



HAL
open science

Favoriser la production orale chez tous les élèves dans une classe de TPS/PS

Laurène Gachet

► **To cite this version:**

Laurène Gachet. Favoriser la production orale chez tous les élèves dans une classe de TPS/PS. Education. 2018. dumas-01822974

HAL Id: dumas-01822974

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01822974>

Submitted on 25 Jun 2018

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.



Académie de Nantes



UNIVERSITÉ DE NANTES

*Favoriser la production orale chez tous
les élèves dans une classe de TPS/PS*

Laurène GACHET

Sous la direction de :

MS 25 FAS

Sébastien MOUTON

SOMMAIRE

1. INTRODUCTION	3
2. QUESTIONNEMENTS	4
2.1 Présentation du contexte	4
2.2 Pratiques initiales et questionnements	4
3. CADRE GENERAL	7
3.1 Liens avec les programmes et instructions officielles	7
3.2 Liens avec la littérature de recherche	8
3.3 Le développement langagier chez l'enfant	8
3.4 Présentation de dispositifs pour une pédagogie de l'oral	10
4. EXPÉRIMENTATIONS	15
4.1 Hypothèses.....	15
4.2 Récolte de données	15
4.3 Analyse des données	18
4.4 Éléments de discussion	22
5. CONCLUSION.....	23
6. BIBLIOGRAPHIE.....	24
7. ANNEXES.....	25

1.INTRODUCTION

J'ai choisi de travailler dans le cadre de mon écrit réflexif sur la production orale des élèves de toute petite section et de petite section.

Diplômée en sciences du langage, ce choix s'explique par mon intérêt pour l'acquisition et l'apprentissage de la langue ainsi que le langage chez l'enfant. De plus, j'ai constaté au sein de ma classe des capacités langagières très hétérogènes et des compétences communicationnelles variables.

Ce travail porte sur une approche comparatiste de plusieurs dispositifs mis en place dans la classe. Les comparaisons portera à la fois sur un versant quantitatif concernant les prises de parole des élèves mais également sur le versant qualitatif au niveau de la longueur moyenne des énoncés et de l'utilisation des pronoms et temps verbaux.

Dans une première partie, nous présenterons le contexte de la classe ainsi que les questionnements autour de la pratique de la pédagogie de l'oral. Puis dans une seconde partie, nous nous intéresserons aux programmes de l'école maternelle et à la littérature de recherche sur notre sujet. Enfin, dans une troisième partie, nous présenterons les expérimentations menées et leurs analyses.

2. QUESTIONNEMENTS

2.1 Présentation du contexte

Je suis actuellement professeur des écoles stagiaire à Bouguenais, dans une classe de 31 élèves composés de 5 TPS et de 26 PS. La classe est majoritairement composée de garçons, 21 garçons et 10 filles. Les habiletés langagières des élèves au sein de la classe sont très hétérogènes. Certains de mes élèves au début de l'année produisaient uniquement des mots phrases tandis que d'autres utilisaient déjà dans leurs productions des structures syntaxiques complexes avec la présence de subordonnées.

Au début de l'année, un de mes élèves ne produisait pas ou très peu de langage malgré une volonté de communication envers les adultes. La communication était alors majoritairement non verbale (montre du doigt pour désigner quelque chose). L'élève bénéficie d'un suivi orthophonique à raison d'une fois par semaine.

En plus des différences au niveau lexical ou syntaxique, j'ai également noté des différences importantes au niveau de la prononciation. Certains phonèmes notamment [s] ou [ʃ] ne sont pas acquis ce qui peut rendre les propos de certains élèves difficilement intelligibles.

L'écart d'âge peut expliquer ces différences au niveau de l'acquisition phonologique, lexicale et syntaxique entre les élèves. Les écarts d'âge entre les élèves sont importants notamment entre les TPS/ PS. Il en est de même entre les élèves de PS de début et de fin d'année puisque 11 mois les séparent. Mais ce n'est pas la seule explication possible. En effet, des différences psychologiques prenant en compte la motivation ou encore les différences socioculturelles peuvent expliquer ces écarts.

2.2 Pratiques initiales et questionnements

Au début de l'année et pour assurer une certaine continuité avec mon binôme, certains rituels langagiers avaient été instaurés pendant le premier temps de regroupement avec le groupe classe entier.

Le rituel de la «boîte à objets» avait pour objectif de travailler sur le lexique ainsi que sur les compétences de mémorisation des élèves. Chaque jour un objet était ajouté à la boîte et les élèves devaient nommer tous les objets qui s’y trouvaient. Sur ce temps de langage, la question était adressée au groupe classe, je faisais seulement de la régulation quand un élève occupait trop l’espace de parole pour interroger individuellement certains élèves. Cependant, seul un nombre restreint d’élèves prenaient la parole spontanément, à savoir les grands parleurs ou certains moyens parleurs ayant une aisance langagière. Cette répartition de la prise de parole a été soulevée lors d’un échange avec mon tuteur.

Afin de favoriser la production orale de tous, un bâton de parole circulait et seul l’élève qui avait ce bâton pouvait s’exprimer. Cela m’a permis de me rendre compte que la grande majorité de mes élèves étaient en capacité de nommer l’un des objets présents dans la valise, même les élèves de toute petite section et que la difficulté résidait dans le fait d’oser prendre la parole devant le groupe. Cela m’a alors permis de me questionner sur les conditions nécessaires à la prise de parole.

Les ateliers constituent un temps privilégié pour travailler sur le langage car les groupes constitués sont réduits à six élèves maximum. Cependant, certaines questions se sont posées sur la nature des groupes constitués : groupes hétérogènes ou homogènes ? Au sein des groupes hétérogènes, les habiletés langagières des élèves sont diverses tandis que dans un groupe homogène les élèves ont des habiletés langagières proches.

En plus d’un questionnement sur la nature ces groupes, je m’étais également posé la question de l’inducteur le plus pertinent : un album ? Des photographies individuelles des élèves ? Pour la première séance de langage, j’ai finalement choisi les photographies qui me paraissaient être un support plus motivant pour les élèves. Au préalable, une chasse au trésor d’automne avait été réalisée par mes élèves dans le parc près de l’école. Durant la sortie différentes photographies des élèves ont été prises pour servir de supports langagiers.

La compétence travaillée lors de cette séance de langage était « participer verbalement à la production d'un écrit ». L'enjeu était de produire une affiche à destination des parents pour raconter cette sortie. Lors de la mise en œuvre de cette séance, j'ai été confrontée à plusieurs difficultés.

En effet, les élèves n'ont pas eu envie de raconter aux parents. Ils n'étaient pas à l'écoute. Ils restaient centrés sur leurs photos. Les difficultés explicitées plus tôt m'ont amené à me questionner sur les conditions favorables à l'émergence et l'enrichissement des productions orales chez des élèves de toute petite section et petite section.

- Quelles structures de groupe sont les plus pertinentes ?
- Quels dispositifs permettent de favoriser la prise de parole de tous les élèves ?
- Quelle doit être la place et le rôle de l'enseignant ?

Pour répondre à ces interrogations, nous nous intéresserons dans un premier temps aux programmes et aux instructions officielles puis dans un second temps aux différents travaux de recherche.

3. CADRE GENERAL

3.1 Liens avec les programmes et instructions officielles

Avant les années 1960, l'enseignement de l'écrit est largement dominant par rapport à celui de l'oral. Puis à partir des années 80-90 avec l'émergence de la linguistique, l'importance du versant oral est soulignée. Dans les programmes de 2002, la maîtrise de la langue orale devient un objectif capital. Le document d'accompagnement des programmes le souligne. En effet, il est indiqué que « pour la première fois dans les programmes et/ou instructions officielles, le langage constitue à l'école maternelle le premier des domaines d'activités ».

Les programmes de 2008 continuent à mettre l'accent sur le langage. Il y est indiqué que «Le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle ». Le langage est travaillé du versant :

- de la production avec l'expression orale et la production d'écrit
- de la réception avec l'écoute et la compréhension du langage orale et écrit présenté par la lecture de l'enseignant. Le travail sur la langue est également au programme et vise au développement de la structuration syntaxique et à l'enrichissement du lexique chez les élèves.

Aujourd'hui l'école maternelle s'appuie sur les programmes de 2015 articulés autour de cinq grands domaines dont le premier « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Dans les documents d'accompagnement des programmes, des recommandations sont données pour travailler sur le langage oral au sein de sa classe : varier les dispositifs pour favoriser la prise de parole de tous, dans des situations diverses telles des échanges duels entre l'enseignant et un élève ainsi que des groupes communicationnels réduits. Ces différentes recommandations s'appuient également sur la littérature de recherche.

3.2 Liens avec la littérature de recherche

Cette priorité donnée au langage permet de lutter contre les inégalités face à la réussite scolaire puisque comme le dit Agnès Florin « tous les enfants n'arrivent pas à l'école avec le même « équipement », avec les mêmes capacités langagières ».

Le rapport IGEN de 2011 sur l'école maternelle consacre une partie sur le langage à l'école maternelle. Dans ce rapport différents constats sont soulevés Nous nous intéresserons tout particulièrement aux remarques qui concernent le langage oral.

En premier lieu, le temps de parole des élèves est peu élevé surtout dans le cas des petits parleurs puisque l'on constate que ce sont souvent les mêmes élèves qui prennent la parole. L'enseignant s'appuie sur les élèves les plus habiles en termes de capacités langagières. Les moyens mis en œuvre pour favoriser l'expression des élèves sont peu diversifiés et la typologie réduite à des situations d'échanges dans le cadre d'ateliers ou de jeux, ou encore des moments d'expression libre.

Dans le cas du travail sur la langue, d'autres remarques ont été faites notamment concernant l'enrichissement du lexique et de la syntaxe. Dans ce rapport, une attention accrue au vocabulaire a été soulignée avec la multiplication d'imagiers et de répertoire collectif ou individuel dans les classes. Cependant, il est regretté que des activités de mise en relation de sens et de réemploi ne soit que peu présentes dans les classes. Concernant la syntaxe, l'enseignant corrige les productions des élèves mais ne les incite pas à produire des énoncés plus longs serait nécessaire.

3.3 Le développement langagier chez l'enfant

Le langage repose sur un ensemble de composantes distinctes à savoir : des composantes sémantiques, pragmatiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques, phonologiques et phonétiques.

Nous n'allons pas aborder toutes les composantes langagières dans cet écrit mais sélectionner celles qui nous paraissent les plus pertinentes concernant notre propos à savoir les composantes phonologiques, lexicales et syntaxiques.

Les premières productions langagières de l'enfant ont lieu sous forme de babillage, l'enfant produit d'abord des sons majoritairement vocaliques de manières isolées puis une succession de sons (C-V) pouvant être dupliqués (ba-ba...). Cette étape est importante dans le développement langagier de l'enfant puisqu'elle permet à l'enfant de découvrir son appareil phonatoire. Après l'étape du babillage, l'enfant commence à produire des mots aux alentours de 12 mois. L'enfant produit alors quelques mots mais en comprend environ 50. En effet, il convient de distinguer le lexique actif, qui comprend les mots que nous produisons et le lexique passif, qui contient les mots compris.

Entre 18 et 24 mois c'est le stade dit de « l'explosion lexicale », stade durant lequel le lexique de l'enfant s'accroît considérablement. Même si le lexique de l'enfant s'accroît, au niveau syntaxique les productions restent peu complexes puisque l'élément noyau reste le mot. Selon P. Boisseau, à 3 ans, l'enfant produit initialement des formes infra syntaxiques telles que le mot phrase ou la phrase à deux mots « manger gâteau » puis passe progressivement à une structure syntaxique associant un pronom à un groupe verbal « je mange un gâteau ».

Vers 4 ans, les structures syntaxiques de l'enfant se complexifient avec l'émergence de complément et des propositions subordonnées. Ainsi l'enfant peut produire des énoncés tels que « Je veux qu'on joue ». En plus de ces structures syntaxiques, dès 4 ans selon l'auteur, le système temporel de l'enfant s'enrichit et d'autres temps émergent comme l'imparfait, le futur simple ou le conditionnel.

En effet avant 4 ans le système temporel à disposition de l'élève se réduit à 3 temps que sont le présent, le passé composé et le futur en aller.

Il me paraissait également important et pertinent de faire un point sur le développement phonologique de l'enfant. Comme nous l'avons dit préalablement, le babillage suit différents stades avec dans un premier temps l'émergence des sons vocaliques puis l'association des sons consonantiques et vocaliques.

Bernicot & Bert-Erboul se sont intéressés à l'ordre d'acquisition des phonèmes du français par l'enfant. Cet ordre d'acquisition des sons de la langue dépend du mode et du lieu d'articulation des phonèmes.

Les premiers phonèmes acquis sont les phonèmes vocaliques [a], [o], [y] et [i] ainsi que les consonnes bilabiales [p], [b] et [m]. Puis le système phonologique s'enrichit avec de nouvelles voyelles [e], [ɛ]; [u] et des consonnes dentales et vélaires [k], [g], [t], [d]. Les consonnes alvéolaires [s], [z] ainsi que les prépalatales [ʒ] et [ʝ] sont les dernières à être acquises et ne peuvent apparaître chez l'enfant que vers 5 à 6 ans.

3.4 Présentation de dispositifs pour une pédagogie de l'oral

Différents travaux de recherche ont porté sur l'apprentissage du langage oral à l'école maternelle et différents constats ont été posés. Agnès Florin (1995) s'est intéressée aux pratiques langagières au sein de l'école maternelle. D'après ses travaux, l'enseignant occupe une place centrale dans la conversation produisant à lui seul la moitié voire plus des énoncés produits en séance de langage. La conversation prend alors la forme d'une série de dialogues entre l'enseignant et les élèves. En effet l'enseignant questionne ses élèves, relance, régule la parole, cherche à faire enrichir les propos et les élèves sont restreints à un rôle plutôt réactif. En ce qui concerne les temps d'échanges collectifs même si ils permettent chez les élèves la production d'énoncés langagiers riches, la participation reste très variable selon les élèves.

Agnès Florin a donc mené différentes expérimentations pour étudier si certaines modifications pouvaient avoir des effets bénéfiques sur les échanges et les productions orales des élèves et de tous les élèves.

Elle a choisi d'agir sur deux paramètres à savoir la taille des groupes constitués et la composition des groupes (homogènes ou hétérogènes en terme de prise de parole). Ainsi, le nombre de prise de parole de chacun est quantifié et permet d'arriver à une typologie de petits, moyens et grands parleurs. A noter qu'un tiers des enfants de l'école maternelle sont des petits parleurs.

Les petits parleurs sont des élèves qui ne prennent jamais la parole en grand groupe, parce qu'ils n'osent pas, par exemple. Les moyens parleurs quant à eux prennent peu la parole en grand groupe mais peuvent la prendre de manière plus aisée lorsqu'ils se trouvent dans une situation plus rassurante. Enfin, les grands parleurs n'ont aucun problème pour s'exprimer et vont parfois monopoliser l'espace de parole.

Les résultats des différentes expérimentations menées montrent que le fait de réduire la taille du groupe n'est pas une condition suffisante pour équilibrer les prises de paroles des élèves puisque ce sont les mêmes élèves qui occupent l'espace de parole. Le paramètre de la composition des groupes quant à lui apparaît comme un élément pertinent. Dans les groupes homogènes, la pression concurrentielle est réduite, et ainsi les petits parleurs peuvent prendre plus facilement la parole moins empêchés par la présence de grands parleurs.

Boisseau de son côté propose un dispositif pour travailler le langage oral à l'école maternelle : l'album écho. Cet album permet de travailler sur le développement des habiletés langagières des élèves. Les objectifs de l'album écho avec des élèves de petite section sont de travailler sur :

- la diversification des pronoms (il, elle, je, tu, on), sur
- le renforcement des temps (présent, passé composé, futur avec aller),
- l'enrichissement des prépositions et plus spécifiquement des prépositions de lieu (à, de, dans, sur, sous) ainsi que sur le lexique.

L'album écho est constitué de plusieurs photos de l'élève prises à l'occasion, d'une situation vécue en classe. Les albums échos peuvent être des albums de 1^{ère} personne ou de troisième personne.

Dans le premier cas l'enfant est en situation duelle avec l'enseignant, dans le second cas plusieurs élèves sont présents et interagissent sur les images (photos prises sur la même activité). Dans les deux cas ; l'album est constitué des photos d'un élève ou d'un groupe d'élèves accompagnées d'un court texte servant de légende à l'image (en dictée à l'adulte). L'auteur propose des thèmes motivants pour les élèves de 3 ans, selon lui trois thèmes permettent de susciter l'intérêt des élèves : les situations de motricité, la cuisine et les animaux.

Certains conseils sont prodigués dans le cadre de la dictée à l'adulte.

- 1) Partir des phrases de base produite de manière naturelle par les élèves
- 2) Adapter les phrases de l'élève pour atteindre des objectifs (emploi des pronoms, élaboration du système de temps)
- 3) Réserver les pronoms de reprise dans le cas où ils sont nécessaires
- 4) Possibilité de ponctuer par des exclamations, questions les phrases les albums afin de le rendre plus vivant, varié

En plus des albums échos, Boisseau prône également des albums pour enseigner la langue orale. Ces albums sont des « textes de l'oral » qui selon l'auteur sont plus accessibles pour les élèves. Selon lui, ces albums permettent à l'élève de renforcer leurs pronoms, certaines structures syntaxiques (pour + infinitif / parce que + Pr GV) mais également les temps verbaux notamment avec l'alternance passé composé-imparfait.

Plus récemment, et dans l'objectif d'allonger les prises de paroles des élèves, Péroz a proposé une pédagogie de l'écoute. Dans le cadre de cette pédagogie de l'écoute, le support est un texte sans image. En effet, les élèves concentrent leur attention sur les illustrations plutôt que sur le texte. De plus, le lien texte/image dans les albums n'est pas forcément évident puisque les images offrent des détails non indispensables à la compréhension de l'histoire et n'illustrent pas forcément de manière explicite ce qui est dit par le texte. La structure de séance est systématiquement la même avec dans un premier temps ou phase de lecture (du texte sans image) ou de contage.

L'enseignant explicite ce qui est attendu des élèves puisqu'il explique qu'il va raconter/lire une histoire puis qu'ils devront à leur tour raconter. Après cette phase de lecture prise en charge par l'enseignant, les élèves vont restituer l'histoire guidée par les questions de l'enseignant. Ces questions portent sur les éléments dont ils se souviennent et sur les personnages. Si la restitution est difficile, une autre lecture peut être effectuée par l'enseignant. Après avoir restitué les éléments de l'histoire, l'enseignant interroge les élèves sur le sens de l'histoire en leur demandant par exemple ce qu'ils ont pensé de l'histoire ou ce qu'ils auraient fait à la place d'un personnage. L'enseignant dans cette séance de langage a une posture de retrait. Pour réguler la prise de parole et amener tous les élèves à participer, un système de jetons est mis en place. A chaque prise de parole d'un élève, l'enseignant dispose un jeton devant lui. Le jeton peut être repris si l'élève coupe la parole d'un autre.

Pulido (2016) synthétise les différents modèles concernant la pédagogie du langage oral en mettant en relief la dimension privilégiée et les préconisations majeures. Seuls les dispositifs présentés ont été gardés dans le tableau.

Modèle	Fondement	Dimension privilégiée	Préconisation(s)
Florin	Psychologie	Pragmatique	Groupes conversationnels : groupe selon prise de parole (petit, moyen et grand parleur)
Boisseau	Linguistique	Syntaxe	Supports attrayants Reformulation avec complexification des énoncés
Péroz	Linguistique	Pragmatique	Pédagogie de l'album Support privilégié : album

Nous avons vu précédemment que la place de l'enseignant au sein des séances de langage avait fait l'objet de différents travaux de recherche. En effet, les interventions de l'adulte sont très fréquentes puisqu'elles permettent d'étayer les propos des élèves.

Bruner (1983) considère que l'enseignant a une place très importante en tant que médiateur des savoirs et des apprentissages. Il distingue six fonctions distinctes d'étayage à savoir : l'enrôlement qui permet d'impliquer les élèves dans la tâche, la réduction des degrés de liberté qui vise une simplification de la tâche demandée, le maintien de l'orientation qui permet de recentrer les propos vers le but de la tâche, la signalisation des caractéristiques déterminantes (poser l'écart entre la production et l'objectif), le contrôle de la frustration (dédramatiser le statut de l'erreur) et enfin, la démonstration (exécution de la tâche entière ou partielle)

Pour P. Boisseau, les échanges avec les élèves doivent allier relances et feedback. Les relances permettent d'entretenir la conversation tandis que les feedback permettent d'encourager l'élève et de lui indiquer que ses propos ont bien été compris.

Dans le cadre de la pédagogie de l'écoute, l'enseignant se retire au maximum de l'espace de parole mais en reste le garant en posant des règles conversationnelles (je lève le doigt pour prendre la parole, je ne coupe pas la parole aux autres etc.).

Ces différents dispositifs ont été expérimentés au sein de ma classe afin de voir les avantages et les inconvénients de chacun d'eux. Nous présenterons nos hypothèses de travail puis la récolte de données.

4.ÉXPÉRIMENTATIONS

4.1 Hypothèses

- 1) On peut envisager que les prises de paroles soient mieux réparties entre les élèves dans le cadre d'ateliers en groupe homogènes plutôt que dans des groupes hétérogènes
- 2) Dans le cadre d'une situation de communication entre l'enseignant et l'élève, on peut s'attendre à ce que la prise de parole soit facilitée et donc à une LME plus importante que dans le cadre des ateliers dirigés
- 3) On peut s'attendre à des énoncés syntaxiquement plus complexes dans le cadre d'une situation duelle enseignant/élève plutôt qu'au sein des ateliers dirigés

4.2 Récolte de données

Afin de confirmer ou d'infirmer nos différentes hypothèses de départ nous avons mis en place dans la classe les différents dispositifs présentés ci-dessus.

L'album écho de Boisseau a été adapté en classeur de langage. Les objectifs visés et supports restent les mêmes mais le nombre de photographies présentées est réduites à deux par page. De plus, les photographies sont sélectionnées par l'enseignant et non laissées au libre choix de l'enfant. En effet, prendre des photos individuelles ou un petits groupes des élèves peut s'avérer parfois complexes (manque de temps, de situations pertinentes...).Ce classeur contient différentes pages constituées par des photos de l'enfant dans des situations vécues en classe (principalement motricité, ateliers mais aussi les sorties faites à l'extérieur) et accompagnées d'un texte rédigé en dictée à l'adulte. Les élèves sont pris de manière individuelle pour ce classeur.

Sur les trois dispositifs testés, seuls deux ont été pertinents pour la récolte de données à savoir les ateliers dirigés de langage et les échanges individuels dans le cadre des classeurs de langage. J'ai testé la mise en place la pédagogie de l'écoute dans ma classe mais le choix d'un album trop complexe et le fait de ne pas présenter les images a rendu l'exercice trop difficile au regard de l'âge de mes élèves. J'ai donc préféré écarter ce dispositif.

Pour la récolte de données deux expérimentations distinctes ont été réalisées : une expérimentation prenant en compte les paramètres de constitution du groupe à savoir homogène ou hétérogène au niveau de la prise de parole et une expérimentation comparative des deux dispositifs à savoir groupes conversationnels en séance de langage ou échange individuel. Les expérimentations ont été enregistrées puis transcrites. Afin d'anonymiser les prénoms des élèves, seuls les initiales ont été conservées.

Expérimentation 1

Pour la première expérimentation, deux séances de langages distinctes ont été menées, l'une avec un groupe homogène de grands parleurs et l'autre avec un groupe hétérogène comprenant des moyens parleurs et des petits parleurs. Nous présenterons les séances menées ainsi que les caractéristiques des élèves pour chacune de ces séances.

Caractéristiques élèves (séance 1)					
Elève	Age	Sexe	Niveau	Prise parole	Habilités langagières
G	3,10	G	PS	Grand parleur	S'exprime bien. Richesse lexicale et syntaxique
A	4	F	PS	Grand parleur	S'exprime bien. Syntaxe complexe
M	3,9	G	PS	Grand parleur	Difficulté de prononciation. Syntaxe peu complexe
Y	3,6	G	PS	Grand parleur	S'exprime bien. Syntaxe complexe
CL	4,2	F	PS	Grand parleur	S'exprime bien. Richesse lexicale et syntaxique

Les cinq élèves présents lors de la première séance sont des grands parleurs avec des habiletés langagières équivalentes, excepté un des élèves. La première partie de la séance portait sur l'identification des personnages de l'album « Rouge Matou ». Les élèves avaient chacun une boîte contenant différentes cartes images de personnages d'albums étudiés précédemment et ceux de l'histoire de « Rouge Matou ». Les élèves devaient garder dans la boîte uniquement les personnages de l'album. Puis dans un second temps, l'enseignant montrait les albums dont étaient issus les autres personnages et sollicitait les élèves pour qu'ils racontent l'histoire. Dans la seconde partie de la séance, des images en grand format des deux personnages principaux de l'histoire ont été présentées. Les élèves devaient nommer les personnages et les caractériser sur le plan physique (couleur des yeux, pelage...).

Pour la seconde séance, le groupe constitué était un groupe hétérogène de quatre élèves comprenant deux moyens parleurs et deux petits parleurs avec des habiletés langagières diverses.

Caractéristiques élèves (séance 2)					
Elève	Age	Sexe	Niveau	Prise parole	Habiletés langagières
E	3,9	F	PS	Moyen parleur	S'exprime bien. Syntaxe complexe
M	3,4	G	PS	Petit parleur	Se fait comprendre. Syntaxe peu complexe
N	3,4	G	PS	Moyen parleur	Difficulté de prononciation. Syntaxe peu complexe
C	3,3	G	TPS	Petit parleur	S'exprime bien.

La seconde séance de langage portait sur une discussion à visée philosophique autour de la question « A quoi ça sert de s'excuser ? ». Afin d'aider les élèves, une affiche des « ptits philosophes » de Pomme d'Api a été utilisée. Sur la première image, deux petits renards sont présents, le premier tient une paire de ciseaux et le second pleure car sa corde a été coupée. Sur la seconde image, on retrouve les mêmes personnages qui jouent ensemble avec la corde a sautée réparée.

Expérimentation 2

Pour l'expérimentation comparative deux dispositifs, trois élèves ont été sélectionnés, un grand parleur, un moyen parleur et un petit parleur. Ces derniers avaient déjà participé à la première expérimentation. Les caractéristiques des élèves sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Elève	Age	Sexe	Niveau	Prise parole	Habilités langagières
G	3,10	G	PS	Grand parleur	S'exprime bien (au niveau de la prononciation et de la syntaxe) Richesse lexicale
E	3,9	F	PS	Moyen parleur	S'exprime bien (au niveau de la prononciation et de la syntaxe)
C	3,3	G	TPS	Petit parleur	S'exprime bien (au niveau de la prononciation et de la syntaxe)

Les trois élèves ont été pris de manière individuelle sur leur classeur de langage. Les données récoltées vont être comparées à celles préalablement obtenues dans l'expérimentation 1

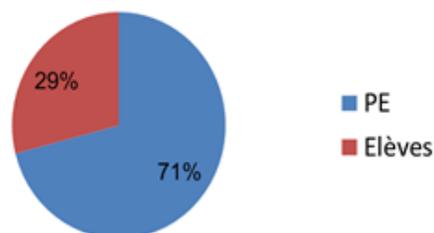
4.3 Analyse des données

Deux analyses distinctes ont été effectuées à partir des données récoltées lors des deux expérimentations. D'une part une analyse quantitative sur le pourcentage de mots produits entre le PE et le groupe d'élèves puis pour chaque élève. D'autre part une analyse qualitative prenant en compte la longueur moyenne des énoncés (LME), l'utilisation des pronoms et des temps verbaux.

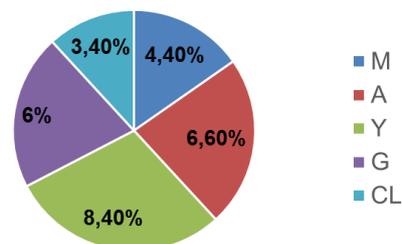
Pour le calcul de la LME, ce sont les mots et non les morphèmes qui ont été comptabilisés. De plus, les onomatopées ainsi que les répétitions n'ont pas été prises en compte dans le calcul. Les résultats de l'analyse quantitative sont présentés dans des graphiques tandis que les résultats de l'analyse qualitative apparaissent dans des tableaux. Les transcriptions des séances sont présentées en annexes (cf annexes 1 et 2)

Résultats expérimentation 1 : séance 1

Pourcentage de mots produits PE/élèves



Pourcentage de mots produits par élève



Il apparaît que dans cette séance, l'enseignant occupe une place importante au sein de l'espace de parole. En effet, 71 % des mots produits sont prononcés par l'enseignant. Cela peut s'expliquer notamment par la nécessité d'effectuer de nombreuses relances mais également par la tâche. En effet, les élèves devaient identifier les personnages d'un album puis associer les autres personnages à leurs albums. Dans cette tâche, les élèves pouvaient désigner ou montrer la carte sans nécessairement produire des mots ou énoncés.

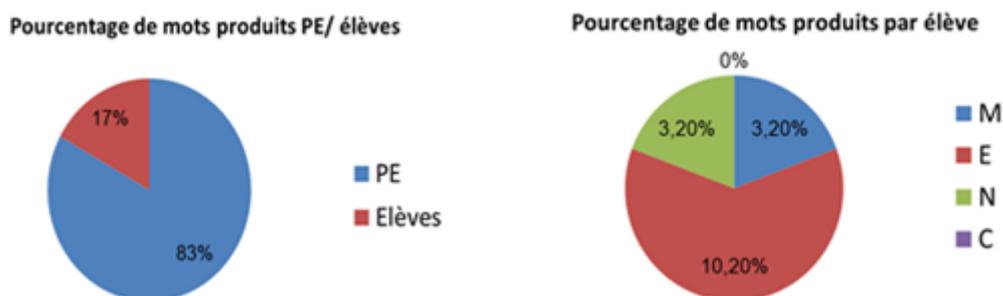
Concernant la répartition de la parole entre les élèves, celle-ci est assez équilibrée même si deux élèves ont produits moins d'énoncés que d'autres. Comme expliqué précédemment, M a des habiletés langagières moindres par rapport à ses autres camarades, ce qui peut expliquer une production langagière moins importante. Dans le cas de CL, il peut s'agir d'une faible motivation par rapport à la tâche demandée.

	G	M	Y	A	CL
LME	4,3	2,8	6	6,4	3,4
Temps verbaux	Présent Futur	Présent	Présent	Présent Futur	Présent
Pronoms	Elle, je	Elle, il, moi	Je, moi, il	Elle, il, on, je	Je, moi, on

Dans le cadre d'une séance de langage en groupe, les LME de trois élèves ont été relativement importantes puisque supérieures à quatre mots par énoncés.

Au niveau syntaxique, on peut constater que tous les élèves ont produit des pronoms variés. Pour les temps verbaux, on note une utilisation du présent chez tous les élèves et du futur périphrastique pour deux des élèves.

Résultats expérimentation 1 : séance 2



Pour cette seconde séance et comme pour la première, l'enseignant occupe majoritairement l'espace de parole. Cependant, à l'inverse de la première séance, on note de fortes disparités interindividuelles. En effet, sur le total des mots produits l'un des élèves à savoir E en produit 10 % tandis qu'un élève, C, ne produit rien.

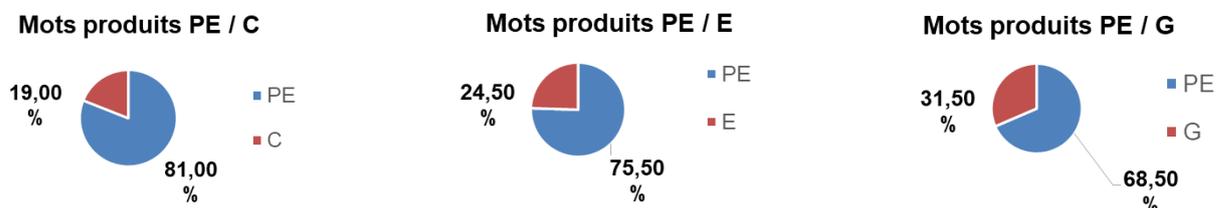
Ces différences observées entre ces deux séances peuvent s'expliquer par le paramètre testé à savoir la constitution des groupes. En effet, dans le cas d'un groupe hétérogène, les prises de paroles sont moins équilibrées que dans le cas d'un groupe homogène. Ainsi, notre première hypothèse est donc confirmée.

	M	E	N	C
LME	3,3	2,4	2,25	0
Pronoms	∅	Je, elle, il	On, il	∅
Temps	Présent	Présent	Présent	∅

Les longueurs moyennes d'énoncés sont plus faibles que lors de la première séance. Cela peut s'expliquer par la tâche demandée puisque dans la première séance, les élèves devaient identifier des personnages d'albums connus tandis que dans la deuxième séance, il s'agissait d'une image inconnue sur une thématique plus complexe.

Au niveau syntaxique, on note une moins grande diversité de temps verbaux, avec un seul temps employé, le présent. De plus, tous les élèves ne produisent pas de pronoms.

Résultats expérimentation 2



Le pourcentage de mots produits par l'enseignant reste élevé même au sein d'un échange interindividuel même si les élèves produisent plus de mots que dans un groupe conversationnel. En effet, l'élève étant seul, il n'y a pas de compétition pour la prise de parole. A noter, qu'en fonction du statut de l'élève (petit, moyen et grand parleur) le pourcentage de mots produits augmente de manière croissante (19 %, 24 %, 31,5 %). Les transcriptions des échanges individuels sont présentées en annexe (cf annexes 3,4 et 5)

	G	E	C
LME	5,5	3,9	2,96
Temps verbaux	Passé composé Présent	Passé composé Présent Conditionnel	Présent Imparfait (être) Passé composé
Pronoms	Je, ils, on	Je, il, moi, toi, on	Je, il, on

	LME groupe de langage	LME échange individuel
G	4,3	5,5
E	2,4	3,9
C	0	2,96

La facilitation de la prise permet aux élèves de produire une LME plus importante par rapport à la séance de langage comme le montre le tableau ci-dessous.

On peut toutefois nuancer ce propos puisque lors de la séance 1, trois des élèves avaient une LME supérieur à 5 avec respectivement 8,4 6 ; 6,4 et 6. Ainsi ces LME produites sont supérieures à celles observées dans le cas d'échanges individuels.

Enfin, et tout particulièrement pour E et C, une richesse en termes de pronoms et de temps verbaux est à soulignée. En effet, E a produit trois temps verbaux distincts, le présent, le passé composé et le conditionnel et C, en TPS a produits du présent, du passé composé ainsi que de l'imparfait.

L'analyse comparative des deux dispositifs a permis de confirmer les hypothèses 2 et 3 à savoir : une prise de parole facilitée et donc une LME plus importante dans les échanges individuels que dans le cadre des ateliers dirigés mais aussi la présence d'énoncés syntaxiquement plus complexes dans le cadre d'une situation duelle enseignant/élève plutôt qu'au sein des ateliers dirigés

4.4 Éléments de discussion

Toutes les hypothèses de départ ont été confirmées par les expérimentations. Cependant, ces constatations sont à prendre avec une certaine réserve du fait de l'échantillon réduit. En effet, l'analyse comparative des dispositifs s'est appuyée uniquement sur les données de trois élèves. De plus, pour cette même analyse les élèves sélectionnés n'ont pas participé aux mêmes séances puisque G était à la séance 1 (exploitation pédagogique de l'album Rouge matou en groupe homogène) et E et C à la séance 2 (discussion philosophique en groupe hétérogène).

Au niveau des dispositifs nous pouvons également noter certaines limites. Dans le cas du classeur de langage certaines photographies ne permettent pas à l'élève de produire énormément d'énoncés. Le nombre restreint d'énoncés peut également s'expliquer par la présence de questions fermées lors des relances de l'enseignant. Enfin, dans les deux dispositifs, l'enseignant prend en charge à minima 65% des mots produits. Il serait intéressant de réitérer la pédagogie de l'écoute conseillée par Péroz en choisissant un texte adapté (univers de référence et longueur du texte).

5.CONCLUSION

Dans cet écrit, nous nous sommes intéressés à la production orale des élèves de toute petite section et petite section. Nous nous sommes appuyés sur la littérature de recherche concernant la pédagogie de l'oral afin de nous donner des éléments de réponses.

Nous avons mené deux expérimentations, l'une afin de tester la proposition d'Agnès Florin sur les groupes conversationnels et l'autre visait à comparer les dispositifs entre eux. Des séances de langage ainsi que des échanges individuels ont été enregistrés puis transcrits afin de procéder à leurs analyses.

Les différentes analyses, quantitatives d'une part et qualitatives d'autre part ont permis de mettre en évidence les apports et les limites des dispositifs.

Nous aurions aimé également nous intéresser plus spécifiquement à la posture de l'enseignant et à l'apport de son étayage sur les énoncés des élèves.

6. BIBLIOGRAPHIE

Bernicot J.L, Bert-Erboul A., (2009) : *L'acquisition du langage par l'enfant*, Editions in Press, Concept Psy, Paris.

Boisseau P (2005) *Enseigner la langue orale en maternelle*, Edition Retz

Bruner J.S (1983) *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Florin A (1995) *Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Ellipses.

Ministère de l'éducation nationale (2011) L'école maternelle. *Rapport IGEN n° 2011-108 octobre 2011*

Péroz P (2016) Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Mise en œuvre d'un modèle polylogal d'apprentissage du langage oral en moyenne et grande section de maternelle en 2010-2013, *Pratiques* [En ligne] 169-170

Pulido L (2016) Modèles d'intervention pour favoriser le développement du langage des enfants de maternelle. *Modèles et didactiques*, 45

7.ANNEXES

Annexe 1 – Transcription séance langage sur l’album Rouge matou

1	PE	Qui peut me montrer les deux personnages de rouge matou ? (les élèves montrent les cartes des personnages). Alors G il me montre le chat et l’oiseau. Est-ce qu’il y en a qui ont mis autre chose que G?
2	M	Attends
3	PE	Ah tu me montres un lapin toi ? Il y a un lapin dans Rouge matou ?
4	GE	Non
5	Y	Non je veux des pâtes
6	PE	Ah mais pourquoi tu me montres ça ? Moi j’ai demandé les personnages de Rouge matou (insistance sur le titre de l’album). M tu me montres le chat. A tu me montres quoi toi ? Quels sont les personnages de Rouge Matou ? Le chat. D’accord est-ce qu’il y a que le chat dans l’histoire ?
7	Y	Moi je l’ai
8	PE	Ah très bien
9	G	Regardez (x2)
10	PE	Très bien donc tout le monde m’a montré le chat et l’oiseau. Alors les autres cartes, elles viennent d’où ? De quelles histoires ? Je vais vous montrer un album et vous allez me retrouver le personnage en lien avec l’album. Je vous montre cet album-là. D’accord M je suis d’accord, D’accord C, D’accord Y, D’accord A. G tu me montres ?
11	M	Lapin est où ? Il est où lapin, lapin ?
12	PE	Qui peut essayer de me raconter ça parle de quoi cette histoire ?
13	Y	Ça parle de
14	G	Ça parle de on ne peut pas
15	PE	Ah qu’est-ce que tu peux dire de plus ?
16	C	Non non non (x2)
17	A	On ne peut pas tirer les lunettes, faire un bisou c’est mieux
18	C	On ne peut pas
19	PE	Sur cet album là on dit les choses qu’on n’a pas le droit de faire et les choses qu’on peut faire
20	A	Oui les choses qu’on peut faire
21	PE	Alors après, je vous montre celui-là. Quelle est l’image qui correspond à l’album ? Ahh. M tu me montres toi l’image ?
22	Y	Je l’ai moi

23	PE	Ah super
24	M	Moi l'ai pas XXX
25	PE	Il parle de quoi alors cet album M ?
26	M	Des chouettes
27	PE	Je vais ouvrir l'album pour montrer les images
28	M	La maman elle vient plus
30	G	Elle vient plus elle va chercher à manger
31	PE	La maman est partie chercher à manger et est-ce qu'elle revient après ?
32	G	Non
33	PE	Non ?
34	G	Si elle revient, elle revient la maman
35	PE	Je vous montre un autre livre, celui-là
36	M	Lapin ? Lapin
37	Y	Lapin je l'ai
38	PE	Très bien C, très bien Y
39	C	Moi je l'ai (x2)
40	G	Moi je l'ai
41	PE	C est ce que tu peux me raconter l'histoire ?
42	A	Je veux manger des pâtes
43	PE	Il veut manger que des pâtes ?
44	Y	Je veux manger des pâtes parce que son papa il veut que des pâtes
45	PE	Et il y a un dernier livre regardez
46	C	Chat
47	G	Des chats
48	C	Moi j'ai le chat
49	PE	C'est quoi l'histoire ?
50	A	Il manque des choses
51	PE	Ahh il manque des choses, alors qu'est-ce qu'elle fait la maman du coup ?
52	A	Bah elle va chercher
53	PE	Oui parce qu'elle a oublié alors elle se dépêche
54	Y	Il y a un autre livre là maitresse
55	PE	L'autre livre qu'il reste c'est Rouge matou.

Annexe 2 – Transcription du débat philosophique « A quoi ça sert de s'excuser ? »

1	PE	Aujourd'hui on va essayer de se poser des questions, pour ça on va échanger, discuter ensemble. Je vais vous montrer une image et nous allons essayer de la décrire ensemble. Je vous la montre, alors N qu'est-ce que tu vois sur l'image ?
2	N	Des renards
3	PE	Des renards, et il y en a combien des renards ?
4	N	Un, deux
5	PE	Il y en a deux est ce que vous êtes d'accord ?
6	E	Oui
7	PE	Alors qu'est-ce qu'il se passe ? Qu'est-ce que l'on voit d'autre sur cette image ?
8	E et N	Un ciseau
9	PE	Oui ce sont des ciseaux et est-ce que vous savez ce que c'est ça ?
10	M	Tuyau
11	PE	Alors non c'est pas un tuyau, ça sert à sauter
12	M, N, E	Une corde à sauter
13	PE	Mais est-ce qu'elle est bien cette corde à sauter ? Est-ce que l'on peut jouer avec ?
14	E	Non, elle est cassée
15	PE	Et pourquoi elle est cassée ?
16	E	Parce qu'il pleure
17	PE	Il pleure parce qu'elle est cassée oui mais pourquoi est-elle cassée ? Elle s'est cassée toute seule ?
18	E	Oui
19	PE	Est-ce que tu es d'accord M, elle s'est cassée toute seule ?
20	M	C'est les renards
21	PE	Ahh c'est le renard
22	PE	C est-ce que tu es d'accord ? Comment il l'a cassé le renard ? (l'élève ne répond pas donc l'enseignant relance un autre élève). M qu'est-ce que tu en penses ?
23	M	Les ciseaux, c'est le renard
24	PE	Ah c'est le renard avec les ciseaux, et est ce qu'il est content l'autre renard ?
25	M	Non
26	E	Non, il pleure

27	PE	Alors j'ai une autre image. Qu'est-ce qu'il peut se passer dans l'autre image. Sur celle-là on va que le renard est très triste car sa corde est cassée
28	E	Je sais pas moi
29	PE	On va essayer de deviner ce qu'il peut se passer
30	E	Je sais pas moi
31	PE	Est-ce que tu penses qu'il s'est excusé qu'il lui a dit pardon, qu'est-ce qu'il peut faire pour le consoler, le rendre moins triste ?
32	N	On dit pardon
33	PE	Alors regardez je vous montre l'autre image, alors qu'est-ce qu'il se passe ?
34	E	Elle est réparée
35	PE	Ah elle est réparée. Et est-ce qu'il y a les mêmes personnages dessus ?
36	E	Les deux renards
37	PE	Est-ce que ce sont les mêmes
38	E	Oui
39	PE	Et est ce qu'il pleure toujours le renard ?
40	E	Oui
41	PE	Il pleure toujours ?
42	N et E	Non
43	PE	Comment est-ce qu'il est N ?
44	N	Il est content
45	PE	Comment tu sais qu'il est content ?
46	N	Parce qu'il lui a réparé
47	PE	Ah il lui a réparé et il a réparé comment alors ?
48	E	Je sais pas
49	PE	Comment ça s'appelle ce qu'on peut mettre pour réparer ? C ? M ?
50	M	Une pince à linge
51	PE	Ça peut être une pince linge oui mais est ce que là ça ressemble à une pince à linge ?
52	E et N	Non
53	PE	C'est du scotch. Alors sa corde était cassée puis elle a été réparée. Est-ce qu'ils sont à nouveau copains maintenant ?
54	E	Ils sont à nouveau copains
55	PE	Est-ce qu'il s'est excusé tu penses ?
56	E	Oui

Annexe 3 - Transcription échange individuel G

1	PE	Alors regarde, j'ai ramené une nouvelle page de classeur de langage. Alors tu vois j'ai pris d'autres photos de toi. Alors qu'est-ce que tu peux me raconter sur cette photo ?
2	G	En fait (x2) j'ai fait un triangle
3	PE	Tu as fait un triangle ? Est-ce que tu es sûr que c'est un triangle ça comme forme
4	G	Non c'était
5	PE	Ça s'appelle un rectangle
6	G	Un rectangle
7	PE	Et tu fais comment pour faire un rectangle ?
8	G	J'en ai mis beaucoup et j'ai fait un rectangle
9	PE	D'accord et il en fallait beaucoup ?
10	G	Ouais
11	PE	Et tu as utilisé quoi pour faire le rectangle ? Comment ça s'appelle ça (le PE désigne sur l'image l'élément) Est-ce que tu te rappelles le nom ?
12	G	Non
13	PE	Ça s'appelle des picots
14	G	Des picots je l'ai fait avec des picots
15	PE	Est-ce que tu as pris des picots d'une seule couleur ou de plusieurs couleurs ?
16	G	De plusieurs
17	PE	De plusieurs couleurs. Est-ce que tu as bien aimé faire ça ?
18	G	Ouais
19	PE	Tu te rappelles avec qui tu avais fait ça
20	G	Non
21	PE	Et alors là qu'est-ce que tu peux me dire sur la photo ?
22	G	Ils sont en train de manger un gâteau
23	PE	Ah mais pourquoi on mange un gâteau ?
24	G	Parce que c'est l'anniversaire
25	PE	Ah et c'est l'anniversaire de qui ?
26	G	De N
27	PE	Tu es sûr que c'est N ? si tu regardes bien
28	G	Non
29	PE	Alors c'est qui ? C'est M. On a l'air content qu'est-ce qu'on vient de faire ? Qu'est-ce que l'on fait quand c'est l'anniversaire de quelqu'un

30	G	On dit joyeux anniversaire
31	PE	Ah et on chante. Et on l'applaudit aussi pourquoi ?
32	G	Parce qu'il a soufflé des bougies
33	PE	Ah parce qu'il a soufflé ces bougies et toi alors tu as quel âge G ?
34	G	Moi j'ai déjà. Mon anniversaire déjà papa et maman et c'était encore mon anniversaire
35	PE	D'accord
36	G	J'ai encore 4 ans et demi
37	PE	Ah bon ?
38	G	Ouais j'ai 4 ans et demi de plus que 3 ans et demi et 4 ans et demi 3 ans et demi
39	PE	Ah oui tout ça

Annexe 4 - Transcription échange individuel E

1	PE	Alors regarde, j'ai amené des nouvelles pages du classeur de langage
2	E	Je suis là
3	PE	Tu es là oui, alors tu fais quoi là ?
4	E	Ben, j'ai tout fait là
5	PE	Tu as fait quoi ?
6	E	Ben, je sais pas
7	PE	Tu avais pris quoi ? Tu te rappelles, c'était un atelier que l'on faisait le matin. Comment ça s'appelle les petites choses que tu as mises ?
8	E	Les trucs
9	PE	Les trucs ?
10	E	Oui
11	PE	Ça s'appelle des pi/cots
12	E	Picots !
13	PE	Tu as fait quoi avec les picots ? Regarde, tu les as mis comment les picots ?
14	E	Ben, j'ai fait comme le modèle !
15	PE	Ah ! tu as fait comme le modèle. Et pour le modèle, il fallait faire un cadre. Et alors, en plus, je me rappelle tu avais utilisé qu'une seule couleur de picots. Est-ce que tu te rappelles quelle couleur tu avais utilisée ?
16	E	Euh, jaune !
17	PE	Très bien. Tu avais pris que des picots jaunes
18	E	Oh ! il marche bien ce crayon-là !
19	PE	Oui, j'écris beaucoup de choses avec.
20	E	Ouais
21	PE	Il est chouette ce crayon
22	E	Ouais. Comment tu sais écrire comme ça toi ?
23	PE	Parce que j'ai appris à écrire. Toi aussi tu vas apprendre à écrire après. Tu pourras écrire plein de choses comme moi
24	E	Je suis là moi !
25	PE	Oui, tu es là toi. Est-ce que tu reconnais d'autres enfants ?
26	E	Ouais
27	PE	C'est qui ça ?
28	E	E, N,
29	PE	Est-ce que tu en reconnais d'autres ? par exemple là ? C'est plus difficile
30	E	Je sais pas

31	PE	C'est Y
32	E	Y
33	PE	Et alors là, qu'est-ce que tu fais ? Tu m'as dit que c'était toi sur cette photo-là, alors qu'est-ce que tu fais ?
34	E	Je fais ça
35	PE	D'accord, mais c'est quoi ?
36	E	Moi, je suis la vache
37	PE	Tu avais la vache. Tu avais le pion vache. Et alors qu'est-ce qu'il fallait faire ? Je vois une piste de jeu et je vois un dé. Qu'est-ce qu'il fallait faire alors ?
38	E	Je sais pas
39	PE	Tu ne sais pas. Est ce qu'il fallait le lancer ?
40	E	Oui
41	PE	Alors, est ce que tu as réussi à le lancer sur la piste?
42	E	J'ai pas gagné en plus
43	PE	Ah ! tu n'as pas gagné. Qui est ce qui a gagné alors?
44	E	Je sais pas
45	PE	Tu ne te rappelle plus
46	E	Ouais
47	PE	Est-ce que tu as bien aimé ce jeu ?
48	E	Ouais
49	PE	Et tu avais joué avec qui alors ?
50	E	Avec A, M et avec S
51	PE	D'accord
52	E	Oh ! on dirait un serpent
53	PE	Oui ? C'est le « S » et toi tu as quelle lettre dans ton prénom ?
54	E	E, le E de E
55	PE	Le « E » de E. Est-ce que tu veux dire autre chose ?
56	E	Oui, bah, en plus dans le sable qu'y a de la mer. Ben, alors moi, j'ai trouvé un autre petit truc, j'ai trouvé un bigorneau, grand comme ça.
57	PE	Oh, grand comme ça.

Annexe 5 - Transcription échange individuel C

1	PE	Alors regarde C, j'ai ramené des photos de toi. Est-ce que tu peux me raconter ce que tu fais là regarde. Qu'est-ce que tu fais là ?
2	C	La cuisine
3	PE	Et qu'est-ce que tu fais à la cuisine ?
4	C	Je fais ça
5	PE	Comment ça s'appelle ? Est-ce que tu te rappelles du nom du jeu ?
6	C	C'est quoi ?
7	PE	Là regarde, c'est quoi ça ? Comment ça s'appelle ?
8	C	C'est des cartes
9	PE	Ah ce sont des cartes. Et qu'est-ce qu'il fallait faire avec les cartes ?
10	C	Fallait les regarder
11	PE	Ah c'était des cartes pour regarder
12	C	Oui
13	PE	D'accord. Tu reconnais la carte que tu as retournée là ? Tu reconnais ce qu'il y a sur l'image ?
14	C	Il y a quoi ?
15	PE	Si tu regardes bien là
16	C	C'est quoi ?
17	PE	C'était une carte de pain
18	C	Une carte de pain
19	PE	Sur les cartes il y avait différents aliments, il y avait des œufs, du pain. Il y avait plein de choses. Est-ce que tu avais réussi à trouver deux cartes pareilles ?
20	C	Et là ? Et là ? (C montre la deuxième photo de la page)
21	PE	Attends. Qui est-ce que tu reconnais sur la photo ?
22	C	O
23	PE	Et là est-ce que tu reconnais
24	C	C'est L
25	PE	Très bien. Il y avait O et L. Super. Et tu as raison il y a une autre photo
26	C	Où ?
27	PE	Il y a une autre photo regarde
28	C	C'est moi
29	PE	C'est toi. Est-ce qu'il y a que toi ?
30	C	Oui
31	PE	Ah bon ? Il n'y a que C

32	C	Il y avait L
33	PE	D'accord et qui d'autre ?
34	C	Il y a N
35	PE	Et là ?
36	C	M
37	PE	M oui et là ?
38	C	S
39	PE	Et qu'est ce que vous faites alors ?
40	C	On fait le jeu de Laurène
41	PE	Alors c'était le jeu de Laurène ou de A
42	C	De A
43	PE	Il fallait faire quoi avec le jeu de A
44	C	Il faut jouer
45	PE	Est-ce que tu as bien aimé ce jeu
46	C	Oui
47	PE	Est-ce que tu as réussi à construire quelque chose ?
48	C	Oui
49	PE	Tu avais construit quoi ? tu avais construit une maison ? un bateau ?
50	C	J'ai construit un bateau
51	PE	C'était facile ou c'était difficile ?
52	C	C'était facile
53	PE	C'était facile, super. Est-ce qu'il y avait plein de couleur dans ce jeu
54	C	Oui
55	PE	Est-ce que tu veux me dire autre chose sur ces photos ?
56	C	Bah il y avait du pain
57	PE	Ah oui, il y avait la carte du pain.

Annexe 6 - Séance 1 Tableau d'analyse quantitative (PE/élèves)

Séance de langage : Rouge matou			
	PE	Elèves	Total
Nombre de mots produits	346	144	490
Pourcentage de mots produits	71 %	29 %	100 %

Annexe 7 Séance 1 Tableau d'analyse quantitative (par élève)

	M	A	Y	G	C
Nombre de mots produits	22	33	42	30	17
Pourcentage de mots produits	4,4%	6,6%	8,4%	6%	3,4%

Annexe 8 - Séance 2 Tableau d'analyse quantitative (PE / élèves)

Séance de langage : Débat philosophique			
	PE	Elèves	Total
Nombre de mots produits	415	80	497
Pourcentage de mots produits	83%	17%	100 %

Annexe 9 - Séance 2 Tableau d'analyse quantitative (par élève)

	M	E	N	C
Nombre de mots produits	17	46	17	0
Pourcentage de mots produits	3,2 %	10,2%	3,2 %	0%

Annexe 10 - Tableau d'analyse échanges individuels

	G	E	C
Nombre de mots produits	111	115	76
Pourcentage de mots produits	31,5 %	24,5 %	19 %
Total de mots produits durant l'échange entre PE / élève	352	470	395