce que...)			

Annexe 8

Analyse de données – Exemples de verbatims

➤ Pour la farine

Séquence « entraînement » :

*Expliquer à chaud

Enfant prénommé H. = A3

PE : « Qu'est-ce que tu as fait avec les grains ? »

A3 : *Il se frotte les yeux*

PE : D'abord tu les as mis où ?

A3 : Dans le moulin

PE : Oui dans le moulin. Et tu as fait quoi ?

A3 : Euh... tourné (*en mimant*)

PE : Tu as tourné, très bien. Et après qu'est-ce que tu as fait ?

A3 : J'ai mis dans le tamis

PE : Dans le tamis. Et qu'est-ce que tu as fait après ?

A3 : J'ai secoué

PE : Tu as secoué oui et pour obtenir quoi ?

A3 : De la farine. »

Enfant prénommé L. = A4

A4 : « Du blé, de la farine, on a secoué fort, j'ai écrasé ! »

PE : Alors tu as écrasé quoi ?

A4 : Les grains de blé.

PE : Oui avec quoi, tu t'en rappelles ?

A4 : De la farine.

PE : Avec quoi tu as écrasé ?

A4 : Euh...

PE : Tu te rappelles plus ?

A4 : *Il hoche la tête.*

PE : Et après, qu'est-ce que tu as fait ? Tu m'as dit on a secoué ? Avec quoi, tu t'en rappelles ?

A4 : Non

PE : Tu as secoué et tu as eu après de la ... ?

A4 : Farine ! »

Enfant prénommée Z. = A8

PE : « Qu'est-ce que tu as fait avec les grains de blé ?

Elle remonte sa robe et ses collants. Elle sourit.

PE : Tu les as mis où d'abord ?

A8 : Dans le tamis.

PE : Non au tout début, on les a mis où ?

A8 : *silence*

PE : Dans le ... ? Mou... ?

A8 : Moulin

PE : Le moulin. Et qu'est-ce qu'on a fait ? On les a ?

A8 : *silence*

PE : Ecraser

A8 : Ecraser

PE : Et après ? Ce qu'on a récupéré on l'a mis ? Tu viens de me le dire. On l'a mis dans le ?

A8 : *silence*

PE : Dans le ta... ?

A8 : Tamis

PE : Et après on a ... ?

A8 : *silence*

PE : Se... ?

A8 : Secouer

PE : Secouer, oui. Et tu as obtenu quoi ?

A8 : *silence*

PE : De la fa... ?

A8 : De la farine. »

***Expliquer à l'enseignante**

Enfant A3

On les a mis dans le moulin. On les a mis dans le tamis et ça a fait de la farine.

Enfant A4

On met dans le moulin, on écrase pour tourner. Après on fait de la farine, on le met dans le tamis, on le met là et après ça fait de la farine.

Enfant A8

On a mis les grains dans le moulin, on a écrasé. On l'a mis dans le tamis « a ci » ça a fait de la farine.

***Expliquer aux correspondants**

Enfant A3

On les a mis dans le moulin on les a écrasés et on l'a mis dans le tamis et on a secoué et ça nous donnait de la farine.

Enfant A4

On le met dans le moulin, après on le met dans le tamis, on secoue et ça fait de la farine.

Enfant A8

On a mis les grains dans le moulin, ça a écrasé, on a mis dans le tamis et ça a fait de ... on a secoué et ça a fait de la farine.

Séquence « correspondants » :

***Après le visionnage de la vidéo des correspondants**

Enfant prénommé I. = B8

Enseignante : « Alors I., on a regardé les vidéos des correspondants. Ils t'ont expliqué comment ils avaient fait pour faire de la farine. Est-ce que tu te souviens ? Qu'est-ce qu'ils ont dit ?

B8 se tord les mains, ne dit rien.

E : Qu'est-ce qu'ils ont dit, les correspondants ?

B8 ne dit rien.

E : Tu t'en rappelles ?

B8 croise les bras, se touche la bouche.

E : C'est difficile I. ? »

B8 opine.

Enfant prénommé D. = B4

E : « Alors D., tu as vu les vidéos des correspondants, des copains, tout à l'heure ?

B4 opine.

E : Ils ont expliqué comment ils avaient fait pour faire de la farine. Qu'est-ce qu'ils ont dit ?

Qu'est-ce que tu as compris ?

B4 : écraser

E : oui

B4 : des glands

E : mm

B4 : farine

E : oui

B4 : euh...

E : tu sais plus ? »

B4 fait non de la tête.

Enfant prénommé J. = B1

E : « J. est-ce que tu as vu les vidéos des correspondants ? Ils t'ont expliqué comment ils ont fait pour faire de la farine ?

B1 : euh

E : Qu'est-ce que tu as compris ?

B1 secoue la tête.

E : tu te souviens de rien ?

B1 : non

E : Non ? tu peux pas ?

B1 : non

E : d'accord. »

***Explication après expérimentation**

Enfant B8

E : « Est-ce que tu peux m'expliquer I. comment est-ce qu'on a fait ce matin pour faire de la farine ?

B8 : On a mis des grains de blé.

E : oui

B8 : on les a écrasés.

E : oui

B8 : Et après on a secoué.

E : d'accord. »

Enfant B4

E : « D., ce matin, on a fait de la farine, on a obtenu de la farine. Dis-moi comment est-ce qu'on a fait ?

B4 : épluché

E : oui

B4 : on a écrasé

E : mm

B4 : on a mis à la casserole.

E : Ah bon ? Tu te souviens ou pas ?

B4 : oui

E : tu te souviens de quoi ?

B4 : mm. On les a mouillés.

E : d'accord. »

Enfant B1

E : « Alors J., ce matin, nous avons fait de la farine. Est-ce que tu te rappelles ? Dis-moi. Explique-moi comment on a fait pour obtenir de la farine ?

B1 : On a mis les grains de blé dans la... dans ... dans le moulin.

E : oui, et puis ?

B1 : on a... on a mouliné

B1 fait le geste.

E : oui, et puis ?

B1 : Et puis, ça a fait de la farine. »

➤ **Pour la soupe**

Séquence « entraînement » :

***Expliquer à chaud**

Enfant B8

E : « Comment est-ce qu'on a fait pour faire la soupe ce matin ?

B8 baisse la tête et hausse les épaules.

E : tu sais plus ?

B8 dit non de la tête.

E : Qu'est-ce qu'on a fait ce matin ? »

B8 ne répond pas.

Enfant B4

E : « D., dis-moi un petit peu, comment est-ce qu'on a fait pour faire la soupe ce matin ?

B4 : on a découpé la....

E : mm et puis ?

B4 : on les a mouillés

E : oui et puis ?

B4 : on les a chauffés

E : oui et puis ?

B4 : »

Enfant B1

E : « Comment est-ce qu'on a fait pour faire la soupe aujourd'hui ?

B1 :

E : Tu sais pas comment on a fait ? Qu'est-ce qu'on a fait ce matin ?

B1 : on a épluché

B1 se touche les mains.

E : oui et puis ?

B1 : On a mis... (*B1 regarde un autre enfant qui vient d'arriver vers l'enseignante*)... je sais plus.

E : on a épluché et puis ? tu sais plus ? tu te rappelles de rien du tout ?

B1 joue avec ses manches.

B1 : mais moi je sais que j'ai pas épluché la carotte.

E : t'as épluché quoi ?

B1 : euh... j'ai épluché que la patate.

E : d'accord. Et après qu'est-ce qu'on a fait avec les légumes ?

B1 : j'y arrivais pas et ensuite je voulais faire avec le le le ... truc... noir.

E : d'accord le couteau économe

B4 : le couteau à Corinne

E : d'accord »

***Expliquer à l'enseignante**

Enfant B8

E : « Alors I., est-ce que tu peux me raconter comment on fait pour faire de la soupe ? Je t'écoute.

B8 : euh on épluche d'abord.

E : oui

B8 : et puis après, on épluche encore.

E : mm. Vas-y oui, c'est bien

B8 : Et après, on les lave

E : oui

B8 : Après, on les coupe. Et après on fait cuire la soupe.

E : oui

B8 : Et après, on l'écrase

E : Bravo, c'est très bien. »

Enfant B4

E : « D., tu vas me raconter comment on a fait pour faire de la soupe. Tu me le racontes à moi, comme l'autre jour et je te filme. Je t'écoute.

B4 : On a épluché

E : oui

B4 : on les a lavés

E : mm

B4 : on les a coupés

E : mm

B4 : on les a chauffés

E : mm

B4 : on les a tournés

E : mm. D'accord, c'est bien D. »

Enfant B1

E : « Est-ce que tu peux me raconter comment est-ce qu'on a fait pour faire de la soupe, J. ? Je t'écoute.

B1 : Eplucher

B1 prend et déplace petit à petit, au fil de son explication, les photos, les unes après les autres, juste devant elle.

E : oui

B1 : on a lavé

E : mm

B1 : On a coupé et on a mis dans la ca... dans une...

Un autre enfant intervient : z'ai envie de me reposer

B1 : c'est quoi ça ? (*B1 montre la cocotte*) la marmite

E : voilà c'est très bien

B1 : dans la marmite

B1 : la soupe en train de chauffer (*B1 décrit la photo*)

E : mm

B1 : et on a mouliné

E : Bravo J., c'est très bien. »

***Expliquer aux correspondants**

Enfant B8

E : « Alors, I., tu vas expliquer aux correspondants comment est-ce qu'on a fait pour faire de la soupe. Je t'écoute. Allez, vas-y.

B8 : on a épluché les légumes

E : mm

B8 : on les a lavés

E : mm

B8 : on les a coupés. On les a cuits et après on les a écrasés.

E : Bravo. Très bien I. »

Enfant B4

E : « D., est-ce que tu peux expliquer aux correspondants comment on fait de la soupe ? Vas-y.

B4 : On a épluché, on a lavé, on a coupé, on a chauffé, on a fait... écrasé

E : oui

B4 : et ça sortait de la soupe.

E : d'accord. »

Enfant B1

E : « J., est-ce que tu peux expliquer aux correspondants comment est-ce qu'on a fait pour faire de la soupe. Je t'écoute.

B1 : on a épluché, on a lavé, on a coupé, on a chauffé. »

Séquence « correspondants » :

***Après le visionnage de la vidéo des correspondants**

Enfant A3

PE : Qu'est-ce qu'on fait avec les légumes ?

A3: On les épluche.

PE : Après ?

A3: On les lave.

PE : Après ?

A3: On les coupe.

PE : Et après ?

A3: On les fait euh...

PE : On les met où après ? Une fois qu'ils sont coupés, qu'est-ce qu'on fait avec les légumes ?

A3: On les met dans une casserole

PE : Et on les fait ... ?

A3: Cuire et ça nous fait de la soupe.

Enfant A4

A4 : On les a épluchés. Euh ...

PE : Et après qu'est-ce qu'on fait ?

A4 : On les lave

PE : Après on les ... ?

A4 : On les coupe. On les fait cuire.

PE : Très bien.

Enfant A8

PE : Comment on fait une soupe ?

A8 : Euh...

PE : D'abord on les.... ?

A8 : Ecrase !

PE : Et après ? Tu ne sais pas ? Non ?

A8 : *fait non de la tête.*

***Explication après expérimentation**

Enfant A3

On les a épluchés.

On les a coupés.

On les a lavés.

Gaëlle elle les a fait cuire. On les a écrasés.

Enfant A4

L : Eplucher ! On les a coupés ! Non pas ma place !

PE : Après une fois que tu les as coupés, qu'est-ce que t'as fait ?

L : On les a ... coupés !

PE : Oui et après ?

L : On les a mangés !

Enfant A8

On a épluché les carottes.

On a épluché les patates.

On a coupé les poireaux.

On les a lavés.

On les a fait cuire.

Et on les a écrasés.

Table des matières

I.	Cadre théorique	6
I.1.	L'évolution du langage et de la langue chez l'enfant.....	6
I.1.1.	L'évolution du langage oral	6
I.1.2.	La construction de la langue	7
I.1.2.1.	Distinction langage / langue.....	8
I.1.2.2.	Le lexique.....	8
I.1.2.2.1.	Quelques précisions	9
I.1.2.2.2.	Le développement du lexique.....	10
I.1.2.3.	La syntaxe	11
I.1.2.3.1.	Les étapes de l'évolution de la syntaxe.....	11
I.1.2.3.2.	L'évolution dans la construction des phrases, selon Florin.....	12
I.1.2.3.3.	L'évolution dans la construction des phrases, selon Boisseau	13
I.2.	A l'école maternelle	14
I.2.1.	L'enseignant accompagne les enfants	14
I.2.2.	L'enseignant organise les apprentissages.....	15
I.2.3.	L'enseignant propose du matériel adapté.....	16
I.3.	La communication.....	18
I.3.1.	La communication selon Jakobson	18
I.3.2.	Communiquer de différentes façons	19
I.3.3.	Un outil de communication : la vidéo	20
I.3.3.1.	L'utilisation de la vidéo pour apprendre	20
I.3.3.2.	L'utilisation de la vidéo pour communiquer	20
I.4.	La correspondance scolaire	21
I.4.1.	Définitions.....	21
I.4.2.	Petit historique	21
I.4.3.	Comment correspondre en classe ?	22
I.4.3.1.	Les différentes formes de correspondance	22
I.4.3.2.	Les supports	23
I.4.4.	Apprendre par la correspondance scolaire	23
I.4.5.	Les apports et les limites de la correspondance scolaire	24
I.4.5.1.	Les apports	24
I.4.5.2.	Les limites	25
II.	Cadre méthodologique	26

II.1. Vers la problématique	26
II.2. La problématique	26
II.2.1. La question de recherche	26
II.2.2. Le contexte de recherche	27
II.3. Les hypothèses de recherche.....	27
II.4. Le recueil de données	28
II.4.1. Séquence « entraînement »	29
II.4.1.1. Evaluation diagnostique.....	30
II.4.1.1.1. Elaboration de l'évaluation diagnostique	30
II.4.1.2. L'entraînement.....	34
II.4.1.3. Les enregistrements vidéo	36
II.4.1.3.1. Explication filmée à l'enseignante suite à la manipulation, sans support	36
II.4.1.3.2. Explication filmée à l'enseignante avec support	37
II.4.1.3.3. Explication filmée aux correspondants avec support	37
II.4.1.4. Evaluation sommative.....	38
II.4.2. Séquence « correspondants »	38
II.4.2.1. Evaluation diagnostique.....	39
II.4.2.2. Réception et visionnage des messages des correspondants	39
II.4.2.3. Explication filmée après réception des messages	40
II.4.2.4. La manipulation	40
II.4.2.5. Explication filmée après la manipulation	41
II.4.2.6. Evaluation sommative.....	41
II.5. Le corpus de données.....	42
II.6. Les méthodes d'analyse	42
III. Analyse des données	44
III.1. Première analyse des résultats issus des évaluations.....	44
III.1.1. Le lexique	44
III.1.1.1. Séquence « entraînement »	44
III.1.1.2. Séquence « correspondants ».....	49
III.1.2. La syntaxe.....	55
III.2. Analyse des moyennes et dispersion des résultats issus des évaluations	55
III.2.1. Tableau de graphiques concernant la dénomination.....	56
III.2.2. Tableau de graphiques concernant la désignation	57
III.3. Analyse des résultats issus des enregistrements vidéo	59
III.3.1. Le lexique	59

III.3.1.1. Séquence « entraînement »	59
III.3.1.2. Séquence « correspondants ».....	60
III.3.1.3. Conclusion sur le lexique	60
III.3.2. La syntaxe.....	61
III.3.2.1. Séquence « entraînement »	62
III.3.2.2. Séquence « correspondants ».....	63
III.3.2.3. Conclusion sur la syntaxe	64
IV. Perspectives	65
IV.1. Perspectives professionnelles	65
IV.2. Perspectives de recherche.....	65