



HAL
open science

L'album écho numérique : un outil de progression à l'oral pour les élèves allophones en moyenne section de maternelle

Agnès Walkiewicz

► To cite this version:

Agnès Walkiewicz. L'album écho numérique : un outil de progression à l'oral pour les élèves allophones en moyenne section de maternelle . Education. 2017. dumas-01623894

HAL Id: dumas-01623894

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01623894>

Submitted on 16 Nov 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.

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

**L'ALBUM ECHO NUMÉRIQUE : UN OUTIL
DE PROGRESSION À L'ORAL POUR LES
ÉLÈVES ALLOPHONES EN MOYENNE
SECTION DE MATERNELLE**

Agnès Walkiewicz

MEMOIRE DE MASTER MEEF

Mention Premier degré

Sous la direction de Sophie Serra

2016-2017

Mots-clés : (Album écho, allophone, langage oral)

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	3
1. Le Langage oral.....	4
1.1. L’acquisition du langage	4
1.1.1. Les différentes approches.....	4
1.1.1.1. Approche behavioriste : J. B. Watson (1878 – 1958), B. F. Skinner (1904 – 1990).....	4
1.1.1.2. Approche innéiste : N. Chomsky (né en 1928).....	4
1.1.1.3. Approche constructiviste : J. Piaget (1896 – 1980).....	5
1.1.1.4. Approche interactionniste : L. S. Vigotsky (1896 – 1934), J. S. Bruner (1915 – 2016).....	5
1.1.2. Le développement du langage de la naissance à cinq ans.....	6
1.2. Le langage à l’école maternelle.....	9
1.2.1. Les programmes de 2015	9
1.2.2. La construction du langage en maternelle.....	10
1.2.3. Les enfants multilingues.....	13
2. Présentation du dispositif	15
2.1. Contexte scolaire (classe, élèves).....	15
2.2. L’utilisation d’albums échos	15
2.2.1. Qu’est-ce qu’un album écho ?.....	15
2.2.2. Album écho numérique	16
2.3. Préparation des séances	18
2.3.1. Avec quels élèves réaliser les albums échos ?	18
2.3.2. Capacité langagière des élèves choisis.....	19
2.3.3. Quelles situations proposées/ choisies ?.....	21
2.4. Description d’une séance type.....	22
3. Mise en pratique	24
3.1. Déroulés, objectifs et bilans des séances de janvier 2017	24
3.2. Déroulés, objectifs et bilans des séances de mars 2017	27
3.3. Analyse critique.....	30
3.3.1. Points positifs	30
3.3.2. Points d’amélioration / prolongements	31
ANNEXES.....	34
BIBLIOGRAPHIE	42

INTRODUCTION

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 vise à réduire les inégalités et à favoriser la réussite de tous. Dans ce cadre, le langage et particulièrement le langage oral ont une place majeure. C'est en effet grâce à la maîtrise du langage que les enfants vont développer des capacités sociales, cognitives, culturelles, émotionnelles. Enseignante en REP en classe de petite et moyenne section, avec plusieurs élèves allophones, je me suis très vite rendue compte que l'un des freins aux apprentissages dans ma classe était la non maîtrise de la langue de l'école. Comment donc aider les enfants à progresser ? Les activités de langage en petit groupe autour de lectures et donc de compréhension d'albums, dans les coins jeux, lors d'activités transverses sont autant de moments pour travailler sur la langue. Néanmoins, les difficultés de compréhension, d'échanges avec ces enfants m'ont conduite à chercher d'autres activités de langage qui leur permettraient une meilleure intégration dans le groupe classe mais également dans la langue française. Quel pourrait être l'outil qui capterait leur attention, leur permettrait de rentrer plus volontiers dans des activités de langage et ainsi de progresser ?

Pour accompagner la progression des élèves au niveau du langage oral, il me fallait d'abord comprendre comment les enfants développent ce langage, quelles différentes approches avaient été étudiées et où en étaient les connaissances aujourd'hui, pour ensuite m'intéresser à l'enseignement de ce langage à l'école maternelle. Quelles étaient les recommandations des pédagogues, les écueils à éviter, les outils existants. Il me semblait également important de tenir compte du fait qu'une partie de mes élèves était entrée à l'école en parlant une autre langue que le français. Ce sont ces points que j'ai développés dans la première partie.

La deuxième partie s'intéresse à la réponse que j'apporte à mon questionnaire sur l'outil spécifique que je pourrais utiliser afin d'aider les élèves allophones de moyenne section, à savoir les albums échos. Qu'est ce qu'un album écho, à qui s'adresse t-il, pourquoi j'ai choisi de l'élaborer avec certains élèves, dans quel contexte, mais également pourquoi m'a t-il semblé intéressant de réaliser des albums numériques ?

La troisième partie détaille l'élaboration de ces albums dans ma classe, c'est à dire les différentes séances de langage mises en place, leurs incidences sur la progression des élèves en difficultés, les remédiations nécessaires et les prolongements possibles.

1. Le Langage oral

Il faut distinguer langue et langage : la langue est un système linguistique, qui a ses règles, son fonctionnement, ses variations. Le langage est une pratique, c'est l'utilisation de la langue dans la cadre d'une activité langagière, la mise en œuvre de la langue dans des situations particulières. Il y a donc différents usages sociaux du langage. Selon les situations et le contexte social, la langue est utilisée différemment. Dans les programmes de 2015, le langage désigne « un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre, et progressivement lit et écrit ¹ ». Nous verrons dans cette première partie comment l'enfant acquiert le langage, quelle est la position de l'école maternelle quand au langage et enfin, nous aborderons la particularité du bilinguisme ou multilinguisme à l'école.

1.1. L'acquisition du langage

Il m'a semblé important de distinguer tout d'abord les différents courants liés au développement du langage des enfants afin de comprendre comment le langage se construit et comment la connaissance de son acquisition a évolué depuis un siècle.

1.1.1. Les différentes approches

1.1.1.1. Approche behavioriste : J. B. Watson (1878 – 1958), B. F. Skinner (1904 – 1990).

John B. Watson², psychologue américain, défend l'idée que les comportements sont induits par une réponse à un stimulus. L'apprentissage se fait donc grâce à l'association « stimulus-réponse », dans la lignée des travaux de I. P. Pavlov³ (1849 – 1936). Pour B. F. Skinner⁴, psychologue américain, fortement influencé par les travaux de Pavlov et Watson, le langage est lui aussi engendré par des stimulations extérieures.

1.1.1.2. Approche innéiste : N. Chomsky (né en 1928)

La théorie behavioriste du langage a été vivement critiquée par Noam Chomsky⁵, linguiste américain. D'après lui, les êtres humains naissent avec un dispositif inscrit dans leur cerveau, le *Language Acquisition Device* (LAD), sorte de « grammaire universelle », ils ont

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *BO n°2 du 26 mars 2015*

² Watson, John Broadus, *Psychology as the behaviorist views it*, Psychological Review, 20, 1913

³ Pavlov, Ivan Petrovitch, *Conditioned Reflexes, an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*, Cambridge, G V. Anrep, 1927

⁴ Skinner, Burrhus Frederic, *Verbal Behavior*, Acton, MA, Copley Publishing Group, 1957

⁵ Chomsky, Noam, *Structures syntaxiques*, Paris, Seuil, 1969

donc une connaissance innée de la grammaire élémentaire commune à tous les langages humains. Pour que l'enfant développe ses compétences langagières, il lui suffit d'être en contact avec sa langue. N. Chomsky considère le langage uniquement comme un système grammatical. D'après Philippe Boisseau⁶, même si cette théorie a été rejetée dans les années 1960, l'approche syntaxique de N. Chomsky (Grammaire générative transformationnelle – GGT), c'est-à-dire la manière dont les mots se classent, se combinent pour former des phrases, de simples à complexes, est intéressante pour ce que ce qu'elle apportait comme éclairage sur le fonctionnement de la syntaxe.

1.1.1.3. Approche constructiviste : J. Piaget (1896 – 1980)

Contrairement à Chomsky, qui prône une théorie innéiste de l'acquisition du langage, Piaget pense que la pensée humaine se construit progressivement lorsque l'individu, et en particulier l'enfant, entre en contact avec le monde. L'apprentissage du langage s'acquiert de la même façon que tous les autres apprentissages. Il n'y a donc rien de spécifique au langage. Karmiloff et Karmiloff-Smith écrivent « les mécanismes généraux de l'apprentissage, une fois établis dans le développement cognitif général, s'appliquent tout simplement à l'input linguistique⁷ ».

1.1.1.4. Approche interactionniste : L. S. Vigotsky (1896 – 1934), J. S. Bruner (1915 – 2016)

Lev Vigotsky⁸ est un psychologue russe. Son travail s'articule autour de plusieurs concepts dont celui concernant les zones de développement et plus précisément la zone proximale de développement (ZPD). Cette zone correspond à l'espace entre les tâches que l'enfant peut réaliser lui-même et celles qu'il parvient à réaliser avec l'aide d'une personne plus avancée dans ce domaine. La ZPD est donc tout ce que l'enfant peut maîtriser quand une aide appropriée lui est donnée.

J. Bruner⁹ (1915 – 2016), psychologue américain, fut l'un des premiers découvreurs de Vigotsky, hors Union Soviétique. Il s'appuie également sur les travaux de Piaget et privilégie une approche pragmatique, à savoir, comme l'écrit Philippe Boisseau :

⁶ Boisseau, Philippe, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Paris, Retz/Sejer & CRDP de l'Académie de Versailles, 2005, p. 275

⁷ Karmiloff et Karmiloff-Smith, *Comment les enfants entrent dans le langage*, Paris, Retz, 2012, p.12

⁸ Vigotsky. Lev Semionovitch, *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, 1930

⁹ Bruner, Jerome, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 1987

« en quoi le langage agit sur les autres, sur le monde, assure diverses fonctions de communication [...] qui visent à « faire avec des mots » : demander, montrer, menacer, promettre, tromper...¹⁰ ».

L'enfant apprend donc sa langue en utilisant le langage, qu'il soit verbal ou non verbal, pour agir sur les autres. Cette approche stipule que la seule exposition à la langue ne suffit pas à l'apprentissage du langage et qu'il faut une interaction avec le milieu environnant. Jerome S. Bruner ajoute à la théorie de N. Chomsky un dispositif de soutien dans l'environnement de l'enfant, le *Langage Acquisition Support System* (LASS) « C'est l'interaction entre LAD et LASS qui rend possible l'entrée de l'enfant dans la communauté linguistique et, en même temps, dans la culture à laquelle le langage donne accès¹¹ ».

Mais comment dépasser la pluralité de ces approches ? Existe-t-il un consensus à l'heure actuelle sur le développement du langage dans sa première phase, entre la naissance et l'âge de cinq ans ?

1.1.2. Le développement du langage de la naissance à cinq ans

L'acquisition du langage commence bien avant l'école maternelle, à travers l'interaction mère-enfant, dès la vie intra-utérine.

La période de zéro à trois ans est primordiale pour l'acquisition du langage. Le développement des compétences langagières est favorisé par une grande attention portée au langage pendant cette période. L'entourage de l'enfant, la mère ou son substitut, et ses échanges privilégiés avec lui (bain, repas, jeux...) l'amène, grâce à des rituels, à acquérir le langage. Jusqu'à trois ans, c'est surtout l'interaction en face à face qui sera efficace dans l'acquisition d'un bon niveau de langage. L'enfant va également passer par l'étape du babillage, il va énoncer des syllabes. D'après Jerome S. Bruner¹², l'enfant dispose de quatre « dons innés » cognitifs. Tout d'abord, les actions du nouveau-né sont orientées vers un but. Bruner cite à cet effet l'exemple de la tétée non nutritive qui détend l'enfant. Le nouveau-né est également un être social, axé sur la communication. Un visage fermé face aux initiatives d'un petit enfant pourra provoquer des larmes alors qu'un visage souriant est un réel soutien dans l'apprentissage. Le troisième de ces dons est sa capacité de systématisation. Bruner cite

¹⁰ Boisseau, Philippe, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Paris, Retz/Sejer & CRDP de l'Académie de Versailles, 2005, p. 276

¹¹ Bruner, Jerome, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 1987, p.15

¹² Bruner, Jerome, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 2012, p.19-25

ici les travaux de Piaget. Lors des jeux, un seul acte est répété un grand nombre de fois avec un jeu et réinvestit avec d'autres jeux. Bruner est par conséquent très favorable à l'utilisation de scénarios dans l'acquisition du langage. Enfin,

« l'univers perceptif de l'enfant, loin d'être une confusion exubérante et bruyante, est plutôt ordonné et organisé [...], il y a dans la démarche cognitive comme dans la communication la possibilité de mettre en œuvre des règles abstraites ¹³ ».

Ces quatre « dons innés » aident l'enfant à acquérir le langage. D'après Bruner, il y a « ...trois facettes du langage que l'enfant doit maîtriser pour devenir un locuteur de sa langue : la syntaxe, la sémantique et la pragmatique ». Il ajoute qu'il faut utiliser au maximum le besoin de communication et d'expression de l'enfant. « La seule manière d'apprendre le langage, c'est de l'utiliser en communiquant ».

D'après Agnès Florin, dans *Le développement du langage*¹⁴, la perception du langage s'affine jusqu'à cinq mois. Les bébés peuvent catégoriser des sons, reconnaître par exemple leur prénom. Puis entre sept et dix mois, ils commencent à comprendre des mots (bravo, au revoir...). A la fin de la première année, ils reconnaissent environ 30 mots en contexte et commencent à reconnaître des mots hors contexte. En termes de production, les enfants commencent à produire des « séquences sonores » vers neuf, dix mois. C'est l'adulte qui va alors interpréter ces productions et leur donner du sens. Vers 18-20 mois, « l'enfant commence à produire deux mots à la suite, ayant un rapport de sens ». Il y a ensuite une explosion de l'apprentissage du lexique à trois ans. Puis, lorsque l'enfant produit des énoncés de deux ou trois mots, va se développer le « marquage grammatical ¹⁵ ». Agnès Florin distingue le syntagme nominal, le syntagme verbal et les différents types de phrases produites. En ce qui concerne le syntagme nominal, les pronoms personnels sont acquis vers quatre ans, les pronoms possessifs un peu plus tardivement. Les prépositions et adverbes qui expriment la possession (« mon », « à moi », « pour ») sont acquis en premier. Viennent ensuite les adverbes et prépositions de lieu (« dedans », « dans », ...). Vers quatre ans et demi apparaissent les adverbes de temps (« aujourd'hui », « hier », « demain », « tout de suite », « tout à l'heure »). Les prépositions de temps (« avant », « après », « pendant ») sont acquises vers cinq ans. En termes de syntagme verbal, vers trois ans et demi, l'enfant commence à

¹³ Bruner, Jerome, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 2012, p. 24

¹⁴ Florin, Agnès, *Le développement du langage*, Paris, Dunod, 1999, 2013, p. 29

¹⁵ *Ibidem*, p. 46

conjuguer les verbes à l'impératif, puis l'infinitif, à l'indicatif présent et au passé composé. Ceci est acquis entre quatre ans et quatre ans et demi. Le futur arrive plus tardivement. Avant six ans, il est exprimé par des phrases de type « je vais jouer » et par des adverbes et non par le temps du verbe. Agnès Florin précise également que « les formes verbales sont exprimées en fonction du délai qui sépare l'action de la description ». Lorsque la description est immédiate, le temps utilisé est le présent. Mais si le délai atteint sept secondes, le temps utilisé est alors le passé composé. Pour vingt-cinq secondes, ce sera le passé composé et l'imparfait. Les discours affirmatif, impératif et interrogatif se développent entre deux et cinq ans. A partir de deux ans, l'enfant utilise l'intonation pour distinguer les impératifs et déclaratifs des interrogatifs. Puis les négatifs sont différenciés des affirmatifs par l'ajout de l'adverbe négatif « pas ». Les pronoms interrogatifs apparaissent quand à eux vers trois, quatre ans : « qui », « quand », « pourquoi », « à qui ». Les enfants commencent également à utiliser la locution « est-ce que ». Les phrases passives apparaissent plus tard, vers six, sept ans.

Quant à Philippe Boisseau¹⁶, il explique que, au niveau de la syntaxe, dès trois ans les enfants passent de formes infrasyntactiques (mot phrase ou phrase à deux mots) à une forme PnGV (Pronom + Groupe Verbal). Puis ils diversifient les pronoms (« il », « elle », « ils », « elles », « je », « tu », « on », « nous », « vous »), les prépositions (« à », « de », « dans », « sur », « sous », « avec », « devant »...) et les temps (présent / passé composé / futur aller). Ils utilisent également une autre forme de base de l'oral, Prif GN (Présentatif + Groupe Nominal) et le détachement GN, Pn GV. A partir de quatre ans, les enfants commencent la complexification de la syntaxe par l'addition de formes élémentaires entres elles, avec « parce-que », « que/infinitif », « pour+infinitif », « qui relatif ». Puis, sur la base de ces complexités, ils en acquièrent de nouvelles : « pour que », « quand » et le gérondif, « comme » en face de « parce que », « si ». A cinq ans, les enfants commencent à utiliser des connecteurs plus difficiles à acquérir, les questions indirectes et les relatives en « que » et « où ». Les marqueurs temporels se développent également dès quatre ans, passant du système à trois temps cité précédemment à un système imparfait / plus-que-parfait / futur aller dans l'imparfait, voire à l'utilisation alternative du passé composé et de l'imparfait ou encore du conditionnel et du futur simple.

¹⁶ Boisseau, Philippe, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Paris, Retz/Sejer & CRDP de l'Académie de Versailles, 2005, p. 10-14

Comment l'école maternelle aborde-t-elle le langage, forte de ces connaissances sur le développement des compétences langagières de l'enfant, et sur quoi, en tant qu'enseignants, devons-nous être vigilants ? C'est ce que nous aborderons dans la partie suivante.

1.2. Le langage à l'école maternelle

En introduction de cette partie, je citerais Pauline Kergomard, inspectrice de 1879 à 1917 et Viviane Bouysse, Inspectrice de l'Education Nationale, qui toutes deux mettent l'accent sur le langage oral à l'école maternelle. Pauline Kergomard écrivait déjà en 1917 :

« ...Que mettons-nous au programme des touts petits ? Eh ! Mon Dieu, la chose par laquelle il aurait fallu commencer [...] le français. Faire parler les plus petits ! Faire parler ceux qui ne savent pas parler ! C'est une œuvre si difficile...¹⁷ »

Et Viviane Bouysse, dans l'interview « Le temps d'une école passerelle » accordée lors du Colloque « La maternelle a de l'avenir » en décembre 2007, déclare :

« C'est dans le langage et ses usages que s'enracine la source des différences. Et bien donnons aux enfants à avoir tout ce qui est scolairement payant en terme de langage. Ce langage pour raconter, pour expliquer, pour questionner tous ces usages qui traduisent le lien entre penser et parler¹⁸ ».

Les nouveaux programmes de l'école maternelle parus au Bulletin Officiel du 26 mars 2015, confirment la place capitale du langage dans les apprentissages.

1.2.1. Les programmes de 2015

Le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions »

« réaffirme la place primordiale du langage comme condition essentielle de la réussite de tous. La stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit, d'autre part, constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines.¹⁹ »

¹⁷ Kergomard, Pauline, *L'éducation maternelle dans l'école*, Paris, Hachette 1886

¹⁸ Ferrand Marie-Françoise, Maisonnnet Anne-Claire, *Le langage, quelle aventure ! Volume 1*, CRDP Lyon, 2008, p. 15

¹⁹ Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *BO n°2 du 26 mars 2015*

Pour l'oral, il est précisé que l'enseignant doit accompagner chaque enfant dans ses premiers essais, et lui apporter les mots ou les structures de phrases adaptés qui l'aident à progresser. Cela passe par quatre objectifs ou éléments de progressivité. Le premier objectif est de permettre aux enfants « d'oser entrer en communication », avec leurs pairs et avec les adultes qui les entourent. Les enfants reprennent des formulations, progressent sur le plan lexical et syntaxique, afin de produire des énoncés plus complets. Ils commencent à agir volontairement sur autrui par le langage. Le deuxième objectif est de « comprendre et apprendre », en compréhension, lorsqu'ils « prennent » ce qui est à leur portée dans des expériences personnelles, lorsqu'ils s'intéressent à de nouvelles notions, comme en réception, lorsque les enfants travaillent mentalement, sans parler. Un autre objectif est « d'échanger et de réfléchir avec les autres », lors de moments de langage à plusieurs. Enfin le dernier objectif est de « commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique ». Il s'agit pour les enfants d'avoir conscience des efforts à faire pour maîtriser une langue et centrer leur attention sur le vocabulaire, la syntaxe et les unités sonores de la langue.²⁰

Viviane Bouysse, lors de sa conférence du 3 octobre 2015 intitulée « les nouveaux programmes pour l'école maternelle, quels enjeux ? Quelles évolutions ? » déclare :

« Le levier pour lutter contre l'inégalité d'origine socio-culturelle à l'école, c'est la question de l'oral [...] parce que c'est un des premiers apprentissages et que l'enfant est malgré lui d'une certaine façon prisonnier pour ces apprentissages, du milieu dans lequel il se développe ».

En tant qu'enseignants, nous devons bien sûr connaître le fonctionnement du langage chez l'enfant mais que nous disent les experts sur les points de vigilance quand à son apprentissage ?

1.2.2. La construction du langage en maternelle

Pour Jean-François Simonpoli, « l'un des premiers rôles de l'enseignant de maternelle est d'organiser le plaisir de dire²¹ ». Il précise : « Le goût de parler découle à la fois du désir de communiquer et de la capacité de l'enfant à mettre en mots son expérience ». L'enfant à l'école est confronté à un grand nombre d'adultes, dans des situations très diverses. Pour

²⁰ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *BO n°2 du 26 mars 2015*

²¹ Simonpoli, Jean-François, *La conversation enfantine*, Paris, Hachette, 1991, p56

prendre du plaisir à parler, il faudra donc que l'enfant trouve sa place dans le groupe, prenne du plaisir à être avec les autres.

Comme on l'a vu avec Jerome Bruner, ce n'est pas en écoutant que les enfants apprennent à parler, mais c'est en parlant eux-mêmes lors d'échanges langagiers nombreux. Agnès Florin²² décrit une étude réalisée entre janvier et mars 1983 dans deux classes (toute petite et petite sections), et entre janvier et février 1984 dans deux classes (moyenne et grande sections), dans quatre écoles de quartiers différents de Poitiers. Il apparaît que les enseignantes variaient assez peu leurs discours en fonction du niveau des enfants, et avaient une posture relativement dirigiste quant au choix de la conversation, la quantité du discours produit (elles parlaient plus à elles seules que tous les enfants réunis), les informations qu'elles apportaient ou encore la quantité importantes de questions fermées posées. Il en résultait alors des difficultés pour les élèves, surtout pour les petits parleurs (inadéquation des réponses aux questions posées, énoncés peu complexes, faible participation des enfants). Pour Agnès Florin, il nous faut « Laisser parler et faire parler les enfants, en particulier ceux qui, face à la pression du groupe, hésitent à s'exprimer spontanément ». Et surtout « tenir compte du niveau de compétence langagier de l'enfant et de ses intérêts et expériences personnelles : ajuster la complexité lexicale, syntaxique et progresser dans la complexité en fonction du développement de l'enfant ²³ ». Elle ajoute :

« Le thème de la conversation joue un rôle non négligeable [...] dans la qualité de leur participation : la personnalisation de la conversation, c'est-à-dire les références nombreuses à leurs expériences personnelles, leur permet, bien davantage que des récits imaginaires (histoires), de répondre correctement aux questions, d'introduire eux-mêmes de nombreuses informations et de nombreux concepts différents. ²⁴ »

Il s'agit donc, en tant qu'enseignant, d'être vigilant sur notre prise de parole lors des ateliers de langage, pour ne pas monopoliser la parole, ne pas systématiquement imposer de thème, ou limiter les écarts, poser des questions plus ouvertes, ceci afin d'encourager l'enfant à prendre librement la parole, à lui laisser du temps.

²² Florin, Agnès, *Pratiques du langage en maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France, 1991, p. 23

²³ *Ibidem*, p.44

²⁴ *Ibidem*, p.40

Mireille Brigaudiot, dans son ouvrage *Langage et Ecole Maternelle*²⁵, s'appuyant sur les travaux de Vigotsky et de la ZPD citée plus haut, parle de Zone Proximale d'Apprentissage, un espace de travail que l'enseignant va prendre en compte pour enseigner. Elle écrit que les progrès des enfants dépendent entièrement des capacités de l'enseignant « à intervenir verbalement dans cette ZPA, car les enfants n'apprennent pas « par eux-mêmes », mais apprennent « eux-mêmes » et uniquement grâce aux autres (socio-constructivisme)». Elle développe ainsi quatre axes de travail. L'enseignant peut intervenir « dans » la ZPA d'un enfant quand ce dernier a une initiative sur laquelle l'adulte peut rebondir. Il intervient en général en situation duelle. L'enseignant peut également travailler en amont de la ZPA, lors de démarrage de séance par exemple, lorsqu'il intervient sur des connaissances ou savoir-faire nouveaux. L'objectif est alors de considérer que les connaissances ne sont là pour aucun enfant, ce qui permet de conforter les enfants qui savent déjà et d'apprendre aux autres, et ainsi d'éviter que les écarts ne se creusent. L'intervention peut se faire soit en groupe classe, soit en atelier dirigé. Il est possible également d'enseigner sans rien savoir de la ZPA. Dans ce cas, il s'agit de mettre l'enfant face à une situation problème et de l'écouter, l'observer en groupe classe. Et enfin, l'enseignant peut se situer en aval de la ZPA. L'élève va alors mobiliser son nouveau savoir et le perfectionner, il s'agit de l'entraînement et l'activité a lieu en autonomie.

Selon Philippe Boisseau, les objectifs syntaxiques que doit avoir l'enseignant quand il interagit avec l'enfant sont « la diversification des pronoms, des temps, des prépositions et l'encouragement à la complexification²⁶». Il insiste cependant sur un aspect qui me semble très important parce que pouvant être un frein à la complexification :

« La déclarative simple GN GV met quant à elle en position sujet, non plus un pronom mais un groupe nominal... Elle est la phrase noyau de l'écrit mais n'a que peu de chose à voir avec l'oral. Elle n'est donc pas un objectif à retenir dans les interactions orales ni à l'école maternelle ni même à l'école élémentaire²⁷ »

Il explique que si on incite l'enfant à concentrer trop tôt, c'est-à-dire à utiliser des déclaratives simples, on risque de bloquer la complexification en enlevant à l'enfant les béquilles dont il a encore besoin. Il est ensuite incapable d'additionner entre elles ces

²⁵ Brigaudiot, Mireille, *Langage et école maternelle*, Paris, Hatier, 2015, p.31-36

²⁶ Boisseau, Philippe, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Paris, Retz & CRDP Versailles, 2005, p14

²⁷ *Ibidem*

déclaratives pour produire des phrases complexes. C'est d'autant plus vrai pour les enfants en REP. Les enfants de milieux favorisés arrivent à l'école élémentaire avec une syntaxe déjà bien engagée, et apprennent à l'école la concentration. Dans les milieux défavorisés, les enfants arrivent à l'école élémentaire avec une complexification de leur syntaxe à peine engagée. Ils parlent surtout en formes élémentaires simplement juxtaposées. J'ai eu en mémoire cette approche tout au long de la construction de mes séances de langage avec mes élèves.

Ces différentes affirmations m'ont conduite à chercher un outil qui permette à mes élèves de développer leurs compétences langagières. Néanmoins, il me fallait également tenir compte du fait que ces enfants étaient arrivés à l'école un an plus tôt sans parler français.

1.2.3. Les enfants multilingues

Lorsqu'ils arrivent à l'école, les enfants allophones ont des habitudes langagières différentes, des compétences différentes. Leurs acquis – sensibilité à la prosodie et à la phonologie de leur langue – sont en décalage par rapport aux situations de l'école francophone. Leurs repères changent, leurs prénoms même peuvent être prononcés différemment. La langue de l'école, même s'ils ont été en contact avec elle dans leur entourage, à la télévision, leur est rarement directement adressée. Dans le document d'accompagnement Eduscol « Langage à l'école maternelle », il est écrit que les enfants vont « devoir découvrir les agencements propres à la langue d'enseignement ; tant qu'ils ne l'auront pas fait, la perception, la compréhension et la production du français resteront pour eux plus coûteuses, et aussi plus risquées²⁸»

Les situations et les habitudes de l'école ne sont par ailleurs pas toujours les mêmes, en fonction du pays d'origine, que celles de la famille. Pour certains parents, prendre la parole en classe n'est pas approprié, alors que c'est grâce à cette prise de parole que l'enfant va progresser : plus il parlera, plus il s'exercera et plus on lui répondra. Il pourra ainsi ajuster ses prises de parole.

Françoise Carraud, dans son article « Langue maternelle et langue de l'école, pour aider Mourad, Lobna ou Bandiougou », paru dans *Le langage, quelle aventure !*, reprend la définition de la compétence langagière donnée par Jean-Charles Chabanne et Dominique

²⁸ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *Ressources Maternelles, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Cadrage général*, Eduscol, Septembre 2015

Bucheton dans *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*²⁹. Il s'agit pour elle d'un assemblage des trois composantes majeures :

« *La dimension linguistique (le vocabulaire, les conduites discursives, le fait d'oser prendre la parole) ; la dimension pragmatique (le fait de comprendre la tâche langagière et ses enjeux, le sens de la situation) ; la dimension de construction de la personne ou dimension socialisante.* ³⁰ »

L'enfant doit donc d'abord prendre la situation dans laquelle il se trouve, puis choisir une conduite discursive adaptée à la situation. Ceci est particulièrement difficile pour les élèves allophones.

Barbara Abdelilah-Bauer distingue dans son ouvrage *Le défi des enfants bilingues*³¹, différents types de bilinguisme. Tout d'abord elle présente le bilinguisme précoce simultané, lorsque les deux langues sont présentes dès la naissance dans l'environnement de l'enfant, puis le bilinguisme tardif lorsque la seconde langue est introduite après six ans, et enfin le bilinguisme précoce consécutif. Dans ce dernier cas la langue maternelle est parlée dans le contexte familial et une seconde langue est introduite à l'entrée en maternelle. Les enfants ont parfois été en contact avec la langue de l'école s'ils ne sont pas nouvellement arrivés dans le pays de l'école lors d'échanges avec les commerçants ou par le biais de la télévision. Ce sont ces enfants qui vont nous intéresser ici.

Dans cette première partie, nous avons pu voir que le langage est un élément primordial du développement de l'individu, de par son caractère social, cognitif, culturel, émotionnel. Il est donc indispensable d'en connaître le fonctionnement, pour nous, professeur des écoles, afin de répondre au mieux aux difficultés de nos élèves dans ce domaine, la maîtrise du langage étant inhérente à la réussite scolaire. Dans le début de l'année scolaire, les difficultés de langage des élèves allophones de ma classe m'ont poussée à rechercher des outils d'appropriation des formes syntaxiques et lexicales du français, et également d'aide à la prise de parole en classe. Nous allons donc voir dans cette deuxième partie le contexte de ma classe et pourquoi, comment et auprès de quels élèves j'ai décidé d'intervenir plus particulièrement.

²⁹ Chabanne Jean-Charles, Bucheton Dominique, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*, PUF, 2002

³⁰ Ferrand Marie-Françoise, Maisonnet Anne-Claire, *Le langage, quelle aventure ! Volume 1*, CRDP Lyon, 2008, p. 22-28

³¹ Abdelilah-Bauer, Barbara, *Le défi des enfants bilingues*, Paris, La découverte, 2008

2. Présentation du dispositif

2.1. Contexte scolaire (classe, élèves)

L'école dans laquelle j'exerce est située en REP, avec une grande mixité sociale. Les élèves y sont pour un tiers allophones et utilisent entre eux leur langue maternelle, dans la cour, dans les rangs. Ma classe de petite et moyenne section, de 23 élèves, est le reflet de cette mixité avec 12 élèves parlant une autre langue que le français à la maison (chinois, arabe, hindi, mina – dialecte Togolais). Sur les 15 élèves de moyenne section, 4 sont entrés en petite section en étant allophones. D'après leurs parents, la langue maternelle est aujourd'hui bien maîtrisée à la maison.

En début d'année, pour certains enfants, les consignes sont souvent mal comprises, les prises de parole en groupe difficiles. Les histoires lues et les albums racontés présentent peu d'intérêt car la barrière de la langue est trop importante, alors que ce sont des élèves curieux, qui rentrent facilement dans les activités, surtout si le langage oral n'est pas sollicité.

Se pose alors la question de l'accompagnement de ces élèves à l'oral. Suite à des échanges avec des professeurs de l'ESPE et à des recherches sur le sujet, j'ai découvert la possibilité d'utiliser des albums échos.

2.2. L'utilisation d'albums échos

2.2.1. Qu'est-ce qu'un album écho ?

Les albums échos ont été créés à la fin des années 80 pour les enfants en difficulté par Philippe Boisseau, qui coordonnait alors la formation des maîtres E dans un Centre National de Pédagogie. Les premiers albums échos ont été expérimentés dans une ZEP³² du Val d'Oise, puis dans l'Oise. L'ouvrage de 2005 de Philippe Boisseau *Enseigner la langue orale en maternelle* a permis sa mise en pratique dans de nombreuses écoles. C'est un outil conçu pour permettre des interactions entre adultes et élèves pour « accélérer la construction du langage oral chez les enfants de 3 à 5 ans ³³ ».

Selon Philippe Boisseau³⁴, en petite section, trois types de retard existent dans l'acquisition du langage. Ils concernent :

- 1) Les enfants mutiques pour des raisons psycho-affectives,

³² Zone d'Education Prioritaire

³³ Boisseau, Philippe, Tartare-Serrat, Chantal, *Les albums échos PS, MS, GS*, Retz, 2010

³⁴ Boisseau, Philippe, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Paris, Retz & CRDP Versailles, 2005, p. 28

- 2) Les enfants « *speed* » qui peuvent être agités, agressifs, qui utilisent la violence pour régler leurs différends et parlent avec une syntaxe très rudimentaire
- 3) Les enfants dont la langue maternelle n'est pas le français.

Ce sont ces derniers qui nous intéressent ici.

L'album écho propose à l'élève des « formes de l'oral, un peu au-delà de ses capacités du moment, dans la zone proximale de son développement ». Il est conçu

« en écho des capacités déjà acquises par l'enfant pour le faire progresser en lui proposant des modèles un peu plus complexes, bien à portée de la construction qu'il est en train d'opérer naturellement »³⁵.

Pour Philippe Boisseau, il a plusieurs objectifs : la maîtrise du langage, en s'appuyant sur les photos de l'enfant en activité, donc sur des situations vécues ; le développement de compétences lexicales et syntaxiques ; l'acquisition d'une élocution compréhensible par tous.

Travailler avec des albums échos demande donc de s'ancrer dans la représentation du vécu des enfants grâce à l'utilisation de photos. Il existe deux types d'albums échos, l'album écho de première personne et l'album écho de troisième personne. L'album écho de « première personne » regroupe environ 6 photos d'un enfant en pleine activité. Il lui permet, comme on le verra plus loin, de se raconter. L'album écho de troisième personne permet de raconter ce que font les autres, toujours grâce au soutien des photos.

2.2.2. Album écho numérique

L'album écho, tel qu'il a été conçu par Philippe Boisseau, comporte 4 phases :

- 1) La collecte des photos lors d'une activité choisie au préalable
- 2) La découverte des photos par les enfants et la collecte de leurs réactions
- 3) La mise au point d'un texte de l'oral en écho de leur production
- 4) La confection d'un album écho

J'ai choisi de réaliser des albums échos numériques pour plusieurs raisons. D'une part parce qu'ils s'inscrivent bien dans les programmes³⁶. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, dans le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions »,

³⁵ Boisseau, Philippe, Tartare-Serrat, Chantal, *Les albums échos PS, MS, GS*, Retz, 2010, p. 6

³⁶ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *BO n°2 du 26 mars 2015*

l'enseignant doit « accompagner l'enfant dans ses premiers essais » en reprenant ses productions pour lui apporter des matériaux qui l'aident à progresser. En ce sens, l'album écho propose un *feedback*³⁷ qui reprend les propositions spontanées de l'élève en les complexifiant un peu au-delà de ses possibilités du moment. Le texte est donc élaboré sur mesure, « en écho » du premier enregistrement de l'enfant. L'école maternelle doit également permettre « d'apprendre en s'exerçant ». Les enfants ont besoin d'un temps d'appropriation, car les apprentissages nécessitent un temps long, avec de nombreuses répétitions. Les progrès des élèves sont rarement linéaires. Les albums échos numériques favorisent ces répétitions lors des écoutes des enregistrements des enfants et de la reformulation de l'enseignant. L'accès est par ailleurs facile et permet une mutualisation pour tous les enfants intéressés, qui peuvent à leur tour s'approprier les reformulations de l'enseignant. L'enfant doit également savoir utiliser les supports numériques, au même titre que les autres supports, à condition que « les objectifs et les modalités d'usage soient mis au service d'une activité d'apprentissage ». Les élèves peuvent à tout moment réécouter leurs enregistrements et les *feedbacks* proposés. L'enseignant a, quant à lui, un enregistrement du premier jet de l'enfant, ce qui lui permet de prendre du recul sur la production de l'enfant, de réécouter l'enregistrement, hors de la présence de l'élève, et n'est ainsi pas obligé de focaliser son attention sur le sens. L'album écho numérique permet également d'échanger avec les parents, qui peuvent ainsi mesurer les progrès de leur enfant. L'école doit également « pratiquer une évaluation positive ». Cette évaluation doit permettre à l'enfant « d'identifier ses réussites, d'en garder des traces, de percevoir leur évolution ». L'album écho numérique est donc un moyen d'échanges simple avec les enfants et également leurs parents, grâce à la possibilité d'écouter les enregistrements et ainsi de mesurer les progrès réalisés.

En conclusion, la version numérique de l'album écho permet donc un entraînement autonome ou en atelier de l'élève qui entend la version de l'enseignant, une écoute par l'élève en dehors des temps destinés à la réalisation de son album écho. Pour l'enseignant, il permet une évaluation de l'oral plus facile et un recul bénéfique. Il lui est également possible de constituer un recueil d'albums et ainsi de mutualiser l'écoute pour plusieurs enfants, en autonomie ou non. Il est également possible, pour les parents qui le souhaiteraient, de partager l'album afin que l'enfant le présente à sa famille.

³⁷ *Feedback* : il s'agit là d'une notion développée par Philippe Boisseau.

J'ai choisi d'utiliser une tablette et une application qui s'appelle Bookcreator, qui permet d'insérer des photos, mais également du son (enregistrement des productions des élèves ainsi que ma reformulation). Les enfants ont en général des tablettes à la maison, ils sont donc à l'aise avec l'utilisation de cet outil. Ils ne connaissent à priori pas l'application mais elle est très intuitive et simple d'utilisation.

Nous allons aborder dans la partie suivante avec quels élèves, pourquoi et dans quelles situations j'ai choisi de travailler.

2.3. Préparation des séances

Les séances de constitution des albums échos ont eu lieu pendant les APC³⁸, ceci afin d'avoir une relation plus privilégiée avec les élèves, dans le calme, sans qu'ils soient interrompus ou intéressés par ce que faisaient leurs camarades. Cela m'a également permis d'enregistrer les prises de paroles des enfants. Les séances ont eu lieu de 13h à 13h30 le mardi et le vendredi, dans la classe, et par petit groupe de 2 ou 3, sauf pour la première séance de présentation de ce qu'était un album écho et des photos que j'avais prises d'eux.

2.3.1. Avec quels élèves réaliser les albums échos ?

J'ai choisi de mettre en place des albums échos pour cinq élèves de moyenne section que j'appellerai A, C, E, M, et W. En effet, sur les quinze élèves de moyenne section, ces cinq élèves rencontraient des difficultés lors de la vie quotidienne de la classe (échanges avec les autres enfants, communication avec les adultes pour des demandes particulières) et pendant les ateliers de langage (désintérêt pour les albums lus, difficulté de compréhension de l'histoire ou des questions que je posais à l'issue de la lecture). Il est à noter que sur ces cinq élèves, quatre étaient allophones en entrant en petite section. Les autres élèves de moyenne section n'avaient pas de difficultés particulières en comparaison des cinq choisis.

Je n'ai pas souhaité mettre en place ces albums avec les élèves de petite section pour plusieurs raisons. La première raison est qu'il m'a semblé plus important d'aider, grâce aux albums échos, des élèves de moyenne section, les petits ayant encore un peu de temps. La deuxième raison est le niveau de langage des petits. En effet, trois des huit petits n'avaient aucune difficulté de langage, communiquaient et se faisaient comprendre sans souci. Un élève était mutique en classe mais je l'avais entendu parler avec ses parents sans difficulté. Sa maman me listait d'ailleurs chaque matin ce que nous avions fait la veille en classe, car il lui

³⁸ Activités Pédagogiques Complémentaires

racontait sa journée chaque soir. Un élève avait de grosses difficultés de langage et ne prononçait que trois mots, il est aujourd'hui suivi par une orthophoniste et par l'équipe médicale de l'école. Il me semble néanmoins intéressant de travailler en langage plus spécifiquement avec trois enfants de petite section qui rencontrent des difficultés, ce que je fais chaque semaine lors d'ateliers de langage. Mais un accompagnement plus approfondi serait bénéfique, ce que je n'ai pas pu faire avant faute de temps et que je souhaiterais mettre en place en période 5.

2.3.2. Capacité langagière des élèves choisis

Je vais donc détailler ici plus précisément ce qui m'a incitée à choisir les cinq élèves cités plus haut. J'ai d'abord réalisé un diagnostique des compétences orales de ces élèves pendant les périodes 1 et 2.

Elève A : il s'agit d'une élève d'origine chinoise. Elle vit seule avec sa maman qui ne parle que chinois. Elle est née en début d'année et aura donc bientôt 5 ans lors de ma première phase d'évaluation fin décembre. A. communique essentiellement avec son ami C et très peu avec les adultes, sauf pour s'assurer qu'elle a bien compris les consignes. Elle me montre en effet sans cesse ses réalisations en cours, avant de les avoir terminées et m'interpelle en me disant « Maîtresse, regarder ». Elle comprend les consignes simples, répond à quelques questions fermées par un ou deux mots, ne répond pas aux questions ouvertes. Elle fait parfois une phrase très courte lorsqu'il s'agit d'exprimer un besoin : « Je boire ? Je sortir ? ». Elle utilise donc le pronom « Je » pour parler d'elle mais toujours avec le verbe à l'infinitif. A fait également des confusions de genre : « Lui » pour parler d'une fille et inversement. Elle ne participe pas aux comptines mais écoute attentivement et est également très attentive lors des lectures d'albums. Elle fait beaucoup d'effort pour apprendre et restituer le vocabulaire de la classe et du coin cuisine dans lequel elle passe beaucoup de temps.

Elève C : C est également d'origine chinoise mais contrairement à A, ses parents parlent un français très correct. Néanmoins, la langue parlée à la maison est le chinois et le père me dit ne pas oser parler français avec lui de peur de faire des erreurs. C a un frère plus grand que lui avec qui il parle parfois français, parfois chinois. Il fait des phrases courtes (Pn Gv³⁹), en réponse à des questions de l'adulte, lors de séance de compréhension de texte. Il n'ose cependant pas prendre la parole en regroupement si on ne l'interroge pas. Il fait également des confusions de genre, typiques des élèves d'origine chinoise. Le temps utilisé

³⁹ Pronom / Groupe Verbal

pour parler d'une situation est le présent. Il participe aux comptines et jeux de doigts. C a parfois du mal à entrer dans les activités, me disant régulièrement qu'il est fatigué. Ses parents me confirment qu'il se couche tard et qu'il dort peu. Il a peu d'intérêt pour les histoires lues.

Elève E : D'origine chinoise, E. communique avec deux de ses amies dans la classe uniquement en chinois. Ses parents ne parlent pas français. Elle ne parle pas aux adultes, sauf pour dire bonjour en entrant dans la classe. Elle ne participe pas aux comptines, n'a pas l'air intéressée par les albums lus en classe ou par les échanges et discussions au coin regroupement. Elle ne participe pas non plus lorsqu'elle est en responsabilité lors des rituels. Lors des ateliers, elle répond parfois aux questions par un mot ou deux mais elle n'est malheureusement pas compréhensible. Elle a peut être également des soucis d'articulation en chinois mais ses parents n'ont pas pu répondre à mes questions sur le sujet. Ce type de problème articuloire est fréquent chez les enfants asiatiques qui n'arrivent pas à prononcer certains sons. Le Directeur de l'école m'a remis une liste d'orthophonistes que j'ai donnée à ses parents afin de faire un bilan. J'ai hésité à faire avec elle son album écho car j'ai pensé que cela ajouterait une difficulté supplémentaire à son parcours, que cela bloque encore davantage sa prise de parole. Elle a par ailleurs été absente pendant une partie de mes périodes de présence à l'école. J'ai néanmoins voulu essayer de réaliser un album écho avec elle, parce que j'ai pensé qu'être en tout petit groupe, dans le calme, pouvait l'inciter à prendre la parole, et que par ailleurs, elle pouvait avoir plus de facilités à se concentrer.

Elève M : Elève d'origine chinoise, M parle chinois à la maison mais également à l'école, avec ses amies E et W. Elle échange donc sans souci avec les autres enfants mais uniquement s'ils parlent chinois. Elle parle assez peu aux adultes, ne pose pas de questions, ne participe pas oralement pendant les ateliers de langage, n'est pas attentive pendant les lectures d'albums, lors des rituels du matin. Elle accepte cependant de prendre la parole lorsqu'elle est en responsabilité, lors des rituels (date, météo...). M utilise le pronom « je » toujours précédé de « moi », des verbes au présent, mais pas de prépositions (exemple : «Moi, je fais dessin »). Elle répète systématiquement les mots, qu'ils soient nouveaux ou non, que je demande à la classe ou au groupe d'atelier de répéter. En janvier, lors d'une séance de danse, M s'est isolée pour pleurer, sans pouvoir me donner d'explications. J'ai fini par comprendre qu'elle n'avait pas compris la consigne. La situation s'est répétée à une ou deux reprises. Puis elle a saisi qu'elle devait me demander de répéter lorsqu'elle n'avait pas

compris. Depuis M vient systématiquement me voir lorsque la consigne n'est pas claire pour elle en me disant : « moi, je pas compris ».

Elève W : W vit avec sa maman qui ne parle que chinois. Elle a cependant vécu quelques années avec son papa francophone. Mais elle est arrivée en petite section en ne parlant pas français. Elle a fait, d'après son enseignante de petite section, des progrès considérables pendant l'année. W parle aux autres enfants, aux adultes. Elle prend la parole en grand groupe mais reste néanmoins réservée lorsqu'il s'agit de faire des phrases plus complexes, lors de questions ouvertes sur une histoire lue par exemple. W utilise les pronoms « je, tu ,il... », utilise le présent, mais également parfois le passé composé. Elle fait des confusions de genre. Elle est très présente, très intéressée par les activités. Elle cherche à réutiliser le vocabulaire appris pendant les activités. Il m'a semblé intéressant de faire un album écho avec elle afin de l'inciter à complexifier ses phrases (utilisation de « parce que », « que/infinitif », « qui »).

Il est par ailleurs à noter que tous ces élèves n'ont pas de difficultés particulières d'apprentissage dans les autres domaines. L'écriture, le graphisme sont très importants pour eux, pour qui culturellement, le domaine de l'écrit est primordial. Trois de ces élèves vont à l'école chinoise du dimanche (A, E, M), où ils apprennent à écrire leurs nom et prénom, les chiffres, et ont de nombreuses activités de graphisme. Ils y travaillent également le domaine « Construire les premiers outils pour structure sa pensée ». En conclusion, en dehors du langage oral, ce sont des élèves qui, en activité individuelle sur feuille, sont plutôt performants.

2.3.3. Quelles situations proposées/ choisies ?

J'ai choisi de proposer diverses photos de situations de jeux ou d'activités pour la réalisation de l'album : les jeux dans le coin « cuisine », le coin « poupées », la construction d'un circuit de train et le parcours de motricité. Les cinq élèves ont choisi le parcours de motricité. Celui-ci est mis en place chaque lundi par le Directeur de l'école. Les élèves sont tous très enthousiastes pour le réaliser et m'en parlent dès leur arrivée en classe.

Outre l'intérêt que présente cette activité pour les élèves, elle me permet également de travailler sur le vocabulaire des verbes d'action tels que « monter », « glisser », « grimper », « se mettre debout », « marcher sur », « reculer », « descendre », « redescendre », « sauter », « tomber », « grimper », ...et des noms tels que « échelle », « corde », « bancs », « toboggan », « filet », « poutre », « parcours »...

2.4. Description d'une séance type

Pour la constitution de l'album écho, j'ai mis en place différents types de séances que je détaillerai ci-après. Néanmoins, lors de chaque séance, nous procédons de la même façon. Dans un premier temps, je rappelle systématiquement les règles d'utilisation de la tablette et insiste sur le fait que, lorsque nous sommes en enregistrement, les élèves ne doivent pas toucher l'écran, ce qui stoppe alors l'enregistrement qui est donc perdu. Puis chaque élève doit ouvrir son album écho, identifié par sa photo et son prénom. Avant chaque prise de parole, après chacune de mes questions d'introduction, l'élève doit appuyer sur le bouton rouge de l'enregistrement. Puis à la question : « Que fais-tu » ou « Qu'est-ce que tu fais sur cette photo », chaque élève me raconte ce qu'il voit. Je donne le vocabulaire manquant, je reformule ce que je me dis l'élève. Puis l'élève répète et s'enregistre. Je note alors la reformulation de ce que m'a dit l'élève, dans une bulle à côté de la photo. La séance suivante, alors que j'ai réécouté l'enregistrement avant la séance, je propose à l'élève le texte définitif de ce qui sera inscrit dans la bulle et lui fait écouter l'enregistrement que j'en ai fait. L'élève peut alors écouter à plusieurs occasions la reformulation afin de se l'approprier. Puis nous passons à la photo suivante. Après avoir commenté chacune des photos, l'élève s'entraîne à lire son album, pour le présenter à la classe. Le tableau ci-dessous récapitule les différentes étapes.

	Elèves	Enseignant
1	Ouverture de l'album-écho	
2		Q : Que fais-tu sur cette photo ?
3	Enregistrement de la réponse	
4		Relance, aide (vocabulaire, syntaxe)
5	Répétition puis enregistrement de la nouvelle formulation	
6		Ecriture dans des bulles à côté de la photo de l'élève
7		Séance suivante : présentation de la formulation définitive et enregistrement
8	L'élève écoute la nouvelle version de l'enseignant et la répète en s'enregistrant	

En conclusion de cette deuxième partie, j'ai donc décidé de mettre en place des albums échos numériques, sans version papier, avec des photos prises lors des séances de motricité.

L'objectif de l'utilisation de ces albums était de permettre aux élèves d'une part de prendre confiance lors de prises de parole en petit groupe, afin de pouvoir ensuite oser s'exprimer plus facilement dans le groupe classe. La présentation de l'album à la classe devait leur permettre d'être moins effacés et totalement présents pour un moment qui leur était propre. D'autre part, les albums devaient également faire progresser les élèves en termes de syntaxe et de vocabulaire.

Je vais détailler dans une troisième partie ces séances avec les élèves et quels en ont été les points positifs et négatifs.

3. Mise en pratique

Nous avons commencé les APC, en tant que stagiaires, en janvier 2017. Pendant mes périodes de présence à l'école, j'ai donc pu mettre en place quatre séances en janvier et sept séances en mars, dont une séance de présentation à la classe. J'ai remarqué lors de mon retour en classe fin janvier que certains élèves avaient progressé en langage oral depuis décembre. A et C prenaient la parole beaucoup plus volontiers en groupe classe et en ateliers. Leur syntaxe s'était améliorée même si les erreurs du premier trimestre étaient encore présentes. W osait plus volontiers faire des phrases plus complexes. M et E avaient toujours les mêmes difficultés mais M participaient davantage aux activités en groupe classe.

3.1. Déroulés, objectifs et bilans des séances de janvier 2017

Je vais détailler ci-après les différentes séances d'APC, et m'attacher à en définir les objectifs pour chacun des élèves, ainsi qu'un bilan par période.

Séance 1 : c'est une séance en présence des cinq élèves. Elle a pour objectif de leur présenter le projet, à savoir la réalisation d'un album à partir de photos et de leur faire choisir ces photos. Comme je l'ai expliqué précédemment, les élèves ont tous choisi des photos prises lors du parcours de motricité. Je leur demande alors de faire un choix de trois photos parce que mon temps de présence à l'école ne me permet pas de faire un album avec six photos, comme cela est préconisé par Philippe Boisseau.

J'insère ces photos dans l'application sur la tablette et j'en présente aux élèves le fonctionnement : comment ajouter du son, quand appuyer sur le bouton rouge d'enregistrement, que faire à la fin de l'enregistrement, que se passe-t-il lorsqu'on touche l'écran alors que l'on enregistre. Puis, j'enregistre ma voix pour leur faire écouter et leur montrer le fonctionnement. Cela les amuse et leur donne envie d'essayer à leur tour. Pour A, cela est facile. Pour W et C, dans un premier temps et malgré l'envie de s'entendre parler, leur timidité les inhibe quelque peu. Je leur pose alors une question pratique pour lancer leur prise de parole (« Comment fait-on pour enregistrer ? ») et cela les aide. M et E indiquent simplement leur prénom. Mais tous réussissent sans souci à lancer l'enregistrement et à l'arrêter, mais surtout à se réécouter. Puis je leur montre comment j'insérerai ce qu'ils me diront lors des séances suivantes dans une bulle, à côté de leur photo, pour bien montrer que ce sont eux les locuteurs. Chaque élève regarde les photos choisies par ses camarades.

Séance 2 avec A, M et E : chaque élève choisit une photo et je lui demande ce qu'il fait sur la photo. M. commence. Elle a choisi une photo sur laquelle elle grimpe à l'échelle. Elle

se présente. « Bonjour je t'appelle M ». Je corrige et elle répète correctement. M manque de vocabulaire pour expliquer ce qu'elle fait sur la photo, je lui indique donc les mots « sport », « motricité », « préau ». Puis elle mime le fait de grimper, je lui dis alors « je grimpe ». M. répète mes courtes phrases. Il manque parfois le verbe : « je dans préau » ou « je suis préau », le vocabulaire n'est pas clairement identifié, la structure de la phrase non plus : « ça c'est le fait la le sport ». Cependant elle reprend la fin de mes questions pour y répondre : quand je demande « Quel est ce sport ? Comment s'appelle ce sport ? », M. répond « ce sport, c'est » même si elle n'a pas ensuite la réponse à la question. Je termine la séance de M. en lui demandant de répéter après moi les courtes phrases que nous avons déjà produites ensemble. Mon objectif est ici de lui apporter le vocabulaire nécessaire à la construction de ses phrases. Quand A commence, elle s'est déjà appropriée le vocabulaire vu avec M. Elle a choisi une photo sur laquelle elle marche sur une poutre. A ma question : « A, qu'est-ce que tu fais sur cette photo ? », elle me répond immédiatement « Je fais du sport, de la mo... ». La structure de la phrase est correcte. Elle cherche le mot « motricité ». Je lui indique également le mot « poutre », qu'elle ne connaît pas et a du mal à prononcer. Puis A a envie de me parler de ses bottes, qu'elle voit sur la photo et qui sont « cassées ». Elle tient à ce que je le note dans la bulle que nous ferons ensuite. Pour A, je souhaite qu'au-delà du vocabulaire, elle puisse continuer à produire des phrases courtes et correctes en utilisant le présent. Puis c'est au tour de E. Elle n'arrive pas à exprimer ce qu'elle fait sur la photo choisie (elle marche sur la poutre). A. lui vient en aide en lui indiquant le vocabulaire nécessaire. E répète avec difficultés. E a donc besoin elle aussi de vocabulaire, mais également que j'articule chacun des mots très lentement.

Séance 3 avec C et W : Sur sa photo, C marche sur une échelle posée à l'horizontal. Il me dit « Je marche sur le W ». C'est en réécoutant l'enregistrement que je comprends. C parle des autres enfants en ajoutant systématiquement un article masculin devant. Il ne sait pas vraiment décrire ce qu'il fait mais parle des enfants à côté de lui. Il semble assez peu intéressé contrairement à W, qui a de nombreuses idées concernant la photo de C. Il me propose tout de même trois phrases courtes à écrire dans la bulle. Mon objectif pour C est qu'il utilise les adverbes et prépositions de lieu correctement (« sur », « dans », « devant », « derrière »). W a choisi une photo sur laquelle elle marche sur une poutre. Mais ce dont elle a envie de nous parler, c'est de la porte jaune qui est derrière elle. Je lui montre la poutre et lui indique le vocabulaire. Elle répète sans difficulté. Mon objectif pour W est qu'elle utilise correctement les adverbes et prépositions de lieu, ainsi que le vocabulaire lié au parcours de motricité.

Séance 4 avec M et W : A, C et E étant absents, je fais la séance avec M et W. cette séance à pour objectif, pour M, de revenir sur ce qui a été dit lors de la séance deux afin qu'elle se l'approprie avant les vacances. Nous réécoutons l'enregistrement de la séance deux avec ma reformulation et je demande à M de me redire ce qu'elle fait sur la photo. Elle me répond « Je fais la le sport ». Je reprends « Je fais du sport » afin que M comprenne que le mot est « sport » et non « le sport ». Elle répète ce que je lui dis mais je remarque qu'il s'agit uniquement de répétition et que M ne comprend pas vraiment mes questions et les réponses que je peux attendre. Quant à W, je comprends qu'elle ne voit pas très bien la poutre sur laquelle elle se trouve et revient donc à nouveau sur la porte jaune qui est derrière elle. Nous regardons la deuxième photo. W grimpe à l'échelle. Elle me le dit et me précise qu'un de ses camarades est derrière elle. Suite à l'objectif que je me suis fixé en janvier, je note donc « Je grimpe à l'échelle. Il y a E qui attend derrière moi ». Mais W répète simplement « Y'a E derrière moi ». Les enfants sont fatigués, c'est le dernier jour d'école avant les vacances.

En bilan de cette première phase, chacun a donc choisi une photo et a dicté un commentaire à insérer dans sa bulle. Les élèves A et W n'ont pas de difficulté majeure pour s'approprier le vocabulaire ou répéter mes reformulations. Néanmoins elles ne sont pas très inspirées par les photos et ne savent pas vraiment quoi en dire. Pourtant elles me racontent volontiers ce qu'elles voient autour d'elle à défaut de ce qu'elles font, ce qui permet d'aborder les adverbes de lieu (« devant », « derrière », « à côté »). A conjugue désormais les verbes au présent contrairement au premier trimestre. L'album écho l'aide certainement en ce sens qu'il décrit des actions. W complexifie certaines de ses phrases. Mais elle ne le fait pas avec sa deuxième photo pour laquelle elle fait des phrases simples. Elle utilise parfois le futur aller mais avec des erreurs : par exemple « elle va parti ». Je vais donc continuer les albums de ces deux élèves avec pour objectif de travailler sur l'utilisation du présent et des adverbes de lieu pour A, et sur l'utilisation du « QU » (« qui », « que ») pour W, ainsi que sur le genre des articles. E et M ont toutes les deux des difficultés pour s'approprier le vocabulaire et la syntaxe de phrases courtes. Pour E, il est par ailleurs très complexe de prononcer certains sons. Elle est cependant moins mutique qu'au premier trimestre et participe de son mieux. M a, quant à elle, beaucoup de mal à rester concentrée sur l'activité. Elle est intéressée lorsque c'est elle qui est interrogée mais dès qu'un autre enfant prend la parole, elle ne semble plus présente. Elle a par conséquent du mal à s'approprier le vocabulaire utilisé lors des descriptions de photos des autres enfants. Lors des prochaines séances avec ces deux élèves, je vais donc continuer à travailler avec des phrases très courtes, au présent, et insister sur les articles et les prépositions de lieu. Concernant C, il a eu des difficultés à décrire sa photo. Il a

par contre très envie de parler de ses camarades présents sur la photo. Je vais continuer à travailler avec lui la différenciation des pronoms (masculin, féminin) ainsi que les adverbes de lieu mais, parce qu'il prend la parole plus volontiers et qu'il est en progrès, je vais lui proposer des phrases un peu plus complexes.

3.2. Déroulés, objectifs et bilans des séances de mars 2017

Lorsque je reviens en classe le huit mars, je n'ai pas vu les élèves depuis le trois février. Il me faut donc relancer le projet ; réactiver les connaissances des élèves. E est absente. Je note que C, contrairement au début d'année scolaire, manifeste de l'intérêt pour toutes les activités, s'applique et est donc dans une dynamique très positive. A est toujours un peu en retrait lors du regroupement. Elle hésite à répondre aux questions, lève rarement le doigt mais écoute toujours avec attention. Depuis que M ose me dire qu'elle n'a pas compris une consigne, elle prend la parole plus fréquemment en regroupement et en atelier. Elle est toujours rêveuse mais me semble malgré tout en réception, car elle réalise de plus en plus d'activités sans qu'on lui réexplique la consigne. W est toujours très présente et enthousiaste.

Séance 5 avec A, C et W. Lors de cette séance, nous reprenons la première photo de l'album de A, C et W. A me dit immédiatement « Je marche sur la poutre », puis elle ne sait plus quoi dire. Nous réécoutons donc l'enregistrement de la séance deux, et elle me propose le texte à écrire dans la bulle. Ce sera « Je fais du sport. Je marche sur la poutre, W a fait de la poutre aussi ». Lorsque je veux passer à la photo suivante, A remarque que j'ai inséré par erreur une photo de la préparation de son gâteau d'anniversaire. Elle a envie d'en parler. Je l'enregistre. Tous les enfants parlent de la photo. W dit « Moi, je vois A qui sourit » W. a toujours très envie de participer lorsqu'il s'agit des photos des autres enfants. Puis A détaille ce qu'elle voit sur la table, explique qui a fait le gâteau avec elle. Pour laisser le temps à chaque enfant présent de parler, nous passons donc à l'album de C. Il me demande à écouter l'enregistrement de la proposition que j'ai réalisée après la séance quatre, puis reprend sans souci ce qu'il vient d'entendre concernant la première photo. Il en va de même pour W. Nous passons donc à la photo suivante. C marche sur une échelle posée en hauteur. Il me dit systématiquement « Je suis dans l'échelle ». Je reprends et lui demande de répéter correctement mais cela le met en difficulté. Nous notons cependant « Je marche sur l'échelle ». Pour W, j'ai déjà inséré la bulle contenant les phrases de la séance quatre. W écoute et répète sans toutefois utiliser le « qui ». Nous y reviendrons donc. L'objectif de cette séance était donc de se remémorer les séances passées, le vocabulaire et de décrire une

deuxième photo, avec l'utilisation de prépositions de lieu (« dans », « sur ») pour C, et pour W, l'utilisation de « qui ».

Séance 6 avec A et M : Cette séance a pour objectif pour M de revoir le vocabulaire utilisé en janvier et de passer à la deuxième photo. Pour A, qui a déjà revu la première photo quatre jours plus tôt, nous allons passer directement à la deuxième photo avec l'utilisation du verbe grimper au présent. A me décrit tout d'abord W « W, il est devant moi ». Or, c'est « elle » et elle est « derrière ». Nous revoyons ce point avec A qui corrige. Je lui indique le verbe « grimper ». Elle souhaite ajouter qu'elle fait de la motricité « J'ai le motricité ». Je corrige et A répète sans souci. Nous passons à l'album de M. Elle me dit qu'elle est dans le préau « moi, j'est (ou je) dans le préau ». Elle s'est bien appropriée « dans le » mais se trompe dans l'utilisation du verbe être, confusion qui est confortée par ma phrase « Tu es dans le préau ». Elle a bien retenu également le mot « poutre », et cherche à exprimer le fait qu'elle écarte les bras pour être en équilibre. Je lui dis la phrase qu'elle répète. Je comprends également « moi, je pas tomber » mais peut être est-ce « moi, j'ai pas tombé ». Il faudra donc insister avec M sur la conjugaison du verbe être avec les pronoms « je », « tu » et « il/elle ». M utilise également à bon escient « sur » pour « sur la poutre », ses prépositions semblent donc acquises mais elles nécessitent certainement un renforcement.

Séance 7 avec C, W et E : la mécanique est bien comprise. A chaque séance, nous revoyons la photo de la séance précédente, nous écoutons ma reformulation, chaque élève dit ce qu'il voit sur les photos déjà vues ensembles et nous passons à la photo suivante. Pour E, il s'agit de la deuxième photo, sur laquelle elle glisse sur le toboggan. Mon objectif est qu'elle utilise systématiquement le pronom « je » pour parler d'elle (elle utilise souvent son prénom) et qu'elle enrichisse son vocabulaire. Elle ne connaît ni le verbe « glisser », ni le nom « toboggan », mais elle s'applique à les répéter. Elle n'arrive cependant pas encore à dire « je glisse sur le toboggan » qui devient « glisse toggan ». Pour C et W, nous regardons la troisième photo. C glisse également sur un toboggan. Il connaît le vocabulaire et produit une phrase correcte. Il l'a entendue lors de la prise de parole de E et se l'est bien appropriée. W, qui est elle aussi sur un toboggan n'a aucune difficulté à dire ce qu'elle fait. Pour C et W, l'objectif de vocabulaire est atteint, la prise de parole est facile et les phrases correctes.

Séance 8 avec C et M : A et E étant absentes, je propose à C de venir également à cette séance, ce qu'il accepte sans souci. W n'est pas disponible, occupée sur des activités périscolaires. Nous commençons par l'album de M. Sur sa photo, elle grimpe sur le parcours. Nous avons revu la première photo sur laquelle elle grimpe à l'échelle, mais elle ne se

souvent plus du verbe « grimper » pour cette troisième photo. Je lui répète. Elle a néanmoins retenu les mots « poutre », « motricité », « marcher ». Pour C, je souhaite qu'il ne fasse qu'une phrase et non deux pour me dire ce qu'il fait sur sa photo. Dans sa bulle, j'ai en effet écrit : « Je glisse sur le toboggan dans le préau ». Mais C n'y arrive pas encore. Je dois lui poser deux questions pour qu'il réponde par deux phrases, qui sont cependant tout à fait correctes.

Séances 9 avec A, E et W, 10 avec C et M et 11 avec les cinq élèves : ces séances ont pour objectif un entraînement pour la présentation des albums à toute la classe avant les vacances. Chaque élève raconte son album en montrant les photos sur la tablette au fur et à mesure. Au préalable, parce que l'écran est petit, je passe avec la tablette devant tous les élèves afin qu'ils voient toutes les photos de l'album.

Bilan : Lors de la présentation à la classe, chaque élève avait envie de « raconter » son album. J'ai d'abord proposé à W qui n'a pas osé commencer. Alors A s'est proposée. Dans son album, il n'y a que deux photos. Je lui avais proposé lors de la séance d'entraînement de complexifier ses propositions. Mais c'était trop tôt dur pour elle et nous sommes donc restées sur deux à trois phrases séparées. Elle utilise le pronom « je », a retenu le vocabulaire « poutre », « je grimpe », « échelle », « je marche », « dans le préau ». Pour E, qui a également deux photos, elle a bien retenu le mot « poutre », les verbes « marcher » et « glisser » qui ne lui étaient pas familiers. Elle utilise parfois le pronom « je » mais pas systématiquement. Elle est en difficulté avec la prononciation du mot « toboggan ». W produit des phrases courtes mais se souvient bien de ce qu'elle a dit concernant ses photos. Elle maîtrise le vocabulaire et fait des phrases syntaxiquement correctes. Elle utilise la négation dans « Je ne tombe pas ». Lorsque c'est au tour de C, il se souvient très bien de ce qu'il a raconté sur chaque photo et que nous avons noté dans les bulles. Il ne fait pas d'erreurs dans l'utilisation des pronoms, des adverbes, du vocabulaire. Ces phrases sont courtes mais correctes. Quant à M, elle s'est appropriée une partie du vocabulaire (« motricité », « parcours », « grimper », « sport »), même si ces phrases comportent encore quelques erreurs (genre des noms et oubli de prépositions) et des problèmes de conjugaison. Elle ajoute même en présentation à la classe en regardant sa photo « Y'a qui derrière moi ? ».

En conclusion de toutes ces séances, il apparaît que certains élèves ont réalisé de nets progrès. Pour d'autres, certaines difficultés persistent mais ils ont tous participé avec plaisir à ces séances. Un tableau en annexe 2 récapitule pour chaque élève les progrès réalisés entre fin décembre et mars 2017. Quels ont été les apports des albums échos dans les progrès des

enfants ? En quoi le numérique a été bénéfique et en quoi il a pu être un frein ? Comment continuer à travailler avec les élèves grâce à ce support, quels sont les prolongements possibles ? C'est ce que nous aborderons dans la partie suivante.

3.3. Analyse critique

3.3.1. Points positifs

Il apparaît que, depuis la rentrée de septembre, et surtout depuis janvier, tous les élèves mais surtout les élèves en difficulté de langage, ont progressé dans ce domaine, que ce soit au niveau de la syntaxe ou du vocabulaire. Il est néanmoins impossible de définir clairement quels progrès ont été réalisés grâce à l'utilisation des albums échos, hormis le vocabulaire spécifique aux actions réalisées sur le parcours de motricité. Il me semble cependant que le temps passé avec ces élèves, en tout petit groupe, leur a permis d'oser parler, se tromper, de dire ce qu'ils n'osent pas dire en plus grand groupe, et leur a donc donné confiance. Je les ai systématiquement encouragés dans leur prise de parole, j'ai été très fière d'eux à chacun de leur progrès, et je pense qu'ils l'ont ressenti. La consigne étant très simple lors de ces séances, chaque élève a compris très rapidement quelles étaient mes attentes, qui sont ainsi devenues plus explicites. Pour certains enfants plus discrets, la présentation de leur album à la classe leur a donné le sentiment d'être pris en compte, de pouvoir être mis en avant dans un domaine dans lequel ils sont en général en difficulté. Enfin, chaque élève avait également son temps de parole à lui, et les autres se devaient de le respecter. Il a fallu poser cette règle au départ, et même si c'était parfois difficile pour certains, seul l'élève dont nous regardions la photo avait le droit, dans un premier temps, d'en parler. Cette habitude prise, il était alors plus facile de travailler sur l'écoute réciproque en plus grand groupe. En ce qui me concerne, je pense que cela m'a permis d'être plus à l'écoute, de parler le moins possible, ce qui était l'une de mes difficultés lors des séances de langage. J'ai également travaillé sur la reformulation, en essayant d'utiliser à chaque fois un vocabulaire ou une syntaxe différente.

L'utilisation d'un outil numérique a également été bénéfique pour certains aspects. D'une part les élèves ont apprécié l'aspect ludique de l'utilisation d'une tablette même si dans un premier temps, cela les a intimidés. Ils ont d'ailleurs pris l'habitude d'être enregistrés, essentiellement lors des comptines. Ils peuvent ainsi analyser leurs productions. Ils ont donc compris que l'enregistrement n'est pas un outil pour juger mais un outil pour progresser. D'autre part, la possibilité d'écouter mes reformulations, seuls ou à deux, trois lors de l'accueil, ou lors des APC avec moi, leur a également permis de s'approprier leur album. Enfin, l'utilisation d'un objet essentiellement utilisé à la maison, crée, lorsqu'il est utilisé

également à l'école, des passerelles entre les deux univers, ce qui me semble très intéressant. En ce qui concerne mon travail, l'enregistrement m'a vraiment permis de prendre du recul par rapport aux productions des élèves, de les réécouter, de prendre des notes dans le calme afin de pouvoir ainsi leur proposer un *feedback* en phase avec leurs possibilités.

3.3.2 Points d'amélioration / prolongements

Si je suis amenée à exercer en maternelle dans les années à venir, je souhaite à nouveau utiliser les albums échos pour accompagner les élèves en difficulté de langage. J'apporterais cependant quelques modifications à mon organisation de travail et à son contenu.

En effet, mon temps de présence en classe, pendant cette année de stage en format trois semaines école/trois semaines ESPE, ne m'a pas semblé idéal pour mettre en place des albums échos. Il s'est écoulé trois mois entre la première séance et la présentation à la classe sur une base de trois photos présentées. Il me paraît préférable d'élaborer ces albums avec les élèves sur une plus courte période, ce qui crée une meilleure dynamique d'appropriation, de mémorisation, d'apprentissage.

Par ailleurs, certains élèves ont eu des difficultés à décrire leur photo. Je pense que cela est dû à plusieurs raisons. D'une part, la question posée était toujours la même : « Qu'est-ce que tu fais sur cette photo ? ». Introduire des verbes comme « marcher » ou « grimper » alors que la photo est statique peut être complexe pour certains enfants. Pour amener des verbes d'action, j'aurais dû demander « Qu'est-ce que tu es en train de faire sur cette photo ? ». Une autre solution, permise par le numérique, serait d'insérer une vidéo dans l'album écho, qui montre les enfants en mouvement, plutôt qu'une photo. Cela aurait par exemple pu aider W, qui me disait toujours « Je vois une porte jaune » plutôt que « Je marche sur la poutre ». D'autre part, pour des élèves de moyenne section, les photos prises en motricité n'étaient peut être pas assez riches. Je pense qu'un album écho de première personne aurait été adapté à A, C ou W en début d'année scolaire, mais qu'un album écho de troisième personne, avec plusieurs enfants présents sur les photos, aurait été préférable en période quatre. Cela aurait permis de diversifier davantage le vocabulaire et la syntaxe mais également de complexifier les phrases plus aisément.

Il aurait également été possible d'utiliser, pour ces mêmes élèves, des albums lus en classe. Dans ce cas, il s'agit d'insérer des visuels d'un album et d'en enregistrer le texte. Les élèves peuvent alors écouter l'histoire autant de fois qu'ils le souhaitent, s'enregistrer la racontant, avec ou sans l'aide de l'enseignant. Le vocabulaire est plus riche, la syntaxe peut

être plus complexe. Les élèves de moyenne section se sont déjà un peu décentrés d'eux-mêmes et ont donc, pour certains, la maturité suffisante pour réaliser cette activité.

Les élèves ont également présenté les photos les unes après les autres, comme une énumération mais non comme une histoire. J'aurais du insister, lors des différentes séances, et pour certains élèves, sur l'utilisation d'adverbes de temps : « puis », « d'abord », ou de prépositions de temps « avant », « après », « pendant », en posant par exemple la question suivante « Puis, qu'est ce que tu as fais après ? ». Il aurait été possible également pour certains élèves d'utiliser l'imparfait pour ma première question : « Qu'est ce que tu faisais sur cette photo/ quand j'ai pris cette photo / quand je t'ai filmé ».

En ce qui concerne l'utilisation du numérique, l'un des inconvénients de la tablette est qu'il peut y avoir parfois de mauvaises manipulations. L'enregistrement est alors stoppé par mégarde ou n'est pas sauvegardé. Cela est arrivé quelques fois lors de nos séances et il est alors difficile de demander à l'enfant de répéter ce qu'il vient de dire, car il n'en comprend pas toujours les raisons, et qu'il n'a plus la même spontanéité. Il est à noter également que lorsque l'enfant écoute et s'enregistre grâce à un outil numérique, il n'est pas en contact avec l'humain. La présence de l'enseignant est donc indispensable, puisque ce dernier est le lien entre l'outil et l'enfant. Les progrès en langage se font grâce à l'échange, à la conversation, ce qui n'est pas possible avec une tablette. Par ailleurs, sauf à envoyer par mail l'album aux parents, le support papier me semble important afin que l'enfant puisse ensuite emporter son album écho chez lui et ainsi le montrer à sa famille, le relire avec ses parents, frères ou sœurs.

Je souhaite finaliser en période cinq les albums déjà commencés. J'intégrerai donc certains des éléments cités ci-dessus dans mes prochaines séances. J'aimerais également tester avec certains élèves l'utilisation de la tablette avec des albums lus en classe, comme expliqué ci-dessus. Par ailleurs, les élèves ont créé une histoire pour la réalisation d'un album à compter sur la thématique des princes, princesses et dragon. Il me semble intéressant d'utiliser également la tablette pour des séances de langage avec certains élèves, qui sans être en réelle difficulté, sont plus réservés et prennent moins souvent l'initiative de la parole en classe, car l'histoire leur est très familière, il n'y a donc aucun souci de compréhension et le vocabulaire est également connu.

Enfin, afin de faire le lien avec les parents, je demanderai aux enfants qui ont réalisé leur album écho de le présenter à leurs parents, lors des « cafés de parents » que j'organise régulièrement dans la classe et qui sont des temps d'échanges entre parents et enfants autour des activités réalisées en classe.

CONCLUSION

Les recherches que j'ai entreprises pour la rédaction de ce mémoire et la mise en place d'albums échos dans ma classe n'ont fait que confirmer l'importance du langage oral à l'école maternelle, mais également la difficulté de son enseignement. Il est capital de laisser la parole à l'enfant tout en l'accompagnant suffisamment, en lui faisant « écho » au plus juste de ses capacités, ce qui dans nos classes hétérogènes, demande une attention toute particulière et de tous les instants. En tant qu'enseignant, nous nous devons de nous adapter en permanence à des enfants en progression constante mais irrégulière. La question du langage pour les enfants allophones est d'autant plus importante qu'elle reflète une immersion dans une langue nouvelle, une culture nouvelle, et qu'elle peut être source d'inégalités et de difficultés futures. Notre rôle me semble donc primordial.

La mise en place des albums échos m'a également permis de constater que la bienveillance, l'écoute, l'intérêt porté aux enfants, leur confèrent une plus grande confiance en eux, leur permettent de s'ouvrir aux autres, grâce entre autres à une relation privilégiée, en petit groupe, et donc de progresser. C'est donc notre rôle d'encourager, d'accompagner, dans une relation de confiance.

ANNEXES

Annexe 1 : Planning et objectifs des séances pour chaque élève

	Elève A	Elève C	Elève E	Elève M	Elève W
<u>Séance 1</u> : présentation du projet et de l'outil	X	X	X	X	X
<u>Séance 2</u> : photo 1	Objectifs : - <i>vocabulaire</i> sport, motricité, poutre, marcher - <i>syntaxe</i> : conjugaison des verbes au présent (je fais, je marche)		Objectifs : - <i>vocabulaire</i> sport, motricité, poutre, marcher - <i>syntaxe</i> : conjugaison des verbes au présent (je fais, je marche)	Objectifs : - <i>vocabulaire</i> sport, motricité, grimper - <i>syntaxe</i> : conjugaison des verbes au présent (je fais, je grimpe)	
<u>Séance 3</u> : photo 1		Objectifs : - <i>vocabulaire</i> sport, motricité, marcher, sur, derrière, - <i>syntaxe</i> : utilisation des adverbes et prépositions de lieu (derrière, dans, sur) ...			Objectifs : - <i>vocabulaire</i> sport, motricité, marcher, sur, derrière, - <i>syntaxe</i> : utilisation des adverbes et prépositions de lieu (derrière, dans, sur) ...
<u>Séance 4</u> : photo 1 pour M et W et 2 pour W	Abs	Abs	Abs	Objectifs : - <i>vocabulaire</i> sport, motricité, poutre, grimper - <i>syntaxe</i> : « je fais du/de la, je grimpe sur/à »	Objectifs : - <i>vocabulaire</i> sport, motricité, poutre, marcher, grimper - <i>syntaxe</i> : je fais du/ de la, je marche sur, je grimpe à
<u>Séance 5</u> : retour sur photo 1 puis photo 2 pour C et W	Objectifs : - <i>vocabulaire</i> sport, motricité, poutre, marcher - <i>syntaxe</i> : « je fais du/ de la, je marche sur »	Objectifs : - <i>vocabulaire</i> sport, motricité, marcher, sur, derrière, haut - <i>syntaxe</i> : adverbes et prépositions de lieu (derrière, dans, sur) ...	Abs		Objectifs : - <i>vocabulaire</i> sport, motricité, poutre, marcher, grimper - <i>syntaxe</i> : « je fais du/ de la, je marche sur, je grimpe à », « qui »

<u>Séance 6</u> : photo 2	Objectifs : - <i>vocabulaire</i> sport, motricité, poutre, marcher, grimper, sur, dans... - <i>syntaxe</i> : conjugaison des verbes au présent + « je fais du/ de la, je marche sur » + adverbess de lieu		Abs	Objectifs : - <i>vocabulaire</i> sport, motricité, poutre, marcher, équilibre - <i>syntaxe</i> : « je fais du/de la, je grimpe sur/à » + conjugaison au présent	
<u>Séance 7</u> : Photos 1 et 2 pour E Photos 2et 3 pour C et W	Abs	Objectifs : - <i>vocabulaire</i> sport, motricité, marcher, sur, derrière, haut, glisser, toboggan - <i>syntaxe</i> : utilisation des adverbess et prépositions de lieu (derrière, dans, sur) ...	Objectifs : - <i>vocabulaire</i> sport, motricité, poutre, marcher, glisser, toboggan - <i>syntaxe</i> : conjugaison des verbes au présent + « je fais du/de la , je marche sur , je glisse sur »		Objectifs : - <i>vocabulaire</i> sport, motricité, poutre, marcher, grimper, glisser, toboggan - <i>syntaxe</i> : « je fais du/ de la, je marche /glisse sur, je grimpe à », complexi- fication (qui)
<u>Séance 8</u> : photos 2 et 3	Abs	Objectifs : - <i>vocabulaire</i> sport, motricité, marcher, sur, derrière, devant, haut, bas, glisser, toboggan - <i>syntaxe</i> : utilisation des adverbess et prépositions de lieu (derrière, dans, sur) ...	Abs	Objectifs : - <i>vocabulaire</i> sport, motricité, poutre, marcher, équilibre, grimper - <i>syntaxe</i> : « je fais du/de la, je grimpe sur/à » + conjugaison au présent	
<u>Séance 9</u> : entraînement	X		X		X
<u>Séance 10</u> : entraînement		X		X	
<u>Séance 11</u> : présentation de l'album	X	X	X	X	X

Annexe 2 : Evolution du langage oral entre la fin de période 2 et la fin de la période 4

Elève A :

	Est passée de (fin de période 2) :	A (fin de période 4) :
Oser entrer en communication	<ul style="list-style-type: none"> - N'entre pas spontanément en communication et communique essentiellement avec son ami C. - Utilise la langue maternelle dans les coins jeux. - Utilise la première personne du présent de l'indicatif avec un verbe à l'infinitif. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prend la parole plus volontiers en groupe classe et participe davantage en petit groupe. - Parle souvent en français dans les coins jeux. - Conjugue les verbes au présent, à la première personne du singulier. - Se trompe dans le genre des noms.
Comprendre et apprendre	<ul style="list-style-type: none"> - Comprend les consignes simples. - Ecoute les histoires. - Ne participe pas aux comptines et jeux de doigts. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprend et utilise le vocabulaire appris en classe. - Participe davantage aux comptines.
Echanger et réfléchir avec les autres	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de tentatives de participation verbale en groupe classe, peu en petit groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> - S'exprime devant le groupe classe sur un travail réalisé en classe.
Ecouter de l'écrit, comprendre	<ul style="list-style-type: none"> - Ecoute les histoires racontées, lues avec intérêt. Reconnaît le personnage principal. - Regarde les livres au coin bibliothèque. 	<ul style="list-style-type: none"> - Raconte certains moments d'une histoire lue. Peu restituer la trame avec supports visuels.

Elève C :

	Est passé de :	A :
Oser entrer en communication	<ul style="list-style-type: none"> - N'entre pas spontanément en communication et communique essentiellement avec son amie A. - Produit des phrases simples, courtes, au présent. Utilise le pronom « je ». - Se trompe dans le genre des noms. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demande souvent la parole en groupe classe, prend l'initiative de la parole en petit groupe. - Répétition de phrases plus complexes. - Comprend et utilise le vocabulaire appris en classe. - Se trompe encore dans le genre des noms.
Comprendre et apprendre	<ul style="list-style-type: none"> - Comprend les consignes simples - Participe aux comptines et jeux de doigts. - N'écoute pas les histoires, peu d'intérêt. 	<ul style="list-style-type: none"> - Présente davantage d'intérêt pour les histoires lues. - Reformule des consignes simples.
Echanger et réfléchir avec les autres	<ul style="list-style-type: none"> - Ne participe pas en groupe classe, peu en petit groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Raconte des expériences personnelles, n'hésite plus à montrer ses réalisations.
Ecouter de l'écrit, comprendre	<ul style="list-style-type: none"> - N'écoute pas les histoires, semble ne pas y avoir d'intérêt. - Ne regarde pas les livres au coin bibliothèque. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ecoute des histoires courtes, raconte certains passages, organise des images séquentielles.

Elève E :

	Est passée de :	A :
Oser entrer en communication	<ul style="list-style-type: none"> - N'entre pas en communication avec les adultes et uniquement en chinois avec les enfants. - Ne participe pas en groupe classe, ni en petit groupe. - Répond par « présente » à l'appel - Utilise la langue maternelle dans les coins jeux. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entre davantage en communication avec tous les enfants. - Participe peu en classe, mais s'applique à répéter des phrases courtes et du vocabulaire.
Comprendre et apprendre	<ul style="list-style-type: none"> - Comprend mal les consignes simples, répond aux questions qu'elle comprend par des mots mais n'est pas compréhensible. - Ne participe pas aux comptines et jeux de doigts. - N'écoute pas les histoires. 	<ul style="list-style-type: none"> - N'est toujours pas compréhensible. - Participe à quelques comptines. - N'écoute pas les histoires lues.
Echanger et réfléchir avec les autres	<ul style="list-style-type: none"> - Ne participe pas en groupe classe, peu en petit groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ne participe pas spontanément en groupe classe mais prend parfois l'initiative de la parole lors de certaines activités ritualisées.
Ecouter de l'écrit, comprendre	<ul style="list-style-type: none"> - N'écoute pas les histoires, ne regarde pas les livres au coin bibliothèque. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ne peut pas répondre à des questions simples sur une histoire.

Elève W :

	Est passée de :	A :
Oser entrer en communication	<ul style="list-style-type: none"> - Communique avec les adultes et les autres enfants. - A envie de participer en groupe classe, et en petit groupe, mais fait parfois preuve de timidité. - Utilise le pronom « je », le présent, parfois le passé composé, dans des phrases courtes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participe activement en classe. - Comprend et utilise le vocabulaire vu en classe. - Complexifie certaines phrases lors de récit, même si ce n'est pas encore automatique. - Conjugue certains verbes au futur aller.
Comprendre et apprendre	<ul style="list-style-type: none"> - Comprend et reformule les consignes. - Participe aux comptines et jeux de doigts. - Ecoute les histoires. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organise des images séquentielles - Participe seule ou en groupe aux comptines devant la classe. - Restitue les histoires lues.
Echanger et réfléchir avec les autres	<ul style="list-style-type: none"> - Timide lors des prises de parole en groupe classe. - Peut décrire ou expliquer des activités. 	<ul style="list-style-type: none"> - Est capable de participer à l'invention d'une histoire. - Rejoue des saynètes d'histoires lues. - Raconte des épisodes de vie personnelle.
Ecouter de l'écrit, comprendre	<ul style="list-style-type: none"> - Associe une illustration à un moment d'une histoire, reconnaît le personnage principal et son but. 	<ul style="list-style-type: none"> - Anticipe la suite d'une histoire - Fait des liens entre différents archétypes de personnages.

Elève M :

	Est passée de :	A :
Oser entrer en communication	<ul style="list-style-type: none">- Entre peu en communication avec les adultes et uniquement en chinois avec les enfants.- Utilise la langue maternelle dans les coins jeux.- Ne participe pas en groupe classe, ni en petit groupe.- Répond par « présente » à l'appel et répète volontiers tous les mots utilisés en classe.- Utilise le pronom « je » dans des phrases courtes, sans prépositions.	<ul style="list-style-type: none">- Participe de façon plus active en groupe classe et en petit groupe (demande la parole).- S'est ouverte aux autres enfants et échange avec eux en français, mais encore assez peu.- Répète volontiers tous les mots de vocabulaire appris en classe ainsi que des phrases simples.- Réutilise le vocabulaire appris en petit groupe.- Ose demander lorsqu'elle ne comprend pas.
Comprendre et apprendre	<ul style="list-style-type: none">- Comprend mal les consignes simples, répond aux questions qu'elle comprend par des mots.- Ne participe pas aux comptines et jeux de doigts, n'écoute pas les histoires.	<ul style="list-style-type: none">- Participe aux comptines et jeux de doigts et demande à les interpréter devant la classe.- Ecoute très peu les histoires lues, mais peut en reconnaître les personnages.
Echanger et réfléchir avec les autres	<ul style="list-style-type: none">- Ne participe pas en groupe classe, peu en petit groupe.	<ul style="list-style-type: none">- Arrive de mieux en mieux à expliquer une action réalisée.
Ecouter de l'écrit, comprendre	<ul style="list-style-type: none">- Peu d'intérêt pour les lectures d'album, regarde peu les livres au coin bibliothèque.	<ul style="list-style-type: none">- Passe de plus en plus de temps au coin bibliothèque.

Annexe 3 : retranscription de la séance 11

Présentation de l'album de A :

PE : Alors A, c'est à toi, on t'écoute. Tu appuies sur la flèche ? Qu'est ce que tu peux nous dire sur cette photo ?

A : *je marche sur la poutre.*

PE : Tu marches sur la poutre, oui. Où es-tu ?

A : *Dans le préau.*

PE : Dans le préau, absolument. Qu'est ce que tu avais dit d'autre, est-ce que tu te souviens ?

A : *non.*

PE : Veux-tu que je te dise parce que c'est écrit dans la petite bulle ?

A : *Oui.*

PE : Je fais du sport sur le parcours de motricité.

A : *Je fais du sport. Je fais de la motricité...*

PE : Tu veux nous montrer la photo suivante ? Alors, qu'est ce que tu fais sur cette photo ?

A : *Je grimpe sur une échelle.*

PE : Oui, très bien. Tu avais autre chose à nous dire ?

A : ...

PE : Ou est W ?

A : *Elle est derrière moi.*

PE : oui, W est derrière toi. Très bien A.

Présentation de l'album de C :

PE : Alors, à toi, C. Tu appuies sur la flèche blanche pour montrer ta photo ? Qu'est-ce que tu fais sur cette photo C ?

C : *A est derrière moi. W est derrière A.*

PE : Oui.

C : *Je suis dans le préau. Je marche.*

PE : Très bien. Tu veux montrer la photo suivante ? Qu'est ce tu as envie de nous dire sur cette photo ?

C : *Je marche sur l'échelle. Je tombe pas*

PE : Tu marches sur une échelle, tu ne tombes pas. Oui.

C : *Je suis haut. Je suis dans le préau.*

PE : Oui tu es toujours dans le préau. Et tu veux nous montrer la photo suivante ?

C : *Oui... Je glisse sur le toboggan.*

PE : Vous avez vu, il glisse sur le toboggan. Est-ce que tu as peur ?

C : *Non.*

PE : Alors comment peux-tu dire ?

C : *Je tombe pas.*

PE : Oui tu ne tombes pas. Mais tu peux dire, je n'ai pas peur.

C : *Je n'ai pas peur.*

PE : Très bien C. Bravo.

Présentation de l'album de M :

PE : Alors M, à toi. Tu nous montres la photo ? Qu'est ce que tu peux nous dire sur cette photo ?

M : *Je marche.*

PE : Tu marches sur cette photo ? Regarde bien la photo.

M : *Moi, je fais la motricité.*

PE : Oui ! Tu fais de la motricité. Et quoi d'autre ?

M : *Je grimpe.*

PE : Oui, très bien. Tu grimpes. Tu avais dit autre chose. Tu t'en souviens ?

M : ...

PE : Tu avais dit : « Je fais du sport. Je suis dans le préau »

M : *Je fais la sport.*

PE : Tu fais du sport. Le sport.

M : *Je fais du sport.*

PE : Très bien. Tu nous montres la photo suivante ? Qu'est ce que tu fais sur cette photo ?

M : *Moi, je marche sur la poutre. Moi j'ai pas peur.*

PE : Très bien. Tu marches sur la poutre et tu n'as pas peur.

M : *Y'a qui derrière moi ?*

PE : Je ne sais pas. Est-ce que tu vois qui est derrière toi sur la photo ?

M : *C'est Joanna.*

PE : C'est Joanna qui est derrière toi ?

M : *Joanna, elle est derrière moi.*

PE : D'accord. Tu veux montrer la photo suivante ? Et là, qu'est ce que tu fais M ?

M : *Moi, je grimpe.*

PE : Oui tu grimpes.

M : *Moi, je grimpe sur la poutre.*

PE : Ah bon, est-ce que tu es sûre que c'est une poutre ?

M : *Non. Moi, je grimpe sur le parcours.*

PE : Très bien M, bravo.

Présentation de l'album de E :

PE : Alors E, à toi. Tu appuies sur la petite flèche pour nous montrer ta photo ?

E : *Marche poutre.*

PE : Tu marches sur la poutre, oui.

E : *Je en haut.*

PE : Tu es en haut, sur la poutre, oui. Tu nous montres la photo suivante ? Qu'est ce que tu fais sur cette photo ?

E : *Je sais plus.*

PE : Tu ne sais plus.

W : *Moi je sais !*

PE : Tu sais, W ? Tu veux bien aider E ?

W : *Je glisse sur le toboggan.*

PE : Très bien. Tu nous le redis E ?

E : *Je glisse sur...*

PE : Le toboggan. Le to...bo...ggan.

E : *boggan.*

PE : Toboggan. Tu essaies encore ?

E : *(Tout bas) toboggan.*

PE : Très bien, E., merci.

Présentation de l'album de W :

PE : Voilà W, c'est à ton tour. Alors qu'est-ce que tu peux nous dire sur cette photo ?

W : *Je marche sur la poutre.*

PE : Oui, tu marches sur la poutre

W : *Derrière moi, y'a une porte jaune.*

PE : Oui, derrière toi, il y a une porte jaune.

W : *Je ne tombe pas.*

PE : Très bien, tu ne tombes pas. Tu veux nous montrer la photo suivante ? Alors qu'est-ce que tu fais sur cette photo ?

W : *Derrière moi, il y a E.*

PE : Oui, et qu'est-ce que tu fais sur la photo ?

W : *Je grimpe. Il y a des fenêtres aussi.*

PE : Oui, où es-tu ?

W : *Je suis dans le préau. Je fais de la motricité.*

PE : Oui très bien. Tu nous montres la photo suivante ? Qu'est-ce que tu fais sur cette photo ?

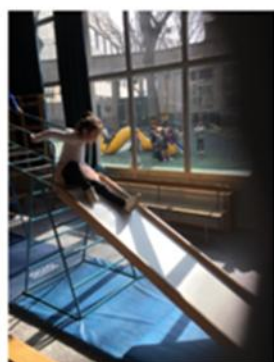
W : *Je glisse, c'est comme un toboggan.*

PE : Oui. Est-ce que tu veux nous dire autre chose ?

W : *Derrière moi, il y a une échelle.*

PE : Très bien. Bravo les enfants.

Annexe 4 : photos d'un album écho



ALBUM ÉCHO DE W



Je marche sur la poutre et
je ne tombe pas. Derrière
moi il y a une porte jaune.



Je grimpe à l'échelle. Il y a
E qui attend derrière
moi.



Je glisse, c'est comme un
toboggan. Derrière moi il y
a une échelle.

BIBLIOGRAPHIE

ABDELILAH-BAUER, Barbara, *Le défi des enfants bilingues*, Paris, La découverte, 2008, 207 p.

BENTOLILA, Alain, *Les entretiens Nathan, Ecole et langage, Actes XIII*, Paris, Nathan, 2003, 95 p.

BOISSEAU, Philippe, *Comment évaluer le langage des enfants de sa classe*, Paris, Magnard, 1979, 375 p.

BOISSEAU, Philippe, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Paris, Retz & CRDP de l'Académie de Versailles, 2005, 304 p.

BOISSEAU, Philippe, *Introduction à la pédagogie du langage – Tome 1*, Mont-Saint-Aignan, CNDP Haute-Normandie, 1996, 325 p.

BOISSEAU, Philippe, SCONARD, Stéphanie, BOURGES, Annie-Claude, FORTI Sophie, *Pédagogie du langage pour les 4 ans*, Mont-Saint-Aignan, SCEREN, CRDP Haute Normandie, 2004, 317 p.

BOISSEAU, Philippe, TARTARE-SERRAT, Chantal, *Les albums échos*, Paris, Retz, 2010, 64 p.

BRIGAUDIOT, Mireille, *Langage et école maternelle*, Paris, Hatier, 2015, 256 p.

BRUNER, Jerome, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 1987, 128 p.

CHOMSKY, Noam, *Structures syntaxiques*, Paris, Seuil, 1969

CONSCIENCE, Monique, *Construction du langage à l'école maternelle : prévention des difficultés de langage 3 à 6 ans*, Accès, 2003, 63 p.

DEGUILLOUX, Laurence, *Développer les compétences syntaxiques au quotidien*, Ebla Editions, 2011, 96 p.

FERRAND Marie-Françoise, MAISONNET Anne-Claire, *Le langage, quelle aventure ! Volumes 1 et 2*. CRDP Lyon, 2008, 95 p.

FLORIN, Agnès, *Introduction à la psychologie du développement*, Paris, Dunod, 2003, 126 p.

FLORIN, Agnès, *Le développement du langage*, Paris, Dunod, 1999, 122 p.

FLORIN, Agnès, *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France, 1991, 243 p.

KARMILOFF, Kyra, KARMILOFF-SMITH, Annette, *Comment les enfants entrent dans le langage, un nouveau regard sur les théories et les pratiques d'acquisition du langage*, Paris, Retz, 2012, 271 p.

PAVLOV, Ivan Petrovitch, *Conditioned Reflexes, an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*, Cambridge, G V. Anrep, 1927

SIMONPOLI, Jean-François, *La conversation enfantine*, Paris, Hachette, 1991, 143 p.

SKINNER, Burrhus Frederic, *Verbal Behavior*, Acton, MA, Copley Publishing Group, 1957

VYGOTSKY, Lev Semionovitch, *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, 1930

WATSON, John Broadus, *Psychology as the behaviorist views it*, Psychological Review, 20, 1913

Sitographie :

BIROT, Sylvie, *Apprendre à parler français en Petite Section pour des enfants non francophones en éducation prioritaire*, http://www.crdp-strasbourg.fr/maternelle/dom_act/dom_langage/, consultation : janvier 2017

BOUYSSSE Viviane, *Les nouveaux programmes pour l'école maternelle : Quels enjeux ? Quelles évolutions ?*, 3 octobre 2015, <http://ienboulogne2.etab.ac-lille.fr/2015/11/02/conference-viviane-bouysse-du-3-octobre-2015/>, consultation : janvier 2017

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940, consultation : janvier 2017

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Eduscol, <http://eduscol.education.fr/>, consultation : janvier 2017

MISSION LAÏQUE FRANÇAISE /OSUI /
<http://alumechonumerique.wixsite.com/reseaumlf/la-dmarche>, consultation : janvier 2017

RESUME

Ce mémoire s'intéresse à la mise en place d'albums échos numériques dans ma classe de petite et moyenne section, en REP, comme outil de progression en langage oral à destination des mes élèves allophones. En effet, j'ai très vite remarqué que ces élèves avaient des difficultés à communiquer, en groupe ou en relation duelle, avec les adultes ou les autres enfants. Le langage étant au cœur des apprentissages parce qu'essentiel pour la réussite de tous, il m'a semblé primordial de leur porter une attention toute particulière afin de les accompagner au mieux dans leur progression. Il résulte du travail que j'ai mené avec cinq élèves autour de ces albums échos numériques qu'ils ont acquis une plus grande confiance en eux, qu'ils osent parler, échanger, et qu'ils ont trouvé leur place au sein du groupe classe. Quant aux progrès, il semble difficile de différencier ceux qui découlent directement des albums échos de ceux liés aux divers ateliers de langage, puisque ce domaine a été l'une de mes priorités de l'année, mais les résultats sont présents. Le travail sur tablette a eu un réel intérêt pédagogique, même s'il n'exclut pas une version papier, et chaque élève impliqué dans le projet a progressé.

SUMMARY

This master thesis analyzes the implementation of digital « albums échos » in the first two grades of an Educational Priority Network (REP) pre-school. The objectives of these albums were to improve the oral skills of non-native speaking children. Indeed, I quickly realized that those children experienced difficulties communicating in both small and large groups, with either adults or children. Given its centrality in the learning process, language is essential to school achievement. This motivated me to focus on these preschoolers in order to facilitate their development. Our work around those digital albums allowed them to boost their confidence, to strengthen their self-esteem, to initiate oral communication, and to better integrate with their cohort. I gave priority to oral language workshops during the school year. This made the assessment of the specific contribution provided by the “albums échos” more difficult but results were nevertheless tangible. The use of digital tablets, in conjunction with print-outs, showed real educational benefits. Each child who was exposed to it experienced significant achievements.