



HAL
open science

L'album écho : un support pour améliorer les compétences syntaxiques en maternelle

Hortense Vinet

► **To cite this version:**

Hortense Vinet. L'album écho : un support pour améliorer les compétences syntaxiques en maternelle. Education. 2021. dumas-03362211

HAL Id: dumas-03362211

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03362211>

Submitted on 1 Oct 2021

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

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

Année universitaire 2020-2021

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

L'album écho : un support pour améliorer les compétences syntaxiques en maternelle

Mots Clefs : oral – syntaxe – album écho – langage – maternelle

Présenté par : Hortense Vinet

Encadré par : Benjamin Farge

SOMMAIRE

Introduction	4
I. Le langage, une priorité dès le plus jeune âge.....	6
1.1 Qu'entend-on par langage ?.....	6
1.1.1 Définitions.....	6
1.1.2 Le langage oral.....	7
1.2 Le langage à l'école maternelle.....	8
1.2.1 Enjeux et textes officiels.....	8
1.2.2 Le rôle de l'enseignant.....	9
1.2.3 Et les élèves allophones ?.....	10
1.3 L'acquisition du langage.....	11
1.3.1 Notions sur l'acquisition du langage oral par l'enfant.....	11
1.3.2 Lexique et syntaxe.....	12
II. Les albums échos.....	14
2.1 L'album écho selon Philippe Boisseau.....	14
2.1.1 Le dispositif.....	14
2.1.2 L'élaboration d'un album écho.....	14
2.1.3 Les enjeux	15
2.2 Le dispositif adapté au contexte de la classe.....	16
2.2.1 Le choix de l'album écho.....	16
2.2.2 Le choix des élèves.....	17
2.2.3 Le dispositif adapté.....	17
2.2.4 Le Makaton.....	19
III. Analyse des données recueillies.....	20
3.1 Évaluer pour progresser.....	20
3.1.1 Évaluation initiale des enfants et objectifs d'apprentissage.....	20
3.1.2 Évaluation des pratiques de l'enseignant.....	22
3.2 L'interaction éducative.....	25
3.2.1 L'étayage.....	25
3.2.2 La progression des enfants.....	28
3.3 Les difficultés rencontrées.....	29
3.3.1 La gestion du temps.....	29

3.3.2 Le choix des images.....	30
3.3.3 Une élève à besoins éducatifs particuliers.....	30
Conclusion.....	32
Bibliographie.....	34
Résumé.....	36
Annexes.....	37
1. Présentation de la classe et des élèves choisis.....	37
2. Objectifs d'apprentissage.....	38
3. Albums échos et images.....	41
4. Verbatims des séances n°1 et des trois séances de Victor.....	79
5. Exemple de grille d'analyse	86

Introduction

L'école maternelle, et cela figure en titre de son programme, doit favoriser la réussite de tous les élèves. Cette mission est en partie remplie puisque les études récentes montrent que «les élèves ayant fréquenté un établissement scolaire préélémentaire obtiennent de meilleurs résultats à l'école primaire»¹. C'est en ce sens que la loi «Pour une école de la confiance» du 28 juillet 2019 abaisse l'âge de l'instruction obligatoire à 3 ans afin de réduire les difficultés scolaires liées aux inégalités sociales, en particulier dans le domaine du langage: «L'apprentissage d'un vocabulaire précis et des structures de la langue est un levier majeur pour réduire la première des inégalités, celle devant la langue.»²

Dans le même temps, les différentes enquêtes ou rapports sur l'enseignement en Maternelle pointent «une faiblesse persistante de la pédagogie de l'oral » (IGEN oct.2011) qui est pourtant primordiale dans la scolarité des 3-6 ans puisque le langage oral est à la fois objet d'étude, vecteur d'apprentissage dans les autres domaines étudiés et vecteur de sociabilisation.

Pourquoi ces difficultés ? Sans doute, comme l'explique Sylvie Plane³ parce que le langage est un « objet multidimensionnel » dont toutes les « facettes sont mobilisées en même temps ». Par ailleurs, comme le souligne Mireille Brigaudiot « le langage est une activité invisible ».⁴ Dès lors, comment rendre explicite l'apprentissage du langage oral et l'améliorer à la maternelle ?

En rencontrant la classe de moyenne section de Maternelle dont j'allais avoir la charge pour cette année de stage, les grandes disparités au niveau des compétences langagières des enfants ont attiré mon attention. J'ai commencé par élaborer des moments de langage en grand groupe, autour d'albums jeunesse ou de comptines, en essayant différentes approches (une découverte en amont du lexique à la façon de Narramus, une « pédagogie de l'écoute » dans l'esprit de Pierre Péroz). Mais les écarts entre mes élèves étaient tels que je perdais inévitablement une partie de la classe en route. J'ai alors choisi de ménager des temps de travail spécifiques avec mon groupe d'élèves en difficulté lors des Activités Pédagogiques Complémentaires et cherché comment améliorer rapidement leurs compétences langagières.

¹ CSP, *Note d'analyse et de propositions sur le programme d'enseignement de l'école maternelle*, 2020

² *Loi pour une école de la confiance*, J.O. 28 juillet 2019

³ PLANE, Sylvie, *Comment enseigner l'oral : « Oral et apprentissages »* [Conférence], Académie de la Réunion, 2016

⁴ Brigaudiot, Mireille, *Langage et école maternelle*, Hatier, Paris, 2015

J'ai alors découvert le principe des albums échos selon la définition de Philippe Boisseau qui m'a intéressé pour plusieurs raisons. Si disposais déjà de plusieurs outils visant l'acquisition de vocabulaire (boîte à histoires, imagiers, flashcards...), je me trouvais assez démunie concernant l'autre versant de l'oral, à savoir la syntaxe. Comment la travailler plus intensivement et efficacement qu'en comptant seulement sur l'effet modélisateur de ma parole en classe ? Et surtout, comment rendre attractif et explicite cet apprentissage ?

C'est à ces questions que j'essaierai de répondre dans ce mémoire à travers l'étude d'un dispositif d'albums échos que j'ai tenté d'enrichir avec les apports du numérique et d'un programme d'aide à la communication et au langage, le Makaton.

Dans une première partie, je m'attacherai à développer les enjeux de l'enseignement du langage et en particulier de la langue orale en maternelle et à expliquer en quoi mes différentes recherches m'ont amenée à m'orienter sur la question de la syntaxe. Dans une seconde partie, je décrirai le dispositif de l'album écho pensé par Philippe Boisseau. Je détaillerai la façon dont je l'ai adapté en classe et les hypothèses qui ont présidé à ces modifications. La troisième partie est consacrée à l'analyse critique des données recueillies lors des différentes séances que j'aurai pu mettre en œuvre.

Partie I – le langage, une priorité dès le plus jeune âge

1.1 Qu'entend-on par langage ?

1.1.1 Définitions

Réfléchir sur le langage suppose en premier lieu de comprendre quel sera l'objet de notre étude, tâche ardue, tant ce terme recouvre d'activités différentes et de notions entre lesquelles nous ne sommes pas quotidiennement habitués à opérer de distinction. Ainsi « [la langue] ne se confond pas avec le langage ; elle n'en est qu'une partie déterminée, essentielle, il est vrai. C'est à la fois un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus » indiquait Ferdinand de Saussure dans son *Cours de linguistique générale*⁵.

Il faut voir dans le langage la capacité qui permet à chacun de communiquer et d'interagir avec l'autre et la langue comme l'outil spécifiquement humain dédié au langage. Mireille Brigaudiot en retient la définition d'Émile Benveniste (1966) : « Le langage représente la forme la plus haute d'une faculté qui est inhérente à la condition humaine, la faculté de symboliser ». Il s'agit non seulement d'associer des signes à des objets réels, ou un signifiant à un signifié (Saussure) mais aussi d'accéder plus généralement au monde de l'abstraction dans lequel les mots produisent du sens par les relations qu'ils entretiennent entre eux.

L'installation de l'artiste américain Joseph Kosuth, *One and Three Chairs* (1965), qui présente une chaise réelle, sa photographie et une affiche présentant la définition du mot « chaise » issue d'un dictionnaire, nous permet de comprendre cette distinction. Si le mot « chaise » ne représente pas la spécificité de la chaise qui nous est donnée à voir, ni même son empreinte comme le fait la photographie, il nous renvoie à une possibilité infinie de chaises. Ce concept de « chaise » nous permet de penser cet objet, d'imaginer « une chaise bleue » ou « une petite chaise ». Comme le souligne Agnès Florin (*Le développement du langage* p12), maîtriser le langage est donc aussi « la capacité de produire des discours originaux : pouvoir créer, pour soi et pour autrui, tout un ensemble de représentations grâce aux signes ».

⁵ De Saussure, Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, Payot, 1931 (3^{ème} éd.), p.25

En cela, il apparaît difficile à la pensée de se déployer sans le support du langage. Est-ce à dire que la pensée serait du langage intériorisé ? Saussure explique (*Cours de linguistique générale*) : « sans le secours des signes, nous serions incapables de distinguer deux idées d'une façon claire et constante ». Il semble apparaître ainsi que la pensée et le langage sont indissociables.

1.1.2 Le langage oral

La parole est un usage individuel et individualisé du langage. Selon Laurence Lentin, « l'être humain parle certes pour communiquer, mais aussi, ce faisant, il construit sa personnalité, sa pensée »⁶

Car le langage oral est multidimensionnel. Outre les dimensions linguistique, sociale et cognitive que nous avons évoquées, le langage oral présente une dimension affective et interactionnelle. Parler, c'est à la fois s'exposer au regard de l'autre et agir sur l'autre. Le ton de la voix, la posture, signalent autant les rapports sociaux et interpersonnels que le « style » ou le contenu du discours.

Par ailleurs, « parler » est une action complexe, ou plutôt un ensemble d'actions interdépendantes et plus ou moins simultanées, puisqu'il s'agit dans un même temps de conceptualiser une parole (que veut-on dire?), de trouver les moyens linguistiques pour la communiquer (lexique, morphologie, syntaxe) et de faire fonctionner son appareil phonatoire de façon à produire les sons appropriés. Or ces différents processus se chevauchent temporellement : je parle en pensant à ce que je vais dire. Le langage sollicite différents types de mémoires : la mémoire à court terme ou de travail qui permet de retenir les informations le temps de la réalisation d'une tâche et la mémoire à long terme qui regroupe à la fois les automatismes inconscients et les connaissances acquises sur le monde et sur soi. Produire un long énoncé oral est donc un exercice difficile qui nécessite répétition et habitude.

Cet usage oral de la langue induit des spécificités ; nous n'écrivons pas comme nous parlons. Ces configurations propres à l'oral ne peuvent être édictées en « règles ». Elles dépendent à la fois du locuteur et des situations d'énonciation. Certaines régularités peuvent toutefois être observées : des reprises du sujet (« moi, je », « les gens, ils »), des négations amputées (« il va pas nous embêter »), l'usage de « on » en première personne du pluriel

⁶ Lentin, Laurence, *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, ESF, 2009 (1^{re} éd. 1998), p.79

(« On y va ? »), un ordre syntaxique bousculé (inversions de propositions), des ellipses ou des phrases laissées en suspens, des prononciations approximatives (« i » pour « il »)...

1.2 Le langage à l'école maternelle

1.2.1 Enjeux et textes officiels

Le B.O. du 26 mars 2015 réaffirme « la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. La stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines ».

Lors d'une journée de formation, Viviane Bouysse s'adresse ainsi à des professeurs des écoles : « Vous êtes d'abord, à l'école maternelle, des maîtres de langage, des maîtres de parole » et « toute la pédagogie fonctionne avec le langage »⁷, repose sur le présupposé de l'intercompréhension adulte-enfant via le langage. Celui-ci présente donc la difficulté d'être à la fois *objet d'étude* et *vecteur des apprentissages*.

L'intitulé du domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » signifie qu'au-delà de l'aspect strictement linguistique du langage, les dimensions sociales, affectives, interactionnelles et cognitives sont prises en compte. Il s'agit dans un premier temps d'« oser entrer en communication » y compris par la communication non verbale, de tester les effets de sa parole sur autrui, de questionner, de participer à des échanges. Cette étape de sociabilisation est cruciale pour faire entrer l'enfant dans les apprentissages quel que soit le domaine envisagé et pour l'aider à « se construire comme personne singulière au sein d'un groupe ».

Toujours selon Viviane Bouysse, l'enfant doit ensuite acquérir une première maîtrise de la langue qui doit passer par des moments d'apprentissage conscientisés, c'est-à-dire qu'outre les moments de communication nécessaire à la vie de classe où la parole se déploie naturellement, il faut organiser des temps de travail sur le langage où l'objectif explicite de l'enseignant est de faire acquérir aux élèves de nouvelles ressources langagières. L'enfant doit comprendre que cela suppose des efforts, une écoute et une attention particulière. Ce travail

⁷ Bouysse, Viviane (2013, nov.) *Quelle pédagogie du langage à l'école maternelle ?* [Conférence]. Organisée par académie de Nantes.

sur le langage s'effectue à travers trois activités majeures : la réception-compréhension, la production et l'interaction (à l'oral et à l'écrit).

Par ailleurs l'enfant sera amené à acquérir ce que Bernard Lahire appelle « oral scriptural », c'est-à-dire ayant les caractéristiques de l'écrit. Il nécessite une distanciation par rapport à la situation évoquée. Parce qu'il est un oral décontextualisé, il se doit d'être explicite. Il permet de raconter, décrire, évoquer ou discuter un point de vue⁸.

Outre la capacité à entrer en communication avec les adultes et les autres enfants et à s'exprimer « dans un langage syntaxiquement correct et précis », il est attendu des enfants en fin d'école maternelle qu'ils pratiquent « divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue ». Il s'agit aussi d'acquérir les règles plus ou moins implicites qui guident un échange (commencer ou terminer une conversation par exemple). Ces règles s'apprennent socialement et sont différentes selon les milieux ; l'enjeu de l'enseignant est de rendre explicites celles qui s'appliquent en classe afin que l'enfant puisse s'intégrer à la communauté scolaire tout en prenant soin de ne pas exclure ni dévaloriser les autres communautés auxquelles un individu appartient toujours (les pairs, la famille...).

En effet l'oral est un marqueur social très important : la capacité à s'exprimer oralement de manière construite, en pouvant choisir parmi différents registres et usages est déterminante pour s'inscrire dans notre société. De plus, les marqueurs phonologiques (intonation, diction...) sont tout aussi révélateurs : comme le rappelle Sylvie Plane « l'oral trahit tout ». Elle donne ainsi l'exemple d'enfants de CE1 capables de déceler le milieu social d'individus par la seule écoute de leur voix (pour un texte à peu près identique). L'un des enjeux essentiels de l'apprentissage de la langue orale à l'école est donc aussi de déjouer les déterminismes sociaux.

1.2.2 Le rôle de l'enseignant

Selon Viviane Bouysse « le premier instrument de la pédagogie du langage auquel nous devons être attentif, c'est la parole de l'enseignant ».

⁸ Lahire, Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, PUL, 1993.

En effet, la parole magistrale se doit d'être modélisante sous plusieurs aspects. En premier lieu pour offrir aux enfants un langage dont ils pourront s'emparer pour le reproduire et donc étendre leurs compétences langagières, mais aussi pour faire entendre un « registre académique », dont la compréhension dans toutes ses composantes (langue, posture, représentations) sera prédictive d'une réussite dans les différents apprentissages. Ce langage peut être très éloigné de celui pratiqué dans le cercle familial. Le rôle de l'enseignant est donc d'autant plus important qu'il est, pour certains enfants, le seul porteur de ce « langage de l'école ». Ainsi le B.O. du 26 mars 2015 dit de l'enseignant qu'il « contribue à construire l'équité entre enfants en réduisant les écarts langagiers ». Viviane Bouysse rejoint ce point de vue en considérant que « l'école maternelle (...) doit être réparatrice ».

À cette fin, le B.O rappelle aussi que l'enseignant doit être « constamment attentif à son propre langage » : en ralentissant son débit et en étant attentif à son articulation ; en offrant des discours construits, clairs, explicites et achevés, en utilisant un vocabulaire adapté et précis ; en répétant et reformulant autant que nécessaire. L'enseignant se doit d'utiliser un langage d'accompagnement à visée didactique en commentant les actions réalisées dans différentes situations ; il « met du langage » partout où cela est possible afin d'enrichir le vocabulaire et les représentations de ses élèves. Par ailleurs il organise des séances dédiées au langage autour de la compréhension d'un texte, de l'acquisition d'un nouveau lexique, d'apprentissage de comptines... Or le paradoxe est que ces séances, souvent menées en grand groupe, profitent surtout aux « bons parleurs », les élèves en difficulté avec l'oral ayant tendance à rester en retrait. Ainsi, sur une classe donnée, 40 % des effectifs ne participent pas activement à la conversation chez les TPS-PS et 30 % chez les MS-GS (Florin, 1991). Il importe donc que l'enseignant soit au fait de ces difficultés pour tenter d'y remédier.

1.2.3 Et les élèves allophones ?

La maîtrise du français est un fort prédicteur de la réussite scolaire. Que faire quand il n'est pas la langue première de nos élèves ? Et qui plus est en maternelle où le langage est encore à l'état d'ébauche ? On a longtemps pensé que le simple « bain de langage » de trois ans en maternelle suffisait au petit enfant allophone pour « rattraper » ses camarades francophones. Mais en 2003, l'analyse des évaluations PISA montrait que « dans la plupart des pays, les enfants qui, à la maison, parlent une autre langue que la langue de

l'enseignement ont de moins bons résultats scolaires », quelle que soit l'ancienneté de la présence sur le territoire de ces enfants. En effet, comme le précise l'Observatoire des inégalités en 2007, à l'entrée en 6ème, « les élèves dont les deux parents sont immigrés, se situent à un niveau identique à ceux des élèves étrangers, soit près de dix points au-dessous de la moyenne nationale ».

Ce constat ne doit pourtant pas faire oublier que les dernières recherches soulignent les apports du bilinguisme dans la construction de la conscience phonologique et la compréhension des structures de la langue. Il est extrêmement important de valoriser les langues premières à la fois pour les raisons socio-affectives que nous avons évoquées auparavant, mais aussi parce que leur pratique favorise un meilleur apprentissage de la langue française. La maternelle est « une école qui accueille les enfants et leurs parents », prenant en compte les savoir-faire, les connaissances et les représentations du monde préexistantes.

Enfin, pour que les élèves allophones puissent atteindre une maîtrise suffisante du français oral, l'enseignant doit être conscient des difficultés spécifiques de ses élèves (phonétique différente, genre des noms, syntaxe, culture autre, prérequis) et leur accorder des temps de travail spécifiques.

1.3 L'acquisition du langage

1.3.1 Notions sur l'acquisition du langage oral par l'enfant

Les progrès de la recherche dans le domaine des neurosciences ont beaucoup influencé les différentes théories sur l'acquisition du langage qui se sont succédé depuis la fin du 19ème siècle. Mais celles-ci sont également liées à l'évolution du concept même de langage et de sa relation à la pensée.

Le behaviorisme, s'appuyant sur les travaux de Skinner, voit d'abord le langage comme un comportement parmi d'autres. L'enfant imite le langage qu'il perçoit et sa capacité langagière s'élabore par un système de renforcement ou d'inhibition de ses productions par son entourage.

Le linguiste Noam Chomsky s'intéresse plus spécifiquement aux mécanismes internes d'acquisition du langage et oppose aux théories comportementalistes un « dispositif inné

d'acquisition du langage » (LAD = Langage Acquisition Device) qui se déploierait à mesure que l'enfant est exposé à sa langue. Ceci expliquerait que l'enfant soit en mesure de produire des phrases qu'il n'a jamais entendues.

Pour l'école constructiviste, dans laquelle s'inscrit Piaget, certes le langage n'est pas le résultat d'un simple conditionnement et son existence suppose « l'existence d'un noyau fixe nécessaire à l'élaboration de toutes les langues », mais ce « noyau » n'est pas inné, transmis héréditairement. Agnès Florin précise : « il est le produit de l'interaction entre le patrimoine génétique de l'espèce et l'expérience »⁹.

L'étude des interactions entre l'enfant et les adultes qui composent son environnement amène Vygotsky à introduire le concept de « zone proximale de développement (ZPD)» qui caractérise l'écart entre ce que l'enfant peut apprendre seul et ce qu'il peut apprendre avec l'aide d'un tiers plus expert.

Cet « étayage », et en particulier celui produit dans la relation parents-enfant a été développé par Bruner. L'enfant passerait d'une communication pré-linguistique à une communication linguistique grâce à ce « Système de support à l'acquisition du langage » (LASS) qui viendrait en renforcement du LAD.

Ces dernières théories ont pour point commun de souligner que l'enfant n'apprend pas à parler seul : les interactions avec l'adulte sont essentielles. L'enseignant, en tant que pédagogue doit donc s'interroger sur les pratiques qui permettraient de produire un étayage performant.

1.3.2 Lexique et syntaxe

« Il va de soi que l'accès au sens suppose non seulement l'acquisition d'un système syntaxique mais aussi celle d'un lexique correspondant, ainsi que d'une certaine maîtrise de la prononciation et de la prosodie de la langue. »¹⁰

Lorsque j'ai commencé à m'intéresser à l'amélioration du langage oral de mes élèves, deux champs d'action se sont ouverts à moi : le lexique et la syntaxe. J'avais d'abord envisagé ces deux axes comme des entités séparées, nécessitant chacune une approche et des modalités

⁹ Agnès Florin, *Le développement du langage*, Dunod, 2016 (1ère édition 2013) p18

¹⁰ Lentin, Laurence, *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, ESF, 2009 (1^{re} éd. 1998), p 40

de travail spécifiques. On se représente facilement un « réservoir de mots » rangés dans notre mémoire dans lequel l'esprit viendrait puiser ce dont il a besoin pour effectuer ensuite un travail de syntaxe afin de formuler au mieux sa pensée. Cette conception était renforcée par le souvenir de listes de vocabulaire à apprendre et par les outils concrets au service de l'enrichissement du lexique (imagiers, flashcards...).

Or les linguistes et les pédagogues considèrent que lexique et syntaxe sont intriqués et indissociables dans l'étude du fonctionnement du langage et de son apprentissage. Cet apprentissage ne peut se réaliser que dans une recherche de sens. Selon les recherches des cognitivistes, la fixation d'éléments lexicaux par la mémoire est liée à la capacité d'articuler ces éléments entre eux. La mémoire n'est pas un simple « espace de stockage » mais s'apparente plus à un « réseau » de mise en relation de concepts. La langue n'est pas un catalogue de mots mais s'élabore au fur et à mesure en regroupant par catégories, en hiérarchisant des concepts.

Il s'agit donc de proposer à l'enfant un échange en situation, mêlant tous les aspects du langage (phonétique, morphologique, syntaxique, sémantique), et répondant à ses besoins ou du moins à une attente de sa part. C'est de cette manière que l'enfant trouvera intuitivement ce que Lentin appelle des « schèmes sémantico-syntaxiques », qualifiés de « créateurs » parce qu'il ne s'agit pas de les reproduire à l'identique, mais de s'en emparer pour créer de nouveaux sens.

Partie II – l’album écho

2.1 L’album écho selon Philippe Boisseau

2.1.1 Le dispositif

Les albums échos, tels que les conçoit Philippe Boisseau, sont des « albums de l’oral » à différencier des albums de l’écrit. Ces albums ont été conceptualisés dans les années 80 et mis en application dans des maternelles de Zones d’Éducation Prioritaire où les enfants se trouvaient en grande difficulté langagière. Il ne s’agit pas à travers ces albums de préparer, d’acculturer les enfants au langage de l’écrit, mais d’accélérer « la construction des compétences de production orale des enfants »¹¹.

Concrètement, le dispositif prend la forme d’un livre, « l’album », présentant des photographies d’enfants, prises lors d’une activité ou d’un moment de vie de classe. Chaque photographie est accompagnée d’un texte co-construit par l’enfant et l’enseignant. « Écho » a donc une signification multiple : écho de situations vécues par l’enfant au moyen des photographies, écho des productions orales de l’enfant, écho de l’adulte qui améliore ces productions en retour. Il s’agit donc d’un album individualisé tant sur le plan des images que du langage, s’adaptant aux capacités langagières de l’enfant et suscitant son intérêt par sa proximité avec ses centres d’intérêt. On distinguera les albums « à la première personne » où l’enfant commente ses propres actions et les albums « à la troisième personne » où l’enfant est amené à se décentrer pour raconter la vie de la classe.

Une fois l’album élaboré, l’enfant s’entraîne à le raconter en interaction avec l’adulte. Celui-ci peut aussi lui en faire la simple lecture. Les albums sont laissés à disposition des enfants pour qu’ils s’en saisissent et échangent avec leurs camarades. L’objectif final, outre l’amélioration de son langage oral, est d’amener l’enfant à présenter son album à un public (un groupe, la classe, les parents), ce qui suppose une prise de confiance de l’enfant dans ses capacités.

2.1.2 L’élaboration d’un album écho

¹¹ Boisseau, P., Tartare-Serrat, C., *Les albums échos PS.MS.GS*, Retz, 2010 p5

Le livre *Les albums échos*¹² nous propose quatre phases de réalisation. La première est la prise des photographies qui seront le support de la parole de l'enfant. Leur nombre varie de six à douze en fonction de l'âge de l'enfant. Ces photographies doivent correspondre à des thèmes mobilisateurs : recette de cuisine, sortie scolaire, activités de motricité etc.

La seconde phase est celle de la collecte des premières productions langagières de l'enfant, ou « premiers jets ». Il s'agit de laisser l'enfant découvrir librement les photos. L'enseignant stimule alors la production verbale de l'enfant par des questions « favorisant la formulation des actions » (Qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce que tu fais là ?). L'enseignant note ces énoncés spontanés au plus près, sans chercher à les améliorer immédiatement. C'est aussi l'occasion d'écarter les images qui ne suscitent pas d'engouement.

Dans un troisième temps « il s'agit d'élaborer pour chaque photo un feedback bien ancré dans la tentative approximative de l'enfant et répondant aux objectifs langagiers qu'on peut raisonnablement envisager pour lui ». En fonction des enfants, ces objectifs peuvent porter sur l'utilisation de pronoms, de prépositions, de formes verbales ou de structures syntaxiques de plus en plus élaborées. Cette « amélioration » se doit toutefois de rester dans la ZPD de l'enfant et dans les formes attendues de l'oral (ne pas verser dans un oral scriptural ou académisé).

Enfin, on peut procéder à la confection de l'album écho en disposant texte et image sur une même double page.

2.1.3 Les enjeux

Conçu pour faire progresser les enfants à l'oral à partir de leurs acquis, l'album écho permet de travailler différents aspects du langage.

Du point de vue socio-affectif, il amène l'enfant à « entrer en communication » avec l'enseignant, puis devant un cercle de plus en plus large, jusqu'à une présentation en grand groupe. Il s'agit à la fois de s'affirmer par la parole et d'acquérir une élocution compréhensible. Cet aspect n'est pas anodin, comme le souligne Viviane Bouysse, « l'enfant existe par la parole dans la classe, en prenant la parole dans la classe ».

De plus, la stimulation de la parole de l'enfant par les questions et les relances de l'enseignant, tout comme le principe du « feedback » (en restant dans la ZPD) reprend les

¹² Boisseau, P., Tartare-Serrat, C., *Les albums échos PS.MS.GS*, Retz, 2010

travaux des interactionnistes sur l'amélioration des capacités cognitivo-langagières et linguistiques.

En effet, la relation dialogique adulte-enfant est au cœur du dispositif de l'album écho. La concentration sur des situations vécues par l'enfant, où il est lui-même en action, favorise l'élaboration des schèmes sémantico-syntaxiques conceptualisés par Lentin qui lui permettront d'élaborer son propre système langagier ; une sorte « d'intuition de la langue » pour arriver à des énoncés de plus en plus longs et construits.

2.2 Le dispositif adapté au contexte de la classe

2.2.1 Le choix de l'album écho

Découvrir le métier d'enseignant, et particulièrement en maternelle, c'est découvrir l'infinie diversité des enfants d'une même classe d'âge. Dans ma classe de Moyenne Section de l'Ouest parisien, ces disparités m'ont paru particulièrement criantes et en premier lieu dans leur manifestation la plus immédiatement repérable : le langage. Bien entendu, comme nous l'avons vu précédemment, le langage est présent dans toutes les activités de la classe : lors des échanges informels entre enseignant et élève, des moments de communication dans d'autres domaines, avec la lecture d'albums, l'apprentissage de comptines... Mais comment mettre en place un apprentissage explicite du langage oral de façon différenciée, en direction des élèves en ayant le plus besoin ? Selon le rapport de Sylvie Giampino¹³, les ateliers de langage « manquent leur public et profitent surtout aux grands parleurs ».

J'ai découvert le principe des albums échos proposé par Philippe Boisseau alors que j'entamais la lecture de *Langage et école maternelle* de Mireille Brigaudiot. Ce dispositif m'a semblé répondre d'une part à une phrase de l'introduction qualifiant le langage « d'activité invisible », d'autre part à la difficulté que j'éprouvais à trouver une modalité de travail des structures syntaxiques de l'oral.

De plus, outil « sur mesure », l'album écho respecte « le caractère strictement individuel de l'apprendre à parler-penser »¹⁴, « chaque apprenant progressant par rapport à lui-même et non par rapport à quelque norme prédéterminée ».

¹³ Sylvie Giampino, Développement du jeune enfant- Modes d'accueil -Formation des professionnels, Rapport au Ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes, 2016

¹⁴ Lentin, Laurence, *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, ESF, 2009 (1^{re} éd. 1998), p.17 et p.20.

Toujours en accord avec ces principes, les éléments lexicaux ne sont travaillés que dans leur relations contextuelles. Les apprentissages lexico-syntaxiques se font de façon conjointe dans un objectif de création de sens.

L'idée était donc de que ce dispositif me permettrait d'améliorer les capacités syntaxiques de mes élèves grâce à trois axes. D'abord en étant un outil d'évaluation des compétences langagières des enfants ainsi que de mes propres pratiques pédagogiques. Ensuite en permettant le travail d'étayage en interaction duelle avec l'élève, la plus à même de le faire progresser. Enfin, ce support permet le travail de répétition nécessaire à tout apprentissage.

2.2.2 Le choix des élèves

Le choix des élèves avec qui mettre en œuvre le dispositif des albums échos n'a pas été facile. En effet, les élèves en difficulté langagières étaient nombreux et les causes de leurs difficultés variées : une langue première étrangère, un milieu social défavorisé, des élèves encore jeunes (de toute fin d'année), des élèves mutiques..., ces difficultés se chevauchant parfois.

Je me suis concentrée sur le groupe d'élèves allophones pour lesquels l'apprentissage du français ne se fait qu'en classe. Ce choix s'est heurté à une réalité que je n'avais pas envisagée : la forte mobilité de ces enfants. Victor a été absent à plusieurs reprises, sur des temps plus ou moins longs pour des séjours dans le pays d'origine de ses parents. Bella, elle aussi, a manqué souvent à l'appel. J'ai remplacé John par Inès, élève mutique, car celui-ci a déménagé à peine son album constitué.

De plus, le contexte sanitaire n'a pas aidé la continuité des échanges et les absences pour des cas de Covid dans la famille ont été nombreuses. Par ailleurs, j'ai dû moi-même m'absenter pour raisons médicales sur la quasi-totalité de la période 3. Il s'en suit que les séances n'ont pu être menées de façon continue.

2.2.3 Le dispositif adapté

L'interaction duelle nécessitée par le dispositif des albums échos demande de ménager des temps particuliers. Comme le souligne Boisseau le grand groupe ne permet pas « des

temps suffisants de prise de parole ni une densité suffisante d'interaction avec l'adulte pour pouvoir vraiment progresser ». De même, les dialogues interindividuels lors de moments d'accueil ou d'atelier ne laissent ni suffisamment de temps à la parole de l'enfant pour se déployer, ni assez de disponibilité à l'enseignant pour la recevoir : il faut avoir un œil sur le reste de la classe, anticiper l'activité suivante, gérer le niveau sonore. Je me suis donc tournée naturellement, et comme préconisé par Boisseau, vers les temps d'APC qui me permettaient de travailler avec quatre élèves seulement, deux fois par semaine entre 11h30 et 12h. L'une des élèves ne participant pas aux APC, j'ai utilisé les temps calmes en début d'après-midi pour travailler avec elle sur des plages de 10 min environ, plusieurs fois par semaine.

Par ailleurs, les difficultés organisationnelles évoquées dans le paragraphe précédent m'ont amenée à adapter le dispositif des albums échos. Ils se sont constitués en introduisant de nouvelles photos au fur et à mesure des séances. De plus, si les moments d'APC étaient propices à un entraînement interactif autour des albums, ces moments étaient fort réduits. Je ne pouvais pas solliciter mon ATSEM pour lire l'un des albums aux enfants sur des temps d'accueil ou de jeu car elle n'a été que très peu présente dans l'année et jamais sur ces temps-là. Enfin, comment permettre aux enfants de continuer ce travail lors de mon congé-maladie ?

J'ai cherché comment les enfants pouvaient s'emparer de ces albums en autonomie et je me suis tournée vers la création d'albums numériques via l'application Book Creator. Cette application permet d'associer une image à un enregistrement vocal en appuyant sur un bouton et se parcourt comme un livre numérique sur une tablette. J'ai ainsi enregistré les phrases co-construites avec les enfants et mis à disposition les livres sur deux tablettes. Au fur et à mesure de ce travail j'ai pris conscience que ce support numérique pouvait devenir une tâche finale aux entraînements en proposant aux enfants d'enregistrer leur propre voix. Le contexte particulier de cette année scolaire rendant difficile les échanges avec les parents, cela permettrait aussi de diffuser ce travail au travers du padlet de la classe.

L'outil numérique est à la fois très attractif pour les enfants et très souple dans son utilisation. Il a permis une évolution constante des albums en fonction des progrès des enfants sans perte de temps : pas d'impressions, modifications aisées des phrases en fonction des progrès des enfants, ajouts ou suppressions de photos facilités.

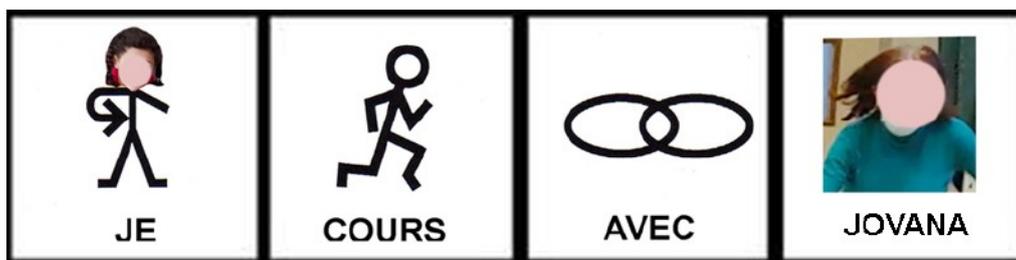
Je n'ai pas abandonné pour autant les albums papier. D'une part la possession de son « propre livre » constitue un ancrage affectif non négligeable, surtout pour des enfants n'ayant pas beaucoup de ressources chez eux et pouvant se sentir dévalorisés par leurs difficultés.

D'autre part, je redoutais que l'efficacité de ce dispositif amène les enfants à une passivité toute contraire à l'esprit de l'album écho (un apprentissage « par cœur » de l'album par exemple). Enfin, dans les moments d'interactions avec l'enseignant, qui constituent la base de ce travail, l'outil tablette a tendance à devenir une distraction. « L'apprendre se réalise dans son optimum en situation d'interaction duelle » et « aucun ordinateur ne saurait assumer seul cette tâche » nous rappelle Laurence Lentin.

2.2.4 Le Makaton

Le choix de travailler avec Liliane sur le dispositif des albums échos a été motivé par deux raisons. D'une part elle semblait dans une phase « d'appétence » pour le langage, répétant tout ce qu'elle entendait. D'autre part j'avais du mal à la faire travailler sur le registre du langage. En effet, elle n'était pas encore en mesure d'écouter les lectures aux moment des regroupements et l'interaction sur des situations au sein de la classe était difficile. Au début de ce travail, elle n'était capable de produire que de courts énoncés : mots-phrases, prénoms. Il m'était difficile de savoir ce qui allait faire sens pour elle.

Grâce à des échanges avec un professeur-ressource dont nous avons sollicité la visite, j'ai pu découvrir en cours d'expérimentation le principe du Makaton qui, adapté, m'a semblé à même d'aider Liliane. Le Makaton est un programme mis au point dans les années 70 par Margaret Walker, orthophoniste britannique, pour répondre aux besoins d'un public d'enfants et d'adultes souffrant de troubles de l'apprentissage et de la communication. Il s'agit d'un système de représentation visuelle du langage qui illustre les concepts avec des pictogrammes ou des images. Il reprend l'organisation syntaxique de la phrase en en détachant bien chaque élément et permet de travailler sur l'aspect fondamental du langage : la symbolisation. J'ai alors adapté les textes de Liliane en suivant ce procédé.



Partie III – Analyse des données recueillies

Pour mener le mieux possible ce travail autour des albums échos, j'ai réalisé des enregistrements audios de toutes les séances d'interaction duelle avec mes élèves. Je ne m'attacherai pas dans cette partie à commenter l'exhaustivité de ces échanges dont les verbatims figurent en annexe de ce mémoire, mais plutôt à souligner différents points qui me paraissent pertinents dans le cadre d'une pédagogie du langage oral.

3.1 Évaluer pour progresser

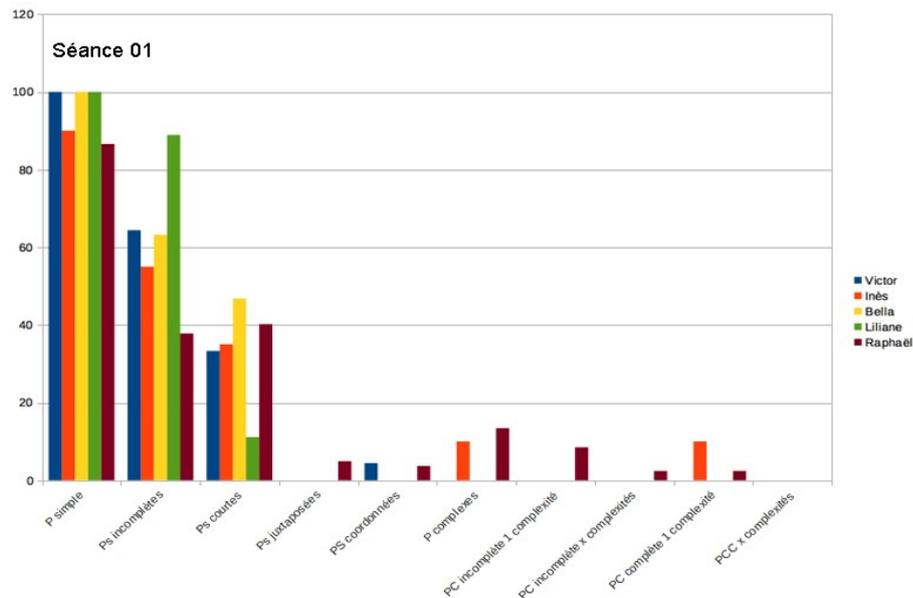
Pour fixer un horizon de progression au plus près de la ZPD de l'enfant, il est nécessaire de réaliser une évaluation diagnostique de ses capacités du moment ; une évaluation en fin de séquence permettra de mesurer les acquis. Par ailleurs, parce que l'enseignant occupe une place prépondérante dans cet échange, il importe d'évaluer ses conduites d'étayage. Dès lors se pose la question de l'évaluation du langage oral. Comment passer du ressenti d'un élève en difficulté à des éléments objectifs et mesurables ?

Mon but étant de faire progresser les enfants dans leur élaboration de structures syntaxiques, je me suis appuyée sur le cadre méthodologique et les grilles d'analyses proposées par les travaux de Laurence Lentin et Emmanuelle Canut.

Il s'agira de distinguer et de dénombrer différents types de constructions syntaxiques : phrases-mot, phrases simple ou phrases complexes utilisant ce que Lentin appelle des introducteurs de complexité (certaines prépositions ou conjonctions, certaines constructions verbales, voir annexes).

3.1.1 Évaluation initiale des enfants et objectifs d'apprentissage

La séance initiale de confrontation avec les photographies avait pour but de prendre conscience du niveau de langage des enfants afin d'élaborer les phrases porteuses d'objectifs d'apprentissage situés dans leur ZPD. Le tableau de répartition syntaxique en pourcentages présenté ci-dessous permet de mieux se représenter ces enjeux sous l'angle de la complexité des énoncés.



Ainsi, Bella n'a produit que des phrases simples, majoritairement incomplètes et ses phrases complètes sont toutes des phrases courtes. L'objectif sera de l'amener à produire des phrases simples complètes plus longues, juxtaposées ou coordonnées.

Il est à noter que le fait que les élèves aient produit en masse des phrases simples incomplètes (mots isolés ou groupe de mots) s'explique par la forme des relances que je leur adressais.

- Ainsi, il s'agit pour la plupart du temps de réponse à une question ne permettant pas d'élaborer une proposition complète (Victor S01) :

PE : Comment ça s'appelle ce que vous avez dans les mains ?

V : des cordes

- D'acquiescement à une reformulation ou réponse à une question fermée (Bella S01) :

PE : C'est une carte en espagnol ?

B : Oui

- Ou de reprise d'un mot de lexique non acquis (Raphaël S01) :

PE : Ça s'appelle une draisienne. Tu es en train de faire de la draisienne avec Marie.

R : draisienne

Cette prolifération de formes infrasyntactiques ne permet donc pas d'identifier des difficultés majeures dans l'acquisition des phrases élémentaires de l'oral mais révèle

cependant un manque de développement des phrases m'ayant poussée à leur faire préciser des éléments de contexte.

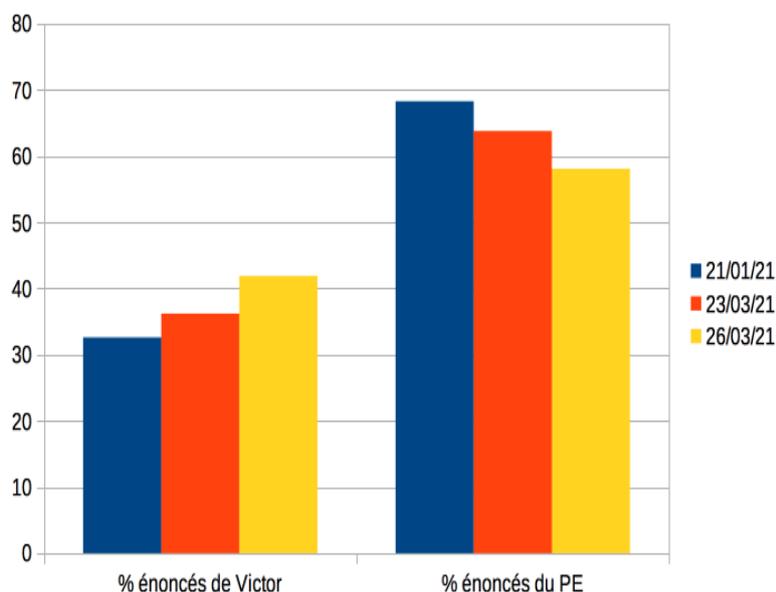
Par ailleurs, pour atteindre ces objectifs syntaxiques, il convient de prendre en compte les éléments pouvant amener les enfants à étendre et complexifier leurs phrases.

Pour étendre une phrase (ajouter des éléments nouveaux, des précisions lexicales), un travail sur les prépositions (*dans, sous, sur, avec, devant, derrière...*) et sur les coordonnants (*et, puis, après, mais...*) est nécessaire.

3.1.2 Évaluation des pratiques de l'enseignant

Les enregistrements audios des dialogues noués avec l'élève permettent aussi à l'enseignant de faciliter un retour réflexif sur sa pratique. Dans un premier temps cette écoute m'a été particulièrement pénible car elle m'a fait découvrir mon propre usage de la langue orale. Je me suis ainsi entendue dire : « C'est des nouvelles photos », « T'es sûre ? » ou « Y avait », sans compter quelques tics de langage (« alors », « hein »). La lecture de Laurence Lentin m'a permis de me déculpabiliser grâce aux exemples d'énoncés « fautifs » émanant de locuteurs avertis (elle incluse). Toutefois, cela a renforcé ma vigilance vis-à-vis du rôle modélisateur de ma parole pour les enfants.

Par ailleurs, Boisseau rappelle que l'aspect ouvert ou fermé des questions influe sur les énoncés de l'enfant et il insiste sur la place donnée à la parole de celui-ci. L'exercice est difficile car s'il ne faut pas « noyer » l'élève sous un flot de paroles, l'enseignant doit aussi relancer le dialogue pour enrichir l'échange. Je m'intéresserai ici à cet aspect de la relation dialogique en analysant ma pratique. Je m'appuierai sur les séances menées avec Victor.

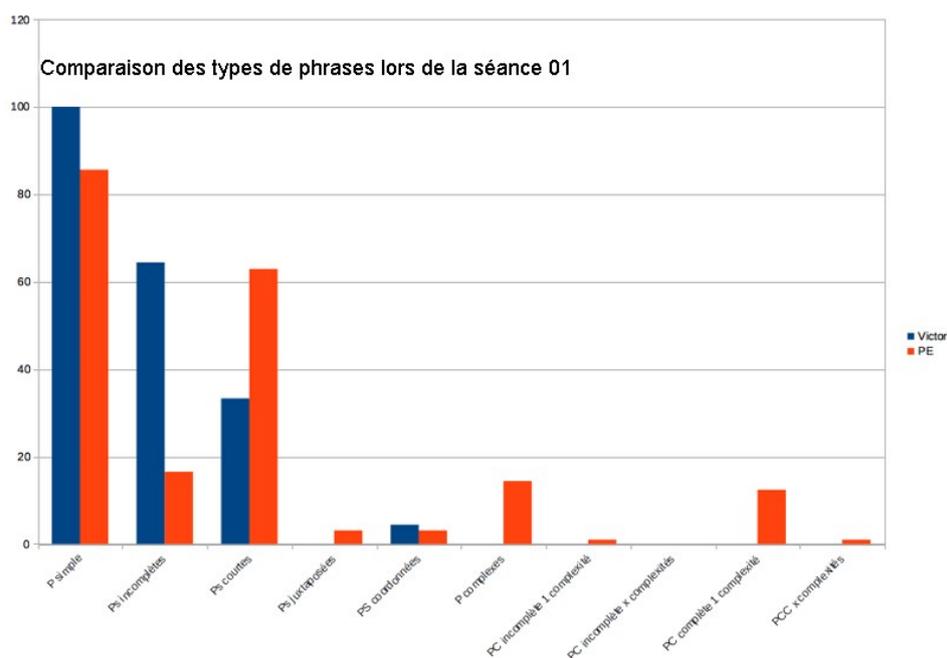


Le diagramme ci-dessus permet de visualiser la répartition de la parole entre Victor et moi-même sur les trois séances que nous avons pu mener ensemble. Il ne s'agit pas d'une mesure du temps de parole accordée (ce qui serait intéressant mais assez difficile à mettre en œuvre) mais une répartition des énoncés produits au cours de l'échange.

Bien-sûr, le peu de séances et la période de temps réduite ne permet pas d'être catégorique mais on observe un certain écart de proportion qui tend à se réduire : je produis à peu près deux fois plus d'énoncés que Victor en séance 01 alors qu'en séance 03, je n'en produis plus qu'environ un tiers de plus.

Cette évolution reflète le processus de l'album écho. Dans un premier temps, il s'agit d'amener un enfant en difficulté à produire le plus d'énoncés possibles. Cela passe par de nombreuses relances et questions de l'adulte. Plus on avance dans les séances, plus l'enfant doit être à même de produire des énoncés. J'interprète donc ce diagramme comme un signe que Victor prend confiance en lui, ose de plus en plus s'exprimer.

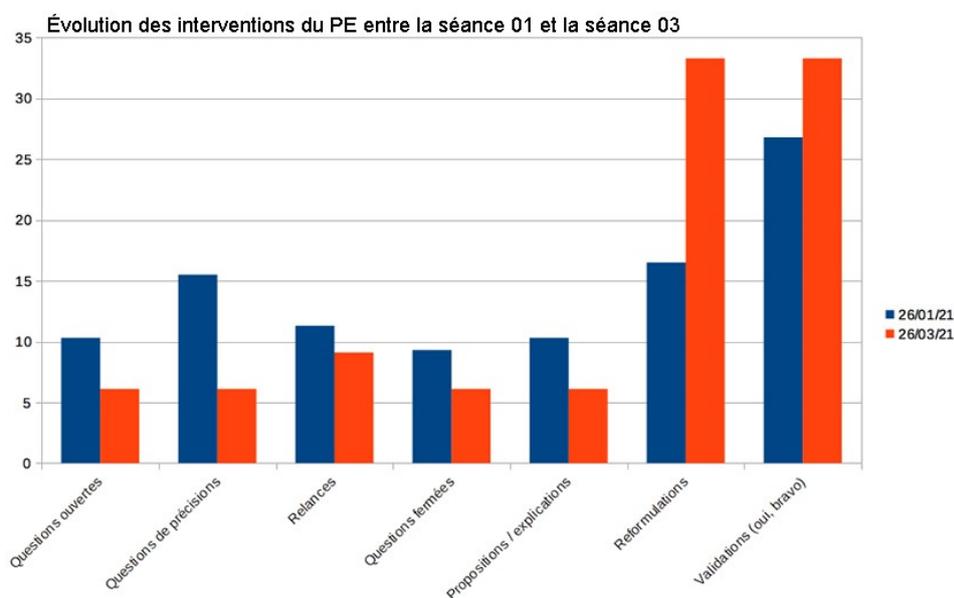
Concernant l'adaptation de ma parole à celle de Victor ou ma capacité à produire un étayage ancré dans sa ZPD, j'ai élaboré un diagramme permettant de comparer les différents types de phrases que j'ai utilisées au regard de celles de Victor lors de la séance 01.



Je n'ai pas réalisé ce travail pour toutes mes séances et il serait maladroit d'affirmer qu'il est représentatif de tous mes échanges avec les élèves. Toutefois, il me permet de vérifier

que mes apports en termes de complexification des phrases se trouvent légèrement au-delà des capacités de Victor ce jour-là. J'ai utilisé en majorité des phrases simples mais complètes, quelques phrases coordonnées et juxtaposées et peu de phrases complexes. Avais-je la bonne marge de progression (il faut partir de 80 % de connu pour introduire 20 % d'inconnu selon les linguistes de l'acquisition) ? Cela me paraît difficilement quantifiable, du moins hors de mes capacités. Je pense que cela ne peut s'acquérir que par l'expérience de ces moments de dialogues.

Enfin, il convient de s'interroger sur la nature des énoncés émis par l'enseignant. Dans la prochaine partie, je traiterai plus spécifiquement de l'étayage proposé à mes élèves mais le diagramme suivant propose une répartition de mes interventions par catégories :



Plusieurs remarques peuvent être formulées. Tout d'abord, quelle que soit la place de la séance dans la séquence, l'enseignant ne peut se passer « d'alimenter » le dialogue. Respecter le conseil de Boisseau de laisser parler l'élève d'abord et de n'user que de « relances légères » pour poser ensuite un « feedback » s'est avéré difficile pour moi. Toutefois, concernant ces séances avec Victor, on constate que la part des relances et questions diminue au profit des reformulations. En effet, en séance 03 Victor est plus à même de produire spontanément des énoncés, certes souvent imparfaits, mais qui m'autorisent les reformulations. Ma tâche consiste donc à lui proposer des variations, des enrichissements de ses productions plus qu'à « le faire parler ».

Par ailleurs, il est à noter que malgré mes efforts et ma préparation de ces entretiens, il m'a été difficile d'éviter les formulations trop fermées. J'ai appelé « questions de précisions » des interrogations ne suscitant pas de réponses très développées. Ainsi la question « Comment s'appelle l'endroit où vous êtes ? » n'appelle que peu de variations dans la réponse et encore moins de phrases complètes. Il serait en effet étonnant et peu naturel que Victor réponde : « Cet endroit s'appelle la salle de motricité ». Pire encore, j'ai formulé des questions n'admettant qu'une réponse affirmative ou négative, ce que j'ai appelé « questions fermées » : « Est-ce que tu es tout seul ? ». Victor m'a fort logiquement répondu « non ». Bien entendu, ces maladresses procèdent de l'envie d'entendre mon élève, de le pousser à produire du langage. J'ai constaté que ces questions interviennent souvent après plusieurs questions ouvertes non suivies d'effet.

3.2 L'interaction éducative

3.2.1 L'étayage

Que ce soit au moment de l'élaboration des textes ou dans les phases d'entraînement, le « feedback » ou reformulation est un aspect essentiel du travail autour de l'album écho. C'est aussi la composante fondamentale de l'interaction duelle qui permet l'acquisition du langage. À ce titre, il convient de conscientiser cet exercice.

La reformulation de l'enseignant peut porter sur différents aspects du discours de l'enfant. Canut souligne deux catégories : extensions (reprises de la signification supposée de l'énoncé de l'enfant avec ajout d'éléments nouveaux dans des champs sémantiques proches et avec des précisions lexicales et syntaxiques) et expansions (reprises de l'énoncé de l'enfant dans un énoncé organisé syntaxiquement)¹⁵.

On peut ajouter les reprises qui tendent à complexifier la structure syntaxique, par l'ajout de coordonnants ou d'introducteurs de complexité.

Par ailleurs Boisseau distingue deux types de feedback possibles, l'un s'exerçant en mode conversationnel (à la seconde personne du singulier), l'autre en écho à la parole de l'enfant (à la première personne du singulier).

¹⁵ Canut, Emmanuelle, Caroline Masson et Marie Leroy-Collombel, *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage*, Hachette Education, 2018, p.35

Un exemple avec cet extrait de la séance 01 avec Liliane :

PE 1 : Je vais te montrer des images tu vas me dire ce que tu vois.

L 1 : ça

PE 2 : Qu'est-ce que c'est ça ?

L 2 : Jovana cole

PE 3 : C'est à l'école ? C'est ça ? Tu es avec Jovana à l'école ?

L 3 : c'est à l'école

PE 4: Oui

L 4: camarades de classe

PE 5 : Oui, il y a tes camarades de classe, bravo ! Et qu'est-ce que vous êtes en train de faire là ?

L 5: train

PE 6: Vous faites le train bravo !

Texte amélioré : « Je suis à l'école avec mes camarades. On fait le train ».

Cet échange illustre bien la difficulté d'exercer un feedback réussi concernant la catégorie des extensions et les apports de l'écoute différée. Si j'ai, je pense correctement interprété l'énoncé L2 en PE3, il n'en va pas de même pour la reformulation de L5 en PE6. En effet, je prends conscience après plusieurs lectures que Liliane se contentait de répéter une partie de ma question (« Et qu'est-ce que vous être en train de faire là ? »).

Un autre exemple avec un extrait de la séance 01 avec Raphaël :

R 1 : on se court dans le /dans le... on prend les ballons dans le tr.. / on prend les ballons / les balles dans / dans / dans / dans le cerceau / après / après / on retourne vite dans la maison

PE 1 : Très bien ! Alors : « je prends la balle dans le cerceau, je cours pour... »

R 2 : pour attrap / pour /pour /pour /pour mettre le ballon /

PE 2 : Je cours pour le poser... où ?

R 3 : là-bas

PE 3 : Ah ?

R 4 : dans le cerceau

PE 4 : Oui très bien !

R 5 : je / je cours pour le mettre dans le / dans le cerceau

PE 5 : Et après ?

R 6 : et après je retourne

PE 6 : Et après « je retourne vite dans mon équipe ». Tu cours pour mettre la balle dans le cerceau et tu retournes vite dans ton équipe. D'accord, c'est très bien, bravo Raphaël.

Texte amélioré : « Je prends la balle dans le cerceau. Je cours pour la poser dans l'autre cerceau et après je retourne vite dans mon équipe ».

Ici, les reformulations proposées à Raphaël procèdent moins de l'extension que de l'expansion. En effet, le sens est relativement clair, quelques précisions lexicales s'imposant néanmoins. Il s'agit d'organiser son propos de façon à le rendre intelligible. Le travail porte donc sur la chronologie de l'action, l'introduction de connecteurs logiques (PE1) et de coordonnants (PE5). Ce travail rend sensible l'aspect cognitif du travail de la syntaxe. Elle joue un « rôle essentiel dans la structuration du langage et de la pensée, parce qu'elle est porteuse de l'expression de relations logiques permettant l'organisation du discours et l'évocation d'événements absents »¹⁶. En P6, on notera une reformulation écho suivie d'une reformulation sur le mode conversationnel.

Boisseau mentionne qu'il n'est pas nécessaire de faire répéter le feedback par l'enfant. Certains élèves le font spontanément, d'autres non, mais la simple écoute de la reformulation permet la progression de tous. Cela m'a demandé une vigilance particulière car mon premier mouvement était de passer d'un feedback conversationnel à une demande de répétition par l'enfant. Terminer par une reformulation à la première personne m'a permis d'éviter cette attente de mon côté et a parfois provoqué la répétition spontanée de l'élève.

Mais parfois, le dialogue s'avère difficile comme en témoigne cet extrait de la séance

01 avec Inès :

PE 1 : Alors, regarde bien, raconte-moi.

I 1 : sais pas

PE 2 : Tu ne sais pas ? Tu sais pas qui c'est là ?

I 2 : bah si

PE 3 : C'est ?

I 3 : Asma

PE 4 : Et où vous êtes ?

I 4 : euh dans la cour

PE 5 : Donc tu sais. Tu peux dire « je suis avec Asma dans la cour ».

¹⁶ CANUT, ESPINOZA, VERTALIER, *Corpus et prise de conscience des processus interactionnels d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle*, Revue LINX, 2013

I 5 : oui

PE 6 : Et qu'est-ce que vous avez dans les mains ?

I 6 : mon enveloppe

PE 7 : Ha ? Tu es avec Asma dans la cour et vous avez des enveloppes ? // Est-ce que tu te souviens de cette journée ?

I 7 : //

Cet échange procède d'une double incompréhension. Visiblement Inès n'a pas compris ce que j'attendais d'elle. Mon explication initiale n'a pas dû être suffisamment parlante, ni ma phrase introductive (PE 1) explicite. Il aurait été préférable de commencer par la faire rentrer dans le contexte de la photographie (ce que je tente en P7) : « Est-ce que tu te souviens de cette journée ? Pourrais-tu me raconter tout ce qu'on avait fait ? ». De mon côté je n'ai pas compris que cette image ne suscite pas immédiatement une parole. En effet, avec ma collègue stagiaire cela faisait des semaines que nous travaillions le thème du courrier (lectures épistolaires, écriture de lettres en dictée à l'adulte, création d'enveloppes, sortie à la poste, boîte aux lettres de la classe). Je suis donc en plein désarroi et mes relances s'en ressentent : les questions sont majoritairement fermées ce qui ne peut induire que des énoncés parcellaires.

3.2.2 La progression des enfants

Le support de l'album écho est particulièrement intéressant parce qu'il permet de comparer les productions langagières des enfants à partir des mêmes éléments (les photographies). J'ai ainsi comparé lorsque cela était possible la première phrase d'un enfant pour une même photo lors des différentes séances.

Un exemple avec Inès sur la photo n°8 :

Séance 01 :

I : bah en je mets / j'ai mis mon enveloppe //

Séance 02 :

I : et maintenant j'ai mis dans la poste

Séance 03 :

I : et là j'ai Anne elle m'a portée pour qu'je mets l'enveloppe dans dans dans la boîte aux lettres

Séance 04 :

I : et là je / Anne elle m'a portée pour que je mets mon enveloppe dans la boîte aux lettres

Cet exemple montre une réelle progression : au fur et à mesure des séances, la syntaxe s'est améliorée, les hésitations et répétitions ont diminué. On constate un enrichissement et une précision du vocabulaire, une complexification des phrases. Par ailleurs, l'introducteur de complexité « pour » amène un travail sur la concordance des temps qui devient un nouvel objectif d'apprentissage.

3.3 Les difficultés rencontrées

3.3.1 La gestion du temps

La question du temps est centrale dans l'organisation d'un travail autour des albums échos. Elle se présente sous deux modalités. D'abord l'organisation de temps de travail spécifiques permettant l'interaction duelle ou en petit groupes. Cette organisation ne permet de travailler qu'avec un groupe d'élèves restreint et sur des temps hors classe. Les APC sont favorables à ces moments de langage et les groupes peuvent tourner sur l'année si de nombreux enfants sont en difficulté.

L'autre contrainte temporelle concerne la prise des photographies. Il faut que les événements représentés soient suffisamment récents pour stimuler la mémoire des élèves et leur envie de raconter. Les multiples absences et problèmes liés à la pandémie évoqués en partie 2 m'ont fait proposer parfois aux enfants des images prises dans un temps trop éloigné de la séance. J'ai ainsi vu Raphaël ne pas reconnaître la découverte des cadeaux de Noël.

De plus tout apprentissage nécessite pratique et répétition. Le dispositif d'albums numériques n'a pas réussi à pallier mes absences et celles des enfants. En effet, l'usage par les enfants de la tablette demande à être encadré un minimum. Un adulte doit trouver l'album dans le menu, vérifier le volume, remettre l'enfant sur son album si celui-ci est sorti de l'interface. De plus, la plupart des enfants avec lesquels j'ai travaillé ne disposaient pas de matériel leur permettant d'écouter les albums chez eux, ni même de connexion internet.

Par ailleurs, la fermeture des écoles ne m'a pas permis d'expérimenter une présentation de leur album pour tous les enfants que ce soit devant le groupe classe ou par l'enregistrement de leurs voix dans les albums numériques.

3.3.2 Le choix des images

On pourrait consacrer un mémoire au choix d'images suscitant la parole. Tout comme certaines questions, certaines images ne peuvent pas inciter à de longs énoncés. Ainsi les images où l'action est mal définie, comme l'image n°4 de l'album d'Inès. La photographie n'est pas suffisamment explicite sur l'action à commenter. Inès a ainsi successivement tenté :

Séance 02 :

I : là j'ai j'ai ff j'ai fait avec Léa un truc

PE : Un truc ?

I : bah elle a fait quelque chose et en fait Léa elle m'a vu faire quelque chose

PE : Ha ? Que t'a vu faire Léa ?

I : euh bah je sais pas

PE : Comment s'appelle cet objet ?

I : me rappelle plus

PE : Un foulard. Tu fais quelque chose avec le foulard ?

I : je sais plus

J'aurais dû évincer cette image de l'album au lieu de m'entêter à élaborer un texte qui, de toute évidence, n'emportait pas l'adhésion d'Inès.

3.3.3 Une élève à besoins éducatifs particuliers

Lorsque j'ai commencé le travail des albums échos avec Liliane, je ne doutais pas de sa capacité à apprendre un texte et à le répéter. Ma problématique était plutôt de l'amener à produire suffisamment d'énoncés pour élaborer ce texte et surtout d'aboutir à des productions langagières spontanées indiquant une intentionnalité.

Seule Liliane a produit massivement en émission des phrases-mot :

PE : Oui c'est toi, qu'est-ce que tu fais ?

L : pied

En peu de séances et grâce au travail avec son AESH, Liliane était en mesure de réciter presque parfaitement son album. La difficulté était donc à la fois de réussir à discerner

si ses énoncés faisaient sens pour elle et de trouver une modalité de travail l'amenant à comprendre la signification des unités de langage.

Concernant la première problématique, mon hypothèse de vérification consistait à essayer de briser ses automatismes de répétition en lui soumettant les images dans un ordre différent comme en témoigne l'échange suivant autour de la photo n°5 (Liliane lance le ballon à Jovana).

Séance 04 :

L : je cours avec Jovana

PE : Non tu ne cours pas avec Jovana. Regarde, est-ce que Jovana est en train de courir là ?

L : courir Jovana

PE : Non, Jovana ne court pas.

L : i(!) court

PE : Non, non, moi je pense que tu lances le ballon. C'est ce qu'on avait écrit : « je lance le ballon à Jovana ».

Une autre approche était de lui proposer une image nouvelle, mettant en jeu des actions ou des contextes très proches. Allait-elle être en mesure de réutiliser des structures apprises ? Ainsi je lui ai proposé la photo n°12, très proche de la photo n°9 car les deux images montrent Liliane lancer un objet. « I jette » m'a proposé Liliane, en joignant le geste à la parole. Liliane a sans doute acquis la signification de ce verbe puisqu'elle a été capable de le réutiliser. Toutefois l'énoncé reste limité et l'utilisation de la troisième personne du singulier est impropre.

Il fallait donc trouver un moyen de « mettre du sens » derrière les mots prononcés. Je me suis livrée tout d'abord à un exercice de mime plus ou moins convainquant, en essayant de doubler les éléments du langage. Ainsi pour le « je » je prenais la main de Liliane et la posait sur sa poitrine ; je pointais les objets en les nommant et j'effectuais des mouvements de bras, de jambes. Le Makaton fut donc une découverte particulièrement intéressante. Le « vocabulaire » du Makaton est extrêmement riche et parfois complexe dans sa symbolique. L'idée n'était pas de suivre fidèlement ce programme mais de s'en inspirer pour renforcer le dispositif de l'album écho en le faisant figurer avec le texte sous l'image. Il s'agissait de trouver une étape intermédiaire entre l'image donnée et l'abstraction du langage.

Je n'ai malheureusement disposé que de trois séances pour le mettre en place. J'ai néanmoins pu constater plusieurs modifications du langage de Liliane. D'abord un effet que je pense directement imputable à ce langage : le ralentissement de sa diction, une articulation accentuée et une attention aux images racontées. L'autre effet constaté ne peut être attribué avec certitude à ce dispositif et peut procéder aussi bien d'un apprentissage externe (avec sa famille, l'hôpital de jour) que du franchissement spontané d'un cap dans son développement cognitivo-langagier. Liliane est donc maintenant capable d'initier quelques productions langagières qui prennent la forme de phrases simples complètes et utilise de plus en plus fréquemment la première personne du singulier. Ainsi, pour l'image n°8, elle m'a tout de suite proposé : « je coupe avec les ciseaux ».

Conclusion

L'album écho est un dispositif qui implique fortement les enfants dans le travail du langage oral. Tous les enfants engagés dans le projet ont demandé à emporter leur album chez eux. Ils étaient toujours enthousiastes à l'idée de venir en APC. Cette année mouvementée ne m'a pas permis d'organiser des séances suffisamment rapprochées pour que leurs progrès en relation avec ce travail soient évidents mais la richesse des échanges que nous avons eus m'a convaincue des possibilités de ce dispositif.

L'album écho est un outil polyvalent qui permet à la fois de révéler la diversité des besoins des élèves dans le domaine du langage oral et d'apporter des solutions individualisées. Il offre le cadre bienveillant et rassurant qui autorise la parole des élèves qui n'osent pas intervenir en grand groupe. C'est aussi un outil évolutif qui suit la progression de l'enfant et l'emmène vers l'emploi de structures syntaxiques de plus en plus complexes. Il s'agit d'un point de départ pour élaborer petit à petit un langage décontextualisé et entrer dans l'écrit.

Cette expérience m'a permis de mieux évaluer ma pratique et de prendre conscience des enjeux de la didactique de l'oral. J'exerce désormais une vigilance accrue sur le langage que je produis (Est-il suffisamment abordable ? Modélisant?). Ce dispositif m'a donné une meilleure compréhension de l'acquisition du langage chez l'enfant. En identifiant mieux les difficultés, j'ai pu proposer des conduites d'étayage plus adaptées, notamment lors des moments de langage en grand groupe où je reformule plus souvent et de façons plus variées.

Je suis attentive à laisser plus de temps aux enfants pour répondre et je m'efforce de limiter ma prise de parole. Ce travail m'a aussi amenée à choisir les albums jeunesse à étudier en fonction d'objectifs d'apprentissages plus variés que ceux sur lesquels je me basais (thématique, lexique). Certains offrent la possibilité de travailler sur des structures syntaxiques ou des temporalités spécifiques, d'autres offrent des illustrations favorisant la prise de parole des élèves.

Par ailleurs, bien que l'élaboration des albums se soit faite en interaction duelle, le dispositif a aussi favorisé les interactions entre les enfants : chacun prenait plaisir à montrer et raconter « son livre » à ses camarades lors des temps d'accueil.

Enfin, nous avons comme projet de classe la réalisation d'un film d'animation en stop-motion autour de l'histoire *Les trois petits cochons*. Les images sont déjà réalisées et l'enregistrement du récit et des dialogues par les enfants de la classe constituera un prolongement collectif au dispositif des albums échos.

Bibliographie

Littérature spécialisée :

BOISSEAU, P., *Enseigner la langue orale en maternelle*, Retz et Scérén, 2020 (1^{re} éd. 2005).

BOISSEAU, P. - TARTARE-SERRAT, C., *Les albums échos PS.MS.GS*, Paris, Retz, 2010.

BRIGAUDIOT, M., *Langage et école maternelle*, Hatier, 2015.

BRUNER, J., *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 2012 (1^{re} éd. 1987)

CANUT, E. - BRUNESEAUX-GAUTHIER, F. - Gauthier – VERTALIER, M., *Des albums pour apprendre à parler*, Metz, CRDP Académie de Lorraine, 2012.

CANUT, E. - MASSON, C.- LEROY-COLLOMBEL, M., *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage*, Hachette Education, 2018.

COLLECTIF, *Mémoire, langages et apprentissage*, Paris, Retz, 2011.

FLORIN, A., *Le développement du langage*, Paris, Dunod, 2016 (2^e éd.).

KLEIN, C. (collectif), *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde, Maternelle et début du cycle 2*, Paris, SCÉREN/CRDP, 2014

LENTIN, L., *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, ESF, 2009 (1^{re} éd. 1998).

PÉROZ, P., *Pédagogie de l'écoute*, Hachette Éducation, 2018.

DE SAUSSURE, F., *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot (3^{ème} édition) 1931.

Documents de cadrage :

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

https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm?cid_bo=86940
(02/2021)

MENESR, *Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*, 2019.

<https://eduscol.education.fr/124/deux-guides-pour-les-apprentissages-en-maternelle> (03/2021)

Site EDUSCOL, ressources d'accompagnement cycle 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (Cadrage général, L'oral, Le lien oral-écrit).

<https://eduscol.education.fr/105/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions> (03/2021)

Sitographie :

BOUYSSSE, V., *Quelle pédagogie du langage à l'école maternelle ?* [Conférence]. Organisée par académie de Nantes, 2013.

http://video.crdp-nantes.fr/conf_VB/ (04/2021)

BOUYSSSE, V., *Les nouveaux programmes de l'école maternelle : quels enjeux ? Quelles évolutions ?* [Conférence]. Organisée par académie Nord-Pas de Calais, 2015.

<https://pedagogie-nord.ac-lille.fr/spip.php?article114> (04/2021)

CANUT, E., ESPINOSA, N., VERTALIER, M., *Corpus et prise de conscience des processus interactionnels d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle*, Revue Linx, 2013

<https://journals.openedition.org/linx/1489> (04/2021)

AAD, *Le Makaton*

<https://www.makaton.fr/decouvrir-le-makaton> (04/2021)

PLANE, S., *Comment enseigner l'oral : « Oral et apprentissages »* [Conférence]. Organisée par l'académie de la Réunion, 2016

<https://www.youtube.com/watch?v=vBVtYNta0uI> (04/2021)

PLANE, S., *L'oral un objet multidimensionnel*, [Conférence]. Organisée à l'Ifé le 19 mai 2019.

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-au-plurilinguisme/conference-sylvie-plane> (04/2021)

Rapports :

FLORIN, A., *L'école primaire en France, Rapport au Haut conseil de l'éducation*, 2007

http://ekladata.com/4pA_nxJp4VKnpR3e8Yyt4PKgX5k/L-ecole-primaire-Agnes-Florin-.pdf (04/2021)

GIAMPINO, S., *Développement du jeune enfant – Modes d'accueil, Formation des professionnels*, 2016

<https://solidarites-sante.gouv.fr/ministere/documentation-et-publications-officielles/rapports/famille-enfance/article/rapport-de-sylviane-giampino-developpement-du-jeune-enfant-modes-d-accueil> (04/2021)

HCE, *L'école primaire, bilan des résultats de l'école 2007*

http://www.iens-dourdan.ac-versailles.fr/IMG/pdf/HCE_ecole_primaire.pdf (04/2021)

Résumé

On constate chez les enfants de maternelle de grandes disparités au niveau des compétences langagières. Leurs causes sont multiples car les enfants n'évoluent pas au même rythme et certains élèves font face à des difficultés particulières (bilinguisme, troubles de l'apprentissage...). Comment l'enseignant peut-il appréhender cette hétérogénéité et faire progresser à l'oral les enfants qui en ont le plus besoin ?

J'ai expérimenté les albums échos avec cinq enfants de ma classe de Moyenne Section de maternelle. Ce dispositif m'a permis de travailler sur les compétences syntaxiques des élèves et de réfléchir à mes gestes professionnels.

Abstract

There are great disparities in language skills among preschool children. Their causes are multiple because children do not evolve at the same pace and some students face particular difficulties (bilingualism, learning disabilities...). How can the teacher deal with this heterogeneity and help the children who need it most to improve their oral skills?

I experimented with the albums "écho" with five children in my preschool Middle Section class. This device allowed me to work on the syntactic skills of the pupils and to reflect on my professional gestures.

Annexes

1. Présentation de la classe et des élèves choisis

La classe :

Classe de Moyenne Section de maternelle de l'Ouest parisien : 22 élèves en début d'année (9 filles, 13 garçons), 20 actuellement (deux garçons ont déménagé).

Très hétérogène : des enfants de milieux sociaux très favorisés, des enfants vivant en hôtels sociaux, une classe plutôt jeune sauf cinq élèves de tout début d'année, des élèves allophones.

Les élèves :

Nom / âge	Langue première	Autres caractéristiques
Bella, 4 ans	espagnol	Bella est d'un naturel plutôt affirmé. Elle a des difficultés en expression et en compréhension. Elle entre facilement en communication avec l'adulte dans le cadre d'échanges duels mais fatigue vite et est assez « absente » lors des regroupements. Elle semble maîtriser correctement l'espagnol et s'est beaucoup épanouie après que j'ai proposé à la classe des comptines dans cette langue.
Inès, 4 ans	français	Inès a passé les premiers mois d'école dans un mutisme prononcé. Cette absence de parole était doublée d'une réticence à aller vers les autres, adultes comme enfants, et d'un refus de participer aux différentes activités. Née en toute fin d'année, cette situation s'explique peut-être en partie par son jeune âge. De nettes améliorations se sont produites autour de Noël grâce au développement d'amitiés et, je l'espère, au travail lors des APC.
Lilane, 5 ans	égyptien	La mère de Liliane lui parle en français. À la difficulté du plurilinguisme, s'ajoute différents troubles : relation aux autres, troubles du langage et des apprentissages. Liliane passe sa matinée dans un hôpital de jour et l'après-midi en classe avec son AESH, Jovana. En Petite Section, Liliane ne parlait presque pas, puis elle a effectué une première année de Moyenne Section où elle a commencé à prononcer quelques mots, presque exclusivement des prénoms et à pointer-nommer quelques objets. Enfin, pour cette deuxième année de MS, elle s'est avérée capable de répéter des phrases avec beaucoup d'intérêt et d'enthousiasme. La problématique majeure concernant Liliane est de trouver comment l'amener à communiquer par le langage et que les choses « fassent sens » pour elle.
Raphaël, 4 ans	talagog, anglais	Raphaël déborde d'enthousiasme pour les apprentissages et se montre particulièrement vif et performant dans le domaine « construire les premiers outils pour structurer sa pensée ». Loin d'être mutique, c'est un élève qui occupe beaucoup d'espace, tant au niveau moteur qu'au niveau de l'expression orale. Mais malgré de réels progrès depuis la Petite Section, son langage oral reste décousu, foisonnant, avec un débit très rapide et de nombreuses répétitions.
Victor, 4 ans	serbe	Victor effectue de longs séjours dans sa famille restée au pays. Mutique en début d'année, il s'est peu à peu ouvert à la classe mais ses interactions avec les autres élèves restent difficiles. Il a du mal à suivre lors des regroupements où il a tendance à se dissiper, mais il est très attaché à « bien faire ».

2. Objectifs d'apprentissage

ALBUMS ECHOS		MS	Sur les APC ou les temps calmes
Matériel : - photos - tablette (book creator) - albums échos		Attendus de fin de cycle : - oser entrer en communication - prendre la parole devant un grand groupe - utiliser un oral structuré - pratiquer différents usages du langage oral : raconter, décrire, expliquer	
Objectifs : <u>Langage :</u> - améliorer la structure syntaxique de l'oral - acquérir un lexique thématique - utiliser des prépositions liées à l'espace / le temps - utiliser des introducteurs de complexité - utiliser des coordonnants - utiliser et diversifier les pronoms - améliorer l'élocution (débit et prononciation) - produire des énoncés de plus en plus longs <u>Explorer le monde :</u> - se repérer dans le temps et l'espace			
enfant	Photos / thème	Objectifs par ordre de progressivité	Acquis et difficultés de l'élève
Liliane 5 ans	EPS Vie de classe	- mettre du sens - utilisation du pronom je ou moi je - utiliser des verbes d'action : lancer, danser, tenir, courir pour des phrases simples complètes (Sujet + verbe + complément) - produire des phrases juxtaposées - utiliser les prépositions avec, par-dessus, dans, à, avec - utiliser le coordonnant et pour des phrases coordonnées. - lexique : balle, ballon, filet, cerceau, palet, brouette, foulard	- ose entrer en communication - répète beaucoup - reconnaît et nomme les personnes - excellente mémoire - appétence pour le langage - élève à besoins spécifiques et allophone - problème de production spontanée d'oral (y a-t-il du sens?) - phrases-mots - parle d'elle à la 3ème personne - difficultés de concentration et de communication

<p>Raphaël 4 ans</p>	<p>EPS Vie de classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - canaliser son énergie, adapter son débit, moins d'hésitations et de reprises-répétitions - Produire des phrases simples complètes plus longues. - utilisation des pronoms - utiliser des verbes d'action : lancer, danser, tenir, courir, rouler, faire tourner, poser , donner - Produire des phrases simples juxtaposées ou coordonnées. - utiliser les prépositions avec, par-dessus, dans, à, , sur, après/avant, pendant - utiliser les coordonnant et, mais pour des phrases coordonnées. - lexique : balle, ballon, panier, cage, cerceau, palet, foulard, cylindre, tonneau, tapis, draisiennne.. - production de phrases avec 1 ou plusieurs complexités 	<ul style="list-style-type: none"> - ose entrer en communication - élève volontaire - aime les interactions élève/adulte - possède déjà un certain lexique - structures syntaxiques en cours d'acquisition - élève allophone (Philippines) - structure syntaxique confuse (souvent peu compréhensible) - canaliser son énergie (débit très rapide, répétitions) - prononciation à améliorer - marques du féminin/masculin
<p>Bella 4 ans</p>	<p>Sortie à la poste Vie de classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - améliorer la prononciation - Produire des phrases simples complètes plus longues. - attention aux marques du féminin et masculin : reprises pronominales, accord des déterminants et au pluriel - utiliser des verbes d'action : sortir, poster, acheter, marcher, tenir, coller, porter, envoyer - lexique : lettre, adresse, timbre, poste, rue, boîte aux lettres - utiliser les prépositions avec, dans, à, sur, avant/après, devant, pour - Produire des phrases simples juxtaposées ou coordonnées. 	<ul style="list-style-type: none"> - ose entrer en communication - aime les interactions élève/adulte - langage développé dans sa langue maternelle. - élève allophone (espagnol) - difficultés de prononciation - structure syntaxique confuse (peu compréhensible) - manque de lexique - marques du féminin/masculin ; singulier /pluriel - difficultés de compréhension

<p>Inès 4 ans (mais de décembre)</p>	<p>La poste Vie de classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - améliorer la prononciation et volume de la voix - Produire des phrases simples complètes plus longues. - utiliser des verbes d'action : sortir, poster, acheter, marcher, tenir, coller, porter, envoyer - lexique : lettre, adresse, timbre, poste, rue, boîte aux lettres - utiliser les prépositions avec, dans, à, sur, avant/après, devant, pour - Produire des phrases simples juxtaposées ou coordonnées. - production de phrases avec 1 ou plusieurs complexités 	<ul style="list-style-type: none"> - possède déjà un certain lexique - structures syntaxiques en cours d'acquisition - parle très peu et murmure - élève difficile à enrôler dans une activité (sauf graphique) - difficultés de prononciation
<p>Victor 4 ans</p>	<p>EPS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - comprendre les attendus de l'exercice. - oser entrer en communication et adapter le volume de la voix - Produire des phrases simples complètes plus longues. - utilisation des pronoms - utiliser des verbes d'action : lancer, danser, tenir, courir, rouler, faire tourner, poser , donner - produire des phrases juxtaposées - utiliser les prépositions avec, par-dessus, dans, à, , sur, après/avant, pendant et utiliser les coordonnant et, mais pour des phrases coordonnées. - lexique : balle, ballon, filet, cerceau, palet, foulard, cylindre/ tunnel / rouleau, tapis, draisienne.. 	<ul style="list-style-type: none"> - élève attentif à « bien faire » - structures syntaxiques en cours d'acquisition - élève allophone (serbe) - élève assez passif - difficultés de compréhension - manque de lexique

3. Albums échos et images

Album écho de Bella



1

Je tiens la carte pour ma
maman. C'est écrit en
espagnol.



2

On est en train de sortir de l'école.
Raphaël tient sa carte.



3

La maîtresse achète des timbres
à la machine.



4

Je colle le timbre sur mon
enveloppe.



5

Anne me porte pour que je mette
ma carte dans dans la boîte aux lettres



Bella montre son album numérique à un camarade.



06



07



08



09



10



11

Album écho d'Inès



1

C'était mon anniversaire.
J'ai soufflé sur la bougie.



2

J'étais à l'école en train de
dessiner une petite fille.
Là c'est sa tête.



3

Marlène nous a donné les
cadeaux du père Noël pour
qu'on les ouvre. C'était l'histoire
des ratinos.



4

J'étais en train de faire tourner
mon foulard et Léa m'a regardée.



5

On avait fait des enveloppes dans la classe. Après, on est sortis pour acheter des timbres.



7

J'ai collé mon timbre sur l'enveloppe.



8

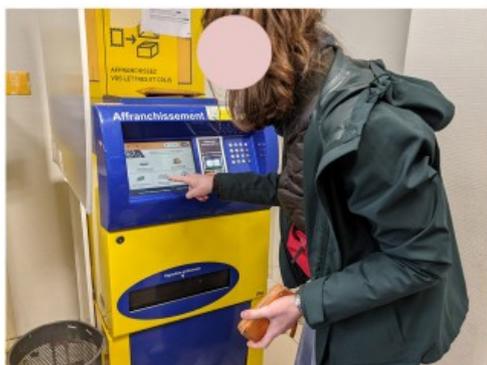
Anne m'a portée pour que je mette mon enveloppe dans la boîte aux lettres.



10

C'est la poste à côté de l'école. On a fini de poster nos cartes et on va rentrer en classe.

Autres images pour Inès



6



9



11



12



13

L'album écho de Liliane



1

 JE	 COURS	 AVEC	 JOVANA	
 J'AI	 UNE	 BALLE	 JAUNE	DANS
 LA	 MAIN			



3

 JE	 DANSE	 AVEC	 UN	 FOULARD
 BLEU				



2

 JE	 SUIS	 À	 L'ÉCOLE	 AVEC
 MES	 CAMARADES	 ON	 FAIT	 LE
 TRAIN				

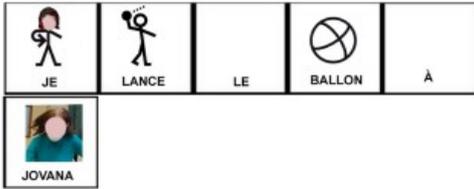


4

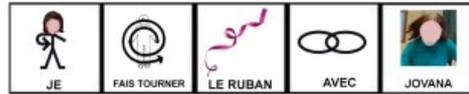
Je pousse une brouette. Je n'ai pas de chaussures. Je suis pieds nus.



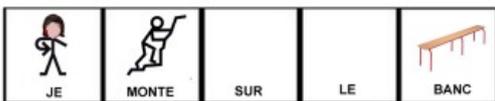
5



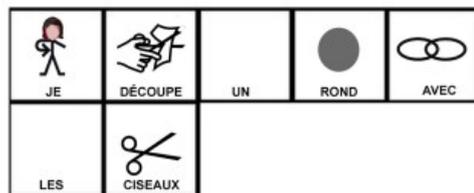
6



7

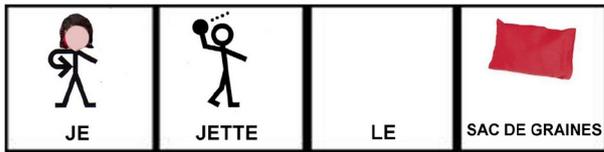


8





9



Autres images de Liliane



10



11



12

L'album écho de Raphaël



1

Je suis en train de faire de la draisienne avec Marie dans la salle de motricité.



2

C'est le jeu de la chaîne des pompiers. Je passe la balle à Hugo et après il va la donner à Noah.



3

Je prends la balle dans le cerceau. Je cours pour la poser dans l'autre cerceau et après je retourne vite dans mon équipe.



4

Je suis en train de faire tourner le cerceau pour faire la toupie.



5

On fait un basket. Je lance le ballon dans le panier de basket pour marquer un point.



6

Hugo est en train de faire une galipette. Je fais la queue avec John. C'est mon meilleur copain. Il est derrière moi.



7

Je lance le palet dans la cage.



8

Je pousse le ballon avec la raquette pour le faire rouler sur le banc.



9



10

autres
images
pour
Raphaël



11



12



13



14



17



15



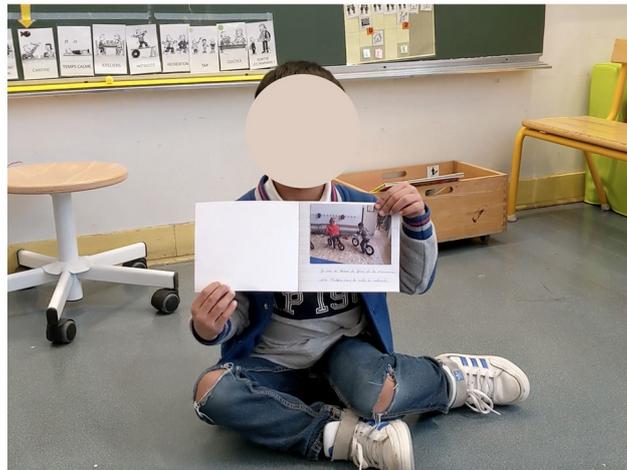
16



18



19



Raphaël présente son album en petit groupe.

Album écho de Victor



1

Je fais rouler le cerceau bleu.



2

Je joue avec Pierre. Je suis assis sur une roue et je tire sur la corde pour avancer.



3

Je prends la balle, je cours et je mets la balle dans le cerceau.



4

Je passe la balle à Anya. C'est le jeu de la chaîne des pompiers.



5

Je fais tourner un foulard. Il y a Léo, Inès et Sophie, on danse.



6

Je roule avec la draisienne dans la salle de motricité. Marie est derrière moi.



7

Je lance un sac de graines par-dessus les blocs de mousse.

4. Verbatims des séances

Pour chaque séance, il figure :

- prénom de l'élève
- date
- temps de l'enregistrement
- modalités de présentation des images

Conventions de transcription des séances :

/ : pause notable

// : silence

... : prolongation d'un son ou interruption d'un mot

(texte) : éléments de contexte précisés par mes soins

incompréhensible : lorsque la transcription m'est impossible

texte : insistance sur un mot

L'enseignante : PE

Élève : Initiale du prénom

Les images servant de support aux échanges figurent en rouge.

Bella 25-01-2021 - dans un coin de la classe lors d'un moment d'accueil (journée de tuilage) - photos en vrac 4'17''

PE : Bella, je voudrais que tu me racontes ce qu'il se passe sur cette image là.

Image 01

B : hum /ye ne sais pas moi

PE : Tu ne sais pas ce que c'est là ? (montrant la lettre)

B : ha c'est...là, là c'est la carte //de ma par ma maman là

PE : Oui, c'est la carte pour ta maman et qui c'est qui la tient la carte de ta maman ?

B : ben moi

PE : Et tu te souviens d'autre chose ?

B : hum / espagnol / l'espagnol

PE : C'est une carte en espagnol ?

B : Oui

PE : Alors la carte pour ma maman est en espagnol ?

Image 02

B : ben ça /c'est la carte de Raphaël /là

PE : Oui, et qu'est-ce qu'il se passe ? / C'est la carte de Raphaël et vous êtes où ?

B : hum / de de de de la carte d'espagnol la.. / je va / je va / da da des..di..des..des le truc le train

PE : Vous faites le train ?

B : oui

PE : T'es sûre ? Vous êtes où là ?

B : de l'école

PE : Ha, vous êtes en train de sortir de l'école ? C'est ça que tu voulais dire ?

B : (opine)

PE : D'accord, merci et ensuite ? Où êtes vous, là ?

B : là ? Hum / là j'étais là moi

PE : Oui tu es là, et c'est.. comment ça s'appelle cet endroit ?

B : hum ye ne sais pas

PE : C'est la poste

B : c'est la poste

PE : Vous êtes devant la poste.

Image 03

B : ça c'est la maîtresse là

PE : Oui, qu'est-ce qu'elle fait la maîtresse ?

B : hum ye ne sais pas

PE : Tu te rappelles pour quoi c'était cette machine ? C'était pour avoir quoi ?

B : ça (montre le timbre)

PE : Oui, ça s'appelle comment ça ? Tu sais ?

B : la machine

PE : Un timbre.

B : un timbre

PE : Et là qu'est-ce qu'elle fait la maîtresse ?

B : elle fait...//

PE : Regarde ce qu'elle a dans sa main.

B : des train fi

PE : Elle est en train d'acheter des timbres.

B : pourquoi

PE : Pour quoi faire ? Qu'est ce que tu fais là ?

Image 04

B : je je la pose

PE : « Je colle le timbre » / où ?

B : où / là-bas

PE : Sur l'enveloppe. « Je colle le timbre sur l'enveloppe », c'est ça ?

B : je colle le timbre su sur le loppe

PE : Très bien merci Bella

Image 05

PE : Et alors, il y a aussi cette photo là. Qu'est ce que tu fais ?

B : moi / je pose la carte sur /hum / de Paris<

PE : Oui.

B : le paris

PE : Tu as mis la carte dans la boîtes aux lettres..

B : oui

PE : ..du côté où il y avait écrit Paris ? Qu'est-ce qui se passe là ?

B : c'est Anne

PE : Et qu'est-ce qu'elle fait Anne ?

B : ye ne sais pas

PE : Elle te.. porte.

B : ha oui / elle me porte

PE : Pourquoi elle te porte ?

B : pourquoi ?

PE : Anne elle te porte pour que tu mettes ta carte dans la boîte aux lettres. Sinon tu es trop petite pour le faire, tu comprends ?

B : Ha oui

Inès 25-01_2021 lors d'un temps d'accueil – photos en vrac 4'36''

(voix presque inaudible)

PE : Alors, regarde bien, racontes-moi.

Image 05

I : sais pas

PE : Tu ne sais pas ? Tu sais pas qui c'est là ?

I : bah si

PE : C'est ?

I : Asma

PE : Et où vous êtes ?

I : euh dans la cour

PE : Donc tu sais. Tu peux dire « je suis avec Asma dans la cour ».

I : oui

PE : Et qu'est-ce que vous avez dans les mains ?

I : mon enveloppe

PE : Ha ? Tu es avec Asma dans la cour et vous avez des enveloppes ? // Est-ce que tu te souviens de cette journée ?

I : //

Image 09

I : oui / on est parti

PE : Vous êtes partis ? Où ça ?

I : je sais plus

PE : Vous êtes partis de l'école ?

I : avec nos nenveloppes

PE : Oui ! Vous êtes partis de l'école avec vos enveloppes. « On est partis de l'école avec nos enveloppes pour aller.. »

I : //

PE : J'en ai reparlé ce matin, pour envoyer le courrier, c'est la... poste. Vous êtes où là ?

Image 10

I : dehors

PE : Oui vous êtes dehors, devant la poste.

I : //

Image 06

PE : Et sur cette image ?

I : Anne, elle voulait nous donner des des autocollants.

PE : Ces autocollants, ils avaient un nom spécial, tu t'en rappelles ?

I : //

PE : Des timbres.

I : //

PE : Et comment elle a fait, Anne, pour les avoir ?

I : sais pas

PE : Qu'est-ce qu'elle tient dans sa main ? (montre le portefeuille)

I : elle a des billets

PE : Oui, c'est son porte-monnaie, il y a peut-être des billets dedans.

Image 07

PE : Qu'est-ce que tu es en train de faire là ?

I : chuis en train de coller le tindre

PE : Et tu le colles où ?

I : dans mon enveloppe

PE : Dans ton enveloppe ? // Sur ton enveloppe. Bravo // elle est de quelle couleur ton enveloppe.

I : vert

PE : Ha le timbre est vert et ton enveloppe est..

I : bleue

PE : Bravo.

Image 08

PE : Et là ?

I : bah en je mets / j'ai mis mon enveloppe //

PE : oui, où ça ?

I : //

PE : Dans la boîte aux lettres ? // Et là, à qui est cette main ?

I : // Anne

PE : Et qu'est-ce qu'elle a fait Anne pour que tu puisses mettre ta lettre dans la boîte ?

I : Elle m'a porté

PE : Oui, bravo ! Anne t'a porté pour que tu mettes ta lettres dans la boîte aux lettres.

Liliane 22-01-2021 - sur un temps de musique, avec Jovana son AESH 8'04''

PE : Je vais te montrer des images tu vas me dire ce que tu vois.

Image 02

L : ça

PE : Qu'est-ce que c'est ça ?

L : Jovana / cole

PE : C'est à l'école ? C'est ça ? Tu es avec Jovana à l'école ?

L : c'est à l'école

PE : Oui

L : camarades de classe.

PE : Oui, il y a tes camarades de classe, bravo ! Et qu'est-ce que vous êtes en train de faire là ?

L : baki / Pierre / Pierre

PE : Oui, c'est Pierre, tu l'aimes bien Pierre, hein ? Et tu sais qui c'est là, regarde, regarde Liliane.

L : qui est

PE : C'est Clara. Qu'est-ce que vous faites avec Clara dans cette salle ?

L : //

PE : En tout cas, c'est bien, tu es à l'école, avec tes camarades de classe. C'est qui là ? (montre Liliane)

L : //

PE : Qui-est-ce ?

L : Liliane

PE : Oui, c'est toi, très bien, qu'est-ce que tu est en train de faire ?

L : train

PE : Vous faites le train bravo !

Image 01

L : Jovana

PE : Oui !

L : //

PE : C'est tout, y a que Jovana ?

L : c'est tout Jovana ?

PE : Et qu'est ce que vous faites avec Jovana ?

L : i marchent

PE : Vous marchez ?

L : //

PE : Regarde, regarde, qu'est-ce qu'il y a dans ta main, là ?

L : une / boule

PE : Une balle ? Tu te souviens ? Donc, tu marches avec Jovana et tu as une balle dans ta main. C'est tout ?

L : *gémissements*

Image 10

PE : Et là , qu'est-ce que tu fais ?

L : Liliane

PE : Et qu'est-ce qu'elle fait Liliane ? Qu'est-ce que tu fais sur la photo ?

L : cheveux

PE : Ah, oui on voit tes cheveux. Donc, c'est toi avec tes cheveux, et qu'est-ce que tu es en train de faire ?

L : //

PE : Regarde, qu'est-ce qu'il y a dans ta main ?

L : //

PE : Qu'est-ce que c'est ?

L : une fone rouge

PE : Qu'est-ce qui est jaune ou rouge ? Regarde, celui là par exemple ?

L : //

PE : Ça c'est jaune, et qu'est-ce que c'est comme forme ?

PE / L (en même temps) : qu'est-ce que tu fais avec ? / vert

PE : Tu les prends ?

L : prends

(Liliane revient sur l'image 01)

PE : T'aime bien celle-là ? Tu aimes bien courir avec Jovana ?

L : bien courir avec Jovana

Jovana / PE : Oui, très bien, bravo

L : courir Jovana

PE : Oui, tu peux dire « Je cours avec Jovana », hein, tu peux dire « moi, Liliane, je cours avec Jovana ».

L (par dessus) : Je cours à Jovana.

PE : Moi, Liliane, je cours avec Jovana et j'ai une balle dans la main.

L : piti lapin

PE : Tu cours comme un petit lapin ?

L : cours lapin petit

PE : Et là qu'est ce que c'est ?

L : *gémissements //*

PE : Est-ce que tu te souviens de ce que c'est ? (montre le cerceau)

L : chauchures

PE : Ah oui, tu as des chaussures

L : Chauchures pas baskets

PE : Oui, tu cours avec Jovana et tu as des chaussures qui sont des baskets. Et là ? Qu'est ce que c'est ça ?

Image 03

L : i marche / bleu

PE : Et qu'est-ce qui est bleu comme ça ? C'est pour faire quoi ?

L : faire.

PE : Comment ça s'appelle quand on fait ça ? (mime le geste)

L : court

PE : On court ?

L : court

PE : Ha moi je vois Liliane qui danse avec un foulard .. bleu. Tu le fais tourner.

L : foulard bleu piti ross

PE : Petit rose ?

L : ti ross

(Liliane reprend l'image 02 et l'embrasse)

PE : Oh, toi, tu fais un bisou à cette photo, elle te plaît ?

L : //

Image 11

PE : Et là qu'est-ce qui se passe ?

L : peinture

PE : Oui, est-ce que tu aimes faire de la peinture ?

L : peinture

(Liliane reprend l'image 02 et l'embrasse)

PE : Ha, tu préfères cette photo là ! Alors qu'est-ce que tu vois sur cette photo ? Liliane, tu aimes bien cette photo, qu'est-ce que tu vois sur cette photo ?

L : *gémissements //*

PE : Dis moi, raconte moi.

L : *gémissements //*

PE : Regarde.

L : *gémissements //*

PE : Qui c'est là ?

L : Jovana

PE : Et que faites vous, tous ensemble là ?

L : //

Raphaël – le 26 /01 en APC – images en vrac 9'34''

PE : Alors tu choisis cette photo là ? Qu'est-ce que tu es en train de faire ?

Image 01

R : j'ai en train de faire du vélo avec Marie.

PE : Est-ce que ça s'appelle vélo quand y a pas les pédales ?

R : /

PE : ça s'appelle une drai...sienne. Tu es en train de faire de la draisienne avec Marie.

R : draisienne

PE : tu es en train de faire de la draisienne avec Marie. Et c'est où ?

R : ici

PE : oui mais comment ça s'appelle cette salle ?

R : la motricité

PE : Je suis en train de faire de la draisienne avec Marie dans la salle de motricité. Mais c'est très bien Raphaël, bravo.

PE : Celle là

Image 04

R : J'ai en train faire la toupie //

PE : avec quoi ?

R : avec le cerceau

PE : très bien, tu fais la toupie avec le cerceau. Il est de quelle couleur ce cerceau ?

R : vert

PE : très bien, alors « je suis en train..

R : de faire ! j'ai en train faire le le cerceau pour pour faire la toupie

PE : ah ! Je suis en train de faire tourner le cerceau pour faire la toupie. Bravo !

Image 02

PE : une autre image, alors celle là, qu'est-ce qui se passe ?

R : En fait / on a fait / on a fait la chenille.

PE : la quoi ? La chenille ? Tu es sûr ? Ce jeu ça s'appelle la chenille ?

R : //

PE : Moi il me semble que c'était un jeu qui s'appelait la chaîne des pompiers.

R : //

PE : Et qu'est-ce qu'il faut faire dans ce jeu ?

R : il faut / il faut le donner / il faut repasser là-bas

PE : Il faut faire passer une balle. À qui ?

R : à / à /à pas /à /à /à Hugo

PE : Toi, tu fais passer la balle à Hugo. Hugo, il va passer la balle à qui après ?

R : à Noah

PE : oui, très bien, donc « je joue à la chaîne des pompiers. Je donne la balle à Hugo et Hugo va la passer à Noah. Bravo.

Image 07

R : En fait /on /on jette / on jette les objets ici

PE : Effectivement tu vas jeter.. est-ce que tu te souviens de comment s'appelle cet objet ?

R : hum je sais plus

PE : ça s'appelle un palet

R : un palet

PE : et ça, ça s'appelle ? // une cage

R : un cage

PE : Oui, tu jettes le palet dans la cage.

R : la cage

PE : oui..

R : je lance le palet et je lance dans le cage

PE : Je lance le palet dans la cage. Très bien, bravo.

PE : Et celle-là qu'est-ce qui se passe ?

Image 03

R : On se court dans le /dans le.. on prend les ballons dans le tr.. / on prend les ballons / les balles, dans / dans / dans / dans le cerceau / après / après / on retourne vite dans la maison

PE : Très bien ! Alors : « je prends la balle dans le cerceau, je cours pour..

R : pour attrap / pour /pour /pour /pour mettre le ballon /

PE : Je cours pour le poser.. où ?

R : là-bas

PE: Ah ?

R : dans le cerceau

PE : Oui très bien !

R : je / je cours pour le mettre dans le / dans le cerceau

PE : Et après ?

R : et après je retourne

PE : Et après je retourne vite dans mon équipe. Tu cours pour mettre la balle dans le cerceau et tu retournes vite dans ton équipe. D'accord, c'est très bien, bravo Raphaël.

R : maintenant celui-ci

Image 05

PE : Vas-y.

R : en / en fait on a fait un basket

PE : Oui, comment ça se joue le basket, que faut-il faire ?

R : il faut le lancer dans le panier

PE : Il faut lancer quoi dans le panier ?

R : le / le / le ballon

PE : Alors, tu lances..

R : je lance /le /le/le/le/le ballon dans le pa basket

PE : Dans le panier de basket. Je lance le ballon dans le panier de basket. C'est très bien Raphaël.

R : euh moi j'ai envie faire ça

Image 11

PE : Alors dis-moi.

R : en fait on a fait / on a fait / ça c'est ça c'est un épée

PE : Oui, on avait appelé ça le mouvement de l'épée mais qu'est-ce que c'est sinon ? Qu'est-ce que tu es en train de faire ?

R : j'ai en train faire de l'épée

PE : Oui mais comment ça s'appelle ce que tu as dans la main ? Est-ce que c'est une vraie épée ?

R : non c'est un / c'est un foulard

PE : D'accord. Et alors le geste de l'épée, on le fait comment avec le foulard ?

R : comme ça (fait le geste)

PE : Et comment on pourrait dire ?

R : euh...//

PE : On peut dire « j'agite le foulard » ou alors « je fouette avec le foulard ».

R : je fouette avec le foulard

PE : Très bien. « Je fouette avec le foulard, ça s'appelle le geste de l'épée » ?

R : maintenant..

Image 06

PE : Celle-là alors ?

R : en fait moi yé fait la galipette

PE : Tu es en train de faire une galipette là ?

R : oui

PE : Là on te voir faire une galipette ?

R : bah oui parce que on fait la queue

PE : Ah oui, toi tu fais la queue pour faire une galipette. Qui est en train de faire une galipette ? Je ne vois pas très bien.

R : Hugo

PE : Ah ? Alors qu'est-ce qu'il faut que tu fasses toi ?

R : je fasse un galipette

PE : Oui, tu vas en faire une, mais tant que Hugo il fait sa galipette, toi tu dois faire quoi ?

R : humm // je fais la galipette

PE : Oui mais avant de pouvoir faire la galipette, qu'est-ce que tu fais ?

R : heu//

PE : Qu'est-ce que je dis aux enfants aux ateliers ? // Je dis : « Attendez votre tour ».

R : je dire, attendez, attendez votre tour

PE : Là tu peux dire : « j'attends mon tour pour faire une galipette » ou tu peux dire « je fais la queue pour faire une galipette ».

R : John il est / c'est mon meilleur copain John

PE : Et John est mon meilleur copain. Et il est où est-il John ?

R : ici

PE : Et pour expliquer à quelqu'un qui verrait pas la photo, il était où John là ?

R : derrière moi

PE : Exactement ! John attend son tour derrière toi.

R : après moi c'est à John

PE : Oui, après toi ça sera à John. Et John, il est toujours dans notre classe ?

R : oui

PE : C'est vrai ?

R : Oui /parce que / parce que / parce que John / il est / il est jusque là (montre le trombinoscope).

PE : Ha !

R : à coté / à côté de Hugo

PE : Oui il y a encore sa photo et il est à côté de Hugo. Mais est-ce que lui maintenant il est toujours élève dans notre classe.

R : oui

PE : C'est vrai ? Moi je croyais qu'il avait déménagé ?

R : bah oui

PE : Et alors là, qu'est qui se passe ?

Image 18

R : en fait en fait / on a fait un / on a on a roulé dans le / dans / on a roulé

PE : Qu'avez-vous roulé ?

R : //

PE : Ça s'appelle un tonneau en mousse.

R : tonneau en mousse

PE : Oui, et je, je crois qu'y a quelqu'un dedans. Je sais pas si tu vois ?

R : oui je sais plus

PE : C'est pas grave on peut dire : « on a roulé quelqu'un dans le tonneau en mousse ». Et tu es tout seul ?

R : non il / je suis ici avec Isaac et après j'étais avec Anya

PE : Allez la dernière photo et après on a terminé. Vas-y.

Image 08

R : en fait on a on a / parce que on a de / on a de ballon et pour le / parce que en fait y a un raquette.

PE : Oui tu as une raquette et un ballon et qu'est-ce que tu es en train de faire avec ?

R : je le j'le /j'le fais comme ça (mime)

PE : Et ça s'appelle comment « faire comme ça » ?

R : ça veut dire que on le passe

PE : Tu le pousses.

R : on le pousse comme ça et comme ça
PE : Et qu'est-ce qu'il fait le ballon quand tu le pousses ?
R : euh on le / on a / on le roule
PE : Oui, alors, on peut dire Raphaël : « je pousse le ballon avec..
R : avec le raquette
PE : avec la raquette pour qu'il roule ».
R : pour, pour qu'il roule
PE : c'est le ballon hein le « il »
R : oui
PE : Je pousse le ballon avec la raquette pour qu'il roule.
R : ok
PE : Et c'est sur quoi que tu pousses le ballon ?
R : // humm je sais plus
PE : Ça comment ça s'appelle ça ?
R : c'est un banc
PE : Oui ! Je pousse le ballon avec la raquette pour qu'il roule sur le banc.
R : la raquette, bah oui
PE : Bon, on a bien travaillé.

Victor 26-01-202 - en APC – images en vrac 7'55''

PE : Alors Victor, tu vas choisir une image et me raconter ce que tu fais dessus.

Image 02

V : dessus je fais / bah euh //

PE : Déjà, tu peux me dire où tu es ? Dans quel endroit ?

V : //

PE : Est-ce que tu es debout ou assis ?

V : assis

PE : Donc tu es assis et est-ce que tu es tout seul ?

V : non

PE : Et qu'est-ce que vous faites alors ?

V : on fait ça

PE : Ça ? // comment ça s'appelle ce que vous avez dans les mains ?

V : des cordes

PE : Oui ! Et alors, que faites-vous avec ces cordes ?

V : bah on roule

PE : Et comment vous roulez ? Comment ça s'appelle ce geste ? (fait le geste de tirer sur la corde)

V : euh //

PE : vous tirez sur la corde.

V : tirer oui sur la corde

PE : Et vous êtes assis sur quoi ?

V : sur une roue

PE : Oui ! Donc tu es assis sur une roue et tu tires sur la corde. Ça te fais rouler ?

V : oui

PE : Comment s'appelle l'endroit où vous êtes ? C'est la salle de.. ?

V : la salle où c'est le parcours

PE : Oui c'est la salle de motricité où on fait le parcours.

V : oui

Image 03

V : celle-là

PE : Alors raconte moi.

V : euh //

PE : Est-ce que tu es en train de bouger par exemple ?

V : bah / nan

PE : Alors, oui effectivement la photo ne bouge pas ! Mais qu'es-tu en train de faire ?

V : je prends la balle

PE : Oui

V : et je la mets ici et ici

PE : Oui et tu le fais en marchant ?

V : oui

PE : Tu marches là ?

V : je / cours

PE : Oui ! Tu prends la balle et tu cours pour la mettre... comment ça s'appelle cet objet ?

V : un cerceau

PE : Bravo ! Je prends la balle et je cours pour la mettre dans le cerceau. C'est très bien, bravo. Tu choisis une autre photo ?

Image 04

V : celle-là / euh //

PE : Alors, est-ce que tu te souviens du nom de ce jeu ?

V : nan

PE : On a appris la chanson : pin pon pin pon ! Ils éteignent l'incendie ?

V : //

PE : C'est le jeu de la chaîne des pompiers.

V : oui

PE : Et qu'est-ce que tu es en train de faire ?

V : on passe /

PE : Oui tu passes. Tu passes quoi ?

V : une balle

PE : Très bien ! Est-ce que tu arrives à voir à qui tu passes la balle ?

V : à Anya

PE : Oui. Tu passes la balle à Anya.

V : oui

Image 01

PE : Prends une photo qui te fait plaisir.

V : euh celle-là /

PE : Alors, qu'es-tu en train de faire ?

V : rouler le cerceau

PE : Oui, c'est bien, tu fais rouler le cerceau. Très bien. Il est de quelle couleur le cerceau ?

V : bleu

PE : Alors on peut dire : « je fais rouler le cerceau bleu ».

V : oui

Image 07

V : on lance des.. / des sacs de gaines

PE : Oui, bravo ! Vous lancez des sacs de graines ! Tu le lances où ton sac de graines ?

V : ici

PE : Oui, pardon, je veux dire : tu le lances comment ?

V : euh // jeter des choses

PE : Oui, tu jettes le sac de graines par-dessus..

V : par-dessus

PE : Et ça, ce sont des blocs de mousse.

V : oui

PE : Donc tu jettes un sac de graines par-dessus les blocs de mousse.

V : oui je jette /

PE : Bravo.

Image 05

PE : Et là ? Qu'est-ce que tu fais ?

V : je fais tourner euh / des foulards

PE : C'est très bien ! Tu es tout seul ?

V : Non je suis avec Léo.

PE : Oui ! Vous faites tous tourner votre foulard. Pourquoi ? Tu te souviens ?

V : //

PE : C'était pour danser. Tu danses avec tes camarades. Vous faites tourner des foulards.

Image 06

PE : C'est la dernière photo.

V : le vélo

PE : Est-ce que ça s'appelle un vélo quand y a pas de pédale ?

V : // une bicyclette ?

PE : Ha très bien ! Une bicyclette c'est un autre mot pour vélo ! Quand il n'y a pas de pédale, on appelle ça une draisienne.

V : oui

PE : Alors que fais-tu avec la draisienne ?

V : je roule

PE : Très bien, alors je roule...

V : je roule avec le vélo

PE : Je roule avec la draisienne. Très bien. Et tu me rappelles dans quelle salle vous êtes ?

V : dans la motricité

PE : Oui ! Tu roules avec la draisiennne dans la salle de motricité. Tu es tout seul ?

V : y a Marie

PE : Oui et où est-elle ?

V : là

PE : Et si tu me le dis avec des mots ? Pour décrire l'image à quelqu'un qui ne la verrait pas ?

V : elle //

PE : Est-ce qu'elle est à côté de toi ?

V : euh non

PE : Alors elle est...

V : //

PE : Marie est derrière toi. Tu vois, on ne la voit pas beaucoup. Merci Victor.

Victor 23-03-2021 en APC – album constitué - 9'50''

PE : Alors tu m'expliques ce que tu fais sur cette image ?

Image 01

V : euh je roule un cerceau

PE : Oui, tu fais rouler un cerceau, très bien. Qu'est-ce qu'on pourrait dire d'autre ?

V : euh je sais plus

PE : Tu es dans quel endroit ?

V : dans la salle de..//

PE : Oui, tu fais rouler ton cerceau dans la salle de motricité. Et quelle est la couleur du cerceau ?

V : bleu

PE : Donc tu fais rouler ton cerceau bleu dans la salle de motricité, très bien.

Image 02

PE : Et là ?

V : eh bien euh / je fais rouler euh / une roue avec euh / des petites roues / avec de la ficelle

PE : Très bien ! C'est bien une roue qui a des petites roues en-dessous. Et comment tu la fais rouler avec la ficelle ?

V : ben je tire

PE : Oui, tu tires..

V : //

PE : Vas-y

V : d'accord / je tire euh avec une roue avec des petites roues

PE : Est-ce que tu tires sur la roue ?

V : nan

PE : Tu tires quoi ?

V : avec avec un fil

PE : C'est une corde même.

V : une corde

PE : Donc, je tire sur la corde

V : je tire la corde //

PE : Et comment es-tu sur cette image ? Debout ?

V : nan assis

PE : Assis sur quoi ?

V : dans une roue

PE : Oui ! Et que peux-tu me dire d'autre ?

V : euh j'ai *incompréhensible* cette roue et et ça avance tout seul avec le fil

PE : Ça avance tout seul ou il faut que tu fasses quelque chose avec la corde ?

V : il faut que je tire

PE : D'accord. Donc tu tires sur la corde pour avancer avec la roue qui a des petites roues.

V : oui avec des petites roues / j'ai en train de rouler dans une roue avec des roues / des petites roues / et et j'avance tout seul avec la corde

PE : J'avance tout seul en tirant sur la corde. Bravo ! Tu es assis sur une roue avec des petites roues et tu avances tout seul en tirant sur la corde.

V : en tirant sur la corde

PE : Très bien ! Bravo.

Image 03

V : euh ben / euh / je tiens la boule et euh / j'essaye de la mettre là-bas

PE : Oui, tu prends la balle et tu essayes de la mettre dans le cerceau.

V : en fait je cours et je prends la balle et je je *incompréhensible* là-bas

PE : Et c'est où là-bas ?

V : le cerceau

PE : Très bien. Tu cours et tu prends la balle pour la mettre dans le cerceau.

Image 04

V : euh en fait on donne la balle jaune et après qui a gagné *incompréhensible* l'a gagné

PE : Alors, je n'ai pas tout compris, tu peux..

V : on tient la balle et après on la donne à les autres et après on met dans le cerceau

PE : Oui ! Tu tiens la balle et après tu la donnes aux autres pour qu'ils la mettent dans le cerceau.

V : oui

PE : Est-ce que tu te souviens du nom de ce jeu ?

V : non

PE : C'était le jeu de la chaîne des pompiers

V : ah oui d'accord

PE : Je te lis ce que j'avais écrit : « Je passe la balle à Anya. C'est le jeu de la chaîne des pompiers ». Et toi tu as dit et c'est très bien aussi : « on tient la balle, on la passe aux autres et ils la mettent dans le cerceau ».

Image 05

V : là on tient des foulards pour pour // *incompréhensible* // et on joue et on / et on tourne les foulards

PE : Oui ! Vous faites tourner les foulards. Est-ce que tu te souviens pourquoi ?

V : non

PE : Tu ne te souviens pas de cette activité ?

V : on tourne

PE : Vous faites tourner le foulard. Vous dansez. C'était de la danse.

V : oui de la danse

PE : Vous dansez en faisant tourner vos foulards.

Image 06

V : Là je fais du vélo

PE : Est-ce que c'est vraiment un vélo ça?

V : nan une bicyclette

PE : Alors une bicyclette, c'est comme un vélo, tu as raison. Mais là c'est encore autre chose : quand il n'y a pas de pédale, on appelle ça une draisienne.

V : draisienne

PE : Et alors que fais-tu avec la draisienne ?

V : ben je fais du vélo

PE : Alors écoute ce qui est écrit en dessous : « je roule avec la draisienne ».

V : je roule avec draisienne

PE : Et ?

V : et ici c'est Marie

PE : Si tu devais raconter à quelqu'un qui ne voit pas l'image, tu lui dirais : Marie est..

V : Marie elle conduit le vélo euh.. / avec // Marie elle fait de la draisienne

PE : Oui, Marie fait de la draisienne aussi. Et Marie est derrière toi.

Image 07

PE : Aller c'est la dernière photo.

V : euh / eh ben on lance euh / c'est des graines / pour faire comme les pirates

PE : Vous lancez des sacs de graines pour faire comme les pirates ?

V : oui

PE : C'est drôle ! Je ne savais pas que les pirates lançaient des sacs de graines ! Et tu les lances où les sacs de graines ?

V : ici

PE : Ah oui, pardon, comment tu les lances ?

V : bah euh i(l) saute

PE : Il saute ?

V : oui

PE : Alors tu lances le sac de graines par-dessus les blocs de mousse. Tu le lances en l'air.

PE : Tu veux présenter une image à Raphaël ? Tu écoutes bien Raphaël ? Victor va nous raconter ce qu'il fait.

Image 01

V : bah je roule le cerceau et euh / je roule le cerceau bleu

PE : C'est très bien Victor : tu fais rouler le cerceau bleu. Est-ce qu'il y a une autre photo que tu veux nous montrer ?

V : oui

PE : Alors montres nous.

Image 02

V : je tiens a a avec la corde et ça on / et ça roule les petites roues

PE : Tu peux répéter plus fort ? Je n'ai pas bien entendu.

V : en fait euh / je roule avec une roue et euh je tire avec une corde

PE : Oui ! Je tire la corde pour faire rouler la roue !

Image 03

V : je cours avec une balle et euh je la mets là-bas dans le cerceau

PE : C'est très bien !

Image 04

V : en fait je passe euh la balle à Anya et c'est la chaîne des pompiers

PE : C'est le jeu de la chaîne des pompiers, très bien Victor, bravo !

Image 07

V : en fait je lance un sac de graines euh dans le mou / dans le moussaillon et et euh il s'arrête ici

PE : Dans le moussaillon ? T'es encore avec les pirates ! Tu es un moussaillon ? Les blocs de mousses. Tu lances ton sac de graines par-dessus les blocs de mousse.

V : par-dessus les blocs de mousse

PE : Bravo Victor c'est très bien !

Victor 26-03-2021 - en APC – album réalisé 3'53''

PE : Alors Victor, je vais te laisser raconter ce que tu vois.

Image 01

V : je fais rouler mon cerceau bleu

PE : Oui ! Très bien.

Image 02

V : je joue / je tire avec la corde avec la roue /

PE : Je joue avec Pierre.

V : avec Pierre et je tire avec la corde

PE : Je tire sur la corde. Et qu'est-ce que ça fait quand tu tires sur la corde ?

V : bah ça avance

PE : Ah, ça te fait avancer ? Ça fait avancer quoi ?

V : bah les roues

PE : Tu tires sur la corde pour faire avancer les roues ?

V : oui je tire avec la corde / euh je tire la corde et après je / ça avance

PE : Oui bravo, tu tires la corde pour avancer.

Image 03

V : je cours avec la balle et je mets dans le cerceau

PE : Oui ! Tu cours avec la balle et tu la mets dans le cerceau. Très bien !

V : Je cours avec la balle et je la mets dans le cerceau.

PE : Exactement !

Image 04

V : je passe la balle à Anya / c'était la chaîne des pompiers

PE : Bravo Victor ! C'était le jeu de la chaîne des pompiers

Image 05

V : Avec Sophie, Ingrid et Arthur on a fait de la musique

PE : C'était de la musique tu es sûr ?

V : oui

PE : Alors il y avait de la musique, mais vous, vous ne faisiez pas de la musique. Que faisiez-vous ?

V : //

PE : Vous étiez en train de danser. D'ailleurs qu'est-ce que tu fais comme mouvement ?

V : je je tourne le foulard

PE : Oui, « je fais tourner un foulard »

Image 06

V : je je je fais rouler avec avec la draisienne et ici y a Marie

PE : Oui, tu roules avec la draisienne dans la salle de motricité et Marie est derrière toi.

V : oui est derrière moi

Image 07

V : je lances le sac de graines dans le / dans le sac de mousse

PE : Est-ce que tu es sûr que tu le lances dedans ?

V : nan

PE : Alors ? / Par...

V : ..dessus

PE : Oui ! Tu lances le sac de graines

V : par-dessus /

PE : les blocs

V : de mousse /

PE : Bravo ! Tu lances le sac de graines par-dessus les blocs de mousse. Tu as bien travaillé Victor !

5. Exemple de grille d'analyse

Nom et âge de l'enfant : Victor, 4 ans			Séance 01 le 26-01-2021		APC – photos en vrac 7'55"		
Au cours du dialogue, l'enfant a produit :			Propositions et reprises de l'enfant		Propositions et reformulations de l'adulte		Commentaires
			Nombre	Exemples	Nombre	Exemples	
Phrases simples	incomplètes	- Des mots isolés (non insérés dans une phrase)	24	Oui, / non / ici / là / bleu	8	Oui Bravo Ça ?	Côté enfant il s'agit le plus souvent de réponses à des questions trop fermées. Côté PE, il s'agit le plus souvent de validations ou d'encouragements.
		- Un groupe de mots isolés Ex : « dans la maison » ; « pas là maman » etc..	5	vélo/ des cordes / par-dessus / sur une roue /	8	Très bien Merci Victor	
	Complètes	- Courtes Ex : « (je) veux pas ». « C'est (un) canard ». « Il est dans sa maison ».	15	y a Marie / je suis avec Léo/ je jette / on lance des sacs de graines / rouler le cerceau /on fait ça	61	Tu es tout seul ? Donc tu jettes un sac de graines par-dessus les blocs de mousse.	
		- Juxtaposées Ex : « (je) vois ça c'est la voiture ».			3	C'était pour danser. Tu dances avec tes camarades. Vous faites tourner des foulards.	
		- Reliées par un coordonnant (et, puis, après, mais..)	2	je prends la balle et je la mets ici et ici	3	Donc tu es assis sur une roue et tu tires sur la corde.	
	Phrases complexes	incomplètes	Une complexité (IC) - poursuite d'un énoncé précédent. Ex : « pour prendre la salade ». - avec des problèmes de construction (essais) Ex : « pour mélanger qu'on mange ».			1	tu cours pour la mettre..
Plusieurs complexités (IC) - poursuite d'un énoncé précédent - avec des problèmes de construction (essais) Ex : « parce que faut être petit pour faut pas être grandir » .							

	Complètes	Une complexité (IC) Ex : « elle enlève le slip pour se laver ».			12	Quand il n'y a pas de pédale, on appelle ça une draisienne.	
		Plusieurs complexités (IC) Ex : « quand elle a fini de rincer les dent elle boit un peu d'eau ».			1	Est-ce que tu arrives à voir à qui tu passes la balle ?	
	Nombre total d'énoncés		46		97		