



HAL
open science

Travailler la description en maternelle en ayant pour support un album de jeunesse

Nathalie da Mota

► **To cite this version:**

Nathalie da Mota. Travailler la description en maternelle en ayant pour support un album de jeunesse. Education. 2021. dumas-03684885

HAL Id: dumas-03684885

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03684885>

Submitted on 1 Jun 2022

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

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Premier degré*

**Travailler la description en maternelle en
ayant pour support un album de jeunesse**

Présenté par

Da mota Nathalie épouse Desnos

Écrit scientifique réflexif encadré par Solange Rossato

REMERCIEMENTS

Je voudrais tout d'abord remercier ma directrice de mémoire Solange Rossato ainsi qu'Isabelle Rousset pour leurs conseils, leur bienveillance et leur disponibilité tout au long de ce travail de recherche.

Je souhaiterais également remercier mes amies pour leur aide et leur soutien tout au long de cette année.

Je tiens surtout à remercier mon mari qui m'a soutenu et écouté tout au long de l'année et a pris en charge le quotidien lorsqu'il était présent, pour que je puisse travailler, et mes enfants qui ont su s'adapter à une maman moins disponible.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
1. L'ETAT DE L'ART.....	2
1.1 Le développement du langage oral chez l'enfant.....	2
1.1.1 Les fonctions du langage.....	2
1.1.2 L'importance de l'interaction adulte/enfant dans le développement du langage dès la naissance.....	2
1.1.3 Les étapes du développement du langage	3
1.1.3.1 Le développement du langage avant trois ans	3
1.1.3.2 Le développement du langage après trois ans	7
1.2. Le langage à l'école maternelle	8
1.2.1 La place du langage oral dans les programmes de l'école maternelle.....	9
1.2.2 Comment le langage oral est-il enseigné à l'école maternelle ?	10
1.2.2.1 Enseigner l'oral en grand groupe à l'aide de situations du quotidien.....	10
1.2.2.2 Enseigner l'oral en groupe restreint à l'aide de situations choisies dans un but précis	11
1.3. Les albums de jeunesse pour développer le langage : comment les choisir ? Comment les utiliser ?.....	13
1.3.1 Les grilles d'analyses d'albums.....	14
1.3.2 Utiliser les albums de jeunesse en classe	15
2. METHODOLOGIE	16
2.1 Les participants	16
2.1.1 Description des participants.....	16
2.1.2 Analyse des niveaux de langage	17
2.1.3 13Constitution du groupe homogène.....	18
2.2 Choix de l'album et matériels utilisés.....	18
2.2.1 Présentation de l'album	18
2.2.2 Autres matériels utilisés.....	19
2.2.2.1 Pour les enregistrements et les analyses des vidéos (logiciel ELAN).....	19
2.2.2.2 Pour mettre en scène l'album	21
2.3 Mise en place des ateliers langages	22
2.3.1 Les séances pré-test et post-test.....	22
2.3.2 Les autres séances de la séquence	23

2.4 Difficultés rencontrées dans la mise en place des ateliers de langage	24
3. LES RESULTATS.....	24
3.1 Les adjectifs utilisés.....	25
3.1.1 Les séances pré-test et post-test.....	25
3.1.2 Les séances 2 et 6	28
3.2 Les différentes structures utilisées.....	31
3.2.1 Les séances pré-test et post-test.....	31
3.2.2 Les séances 2 et 6	33
3.3 Lien entre les structures utilisées et le nombres d'adjectifs et de prépositions produits	36
4. DISCUSSION ET CONCLUSION	38
4.1 Analyses des résultats.....	38
4.1.1 Les séances pré-test et post-test.....	38
4.1.1.1 <i>Les adjectifs utilisés pour décrire les cartes de ces deux séances sont-ils plus nombreux et se sont-ils diversifiés ?</i>	<i>38</i>
4.1.1.2 <i>Qu'en est-il des structures utilisées ?</i>	<i>39</i>
4.1.2 Les séances 2 et 6	40
4.1.2.1 <i>Les adjectifs utilisés pour raconter l'histoire de l'album et en décrire les personnages sont-ils plus nombreux et plus diversifiés à la fin des ateliers langage ?</i>	<i>40</i>
4.1.2.2 <i>Qu'en est-il des structures ?</i>	<i>41</i>
4.2 Les limites et les perspectives de notre étude.....	41
4.3 Conclusion.....	43
5. Bibliographie.....	43
6. Annexe	44

INTRODUCTION

Maîtriser le langage oral est un apprentissage long qui commence dès les premiers mois de la vie du jeune enfant au travers des interactions avec son entourage et est poursuivi à l'école primaire grâce aux confrontations avec ses pairs et les adultes de l'école. Les enfants n'entrent pas tous à l'école maternelle avec les mêmes acquis concernant le langage et chacun poursuit à son rythme cet apprentissage. Certains connaissent et produisent de nombreux mots, ils utilisent le langage dans des situations variées, d'autres au contraire ne produisent que peu de mots et n'échangent pas avec les autres à leur entrée à l'école. La maîtrise du langage oral par tous est une préoccupation majeure de l'école maternelle. Les professeurs des écoles travaillant en maternelle connaissent l'importance de la maîtrise de la langue orale tant pour l'intégration sociale du jeune enfant que pour sa réussite scolaire. Maîtriser tôt le langage est souvent donné comme un gage de réussite scolaire. Mon année de stage en tant que professeur des écoles stagiaire en maternelle ainsi que les recherches effectuées pour nourrir cette étude m'ont fait prendre conscience de la nécessité de travailler de manière systématique le langage oral dès la petite section de maternelle. En effet, longtemps nous avons pensé que le langage oral présent à l'école dans toutes les activités n'avait pas besoin d'être enseigné spécifiquement. Nous savons aujourd'hui que ces activités ne suffisent pas pour un apprentissage efficace de la langue orale : c'est pourquoi les ateliers de langage ont vu le jour dans les écoles. Ces ateliers permettent de travailler spécifiquement la langue orale afin de donner à chacun les mêmes chances en atténuant les différences préscolaires.

Pour notre étude, nous avons décidé de travailler le langage en prenant comme support un album de littérature de jeunesse pour essayer de répondre à la problématique suivante : en quoi l'utilisation des albums de jeunesse à l'école maternelle lors d'ateliers de langage favorise-t-elle l'accroissement du lexique et en particulier des adjectifs ? Pour cela, nous étudierons tout d'abord ce que dit la recherche sur notre sujet à savoir l'acquisition du langage oral et le développement du lexique. Ensuite, nous expliquerons la méthodologie utilisée pour notre recherche. Dans une troisième partie, nous exposerons les résultats obtenus en filmant notre groupe d'élèves. Enfin, nous analyserons ces résultats et exposerons les limites et les perspectives de notre étude.

1. L'ETAT DE L'ART

1. 1 Le développement du langage oral chez l'enfant

1.1.1 Les fonctions du langage

Dans le dictionnaire Larousse, nous trouvons la définition suivante du langage : « capacité observée chez tous les hommes, d'exprimer leur pensée et de communiquer au moyen d'un système de signes vocaux et éventuellement graphiques (la langue). » Le langage est avant tout un outil pour communiquer avec les autres. D'après Kail (2012), le langage humain est un dispositif complexe assurant à la fois une fonction de communication et de représentation. Toujours d'après cette auteure (Kail, 2012), les enfants maîtrisent les structures de base de leur langue maternelle vers 4 ans. Pour Laurence Lentin, (Lentin , 1973) l'enfant sait parler « lorsqu'il maîtrise un fonctionnement syntaxique lui permettant d'énoncer explicitement au seul moyen du langage une pensée ou un enchaînement de pensées en et hors situation ». Le langage est donc perçu essentiellement comme un moyen d'exprimer une pensée afin de pouvoir communiquer avec les autres. Selon le linguiste Roman Jakobson, le langage a plusieurs fonctions qui peuvent intervenir en même temps lors d'un acte de communication (Mettoudi, 2016). Tout d'abord, le langage sert à décrire le monde : il s'agit de la fonction référentielle. Ensuite, il peut servir à l'expression des sentiments : c'est la fonction expressive centrée sur celui qui produit le message, l'émetteur. Le langage sert aussi à établir et à garder le contact avec le destinataire du message : c'est la fonction phatique (« Allô ? » « N'est-ce pas ? »). Le langage peut également servir à analyser le langage lui-même : c'est la fonction métalinguistique. La fonction poétique quant à elle, lui permet de jouer avec son propre code. Enfin le langage peut agir sur les autres : le message est alors centré son destinataire. C'est la fonction conative. Le langage oral, tout d'abord, puis majoritairement écrit ensuite, est le propre de l'homme.

Comment l'enfant fait-il pour développer son langage ? Quelles sont les étapes de ce développement ?

1.1.2 L'importance de l'interaction adulte/enfant dans le développement du langage dès la naissance

En général, on dit que l'enfant commence à parler à la fin de sa première année lorsque l'on peut identifier à travers les sons qu'il émet des mots de sa langue maternelle. (Kail & Fayol, 2000).

Bien avant qu'il ne soit capable de parler, le jeune enfant met en place grâce à l'interaction avec autrui, les fondements sur lesquels le langage va pouvoir se développer. A travers les paroles de sa mère et de son entourage proche, l'enfant est avant même sa venue au monde, en contact avec sa langue maternelle : dans sa vie utérine, il est en permanence exposé aux bruits et aux sons de son entourage.

A sa naissance, l'enfant est plongé dans un bain de langage : sa mère lui parle directement ou indirectement. Elle devient son interlocutrice principale et l'habitue ainsi aux différents sons de sa langue.

Par la suite, grâce aux interactions avec son entourage, il va apprendre les codes de la communication nécessaires pour entrer dans le langage. C'est ce que Bruner (2017) va appeler la communication prélinguistique. Elle prépare l'enfant à la communication linguistique qui arrivera avec la diction des premiers mots vers 12 /13 mois (Bruner, 2017). Grâce à l'interaction avec l'adulte, l'enfant va pouvoir développer ses habiletés communicationnelles à travers le jeu et les interactions quotidiennes avec son entourage. Au début par le geste puis par des vocalises de plus en plus diversifiées puis, enfin, grâce à des mots, l'enfant saura se faire comprendre et obtenir ce qu'il veut. Grâce à ces scénarios très ritualisés, l'enfant va développer ce que Bruner a appelé un système de support à l'acquisition du langage (LASS : Language Acquisition Support System) (Bruner, 2017) nécessaire à l'émergence du langage. Cette interaction, qui apparaît dès les premières semaines de vie, est essentielle pour le développement langagier de l'enfant.

1.1.3. Les étapes du développement du langage

1.1.3.1. Le développement du langage avant trois ans

La deuxième et troisième année de vie de l'enfant est une période essentielle dans le développement du langage. Bassano, dont le travail porte principalement sur les langues européennes, appelle cette période le développement lexical précoce (early lexical

development) (2000). Il faut, à ce stade, faire une distinction entre le lexique de compréhension et le lexique en production. Ce dernier est en décalage de plusieurs mois par rapport au premier. En effet, à deux ans, l'enfant est capable de comprendre environ 700 mots mais n'en produit que 200 environ. Au cours de la deuxième et troisième année, on observe un rapide développement du lexique en production. L'écart entre les deux formes finira par se réduire considérablement. Le lexique en production se développe de manière non linéaire (Kail & Fayol, 2000) et les progrès de l'enfant sont localisés dans le temps. Vers 18/20 mois, on assiste à une explosion du vocabulaire (vocabulary spurt) : l'enfant est alors capable de produire 4 à 10 mots par jour et il commence à former des prémisses de phrases en combinant deux mots. Deux explications ont été données pour comprendre ce phénomène d'explosion du vocabulaire. Une est donnée par Gopnik et Meltzoff (1987). Ils voient dans cette explosion une relation avec les progrès de catégorisation de l'enfant pour lequel à présent toute chose appartient à une catégorie. L'autre est donnée par Goldfield et Reznick (1990, 1996) qui voient dans cette explosion la prise de conscience par l'enfant que toute chose peut être nommée.

Selon Bassano (2000), le lexique se développe d'une certaine manière et toutes les catégories de mots n'apparaissent pas au même moment. En effet, quatre stades sont généralement proposés dans le développement lexical de l'enfant avant trois ans. Le stade des éléments socio-pragmatique qui est celui des premiers mots et ceux servant à la communication directe : allô, au revoir Puis le stade de la référence qui est caractérisé par la prédominance des noms communs et qui dure jusqu'à 20 mois avec l'explosion du vocabulaire dont on a déjà parlé. Les premiers noms sont en relation directe avec les situations quotidiennes de l'enfant d'où l'importance des interactions avec son entourage. La figure 1 tirée d'un ouvrage de Bassano (Bassano et al., 2020) nous montre l'importance des mots familiers au début de l'apprentissage du langage pour ensuite diminuer.

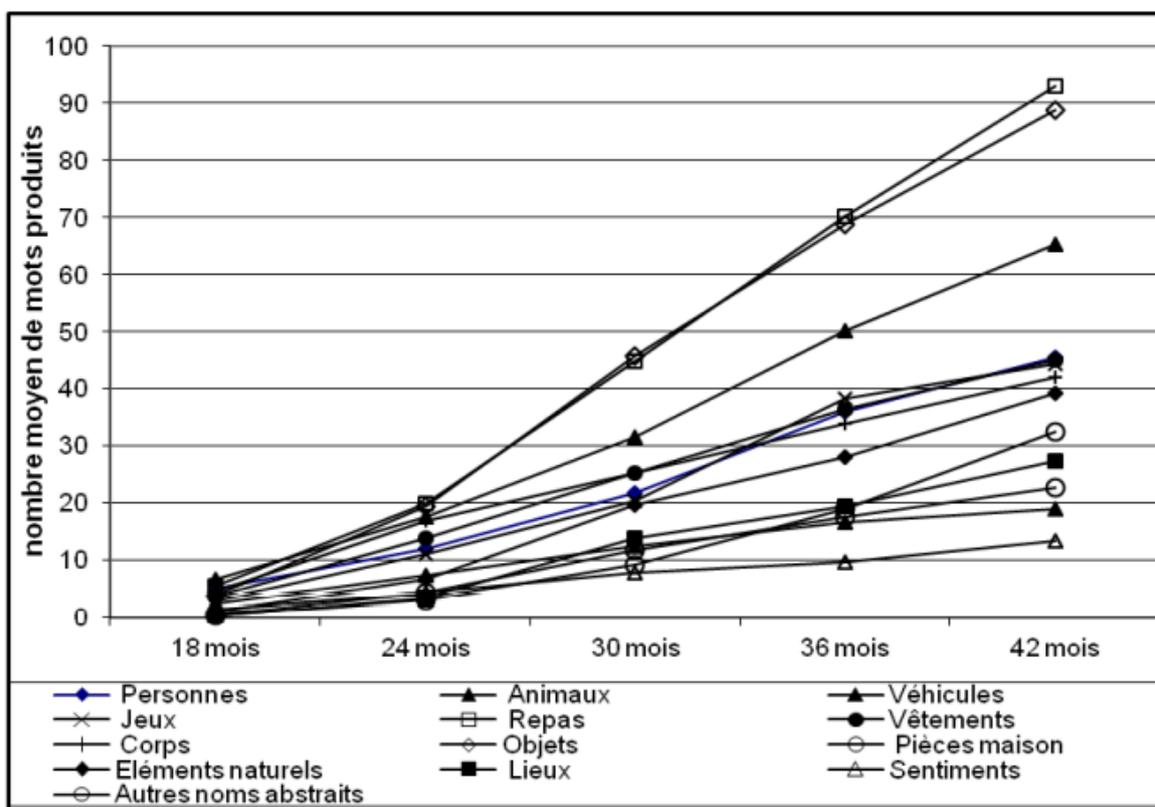


Figure 1 : nombres moyens de noms produits par catégories à 18, 24, 30, 36 et 42 mois, p.54

Le stade de la prédication, qui apparaît à partir de 100 mots atteints, voit le développement des verbes et des adjectifs. Les premiers adjectifs sont « petit » « bon » « gros » et « joli » car ce sont ceux le plus souvent entendu par l'enfant. Le stade de la grammaire vient après 400 mots atteints et marque une brusque explosion des mots grammaticaux.

Ces quatre stades de développement sont interdépendants les uns des autres : il faut que l'enfant possède un stock suffisant de noms pour que les verbes et les adjectifs apparaissent et il faut un stock suffisant de verbes et d'adjectifs pour que les mots grammaticaux se développent. Les noms apparaissent en premier dans le développement langagier des jeunes enfants probablement car les noms ont une autonomie de sens et de fonction : ce sont des éléments primaires d'après O'Grady (1987, cité dans Kail & Fayol, 2000). Les verbes et les adjectifs, « les prédicats » sont des éléments secondaires ayant besoin d'au moins un nom pour être employés. Les mots grammaticaux sont les éléments tertiaires ayant besoin de relation avec les deux catégories précédentes pour être employés et avoir du sens. Cette interdépendance explique l'ordre d'apparition des différentes catégories de mots. Aux alentours de 20 mois, la

représentation des différentes catégories de mots dans le langage du jeune enfant change : les adjectifs et surtout les mots grammaticaux se développent davantage en même temps que se structure le langage. Nous voyons dans la figure 2 l'évolution de ces quatre catégories en fonction de l'âge des enfants (Bassano et al., 2020).

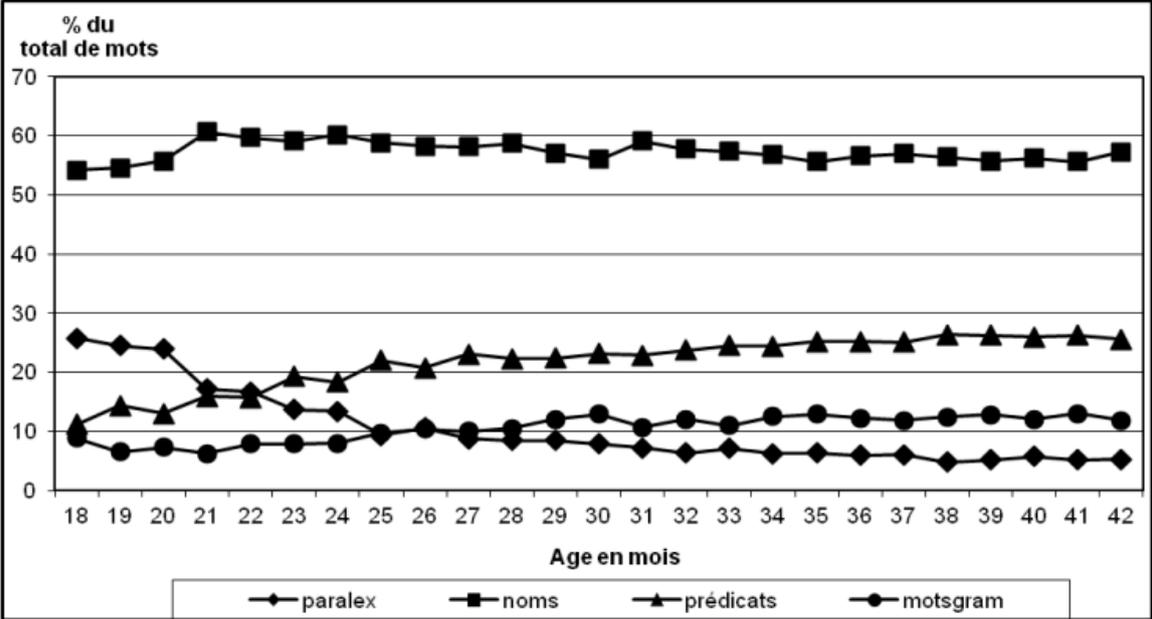
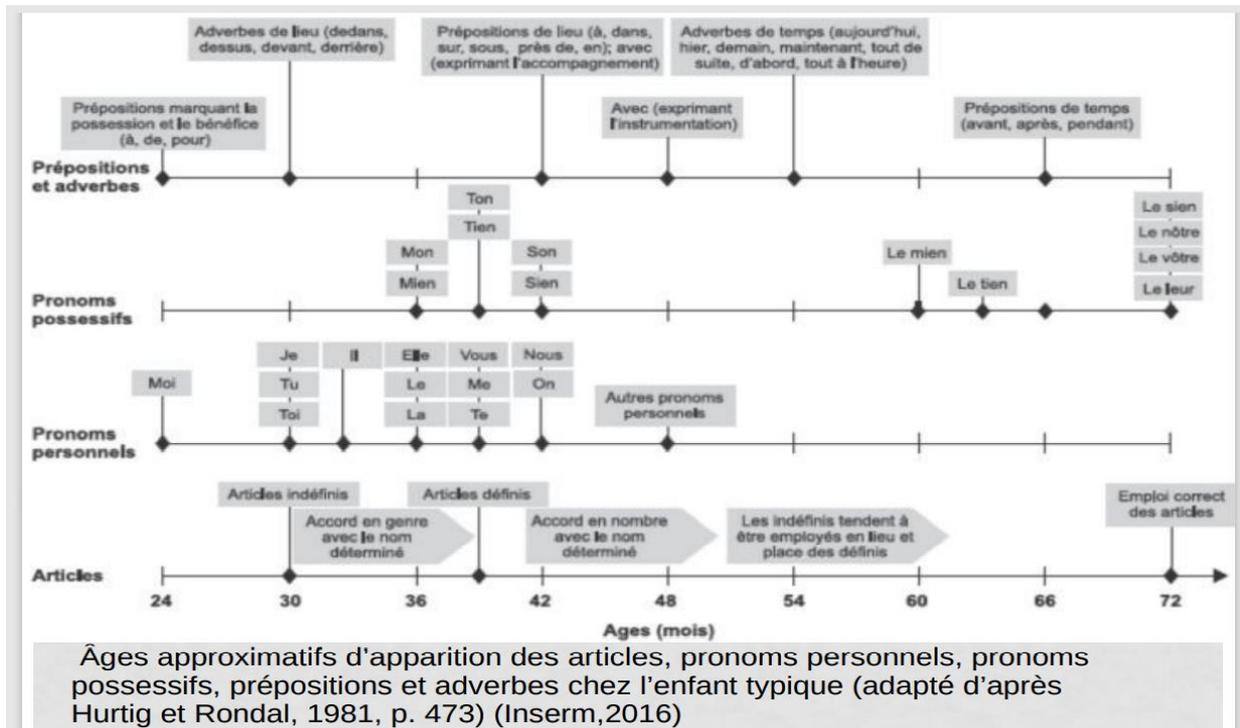


Figure 2 : évolution des catégories lexicales, en pourcentage en fonction de l'âge des enfants, Bassano et al, 2020, p.61

Un autre tableau nous montre l'évolution des mots grammaticaux dans l'acquisition du langage chez les enfants.



Nous pouvons remarquer qu'à l'âge de 4/5 ans, âge moyen de notre groupe d'élèves, les enfants connaissent la plupart des pronoms personnels et les pronoms possessifs mon, mien, ton, tien, son, sien. Ils utilisent des articles définis et indéfinis et font l'accord en genre et en nombre avec le nom déterminé. Ils sont capables d'utiliser plusieurs prépositions et adverbes comme « à », « de », « pour ». Ils connaissent aussi des adverbes et des prépositions de lieu comme « dessus », « devant », « derrière », « dans », « sur », « sous », « près de », « en » et des adverbes de temps comme « aujourd'hui », « hier », « demain », « maintenant », « tout de suite », « d'abord », « tout à l'heure » : les prépositions de temps comme « avant », « après », « pendant » apparaissent généralement plus tard (vers 66 mois). La proposition « avec » est utilisée pour exprimer l'accompagnement mais aussi l'instrumentation.

Si l'ordre d'apparition des mots semble être le même pour la majorité des langues européennes, la proportion des différentes catégories de mots change. Ainsi la proportion des noms est moins élevée en français qu'en anglais : à 20 mois environ 55 % des mots prononcés par les jeunes enfants de langue française sont des noms contre 60 % chez les anglophones. Il en est de même pour les prédicats puisqu'à 20 mois environ, 13 % des mots prononcés par les francophones sont des verbes ou des adjectifs contre environ 15 % pour les anglophones. Enfin, les mots grammaticaux sont dès le début plus représentés dans le vocabulaire d'enfant francophone : 8 % à 20 mois pour atteindre 12 % à 30 mois contre moins de 10 % chez les

enfants de langue anglaise. Ces différences sont sans doute dues à la composition de la langue elle-même : la langue française utilise davantage de pronoms et de déterminants.

Nous avons vu que le lexique se développe très rapidement avant trois ans. A 36 mois, l'enfant connaît environ 1500 mots et est capable d'en produire un peu plus de 500 répartis en noms, verbes, adjectifs et mots grammaticaux (Kail, 2012).

Qu'en est-il du développement langagier au-delà des trois ans ? Quelle évolution subit le lexique ?

1.1.3.2 Le développement du langage après trois ans

A partir de trois ans, avec l'entrée de l'enfant à l'école maternelle, la priorité est donnée à la complexification de la syntaxe (Boisseau, 2020). A trois ans, 75 % des phrases produites par les enfants sont de deux types : pronoms + groupe verbal (60%), démonstratif + nom (15% environ) (Boisseau, 2020). Dès trois ans, les enfants vont complexifier leur syntaxe : la forme de base pronom + groupe verbal va varier. Les pronoms et les prépositions vont se diversifier (à, de, dans, sur...). Le système des temps va également évoluer avec l'apparition du système à trois temps. Cette évolution va se poursuivre durant toute la troisième année de l'enfant.

A quatre ans, l'enfant va être capable de produire des phrases complexes en introduisant des formes comme : parce que, que+ infinitif, comme, pour que. Il sera aussi en mesure d'utiliser des temps comme l'imparfait en l'alternant avec le passé composé, et le futur (Boisseau, 2020). A trois ans, 80% des verbes sont au présent et 50% à cinq ans. L'imparfait est utilisé dans 10 % des verbes en moyenne section pour parler d'un événement vécu dans le passé.

Vers cinq ou six ans, l'enfant dispose de 3000 mots environ regroupant toutes les catégories : noms, verbes, adjectifs, adverbes... Les phrases se complexifient. A partir de la moyenne section, la complexification de la syntaxe se fait essentiellement par addition de phrases de type pronom + groupe verbal pour mieux rendre compte de relations temporelles complexes : il y a peu de complexification interne des groupes nominaux (adjectifs ou compléments du nom), (Boisseau, 2020). La complexification est un phénomène majeur de la construction de la syntaxe. En moyenne section, les phrases complexes représentent 13 % des phrases produites, 21 % en grande section., 25 % au CP, 28% au CE1 et 50 % en CM. La complexification des phrases apparaît dans tous les milieux mais elle est moins rapide en REP

(7 % des phrases en MS, 15 % en GS , 19 % en CP et 37 % en CM2) qu'en zone favorisée (19 % en MS, 26 % en GS, 28 % en CP et 63 % en CM2) (Boisseau, 2020).

L'entrée à l'école maternelle est une étape importante dans l'acquisition du langage.

1.2 Le langage à l'école maternelle

L'entrée à l'école maternelle va aider l'enfant à diversifier son lexique ce qui est essentiel pour une bonne maîtrise du langage. A travers la lecture d'album de jeunesse, l'enfant va entrer en contact avec un monde nouveau, riche en vocabulaire. En écoutant les lectures souvent réitérées par l'enseignant, l'enfant va apprendre de nouveaux mots. Les ateliers de langage mis en place à l'école maternelle vont aider l'enfant à acquérir le lexique nécessaire et essayer de combler les inégalités dues notamment à l'input de l'enfant.

1.2.1 La place du langage oral dans les programmes de l'école maternelle

Depuis plusieurs décennies, les attendus de l'école maternelle ont évolué. Au fur et à mesure, l'école maternelle s'est vue doter de véritable programme. Dans ces programmes, le langage tient une place majeure (BOEN n°31 du 30 juillet 2020.). Cette priorité donnée au langage est due à une double prise de conscience : d'une part, tous les enfants n'avaient pas le même niveau langagier à leur entrée à l'école, et d'autre part, la maîtrise du langage oral est une nécessité à la réussite scolaire (Mettoudi, 2016). Pour pouvoir accéder à la lecture et agir sur le monde qui l'entoure, l'enfant doit maîtriser le langage oral : un enfant qui manque de mots va utiliser la violence et le repli sur soi face à un monde dont il ne détiendra pas les clés. C'est donc dans un souci d'égalité des chances que l'apprentissage du langage revêt aujourd'hui une telle importance (Mettoudi, 2016)

La circulaire de rentrée 2019 présente l'école maternelle comme l'école de l'épanouissement et du langage. Elle stipule que « pour que les élèves s'approprient la langue française, un enseignement régulier et structuré du langage est nécessaire dans toutes les classes de l'école maternelle » (circulaire de rentrée, 2019). Dans les programmes en vigueur à la rentrée 2020 (BOEN n°31 du 30 juillet 2020), le langage figure parmi les cinq domaines d'apprentissage. Le langage oral est mis en évidence avec des articles qui lui sont explicitement réservés dans le premier de ces domaines : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Dans ces nouveaux programmes, le langage oral est ainsi défini : « utilisé dans les interactions,

en production et en réception, il permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. C'est le moyen de découvrir les caractéristiques de la langue française et d'écouter d'autres langues parlées. ». D'après ces programmes, l'enfant doit oser entrer en communication : « l'objectif est de permettre à chacun de pouvoir dire, exprimer un avis ou un besoin, questionner, annoncer une nouvelle », à quatre ans « ils commencent à agir volontairement sur autrui par le langage et à se représenter l'effet qu'une parole peut provoquer ». Il doit apprendre à échanger et réfléchir avec les autres : apprendre à argumenter, à échanger et à décrire lors de situations d'évocation nombreuses à l'école primaire

Avec les attendus de fin de cycle, on se rend compte de l'importance de l'apprentissage du langage oral tout au long de l'école maternelle. A la fin de celle-ci, l'enfant doit savoir communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. Il doit pouvoir s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis et reformuler pour se faire mieux comprendre. L'élève doit être capable de pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. Il saura également dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines et poésies. Enfin, il devra être capable de comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu (BOEN n°31 du 30 juillet 2020).

En lisant les programmes de l'école maternelle, nous nous rendons compte de la place importante accordée au langage oral et de l'importance de son enseignement pour donner à tous les enfants les mêmes chances de réussite : l'enseignant de l'école maternelle devient un pédagogue du langage, un véritable professionnel du langage (Mettoudi, 2016).

1.2.2 Comment le langage oral est-il enseigné à l'école maternelle ?

Nous avons vu l'importance donné aujourd'hui au langage oral à l'école maternelle (BOEN n°31 du 30 juillet 2020). On a longtemps pensé que le simple contact de l'enfant avec sa langue suffisait pour qu'il maîtrise le langage oral : l'oral était sollicité dans toutes les disciplines de l'école et n'avait donc pas besoin d'un apprentissage spécifique. Or, pour maîtriser le langage l'enfant a besoin de l'apprendre comme toute autre discipline : c'est ce qui est mis en avant dans les nouveaux programmes de l'école maternelle. L'apparition des ateliers de langage en sont une des conséquences.

1.2.2.1 Enseigner l'oral en grand groupe à l'aide de situations du quotidien

Existe-il une bonne façon d'enseigner le langage oral pour que tous les enfants puissent participer et développer leur lexique à l'école maternelle ?

Avec les travaux d'Agnès Florin (Florin, 1995) on a découvert que les enfants ne participaient pas de la même manière aux échanges langagiers s'ils étaient en grand groupe ou en petit groupe et selon les activités pour lesquelles ils étaient sollicités. A. Florin faisait le constat que 39 % des enfants ne participait pas aux échanges avec l'enseignant (1995) En petit groupe, ils se révélaient plus loquaces et davantage encore si la situation les touchait personnellement. En effet, les échanges en grand groupe favorisent les bons parleurs ayant déjà une bonne maîtrise de la langue orale ; les petits parleurs, quant à eux, n'osent pas entrer en communication et sont souvent noyés par un flot de parole qui les laissent démunis face à la situation. L'enseignant, lorsqu'il s'adresse au grand groupe, monopolise souvent la parole et certains enfants ne se sentent pas concernés par ces échanges. Ce constat est encore vrai aujourd'hui et la typologie de cette auteure permettant de répartir les enfants en petits, moyens et grands parleurs est toujours utilisée (Péroz, 2011). Pour ces deux auteurs, l'enseignant doit rester en retrait des échanges et n'intervenir que par des questions ouvertes permettant de relancer le discours. Cette posture est difficilement compatible avec des échanges en grand groupe lors du regroupement par exemple, pendant lequel les élèves sont nombreux et souvent distraits par la moindre mouche qui passe !

1.2.2.2 Enseigner l'oral en groupe restreint à l'aide de situations choisies dans un but précis

Aujourd'hui, chacun reconnaît l'efficacité des groupes restreints pour travailler l'oral à l'école maternelle. Dès 1972, Laurence Lentin (Lentin, 1973) a contribué à l'abandon du moment de langage collectif en privilégiant l'inter individualité adulte/enfant pour développer le langage surtout chez les élèves qui parlaient peu. La priorité était donnée à la syntaxe au détriment du vocabulaire ou du système des temps. Cette relation étroite avec l'enseignant permettait à l'enfant de s'exprimer car il se sentait écouté et avait le temps de réfléchir à son discours. Juste quelques minutes par jour suffisaient pour faire progresser les élèves (Boisseau, 2020). Cette inter individualité a montré ces limites notamment à cause du temps qu'il fallait consacrer à chaque enfant quotidiennement. Les petits groupes de paroles d'Agnès Florin ont quant à eux, prouvés leur efficacité. Elle a fait l'expérience des petits groupes conversationnels avec 571

enfants de 24 classes expérimentales de Grande Section. La consigne était de constituer des groupes conversationnels, une fois tous les 15 jours, par 7 ou 8 élèves. C'est l'enseignant de la classe qui conduisait le groupe sur 10 à 15 minutes. Les résultats de cette expérience figurent dans le tableau 1 : compte rendu de la conférence sur la maîtrise de la langue d'Agnès Florin (<http://ameds.free.fr/conferences/rtf-pdf/florin.pdf>) :

On appelle : A les grands parleurs B les moyens parleurs C les faibles parleurs
N est le nombre de sujets par groupe conversationnel

		<i>Tout-petits</i>	<i>Petits</i>	<i>Moyens</i>	<i>Grands</i>
A	Grand groupe	16,8	11,2	11,4	16,8
	Petit groupe (N)	21 (9)	16,9 (10)	27,4 (8)	23,9 (10)
B	Grand groupe	4,1	2,9	10,2	8,2
	Petit groupe (N)	23,3 (10)	16,5 (10)	27,2 (9)	21,5 (10)
C	Grand groupe	1,7	1	2,7	0,7
	Petit groupe (N)	7,7 (9)	11,7 (10)	22,2 (8)	28,6 (10)

Tableau 1 : résultats de l'expérience menée sur des petits groupes conversationnels

Nous remarquons que les interventions des petits parleurs en petits groupes augmentent considérablement.

Ces groupes de langage regroupant de six à dix élèves devaient en premiers lieu viser l'apprentissage des règles conversationnelles (respect du tour de parole, écoute mutuelle...). Le travail sur le lexique et la catégorisation était privilégié (Boisseau, 2020). Cette organisation devait favoriser l'accroissement de la production langagière des enfants en quantité plutôt qu'en qualité. En parallèle à cette organisation de classe, le dialogue à évaluation différée (Péroz, 2010) entraînant une baisse des interventions de l'enseignant, une prise de parole mieux régulée et la possibilité pour tous les élèves de reformuler, de reprendre ce qui a été dit par eux-mêmes ou les autres doit être mis en place pour une bonne efficacité des temps de langage, l'enseignant devant trouver des sujets de discussion favorisant la prise de parole des enfants et les échanges entre pairs. L'organisation en petits groupes, permet une meilleure circulation de la parole, une réelle prise en compte des besoins des élèves ainsi qu'une baisse de la concurrence entre pairs : les enfants ont facilement accès à la parole et sont en interactions avec l'enseignant mais aussi et surtout avec leurs pairs (Coulon, 2019). Ils sont plus libres de prendre la parole car ils sont plus motivés et plus en confiance en petits groupes.

La question se pose de savoir comment constituer ces groupes de langage ? Faut-il des groupes de niveau de langage homogène ou hétérogène ? Un groupe de langage avec de trop grande disparités de niveau retrouverait les mêmes inconvénients que le grand groupe. Les bons parleurs s'exprimeraient et chercheraient à monopoliser l'enseignant alors que les petits ou moyens parleurs ne trouveraient pas de place pour parler. D'après Agnès Florin, un enseignant dans un groupe hétérogène s'adressera toujours plus à un « grand parleur » limitant encore les possibles interventions des « petits parleurs » (Florin, 1991). Malgré un bon étayage de l'adulte, la différence de niveau nuit aux participants les plus faibles mais aussi aux forts. En effet, dans ce cas, les interactions individuelles au sein du groupe loin de bénéficier à chacun n'aident pas le bon parleur à progresser lorsqu'elles s'adressent à un plus faible. Elles se situent en deçà de sa zone proximale de développement (ZPD) définie par Vygotski (Vygotskij & Sève, 1985), zone située entre ce que l'enfant peut réaliser seul et ce qu'il peut réaliser à l'aide d'un adulte. Au début motivé pour répondre aux sollicitations de l'enseignant, le bon parleur finirait par se lasser de ces échanges trop simples et sans intérêt pour lui. L'inverse est aussi vrai pour les parleurs moins expérimentés : les interventions de l'enseignant seraient alors au-dessus de leur zone proximale de développement et ne leur seraient d'aucune utilité car trop loin de leur capacité du moment. D'après Laurence Lentin, pour apprendre, l'enfant doit être confronté à 80 % de connu et à 20 % d'inconnu (Boisseau, 2020). Pour apprendre à parler, l'enfant doit être confronté à un langage qui se situe dans sa zone proximale de développement. Cette zone sera plus facilement accessible dans un groupe de niveau homogène. L'enseignant en s'adressant à un enfant pourra faire bénéficier les autres membres du groupe de ses étayages et ses reformulations (Canut et al., 2012) car tous seront au même niveau de développement. De plus, être en présence d'un groupe homogène lors du choix d'un thème ou d'un album support à une activité rend la tâche plus facile, les enfants ayant tous atteint le même niveau.

Pour pouvoir constituer des groupes de langage au sein d'une classe, il faut pouvoir disposer d'une évaluation diagnostique du niveau de langage atteint par les élèves. Pour pouvoir constituer notre groupe d'élèves cible, nous nous sommes appuyées sur la grille conçue dans le cadre du projet de recherche mené par le laboratoire LIDILEM et la DSDEN de l'Isère (Rousset et al., 2019). Cette grille, présentée en annexe, est constituée de quatre étapes couvrant toutes les classes de l'école maternelle de la TPS à la GS. Chaque étape est constituée de six items chacune : une étape est validée si au moins quatre items sur six sont attestés. Les élèves du groupe cible observés en début d'année, ont tous atteint l'étape quatre.

1.3. Les albums de jeunesse pour développer le langage : comment les choisir ? Comment les utiliser ?

Tous les albums n'offrent pas les mêmes possibilités pour travailler le langage à l'école maternelle. Pour pouvoir choisir correctement un album, il faut analyser sa structure en fonction des objectifs langagiers que l'on veut atteindre. Dans cette partie, nous nous appuyerons sur l'ouvrage Des albums pour apprendre à parler, les choisir, les utiliser en maternelle (Canut et al., 2012).

1.3.1 Les grilles d'analyses d'albums

Les albums de jeunesse utilisés lors d'ateliers de langage n'ont pas tous la même finalité ni les mêmes potentialités pour l'apprentissage du langage. En fonction du niveau langagier des élèves et des objectifs de langage que veut atteindre l'enseignant, tel album sera privilégié à tel autre. Pour le choix de l'album, il faut veiller tout d'abord au thème dont il fait l'objet : est-il proche ou éloigné du quotidien des enfants ? Au vocabulaire employé : est-il familier des élèves ? On s'attardera sur la syntaxe : est-elle proche ou trop éloigné des habitudes des enfants ? Quels sont les types de phrases et les temps employés dans le récit. On fera attention également aux illustrations : sont-elles une aide ou un frein à la compréhension de l'album par les élèves ? Permettent-elles à l'enfant de raconter l'histoire ?

Les albums retenus devront être adaptés au langage des enfants et se trouver dans leur zone proximale de développement. La grille d'analyse proposée dans l'ouvrage cité plus haut reprend, entre autres, ces différents points (Canut et al., 2012). Elle permet de relever le niveau de difficultés syntaxique et lexicale ainsi que la longueur du texte, d'analyser les illustrations (leur place et leur rôle dans l'album), d'étudier la linéarité de l'intrigue ainsi que l'accessibilité à l'univers de référence.

L'utilisation de cette grille permet d'avoir des albums adaptés aux capacités langagières des élèves et aux objectifs visés. Il existe plusieurs sortes d'album pouvant chacun être utilisés de manière différente en fonction du but que l'on souhaite atteindre. Les albums échos développés par Boisseau (Boisseau, 2020) par exemple sont constitués d'une dizaine de photos d'élèves réalisant une activité. L'enseignant part des premiers jets des élèves pour écrire sous les photos des énoncés toujours un peu plus complexe que ceux produits par les élèves. Ces albums seront utilisés pour résoudre les difficultés langagières de certains élèves : ils ont pour but la

diversification des pronoms, l'élaboration du système des temps et la complexification des énoncés en utilisant des « parce que » et des « que ». Autre exemple d'albums, les oralbums ou les albums à syntaxe adaptée. Ces albums mettent en œuvre des structures de l'oral telles qu'on les utilise pour raconter une histoire : ils sont utilisés avec les mêmes objectifs que les albums échos. P. Péroz, quant à lui, prône les albums non illustrés pour travailler le langage (Péroz, 2011). Pour lui, ces albums favorisent l'acquisition du langage d'évocation et préparent plus facilement les élèves à l'entrée dans l'écrit. Enfin, les albums en randonnée, grâce à leur structure répétitive, favorisent la compréhension des élèves et leur appropriation des différentes structures et du vocabulaire présents dans l'album. Choisir le bon album en fonction de l'objectif visé et des compétences langagières des élèves est donc une première nécessité pour un atelier langage réussi. La seconde serait une bonne utilisation de ce support.

1.3.2 Utiliser les albums de jeunesse en classe

Comme nous l'avons déjà abordé, les albums de jeunesse sont très souvent utilisés à l'école maternelle et notamment en tant que support aux ateliers de langage. Le bon choix d'album ne présume pas d'un atelier langage réussi. Le rôle de l'étayage de l'enseignant est essentiel. En effet, c'est grâce à ses interventions, ses feedback immédiats que l'enfant progresse ; il présente alors à l'enfant un langage plus structuré que le sien mais qui lui reste accessible. La lecture des albums présente à l'élève de nouvelles structures, de nouveaux mots qu'il lui faudra s'approprier. Pour cela, l'enseignant doit interagir avec ses élèves pour les faire progresser.

Lors d'ateliers de langage, l'enseignant doit veiller aux formes des questions qu'il pose aux élèves pour les faire parler. Des questions partielles ne produiront que des réponses courtes souvent un ou deux mots et ne disent rien des réelles capacités des enfants. De même pour les questions fermées qui n'induisent que « oui » ou « non » comme réponse. Pour parvenir à son objectif, l'enseignant devra recourir le plus souvent à des questions ouvertes qui laissent la possibilité aux élèves de développer leur réponse (Canut et al., 2012).

De même, l'enseignant ne doit pas corriger les tentatives de l'élève et nié le bienfondé de leur énoncé. Il doit reformuler les propos de l'élève sans jugement sur ce qu'il a produit. En entendant plusieurs fois les mêmes structures syntaxiques ou les mêmes mots, l'enfant devrait les assimiler et les réemployer à bon escient. L'enseignant peut reformuler de deux façons : soit il corrige simplement l'énoncé de l'élève tel qu'il a été dit, soit il le complexifie et donc

l'allonge légèrement. Ce procédé permet à l'élève de comprendre le fonctionnement du langage tout en lui permettant par la suite, de tenter des productions plus complexes sur le même modèle (Canut et al., 2012). Selon Pierre Péroz, lors de séances de langage basés sur le dialogue pédagogique à évaluation différée (Péroz, 2011) un étayage entre enfant peut se mettre en place : « C'est parce que l'enseignant se tait que les élèves peuvent reprendre ce que les autres ont dit pour le reformuler ou tout simplement le répéter pour les plus faibles d'entre eux. » (p.68).

Ainsi à l'issue de notre travail, nous tenterons de répondre à la problématique suivante : en quoi l'utilisation des albums de jeunesse à l'école maternelle lors d'ateliers de langage favorise-t-elle l'accroissement du lexique et en particulier des adjectifs ? Est-ce que, au terme de notre étude, les élèves vont être capables de réutiliser les adjectifs et les structures présentes dans l'album et d'autres travaillés conjointement dans diverses situations de langage ? Les enfants vont-ils diversifier leurs adjectifs et complexifier leurs phrases pour réaliser des descriptions plus complètes ? Enfin, il serait intéressant d'observer quels enfants utilisent des groupes nominaux pour décrire et quels enfants utilisent des adjectifs pour constater s'il y a ou non évolution. Nous rappelons que le but des ateliers de langage de notre étude est de permettre aux élèves d'acquérir des outils lexicaux et syntaxiques leur permettant de réaliser des descriptions plus efficaces par la suite.

2. METHODOLOGIE

Pour tenter de répondre à notre problématique, nous avons décidé de travailler avec un groupe de six élèves, de niveau de langage homogène, sur un album de littérature de jeunesse Toc ! Toc ! Toc ! Qui est là ? de Sally Grindley illustré par Anthony Browne. Des ateliers de langage ont été mis en place sur plusieurs semaines et filmés afin de pouvoir être analysés.

2.1 Les participants

2.1.1 Description des participants

L'école de notre étude est celle de Saint Bonnet de Chavagne, petite commune rurale située en Isère et dépendant de la circonscription de Saint Marcellin. Cette école est constituée de trois classes : PS/MS, GS/CP et CE1 /CE2. Les CM1/CM2 sont sur une commune voisine, Montagne. La classe de PS/MS dont est issu notre groupe, est composée de 25 élèves : 12 petites sections et 13 moyennes sections. Il y a 12 garçons et 13 filles dans la classe. Nous avons travaillé avec un groupe de six enfants : cinq sont en moyenne section et un est en petite section mais a l'habitude de travailler avec les moyens. Le groupe est composé de quatre filles et de deux garçons. Les six enfants du groupe n'ont pas de difficultés particulières : tous sont bien intégrés dans la classe et participent aux différentes activités.

Prénom	N° d'acteur sur ELAN	Âge en mois au mois de novembre 2020	Genre	Niveau scolaire	Niveau de langage
L***	1	58	F	MS	4
Z***	2	51	F	MS	4
E***	3	55	F	MS	4
M***	4	52	F	MS	4
E***	5	44	M	PS	4
N***	6	48	M	MS	4

Tableau 2 présentant les caractéristiques des élèves participants à notre étude.

Pour pouvoir filmer les enfants, nous avons demandé des autorisations écrites à tous les parents : 19 ont rendu le document. Toutes les familles ayant rendu l'autorisation ont donné leur accord sauf une. Une souhaitait que le visage de son enfant soit flouté sur les vidéos et trois auraient souhaité obtenir des copies des vidéos à la fin de l'étude. Nous avons choisi pour constituer notre groupe des enfants dont les parents n'avaient aucune exigence particulière afin de limiter les risques juridiques liés à l'enregistrement des élèves.

2.1.2 Analyse des niveaux de langage

Les fiches utilisées pour évaluer le niveau de langage (Rousset et al., 2019) sont constituées de quatre étapes chacune, correspondant à un niveau scolaire de l'école maternelle : la première

correspond à un niveau TPS/PS, la seconde à un niveau TPS/PS/MS, la troisième à un niveau PS/MS/GS et la dernière à un niveau MS/GS. Chaque étape contient six items qui évaluent une compétence langagière. Une étape est validée lorsque quatre items sur six sont attestés. Nous avons commencé par analyser les compétences de chaque enfant pour avoir une idée desquels seraient susceptible de faire partie du groupe final. Pratiquement tous les enfants avaient atteint l'étape trois sur la fiche d'analyse ce qui correspond au niveau de la classe : seuls deux élèves de petite section, parlant très peu voire pas du tout, étaient à l'étape une.

Pour analyser les compétences langagières de nos élèves, nous les avons observés lors de moments de langage : en grand groupe tout d'abord lors du regroupement par exemple puis en petit groupe lors des ateliers ou bien lors d'interactions individuelles avec l'enseignant.

Le remplissage de ces fiches a été assez rapide car la plupart des items ont pu être validés de mémoire. Après deux mois passés dans la classe à écouter les élèves, nous avons une idée assez précise de leurs compétences.

2.1.3 Constitution du groupe homogène

Pour notre étude, nous avons fait le choix de constituer un groupe homogène de langage. Nous avons montré dans la première partie de ce travail les avantages à travailler avec des groupes de langage homogènes pour la progression des élèves.

Les six enfants choisis ont des compétences langagières communes : ils ont tous atteint l'étape quatre de la grille. Le choix s'est porté sur eux car ils avaient un bon niveau de langage, s'exprimaient facilement à l'oral et n'étaient pas embarrassés par la vidéo.

2.2 Choix de l'album et matériels utilisés

2.2.1 Présentation de l'album

Notre choix pour l'album s'est porté sur Toc! Toc! Toc! Qui est là ? de Sally Grindley, illustré par Anthony Browne. Cet album en randonnée raconte l'histoire d'une petite fille sur le point de se coucher et qui entend frapper à sa porte toute une série de visiteurs qui se décrivent et finissent par la menacer si elle ne les fait rentrer. On découvre à la fin du livre qu'il s'agit en fait du papa jouant un rôle différent à chaque page. Le seul indice pouvant laisser deviner la chute à la fin de l'album n'est présent que dans les illustrations : les personnages ont tous les

mêmes chaussons que le papa. Certains enfants ont tout de suite remarqué ce détail et ont beaucoup rit. Le thème de l'album est proche du quotidien des enfants.

Nous avons choisi cet album pour plusieurs raisons. Tout d'abord, au niveau lexical, il propose un grand nombre d'adjectifs, sujet de notre étude, employés par les visiteurs pour se décrire : certains sont courants comme « poilu, gros, énorme... » et d'autres moins comme « cliquetantes » qu'il a fallu expliquer ou certaines expressions comme « blanc comme un linge » qu'il a fallu aussi expliciter. Ensuite, au niveau syntaxique, l'album renferme de nombreuses phrases complexes tant dans la description des personnages que dans la formulation de leur menace. La même syntaxe est utilisée pour la présentation des personnages « C'est moi... » et lors de la menace proférée par les différents personnages « Quand tu me feras entrer, je te ... ». Cette utilisation de structures répétitives facilite la compréhension et le suivi de l'histoire par les élèves et les aide lorsqu'ils sont amenés ensuite à raconter l'histoire.

2.2.2 Autres matériels utilisés

2.2.2.1 Pour les enregistrements et les analyses des vidéos (logiciel ELAN)

Pour pouvoir filmer nos élèves, nous avons utilisé un caméscope personnel SONY HDR-CX240E : c'est un appareil classique et simple d'utilisation.

Pour l'analyse des vidéos ainsi réalisées, nous avons utilisé le logiciel ELAN : ce logiciel nous a permis de transcrire et d'annoter nos vidéos pour pouvoir les étudier par la suite. Seules les séances 1, 2, 6 et 7 ont été transcrites dans leur intégralité afin de pouvoir être analysées pour noter une éventuelle progression entre le début et la fin des ateliers de langage. Ce travail fut réalisé en trois étapes : la segmentation, la transcription et enfin l'annotation.

Dans un premier temps, nous avons dû segmenter les propos afin d'identifier les différents enfants. Ensuite, il a fallu transcrire tous les énoncés ainsi segmentés. Ces deux opérations ont nécessité plusieurs heures de travail ; le plus difficile ayant été la segmentation des propos car le son n'était pas toujours de bonne qualité ce qui rendait compliqué l'identification du locuteur d'une part et la compréhension des propos pour pouvoir les transcrire d'autre part. De plus il fallait être très précis dans le découpage des énoncés sinon la transcription devenait impossible : il a fallu procéder à de nombreux réajustements.

Dans un second temps, nous avons dû annoter les énoncés ainsi transcrits. Pour nos annotations, nous avons dû créer une grille en fonction de nos choix d'étude. Nous avons dû

réfléchir à ce que nous voulions étudier dans ces ateliers de langage. Finalement la grille utilisée comprend cinq choix d'annotations possible pour chaque élève : adjectif, préposition, structure simple, structure complexe 1, structure complexe 2, structure complexe 3. Tout d'abord, notre étude étant centré sur les adjectifs, nous avons décidé de tous les relever pour pouvoir ensuite les étudier : quels adjectifs utilisent les enfants ? Sont-ils fréquents à leur âge ? Ont-ils pu en retenir des nouveaux moins fréquents qu'ils ont sus réutiliser dans leur description des personnages de l'album ou pour créer le dernier visiteur ? Ensuite, nous avons fait le choix de relever les prépositions utilisées par les élèves pour savoir si les enfants utilisaient des adjectifs pour décrire ou des groupes nominaux (« poilu » ou « avec des poils »).

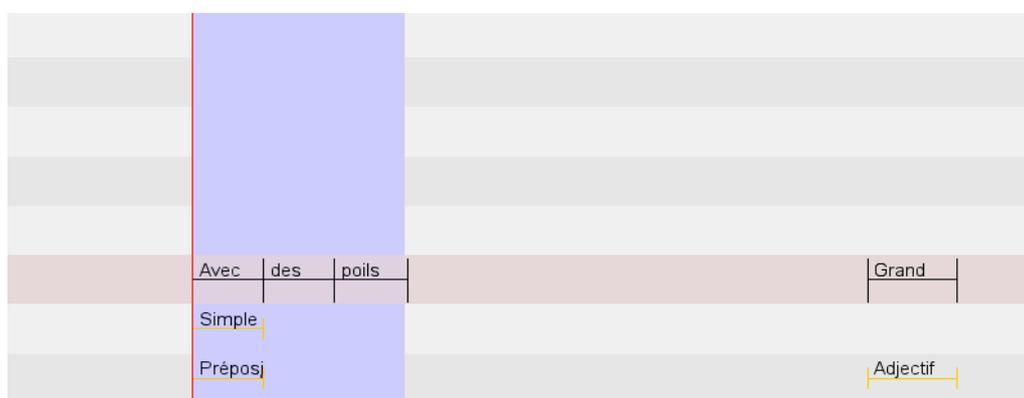


Figure 3 : capture d'écran réalisée sur la vidéo deux montrant des annotations adjectives et prépositions

Enfin, nous avons décidé de relever les différentes structures présentes dans les propos des enfants afin de savoir s'ils ont davantage utilisé des énoncés complexes dans leur description ou s'ils se sont limités aux énoncés simples du début. Pour réaliser ses annotations de structure, nous avons choisi d'étudier comme une annotation chaque prise de parole d'un enfant. L'annotation **structure simple** définit une phrase simple sans verbe pouvant compter un adjectif seul par exemple « grand » ou un groupe nominal introduit par une préposition « avec des poils » comme dans la capture d'écran ci-dessus ou un groupe nominal seul « le gorille ». L'annotation **structure complexe 1** définit une structure de phrase plus complexe avec la présence d'un verbe par exemple « il est grand » ou « le gorille il était grand » ou encore « il a des pantoufles et des poils ».

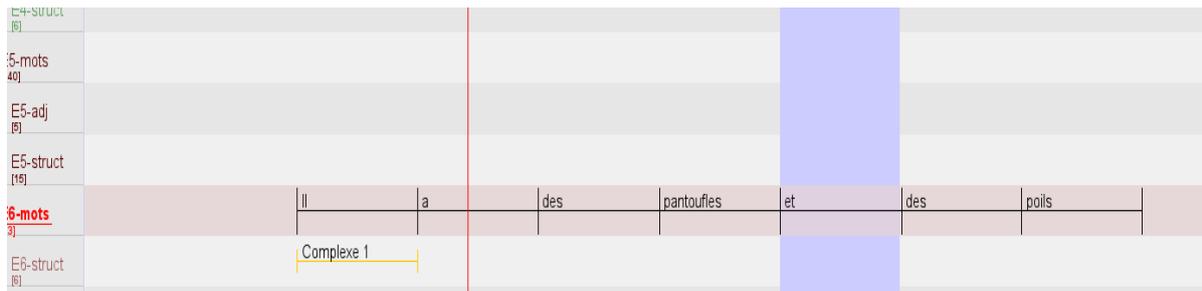


Figure 4 : capture d'écran réalisée sur la vidéo 2 montrant l'annotation structure complexe 1

L'annotation **structure complexe 2** vise un énoncé comportant au moins deux verbes conjugués comme par exemple « c'est moi qui l'avais mis » ou « quand tu me feras entrer je te piétinerai ». Certains énoncés très longs mais ne comportant que deux verbes conjugués entrent dans ce type d'annotation comme par exemple « la sorcière au chapeau pointu à la baguette magique pleine de tours de magie aux lunettes vertes aux cheveux violets et le chat derrière mon chapeau la robe noire et un balai si tu me feras entrer je te transformerai en grenouille ».

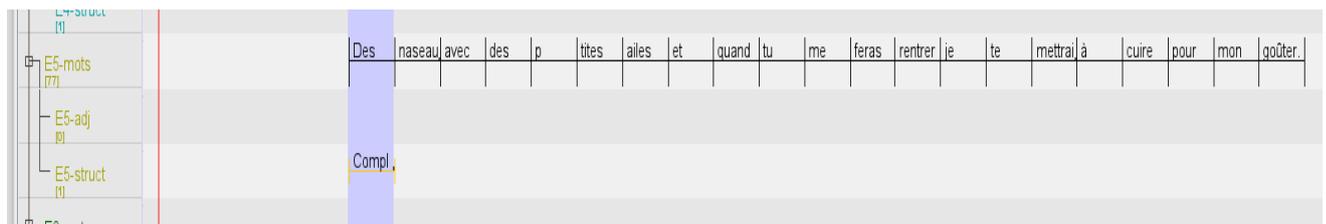


Figure 5 : capture d'écran réalisée sur la vidéo 3 montrant une annotation de structure complexe 2

Les dernières annotations concernent **les structures complexes 3**. Celles-ci impliquent des prises de parole avec au moins trois verbes conjugués utilisés. Certains énoncés seront relativement courts et d'autres très longs surtout dans la vidéo 2 lorsqu'il a fallu raconter l'histoire la première fois.

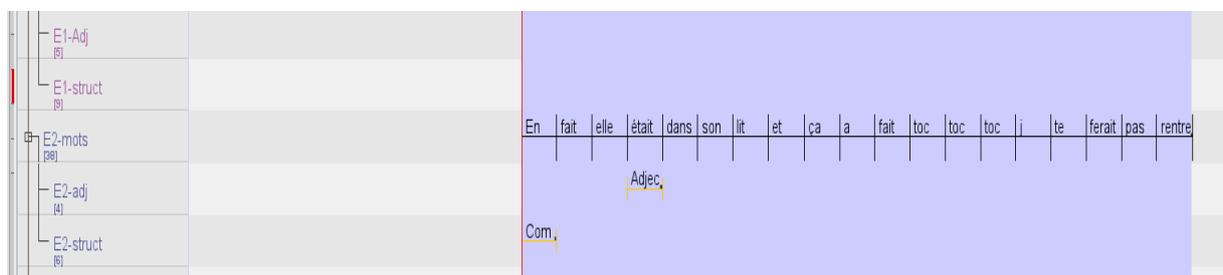


Figure 6 : capture d'écran réalisée sur la vidéo 2 montrant une annotation de structure complexe 3

Faire ce long travail pour les quatre vidéos traitées sur ELAN nous a pris plusieurs heures et beaucoup d'énergie.

2.2.2.2 Pour mettre en scène l'album

Pour les séances pré-test et post-test, nous avons trouvé des cartes représentant des dessins d'enfants du monde : nous les avons imprimées et plastifiées en double pour obtenir deux jeux de cartes identiques.



Figure 7 : cartes utilisées pour les séances pré-test et post-test

Nous avons choisi de faire une séance pré-test en utilisant ce type de support car il permet aux élèves de décrire une image inconnue en prenant en compte les autres : s'ils ont bien décrit le personnage de la carte, leurs camarades seront capable de l'identifier. Grâce à ce jeu, ils se rendront compte de l'importance de faire une description précise en utilisant les adjectifs adaptés.

Pour permettre aux élèves de s'appropriier l'album et leur donner envie de le raconter, nous avons créé des marottes, une pour chaque personnage de l'histoire : la petite fille (rôle tenu par l'enseignante à chaque fois), le gorille, la sorcière, le fantôme, le dragon, le géant et le papa. Nous avons photocopié les images des personnages, découpées, puis nous les avons plastifiées. Pour finir, nous avons fixé les personnages ainsi obtenus sur des pic de bois.



Figure 8 : marottes utilisées pour les séances 2 à 6

2.3 Mise en place des ateliers langages

Pour les séances d'atelier de langage, nous nous rendons avec le groupe test en salle de motricité adjacente à la salle de classe, pour avoir moins de bruit et obtenir un enregistrement de meilleure qualité. Les enfants sont assis par terre. Les séances durent en moyenne une vingtaine de minutes incluant la lecture de l'album lorsqu'elle est prévue. Elles ont toutes été filmées mais seules les séances une, deux, six et sept ont été transcrites et annotées sur ELAN.

2.3.1 Les séances pré-test et post-test

Les deux séances pré-test et post-test ont été organisées de la même manière avec le même matériel afin de pouvoir comparer les résultats et de constater (ou pas) les progrès des élèves. Elles ont toutes les deux été transcrites et annotées à l'aide du logiciel ELAN. Nous ne décrivons que la séance pré-test dans ce paragraphe.

Lors de cette séance, la première de notre étude, les enfants ont été amenés à participer à un jeu, une sorte de Qui est-ce ? Une fois installés dans la salle de motricité, nous posons le premier jeu de carte éparpillé sur le sol pour que chacun puisse les voir. Une carte est alors distribuée à chaque enfant qui doit la cacher aux autres. A tour de rôle, chacun décrit sa carte à ses camarades du mieux qu'il peut : le premier qui trouve la carte correspondant dans le jeu étalé sur le sol a gagné. Deux compétences sont mobilisées : utiliser un vocabulaire adapté à la description, ici les adjectifs déjà connus, et écouter ses camarades pour pouvoir trouver la bonne carte.

2.3.2 Les autres séances de la séquence

Les autres séances de la séquence sont au nombre de cinq : seules la seconde et la sixième ont été transcrites et annotées pour pouvoir être comparées. La deuxième séance, la première étant la séance pré-test, est une découverte de l'album : les enfants doivent écouter l'histoire et ensuite la raconter en s'aidant des illustrations si besoin. Ils doivent mobiliser le langage en vue d'une tâche précise.

La troisième séance est celle de la découverte des marottes et d'une deuxième lecture de l'album. Les enfants ont l'habitude de travailler avec des marottes car nous avons déjà utilisé ce matériel pour l'étude de l'album Roule galette de Natha Caputo. Les marottes sont toujours

très appréciées. Les enfants s'approprient rapidement le nouveau matériel. Dans cette première séance de restitution de l'album, il y a très peu de description des personnages : les enfants sont surtout attentifs au cours de l'histoire et à l'ordre d'apparition des visiteurs. En prolongement de cette séance, nous avons donc fait un travail en groupe sur la description : chaque enfant devait décrire un camarade.

Les séances quatre et cinq sont similaires à la séances trois. Seul l'enseignant garde toujours la marotte petite fille : les enfants changent de personnage à chaque séance. Les élèves doivent parler à leur tour et réutilisés les mots appris dans l'album pour décrire leur personnage. La parole se régule d'elle-même : les enfants savent quand ils doivent intervenir avec leur personnage. Pour prolonger le travail de ces deux séances nous avons lu plusieurs fois en classe entière Va t'en grand monstre vert ! d'Ed Emberley.

La séance six se déroule en deux étapes. Dans un premier temps, les élèves reprennent les marottes et racontent une dernière fois l'histoire. Puis, dans un second temps, les enfants vont imaginer un nouveau personnage qui viendrait rendre visite à la petite fille. Ils vont devoir le décrire en réemployant la structure du livre (C'est moi...) ainsi que les différents adjectifs rencontrés et inventer une menace (Quand tu me feras entrer, je te ...). Ils ont du mal à se détacher de leur personnage pour en créer un autre en commun. Le visiteur imaginé est un mélange de tous ceux du livre !

2.4 Difficultés rencontrées dans la mise en place des ateliers de langage

Lors de la mise en place des ateliers langage, nous avons été confrontées à une difficulté en particulier. Il s'agissait de savoir où et quand mettre en place les séances pour pouvoir les filmer dans de bonnes conditions.

Utiliser les APC pour les ateliers de langage avait été envisagé mais l'école étant un RPI (Regroupement Pédagogique Intercommunal), certains enfants habitaient dans un autre village. Cela obligeait les parents à revenir à l'école pour un trajet supplémentaire : les petites et moyennes sections n'ayant pas d'APC. Cette option a très vite été abandonnée. Nous avons donc décidé de les faire pendant les heures de classe plutôt le matin car beaucoup de moyens dorment encore énormément l'après-midi.

Les enregistrements ne pouvaient pas se faire au sein même de la salle de classe. Celle-ci est beaucoup trop petite pour pouvoir disposer d'un espace un peu isolé. De plus, c'est une classe

de 25 élèves assez bruyante avec quelques enfants difficiles. Il fallait donc une organisation différente. Après discussion avec l'ASTEM de la classe, nous avons décidé que les ateliers langages se feraient dans la salle de motricité attenante à la salle de classe en gardant la porte ouverte entre les deux pièces. Le groupe test serait avec l'enseignante pendant que le reste de la classe ferait un travail préparé par elle et surveillé par l'ASTEM.

3. LES RESULTATS

Dans cette partie, nous allons simplement présenter les résultats obtenus à la suite des annotations réalisées lors des séances 1, 2, 6 et 7 de nos ateliers de langage. Nous allons principalement étudier le nombre d'adjectifs ainsi que de prépositions prononcés par les enfants, dans un premier temps, puis nous regarderons la structure des différents énoncés divisés en structure simple, structure complexe 1, structure complexe 2 et structure complexe 3. Les choix de ces annotations ont été expliqués dans la partie méthodologie. L'analyse de ces résultats sera faite dans la quatrième partie.

3.1 Les adjectifs utilisés

3.1.1 Les séances pré-test et post-test

Nous avons fait le choix d'exposer ensemble les résultats de ces deux séances car elles sont de même nature et demandait les mêmes compétences. Lors de la première séance de notre étude, celle que nous avons appelé la séance pré-test, de nombreux adjectifs ont été employés : 42 adjectifs produits par les 6 acteurs. Les adjectifs de couleur sont les plus représentés comme « noir », « marron » « blanc » « orange ». Le support utilisé et la tâche de description demandée se prêtait à l'usage de ces adjectifs. Mais nous avons aussi annoté des adjectifs comme « long », « court », « attachés » et « bouclés » dont l'usage est plus rare pour des enfants de cet âge. Le nombre d'adjectifs maximum prononcés est de 9 pour deux élèves (acteur 4 et 5) et le minimum est de 5 pour un élève (acteur 2). Les prépositions sont moins représentées avec seulement 1 annotations : elles concernent surtout la préposition « avec » dans des énoncés du type « avec des cheveux marrons » (8 annotations). On note deux fois l'utilisation de la préposition « sur ».

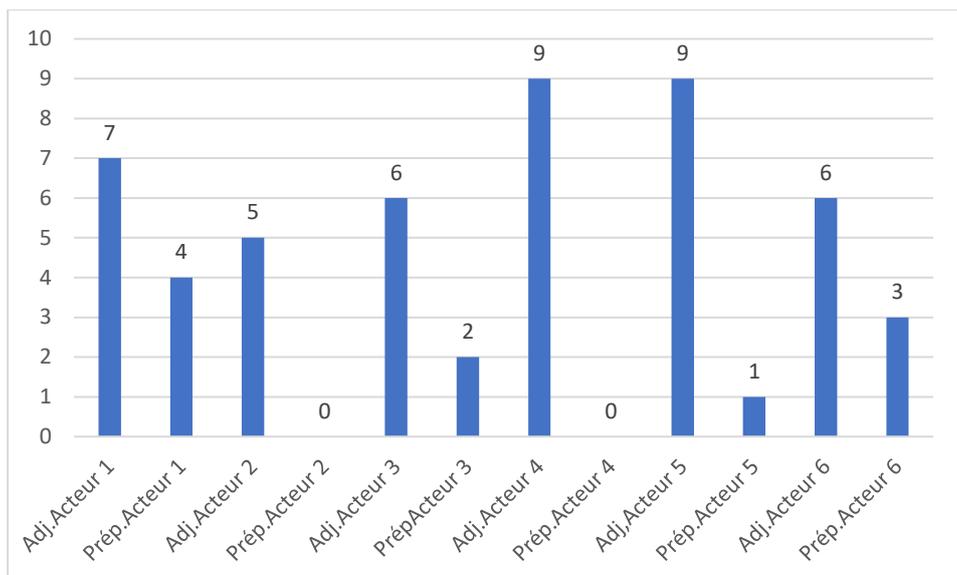


Figure 9 : nombre d'adjectifs et prépositions prononcés par acteurs, séance pré-test (vidéo 1)

Sur la figure 9, nous voyons que le nombre moyen d'adjectifs produits par le groupe est de 7 avec des variations allant de 5 adjectifs prononcés pour le minima à 9 pour le maxima : cela donne une étendue de 4. Le nombre moyen de prépositions prononcées est inférieur à 2 avec un minima à 0 et un maxima à 4 ce qui donne une étendue de 4.

Après avoir présenté le nombre d'adjectifs et de prépositions annotés, nous allons nous intéresser à la diversité de ces mots.

	Adjectifs		Prépositions	
	Nombre total d'adjectifs produits	Nombre d'adjectifs différents produits	Nombre total de prépositions produites	Nombre de prépositions différentes produites
Acteur 1	7	4	4	1
Acteur 2	5	4	0	0
Acteur 3	6	4	2	1
Acteur 4	9	6	2	2
Acteur 5	9	7	1	1
Acteur 6	6	5	2	1
Total	42	30	11	6

Tableau 3 indiquant le nombre d'adjectifs et de prépositions différents prononcés par les acteurs du groupe, séance pré-test (vidéo 1)

Le tableau 3 montre que plus de la moitié des adjectifs produits au cours de la séance 1 sont différents. En revanche, les prépositions annotées sont souvent les mêmes. Seul l'acteur 2 produits deux prépositions différentes sur les deux annotées.

Lors de la dernière séance, la séance post-test, le nombre d'adjectifs est passé à 88 pour l'ensemble des acteurs. Les adjectifs de couleur sont encore très représentés mais nous voyons aussi apparaître des adjectifs nouveaux « bouclés », « raides », « longs », « frisés », « ronds », « petits », « grands », « décollées », « pointu ». Le nombre de prépositions a été multiplié par trois passant de 11 à 30. La préposition « avec » est toujours surreprésentée : tous les enfants l'utilisent à plusieurs reprises dans la vidéo 4.

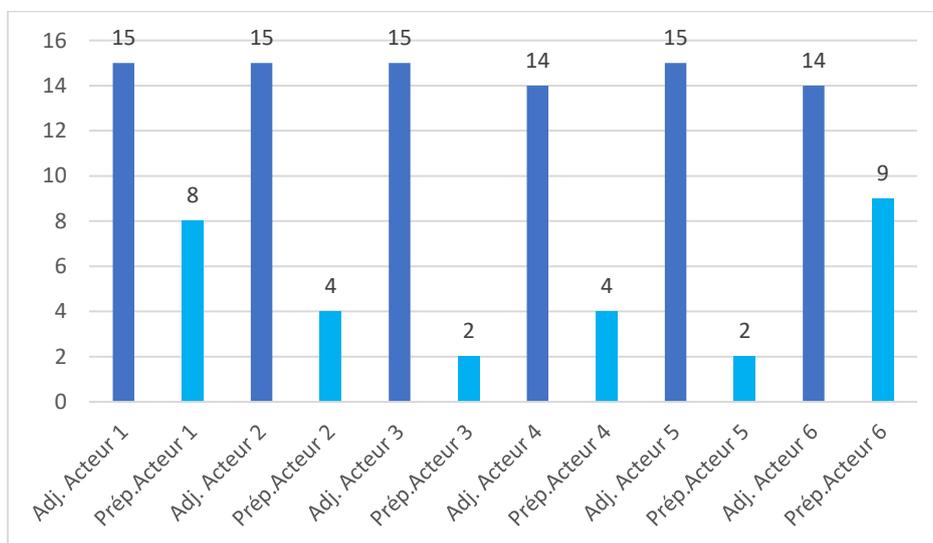


Figure 10 : nombre d'adjectifs et prépositions prononcés par acteurs, séance post-test (vidéo 4)

Sur la figure 10, nous remarquons que le nombre moyen d'adjectifs prononcés par enfant est de 15 avec peu de variation entre acteur avec une étendue de 1. Le nombre moyen de prépositions produit par enfant est quant à lui de 7 mais avec de grandes variations allant de 2 à 9 : l'étendue est de 7.

Qu'en est-il de la diversité de ces adjectifs et de ces prépositions ?

	Adjectifs		Prépositions	
	Nombre total d'adjectifs produits	Nombre d'adjectifs différents produits	Nombre total de prépositions produites	Nombre de prépositions différentes produites
Acteur 1	15	9	8	1
Acteur 2	15	9	4	3
Acteur 3	15	9	2	1
Acteur 4	14	9	5	2
Acteur 5	15	10	2	1
Acteur 6	14	5	9	1
Total	88	51	30	9

Tableau 4 indiquant le nombre d'adjectifs et de prépositions différents prononcés par les acteurs du groupe, séance post-test

Nous pouvons voir sur le tableau 4 que plus de la moitié des adjectifs produits par les enfants sont des adjectifs différents. En revanche les prépositions prononcées sont souvent les mêmes exception faite pour l'acteur 2 qui en a produit 3 différentes sur 4 annotées au total.

3.1.2 Les séances 2 et 6

La séance 2 (vidéo 2) a eu lieu une semaine après la séance pré-test. Dans cette séance, le groupe découvre l'album avec lequel il va travailler plusieurs semaines. Lors de cette première séance autour du livre, les enfants vont peu utiliser d'adjectifs dans leurs énoncés : ils vont surtout s'attacher à raconter ce dont ils se souviennent de l'album sans réellement décrire les personnages. Seulement 18 adjectifs sont prononcés. Parmi eux, les plus représentés sont les qualificatifs de couleurs, « vert », « jaune », « marron », « noir » ainsi que « grand » et « chaud ». Ce dernier est utilisé toujours dans le même énoncé « un chocolat chaud ».

Le nombre de préposition est de 10. La préposition « avec » est encore très présente dans des énoncés comme « avec des pics » ou « avec des chaussons ». La préposition « dans » est aussi employée la plupart du temps dans le même énoncé « dans son lit ».

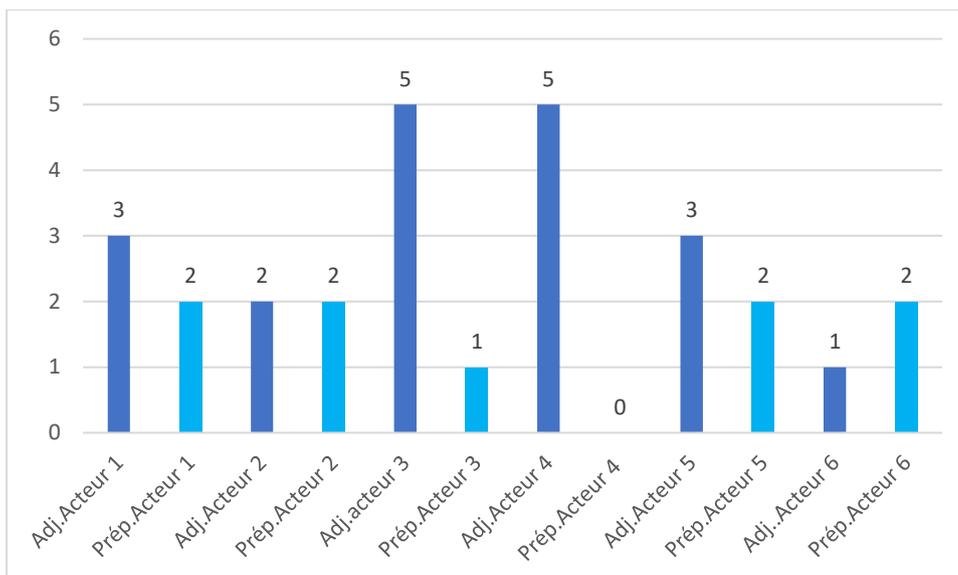


Figure 11: nombre d'adjectifs et prépositions prononcés par acteurs, séance 2 (vidéo 2)

Nous pouvons voir sur la figure 11 que la moyenne du nombre d'adjectifs prononcé par le groupe est de 3 avec un maximum de 5 et un minimum de 1 : l'étendue est de 4. La moyenne concernant les prépositions produites est inférieure à 2 avec une étendue de 2. Un acteur n'a pas utilisé de préposition pour son énoncé l'acteur 4.

Est-ce que les adjectifs et les prépositions produits sont les mêmes répétés plusieurs fois ?

	Adjectifs		Prépositions	
	Nombre total d'adjectifs produits	Nombre d'adjectifs différents produits	Nombre total de prépositions produites	Nombre de prépositions différentes produites
Acteur 1	2	2	3	1
Acteur 2	2	2	2	2
Acteur 3	5	5	1	1
Acteur 4	5	4	0	0
Acteur 5	3	3	2	2
Acteur 6	1	1	2	2
Total	18	17	10	8

Tableau 5 indiquant le nombre d'adjectifs et de prépositions différents prononcés par les acteurs du groupe, séance 2

Nous pouvons voir qu’au cours de la séance 2 qui correspond à la découverte de l’album, tous les adjectifs produit par le groupe sauf un, sont différents. Il en est de même pour les prépositions : seul l’acteur 1 utilise la même trois fois.

La séance 6 qui concerne la vidéo 3, a eu lieu à la fin de notre étude. Le groupe a eu trois séances d’atelier langage qui séparent la séance 6 de la séance 2 ainsi que des activités sur l’utilisation des adjectifs lors de descriptions. Au cours de cette séance, 44 adjectifs ont été prononcés par l’ensemble des participants. Les adjectifs de couleur sont encore présents « blanche », « violet », « verte » ainsi que d’autres plus rare à cet âge comme « terrible », « enflammées », « plats », « poilus », « pointu », « larges », « gros », « chaud », « fort » ou encore « cliquetantes », « magique », et « deux ». Le nombre de prépositions prononcées par l’ensemble du groupe est de 17. Nous retrouvons la préposition « avec » répétée 13 fois ainsi que « sur » dans « des écailles sur la tête » et « sur le filet » et « pour » prononcée une seul fois dans « je te mettrai à cuire pour mon goûter ».

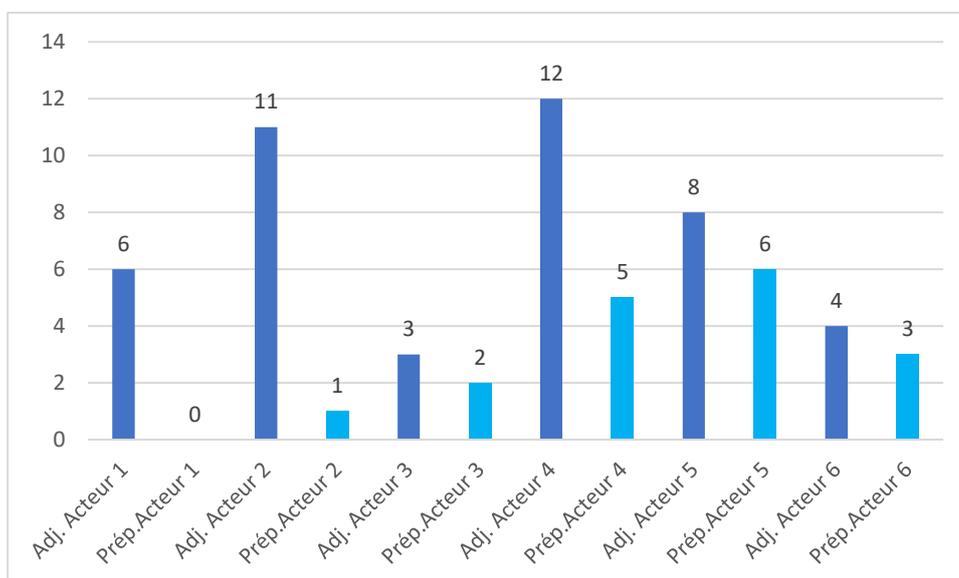


Figure 12 : nombre d'adjectifs et prépositions prononcés par acteurs, séance 6 (vidéo 3)

Nous remarquons sur la figure 12 que la moyenne du nombre d'adjectifs prononcés est supérieure à 7 avec un minimum à 3 et un maximum à 12 ce qui donne une étendue à 9. Le nombre moyen de prépositions produites est de 3 avec une étendue de 6.

Le tableau ci-dessous expose les résultats concernant la diversité des adjectifs et des prépositions utilisés par le groupe au cours de cette séance.

	Adjectifs		Prépositions	
	Nombre total d'adjectifs produits	Nombre d'adjectifs différents produits	Nombre total de prépositions produites	Nombre de prépositions différentes produites
Acteur 1	6	4	0	0
Acteur 2	11	9	1	1
Acteur 3	3	3	2	2
Acteur 4	12	8	5	1
Acteur 5	8	6	6	2
Acteur 6	4	3	3	2
Total	44	33	17	8

Tableau 6 indiquant le nombre d'adjectifs et de prépositions différents prononcés par les acteurs du groupe, séance 6

Nous remarquons sur le tableau 6 qu'il y a beaucoup de diversité dans les adjectifs et les prépositions utilisés : trois quarts des adjectifs produits par les acteurs du groupe sont des adjectifs variés. Les prépositions annotées sont aussi souvent des prépositions différentes : seuls les acteurs 4 et 5 qui produisent un plus grand nombre de prépositions utilisent à plusieurs reprises les mêmes.

3.2 Les différentes structures utilisées

Comme expliqué dans la partie 2, nous avons choisis d'annoter les énoncés des élèves en nous intéressant aussi à leur structure afin d'analyser la capacité du groupe à complexifier ses énoncés. Ces annotations ont été divisées en quatre catégories : structure simple correspondant à une intervention sans verbe, complexe 1 correspondant à un énoncé comprenant un seul verbe, complexe 2 correspondant à une intervention comportant deux verbes et enfin complexe 3 correspondant à une annotation comportant plus de deux verbes. Nous allons présenter les

résultats de ce travail en regroupant comme précédemment les séances pré-test et post-test d'une part, et les séances 2 et 6 d'autre part.

3.2.1 Les séances pré-test et post-test

Lors de la séance pré-test nous avons annoté 37 structures d'énoncés différentes. Nous voyons à l'aide du tableau 7 que les structures simples sont les plus représentés : il s'agit parfois d'un seul mot prononcé ou au contraire d'une longue intervention mais sans aucun verbe « et avec un visage jaune avec des cheveux marrons et un habille vert ». Nous pouvons voir également qu'il y a deux fois plus d'annotations complexe 1 que complexe 2 : les interventions classées dans complexe 1 peuvent aussi être très courtes « elle est orange » ou longues « elle a une veste orange et les cheveux attachés et noirs ». Il n'y a aucune intervention comportant plus de deux verbes (complexe 3).

La complexité des structures utilisées varie d'un enfant à un autre comme le montre le tableau 7.

	Simple	Complexe 1	Complexe 2	Complexe 3	Total
Acteur 1	1	1	2	0	4
Acteur 2	7	0	1	0	8
Acteur 3	1	2	0	0	3
Acteur 4	4	4	1	0	9
Acteur 5	7	1	1	0	9
Acteur 6	2	2	0	0	4
Total	22	10	5	0	37

Tableau 7 indiquant le nombre de structures annotées par acteur, dans les différentes catégories, séance pré-test (vidéo 1)

Le tableau 7 nous indique aussi la répartition des différentes structures relevées par enfant. Nous pouvons voir que seule la catégorie structure simple est présente pour tous les acteurs. La catégorie complexe 1 est présente pour cinq acteurs sur six. L'acteur deux n'a pas d'annotations complexe 1 mais en a une dans la catégorie complexe 2. Pour les acteurs 3 et 6 c'est l'inverse. L'annotation complexe 3 n'est indiquée pour aucun élève.

Lors de la séance post-test nous avons annoté 45 structures d'énoncés différentes. Nous remarquons que les structures simples sont toujours les plus nombreuse avec 19 annotations sur 45. Les structures complexe 1 sont au nombre de 15 et les complexe 2 au nombre de 8.

Cependant le détail des transcriptions nous montre que ces différentes structures sont plus longues en termes de nombres de mots les composant. Les structures simples à un seul mots se font rares et ont cédé la place à des énoncés beaucoup plus longs « avec des gros yeux en ballon d’foot » ou encore « avec des p’tites ailes ». Les structures complexes se sont aussi étoffées et nous avons de nombreux énoncés composés d’un ou deux verbes accompagnés de plusieurs adjectifs «il a des lunettes bleues des cheveux marrons une tête jaune un pull jaune des p’tites trucs jaunes et avec les p’tits traits rouges ». Nous constatons l’apparition de la structure complexe 3 dans trois énoncés. Cette annotation concerne, comme nous l’avons rappelé, des énoncés de plus de deux verbes. Ces verbes peuvent être les mêmes répétés plusieurs fois « il a des lunettes vertes il a des habits jaunes il a le visage orange et il a la bouche marron ». Mais il peut aussi s’agir d’une intervention regroupant plusieurs verbes différents « C’est moi le géant aux yeux comme des ballons de foot aux gros pieds larges et quand tu me feras entrer je te piétinerai ».

Comme pour la séance pré-test, la complexité des structures varie d’un enfant à l’autre comme indiqué dans le tableau 7.

	Simple	Complexe 1	Complexe 2	Complexe 3	Total
Acteur 1	3	1	2	0	6
Acteur 2	3	4	2	2	11
Acteur 3	2	2	1	1	6
Acteur 4	5	1	2	0	8
Acteur 5	1	5	1	0	7
Acteur 6	5	2	0	0	7
Total	19	15	8	3	45

Tableau 8 indiquant le nombre de structures annotées par acteur, dans les différentes catégories, séance post-test (vidéo 4)

Avec ce tableau, nous pouvons voir que les quatre différentes structures annotées sont représentées chez tous les acteurs. Seule l’annotation complexe 3 est limitée à deux enfants (acteur 2 et 3). L’enfant 6 ne présente pas d’annotation complexe 2 et 3 tout comme lors de la séance pré-test.

3.2.2 Les séances 2 et 6 (vidéo 2 et 3)

Au cours de la deuxième séance de nos ateliers langage les élèves du groupe filmé ont produits des énoncés comportant les différentes structures annotées avec un total de 49 annotations relevées. Le tableau 9 nous montre que les quatre structures d'énoncés différentes sont présentes dans cette deuxième séance d'atelier. Les structures simple et complexe 1 sont les plus représentées avec respectivement 17 et 19 annotations relevées. Les structures annotées complexe 1 sont plus nombreuses que les simples. Au cours de cette séance, les énoncés produits racontent l'histoire et se présentent souvent comme une accumulation de faits plus que comme une description faisant intervenir des adjectifs. Cette très longue intervention de l'acteur 1 est représentative des énoncés produits au cours de cette séance « i ont dit toc toc toc et i ont redit toc toc toc et bah du coup bah après i ont elle a dit la p'tite fille elle dit j'vais pas t'faire rentrer et après i avait une sorcière elle a dit toc toc toc elle a redit toc toc toc et après et bah du coup bah elle a dit la p'tite fille j'vais pas te laisser rentrer » (complexe 3).

Encore une fois, la présence de telle ou telle structure varie d'un enfant à l'autre.

	Simple	Complexe 1	Complexe 2	Complexe 3	Total
Acteur 1	3	3	2	1	9
Acteur 2	3	2	1	0	6
Acteur 3	0	6	1	0	7
Acteur 4	1	3	0	2	6
Acteur 5	7	3	2	3	15
Acteur 6	3	2	1	0	6
Total	17	19	7	6	49

Tableau 9 indiquant le nombre de structures annotées par acteur, dans les différentes catégories, séance 2 (vidéo 2)

Le tableau 9 montre l'apparition de la structure complexe 3 pour trois participants sur six ce qui peut suggérer des énoncés plus longs. Les annotations de structure complexe 1 sont aussi nombreuses dépassant comme nous l'avons dit les simples pour la moitié des participants. Pour l'acteur trois, il n'y a aucune structure simple et six structures complexes 1.

Lors de la séance 6, dernière séance d'atelier langage avant la séance post-test, le groupe a produit 48 structures annotées différentes. Comme le montre le tableau 10, plus de la moitié des annotations relevées sont des structures simples et presque un quart sont des structures complexes 1. Une seule structure complexe 3 a été relevée « c'est moi le géant aux yeux comme des ballons de foot aux gros pieds larges et quand tu me feras entrer j'te piétinerai ».

Les quatre formes de structure sont réparties parmi les six élèves.

	Simple	Complexe 1	Complexe 2	Complexe 3	Total
Acteur 1	6	2	1	1	10
Acteur 2	4	2	3	0	9
Acteur 3	5	1	1	0	7
Acteur 4	5	3	1	0	9
Acteur 5	3	4	1	0	8
Acteur 6	3	1	1	0	5
Total	26	13	8	1	48

Tableau 10 indiquant le nombre de structures annotées par acteur, dans les différentes catégories, séance 6 (vidéo 3)

Le tableau 10 indique que seul l'enfant 1 a utilisé une structure complexe 3. Les structures simples sont une nouvelle fois, les plus représentées chez les participants avec des énoncés comme « avec des écailles sur la tête ». Le nombre moyen de structures complexe 1 est de 2 avec deux acteurs en dessous de la moyenne (acteur 3 et 6). Les énoncés sont plus détaillés que dans la vidéo 2 comme « c'est moi le terrible dragon aux écailles, aux chaussons avec une grande queue avec des trucs enflammés ». Les structures complexes 2 sont répartie de façon homogène entre les acteurs : cinq en ont produit une. Un seul (l'acteur 2) en a produit trois sur neuf ce qui représente un tiers de ses interventions. Ces énoncés sont aussi plus étoffés avec des descriptions détaillées comme le montre cette intervention de l'enfant 2 « la sorcière au chapeau pointu à la baguette magique pleine de tours de magie aux lunettes vertes aux cheveux violets et le chat derrière mon chapeau la robe noire et un balai si tu me feras entrer je te transformerai en grenouille ».

3.3 Lien entre les structures utilisées et le nombres d'adjectifs et de prépositions produits

Il est intéressant pour la suite de notre étude de faire le lien entre les résultats obtenus concernant les structures de phrases utilisées et le nombre d'adjectifs et de prépositions produits afin de voir si les enfants qui utilisent davantage d'adjectifs et de prépositions utilisent également plus de structures complexes. Pour présenter ces résultats, nous avons décidé de pondérer nos

chiffres en allant de ce qui semble le plus simple à produire par des élèves de l'âge de notre groupe à ce qui semble le plus compliqué. En ce qui concerne les adjectifs et les prépositions nous avons pondéré les premiers à 1 car ils semblent plus faciles à produire que les secondes que nous avons pondérées à 2. Pour les différentes structures, les simples étant plus faciles à produire pour les enfants de cet âge nous avons voulu les pondérer à 1, les structures complexes 1 à 2, les complexes 2 à 3 et les complexes 3 à 4. Les résultats sont présentés sous la forme de deux graphiques mettant en commun les séances pré-test et post-test d'une part, et les séances 2 et 7 d'autre part.

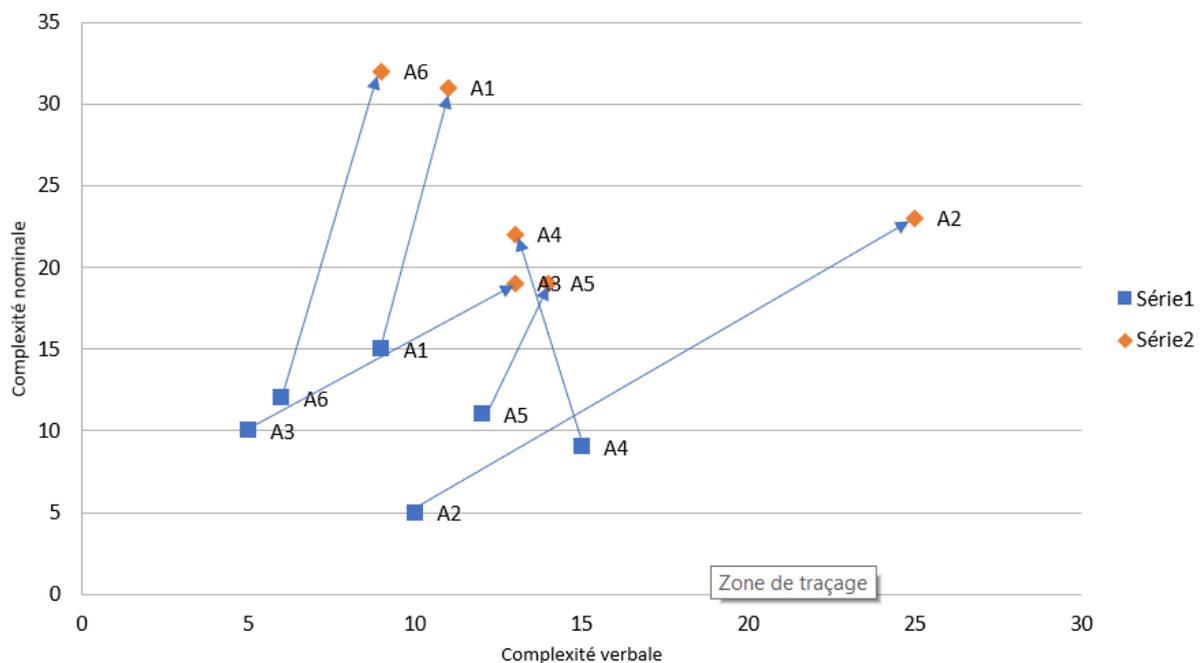


Figure 13 : lien entre adjectifs / prépositions annotés et les différentes structures utilisées au cours des séances pré-test et post-test

Sur la figure 13, nous pouvons voir que les acteurs 2 et 3 ont évolué sur les deux complexités de manière conjointe. Les acteurs 1, 4, 5 et 6 en revanche ont davantage évolué sur une complexification nominale.

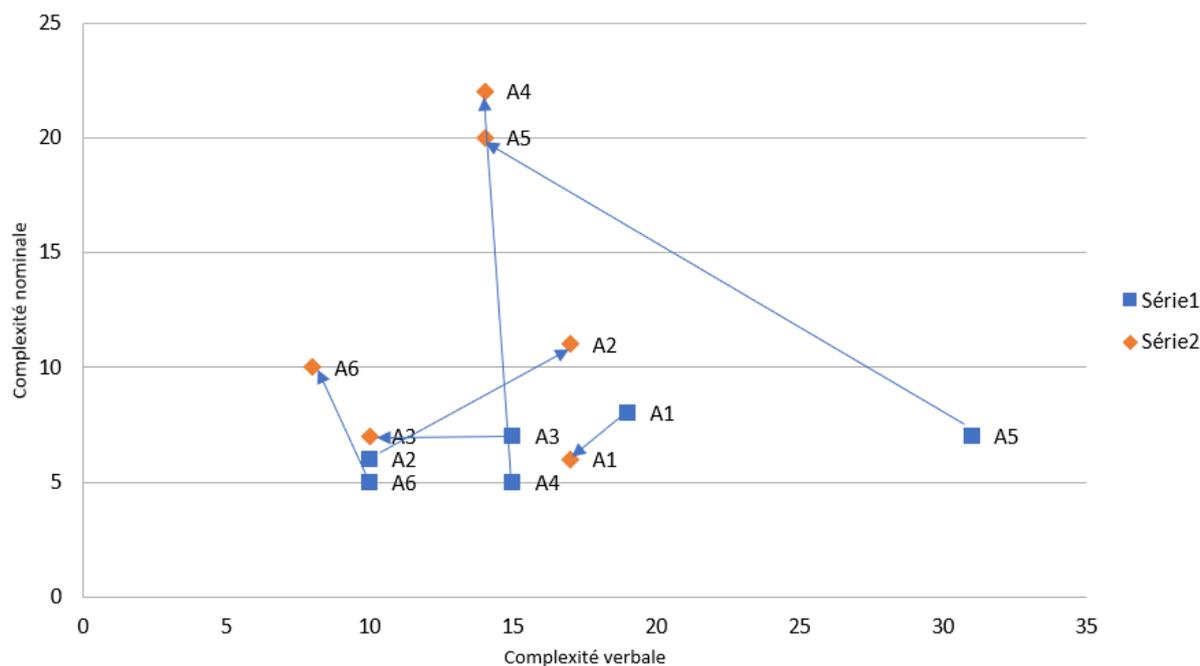


Figure 14 : lien entre adjectifs / prépositions annotés et les différentes structures utilisées au cours des séances 2 et 6

Sur la figure 14 concernant les deux séances sur l’album, nous remarquons que seul l’acteur 2 connaît une progression sur les deux sortes de complexités. Les autres acteurs ont plus progressé à nouveau en complexifiant le groupe nominal.

4.1 DISCUSSION ET CONCLUSION

A travers notre étude nous voulions analyser l’impact de l’utilisation des albums de jeunesse sur, d’une part, l’accroissement du lexique en particulier des adjectifs et, d’autre part, sur la complexification des énoncés produits au cours des ateliers de langage. Pour cela nous avons filmé durant sept séances un groupe de six enfants de 44 à 58 mois. Les séances 1, 2, 6 et 7 ont été transcrites et annotés avec le logiciel ELAN comme décrit dans la partie II. Les hypothèses formulées étaient les suivantes : au terme de notre étude, les élèves vont-ils être capables de réutiliser les adjectifs et les structures présentes dans l’album ainsi que d’autres travaillés conjointement dans diverses situations de langage ? Les enfants vont-ils diversifier leurs adjectifs et complexifier leurs phrases pour réaliser des descriptions plus complètes ?

Enfin, nous voulions aussi observer quels enfants utilisent des groupes nominaux pour décrire et quels enfants utilisent des adjectifs pour constater s'il y a ou non évolution.

4.1 Analyse des résultats

Pour analyser les résultats de notre étude, nous allons regrouper comme pour leur présentation, les séances 1 et 7 qui correspondent aux séances pré-test et post-test et les séances 2 et 6.

4.1.1 Les séances pré-test et post-test

4.1.1.1 Les adjectifs utilisés pour décrire les cartes de ces deux séances sont-ils plus nombreux et se sont-ils diversifiés ?

Lors de notre première séance, nous avons vu que 42 adjectifs ont été produits par le groupe essentiellement des adjectifs de couleur connus et utilisés facilement à l'âge de nos élèves. Néanmoins, d'autres adjectifs ont été annotés dont l'usage est plus rare pour cette tranche d'âge comme « long », « court », « bouclés ». Les ateliers langage n'ayant pas encore commencés, nous pouvons penser que ces adjectifs étaient déjà connus des élèves. Au cours de la séance post-test 88 adjectifs ont été prononcés soit plus du double. Nous retrouvons les adjectifs de couleurs encore plus nombreux mais aussi deux nouveaux adjectifs souvent utilisés à cet âge « petits » et « grands » : l'adjectif « petit » figure parmi les premiers adjectifs prononcés par les enfants. D'autres plus rare comme « raide », « frisés », « rond », « décollées » sont aussi apparus. L'utilisation de nouveaux adjectifs peu connus des enfants de cet âge au terme de nos ateliers de langage peut laisser penser que ces mots nouveaux ont été rencontrés et assimilés au cours des différentes séances par le groupe. Nous pouvons dire que les ateliers de langage ont aidé à une diversification des adjectifs dans le lexique du groupe.

Tous les participants ont produit plus d'adjectifs au cours de la séance post-test. La moyenne au cours de la séance 1 était de 7 adjectifs prononcés pour une étendue de 4, ce qui montre une grande hétérogénéité entre les acteurs. Lors de la séance post-test la moyenne est de 15 avec une étendue de 1, ce qui indique que l'écart présent lors de la séance 1 entre les participants a disparu. Nous pouvons donc conclure que les ateliers de langage ont contribué à la diversification du lexique des différents acteurs pour ce type de tâche à savoir décrire des personnages pour les faire découvrir aux autres.

4.1.1.2 Qu'en est-il des structures utilisées ?

Au cours de la séance pré-test, 37 structures d'énoncés différentes ont été prononcées par l'ensemble des élèves : les structures simples dominent et il n'y a pas de structures complexes 3. Le nombre de structures simples est deux fois supérieur à celui des structures complexes 1 et quatre fois supérieur à celui des structures complexes 2. Cela montre que les enfants utilisent au début des ateliers essentiellement des phrases courtes sans verbe pour décrire une image. Cependant, il faut nuancer ces propos car certains acteurs utilisent autant de phrases simples que de phrases complexes 1 comme les enfants 1, 4 et 6.

Lors de la séance post-test, on note 45 annotations de structures différentes relevées. Les structures simples sont toujours les plus nombreuses (19 annotations) mais il y a moins d'écart entre les structures simples et complexes 1 (15 annotations). Les structures complexes 2 sont aussi plus représentées et des structures complexes 3 ont été annotées trois fois chez les acteurs 2 et 3. Si l'on compare les deux séances, on peut remarquer que les enfants du groupe ont complexifié leur propos en utilisant plus de phrases verbales. De plus, comme déjà dit dans la présentation des résultats, les phrases simples de la séance post-test sont plus longues que celles de la séance 1 et donnent plus de détails en utilisant pour cela des prépositions. Nous pouvons aussi noter que les acteurs utilisent les trois premières structures de manière plus homogène : les phrases non verbales ne sont plus surreprésentées.

Les ateliers de langage mis en place autour de l'album de jeunesse ont pu permettre cette complexification des énoncés présents dans la séance post-test en aidant les enfants à mieux organiser et plus détailler leur description. Nous avons aussi constaté que les acteurs 2 et 3 ont progressé en même temps sur les deux complexifications possible lors de cette tâche : la fois sur la complexification nominal (accroissement des adjectifs et prépositions) d'une part et la complexification verbale d'autre part. Pour ces deux élèves, les ateliers langages ont permis une complexification de leur discours de deux manières. Pour les autres enfants, nous avons remarqué que la complexification de leur discours s'est faite essentiellement au niveau du groupe nominal.

4.1.2 Les séances 2 et 6

4.1.2.1 Les adjectifs utilisés pour raconter l'histoire de l'album et en décrire les personnages sont-ils plus nombreux et plus diversifiés à la fin des ateliers langage ?

Au cours de la séance 2, nous avons vu que les élèves n'ont utilisé que 18 adjectifs et 10 prépositions. Les principaux adjectifs utilisés sont des adjectifs de couleur connus des enfants ainsi que « grand » et « chaud ». Nous remarquons aussi que les adjectifs utilisés sont variés. Les deux prépositions annotées étaient utilisées dans une seule structure : « avec » suivi d'un ou plusieurs noms et « dans » employé pour indiquer un lieu « dans son lit ». Cette séance marquant le début des ateliers de langage, nous pouvons dire que les différents adjectifs et prépositions annotés étaient déjà présents dans le lexique des élèves. De plus, nous avons relevé une étendue de 4 pour les adjectifs relevés ce qui montre une disparité entre les élèves face à l'emploi de ce type de vocabulaire.

Lors de la séance 6, dernière séance des ateliers de langage, nous remarquons que le nombre d'adjectifs annotés a plus que doublé passant de 18 à 44. Nous avons pu constater une diversité dans les adjectifs utilisés puisque plus des deux tiers des adjectifs annotés sont différents : par exemple pour l'acteurs 2 sur les 11 adjectifs produits, 9 étaient différents. Nous pouvons dire qu'il y a eu une augmentation et une diversification du lexique concernant les adjectifs. Les prépositions, quant à elles, sont passées de 10 annotations lors de la séance 2 à 16 lors de la séance 6. Cependant la préposition « avec » a été répétée 13 fois : on ne peut pas dire qu'il y a une diversification des prépositions utilisées.

Les ateliers de langage ont été une aide pour la découverte et l'apprentissage de mots nouveaux. En s'entraînant à raconter l'histoire de l'album qui les obligeait à décrire un personnage représenté par les marottes et différents à chaque fois, les enfants ont appris de nouveaux adjectifs qu'ils ont utilisé à la fin de la séance pour inventer un nouveau personnage à l'histoire.

4.1.2.2 Qu'en est-il des structures ?

Au cours de la séance 2, nous avons relevé 49 structures d'énoncés regroupées en structures simple, complexe1, complexe2 et complexe 3. Les structures complexes 1 sont les plus représentées pour l'ensemble du groupe. Chez trois acteurs, elles sont plus nombreuses que les structures simples : l'acteur 3 ne produit aucune structure simple mais six structures complexes. Cela nous montre que les élèves savaient produire des phrases verbales à un, deux ou même trois verbes (pour les acteurs 1, 4 et 5) avant le début des ateliers de langage. Cette multiplication de la structure complexe 1 peut venir de la tâche demandée aux enfants. En effet, lors de la première lecture de l'album, il a été demandé aux élèves de raconter l'histoire d'après leurs souvenirs : chacun a voulu raconter l'histoire à sa manière en essayant de ne rien oublier

et en multipliant les phrases indiquant une action donc nécessitant un verbe : les énoncés sont souvent longs et répétitifs « et après i a eu...après i a eu ... » En revanche, les personnages sont très peu décrits, ce qui explique la faible proportion d'adjectifs annotés dans cette séance comme vu précédemment.

Lors de la séance 6, nous avons annoté 48 structures d'énoncés. Les structures simples sont deux fois plus nombreuses que les structures complexes 1 respectivement 26 et 13. Les structures complexes 2 sont au nombre de 8 et il n'y a qu'une seule structure complexe 3 annotée. Nous remarquons que les structures simples sont à nouveau très représentées : 9 structures simples annotées que lors de la séance 2. Le nombre de structures complexes 1 et 3 a largement baissé passant respectivement de 19 à 13 et de 6 à 1. Cela peut s'expliquer à nouveau par la tâche demandée aux acteurs du groupe. En effet, comme nous l'avons déjà précisé, cette séance arrive au terme de nos ateliers de langage : les enfants connaissent à présent bien l'histoire, ils ont eu l'occasion de faire vivre différents personnages avec les marottes et ont appris à bien les décrire en s'appuyant sur l'album. Pour cela, ils utilisent plus de phrases nominales que de phrases verbales car il y a peu d'action décrites dans l'album nécessitant le recours à des verbes : les personnages se contentent de frapper à la porte et de menacer la petite fille.

Lorsque nous regardons la figure 14 mettant en lien la complexité nominale et la complexité verbale pour ces deux séances, nous remarquons également que seul l'acteur 2 continue de progresser sur les deux complexités en même temps : tous les autres progressent davantage sur la complexité nominale. Nous pouvons dire que les différents acteurs du groupe exception faite de l'acteur 2, n'ont pas complexifié leurs énoncés en utilisant plus de phrases verbales comprenant deux ou trois verbes.

4.2 Les limites et les perspectives de notre études

La principale limite à notre étude a été le temps dans l'année accordé aux ateliers de langage pour notre travail. En effet, les vidéos ont dû être réalisées sur un laps de temps relativement court. Par conséquent, nous n'avons pas pu travailler comme nous l'aurions souhaité certains aspects de notre étude comme, par exemple, la complexification des phrases en réutilisant des structures de phrases présentes dans l'album.

Pour améliorer cette étude, il faudrait être plus disponible entre chaque séance pour pouvoir travailler quelques points précis de langage abordés dans l'album : n'étant à l'école que deux jours par semaine, le temps nous a manqué. Cela peut expliquer les résultats concernant l'absence de complexification des phrases pour la plupart des acteurs. Pour pouvoir répondre à toutes nos hypothèses plus efficacement, il faudrait pouvoir réaliser cette étude sur une année complète et utiliser différents albums de jeunesse : chaque album permettant de travailler un point de langage précis.

La partie état de l'art de cette étude m'a fait prendre conscience de la nécessité d'un apprentissage du langage oral et de l'importance de sa maîtrise pour le devenir des élèves. Cela m'a montrée la nécessité de mettre en place des ateliers de langage avec pour support des albums de jeunesse en maternelle. J'ai pu constater une prise de parole plus spontanée d'élèves réservés, présents dans le groupe test mais aussi dans l'autre groupe de moyens qui n'a pas été filmé : animer les marottes pour raconter l'histoire est toujours très motivant ! Au cours de ces ateliers, j'ai remarqué que les élèves prenaient plaisir à parler et j'ai trouvé que les mots nouveaux étaient rapidement assimilés de cette manière et réutilisés à bon escient car ils sont souvent entendus et répétés. Enfin, le fait d'avoir des groupes de langage homogène a permis à chacun de s'exprimer et de prendre le temps dont il avait besoin pour le faire.

4.3 Conclusion

Nous avons vu tout au long de notre étude que l'apprentissage du langage oral était une nécessité pour le devenir des élèves. Cet apprentissage commence dès l'école maternelle et se poursuit ensuite durant toute la scolarité. Lorsque les enfants entrent à l'école maternelle, ils n'ont pas tous atteint le même développement langagier. L'école doit pouvoir pallier cet écart en permettant à chaque enfant de développer son langage. Nous avons vu que les ateliers de langage mis en place en maternelle étaient un moyen efficace pour amener chaque enfant à développer son langage : la constitution de groupe de niveau de langage homogène semble le plus adapté à cette activité afin de permettre aux petits parleurs de s'exprimer. Dans notre étude, nous nous sommes appuyés sur un album de jeunesse adapté au niveau des enfants pour mettre en place nos ateliers. L'utilisation de cet album et des marottes des personnages a permis à chaque enfant de participer. Nous avons pu constater un développement du nombre d'adjectifs utilisés ainsi que leur diversification : les enfants ont appris et réutilisé de nouveaux mots et

ainsi développé leur lexique. Nous avons également remarqué pour au moins deux élèves une complexification de leurs énoncés.

5. BIBLIOGRAPHIE

Bassano, D., Labrell, F., & Bonnet, P. (2020). *Évaluer les débuts du langage avec le DLPPF. Lexique, grammaire et pragmatique chez le jeune enfant*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02436994>

Bassano D. (2000). La constitution du lexique : " Le développement lexical précoce ». In *L'acquisition du langage. Vol. I. Le langage en émergence de la naissance à trois ans*. pp.137-162

BOEN n°31 du 30 juillet 2020. *Programme du cycle I*.

Boisseau, P. (2020). *Enseigner la langue orale en maternelle (RETZ)*.

Bruner, J. S. (2017). *Comment les enfants apprennent à parler : Situation initiale du tout-petit, processus d'acquisition et rôle de l'adulte*.

Canut, E., Bruneseaux, F., Vertalier, M., & Lentin, L. (2012). *Des albums pour apprendre à parler les choisir, les utiliser en maternelle (CRDP de Lorraine)*. scéren.

Coulon, O. (2019). *Mémoire sur le développement du langage en maternelle : Influence des ateliers langage sur les interactions des « petits parleurs » dans le grand groupe*.

Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/pratiques-du-langage-a-l-ecole-maternelle--9782130434207.htm>

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

Goldfield, B. A. & Reznick, J. S. (1990). Early lexical acquisition: rate, content, and the vocabulary spurt, *Journal of Child Language*, (17), 171-183

Goldfield, B. A. & Reznick, J. S. (1996). Measuring the vocabulary spurt : a reply to Mervis & Bertrand, *Journal of Child Language*, (23), 241-246

Gopnik, A., & Meltzoff, A. (1987). The development of categorization in the second year and its relation to other cognitive and linguistic developments, *Child Development*, (58), 1523-1531

Kail, M. (2012). *L'acquisition du langage*. Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-acquisition-du-langage--9782130594581.htm>

Kail, M., & Fayol, M. (2000). *L'acquisition du langage. Vol. I. Le langage en émergence. De la naissance à trois ans*. Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-acquisition-du-langage-I--9782130505822.htm>

Lentin L. (1973). *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans : Où ? Quand ? Comment?* (ESF).

Mettoudi, C. (2016). *Comment enseigner en maternelle : Le langage : nouveau programme 2015*. Hachette éducation.

Péroz, P. (2011). *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle pour une pédagogie de l'écoute*. Scéren.

Rousset, I., Rossato, S., Lequette, C., & Latapie, E. (2019). *Exploration des compétences langagières des enfants d'écoles maternelles en zone d'éducation prioritaire*. 10èmes Journées Internationale de la Linguistique de Corpus, Nov 2019, Grenoble, France.

Vygotskij, L. S., & Sève, F. (1985). *Pensée et langage*. Messidor, Éd. Sociales.

5. ANNEXE

ANNEXE 1 : Grille de positionnement des étapes d'acquisitions du langage des acteurs du groupe

Nom de l'enfant : acteur 1.....

Date de naissance :

Date de la passation 1 : 10/2020.....

Date de la passation 2 : ...04/2021.....

Outil repérage : 4ème étape (MS/GS)	Oui	Non	Oui	Non
Intervient pour des prises de parole dans le groupe classe	X		X	
Prononciation correcte	X		X	
Utilisation systématique des déterminants et des pronoms		X	X	
Utilisation des phrases complexes avec propositions subordonnées		X		X
Emploi de temps variés	X		X	
Conversation proche de celle d'avec un adulte		X		X

Outil repérage : 3ème étape (PS/MS/GS)	Oui	Non	Oui	Non
Intervient verbalement autrement que par oui ou non lorsqu'il est interrogé	X		X	
Intervient pour des prises de parole dans le groupe classe	X		X	
Utilise le « je »	X		X	
Utilisation de déterminants et de pronoms (on accepte les erreurs en genre et nombre)	X		X	
Utilisation des phrases complexes (GN GV + complément(s) de phrase)	X		X	
Emploi plusieurs temps : présent - passé	X		X	

Outil repérage : 2ème étape (TPS/PS/MS)	Oui	Non	Oui	Non
Est compréhensible en français ou dans sa langue maternelle	X		X	
Intervient verbalement autrement que par oui-non lorsqu'il est interrogé	X		X	
Réutilise les formules données en classe (ex : j'ai fini, chacun son tour, ...)		X	X	
Fait des phrases avec au moins 3 mots dans l'ordre	X		X	
Suit des consignes simples données à l'oral	X		X	
Emploi plusieurs temps : présent - passé (on accepte encore les erreurs "il a rendu")	X		X	

Outil repérage : 1ère étape (TPS/PS)	Oui	Non	Oui	Non
Sait se faire comprendre, en français dans sa langue maternelle et/ou par gestes				
Suit des consignes simples données à l'oral				
Communique par des mots isolés				
Répète spontanément des mots ou groupes de mots				
Combine des mots "gâteaux - encore"				
Emploi des verbes				

Une étape est validée si 4 tems sur 6 sont attestés. Commencer par l'étape qui correspond au niveau de l'enfant TPS/PS/MS/GS. Si cette étape est validée, remplir l'étape suivante (jusqu'à arriver à l'étape 4 ou une étape non validée). Si cette étape n'est pas validée, renseigner l'étape précédente (jusqu'à l'étape 1 ou une étape validée).

Nom de l'enfant : ...acteur 2.....

Date de naissance :

Date de la passation 1 : ...10/2020.....

Date de la passation 2 : 04/2021.....



Outil repérage : 4ème étape (MS/GS)	Oui	Non	Oui	Non
Intervient pour des prises de parole dans le groupe classe	X		X	
Prononciation correcte	X		X	
Utilisation systématique des déterminants et des pronoms		X	X	
Utilisation des phrases complexes avec propositions subordonnées	X		X	
Emploi de temps variés	X		X	
Conversation proche de celle d'avec un adulte		X		X

Outil repérage : 3ème étape (PS/MS/GS)	Oui	Non	Oui	Non
Intervient verbalement autrement que par oui ou non lorsqu'il est interrogé	X			
Intervient pour des prises de parole dans le groupe classe	X			
Utilise le « je »	X			
Utilisation de déterminants et de pronoms (on accepte les erreurs en genre et nombre)	X			
Utilisation des phrases complexes (GN GV + complément(s) de phrase)	X			
Emploi plusieurs temps : présent - passé	X			

Outil repérage : 2ème étape (TPS/PS/MS)	Oui	Non	Oui	Non
Est compréhensible en français ou dans sa langue maternelle	X			
Intervient verbalement autrement que par oui-non lorsqu'il est interrogé	X			
Réutilise les formules données en classe (ex : j'ai fini, chacun son tour, ...)	X			
Fait des phrases avec au moins 3 mots dans l'ordre	X			
Suit des consignes simples données à l'oral	X			
Emploi plusieurs temps : présent - passé (on accepte encore les erreurs "il a rendu")	X			

Outil repérage : 1ère étape (TPS/PS)	Oui	Non	Oui	Non
Sait se faire comprendre, en français dans sa langue maternelle et/ou par gestes				
Suit des consignes simples données à l'oral				
Communique par des mots isolés				
Répète spontanément des mots ou groupes de mots				
Combine des mots "gâteaux - encore"				
Emploi des verbes				

Une étape est validée si 4 tems sur 6 sont attestés. Commencer par l'étape qui correspond au niveau de l'enfant TPS/PS/MS/GS. Si cette étape est validée, remplir l'étape suivante (jusqu'à arriver à l'étape 4 ou une étape non validée). Si cette étape n'est pas validée, renseigner l'étape précédente (jusqu'à l'étape 1 ou une étape validée).

Nom de l'enfant : ...acteur 3.....

Date de naissance :/...../.....

Date de la passation 1 : ...10/2020.....

Date de la passation 2 : ...04/2021.....

1

Outil repérage : 4ème étape (MS/GS)				
	Oui	Non	Oui	Non
Intervient pour des prises de parole dans le groupe classe	X		X	
Prononciation correcte	X		X	
Utilisation systématique des déterminants et des pronoms		X	X	
Utilisation des phrases complexes avec propositions subordonnées		X	X	
Emploi de temps variés	X		X	
Conversation proche de celle d'avec un adulte		X		X
Outil repérage : 3ème étape (PS/MS/GS)				
	Oui	Non	Oui	Non
Intervient verbalement autrement que par oui ou non lorsqu'il est interrogé	X		X	
Intervient pour des prises de parole dans le groupe classe	X		X	
Utilise le « je »	X		X	
Utilisation de déterminants et de pronoms (on accepte les erreurs en genre et nombre)	X		X	
Utilisation des phrases complexes (GN GV + complément(s) de phrase)	X		X	
Emploi plusieurs temps : présent - passé	X		X	
Outil repérage : 2ème étape (TPS/PS/MS)				
	Oui	Non	Oui	Non
Est compréhensible en français ou dans sa langue maternelle	X		X	
Intervient verbalement autrement que par oui-non lorsqu'il est interrogé	X		X	
Réutilise les formules données en classe (ex : j'ai fini, chacun son tour, ...)	X		X	
Fait des phrases avec au moins 3 mots dans l'ordre	X		X	
Suit des consignes simples données à l'oral	X		X	
Emploi plusieurs temps : présent - passé (on accepte encore les erreurs "il a <u>prendu</u> ")	X		X	
Outil repérage : 1ère étape (TPS/PS)				
	Oui	Non	Oui	Non
Sait se faire comprendre, en français dans sa langue maternelle et/ou par gestes				
Suit des consignes simples données à l'oral				
Communique par des mots isolés				
Répète spontanément des mots ou groupes de mots				
Combine des mots "gâteaux - encore"				
Emploi des verbes				

Une étape est validée si 4 tems sur 6 sont attestés. Commencer par l'étape qui correspond au niveau de l'enfant TPS/PS/MS/GS. Si cette étape est validée, remplir l'étape suivante (jusqu'à arriver à l'étape 4 ou une étape non validée). Si cette étape n'est pas validée, renseigner l'étape précédente (jusqu'à l'étape 1 ou une étape validée).

Nom de l'enfant : ...acteur 4.....

Date de naissance :/...../.....

Date de la passation 1 :10/2020.....

Date de la passation 2 :04/2021.....

+

Outil repérage : 4ème étape (MS/GS)				
	Oui	Non	Oui	Non
Intervient pour des prises de parole dans le groupe classe		X	X	
Prononciation correcte	X		X	
Utilisation systématique des déterminants et des pronoms		X	X	
Utilisation des phrases complexes avec propositions subordonnées	X		X	
Emploi de temps variés	X		X	
Conversation proche de celle d'avec un adulte		X		X
Outil repérage : 3ème étape (PS/MS/GS)				
	Oui	Non	Oui	Non
Intervient verbalement autrement que par oui ou non lorsqu'il est interrogé	X		X	
Intervient pour des prises de parole dans le groupe classe		X	X	
Utilise le « je »	X		X	
Utilisation de déterminants et de pronoms (on accepte les erreurs en genre et nombre)	X		X	
Utilisation des phrases complexes (GN GV + complément(s) de phrase)	X		X	
Emploi plusieurs temps : présent - passé	X		X	
Outil repérage : 2ème étape (TPS/PS/MS)				
	Oui	Non	Oui	Non
Est compréhensible en français ou dans sa langue maternelle	X		X	
Intervient verbalement autrement que par oui-non lorsqu'il est interrogé	X		X	
Réutilise les formules données en classe (ex : j'ai fini, chacun son tour, ...)	X		X	
Fait des phrases avec au moins 3 mots dans l'ordre	X		X	
Suit des consignes simples données à l'oral	X		X	
Emploi plusieurs temps : présent - passé (on accepte encore les erreurs "il a <u>prendu</u> ")	X		X	
Outil repérage : 1ère étape (TPS/PS)				
	Oui	Non	Oui	Non
Sait se faire comprendre, en français dans sa langue maternelle et/ou par gestes				
Suit des consignes simples données à l'oral				
Communique par des mots isolés				
Répète spontanément des mots ou groupes de mots				
Combine des mots "gâteaux - encore"				
Emploi des verbes				

Nom de l'enfant :acteur 5.....

Date de naissance :

Date de la passation 1 : ...10/2020.....

Date de la passation 2 : ...04/2021.....



Outil repérage : 4ème étape (MS/GS)				
	Oui	Non	Oui	Non
Intervient pour des prises de parole dans le groupe classe	X		X	
Prononciation correcte	X		X	
Utilisation systématique des déterminants et des pronoms		X	X	
Utilisation des phrases complexes avec propositions subordonnées		X	X	
Emploi de temps variés	X		X	
Conversation proche de celle d'avec un adulte		X		X
Outil repérage : 3ème étape (PS/MS/GS)				
	Oui	Non	Oui	Non
Intervient verbalement autrement que par oui ou non lorsqu'il est interrogé	X			
Intervient pour des prises de parole dans le groupe classe	X			
Utilise le « je »	X			
Utilisation de déterminants et de pronoms (on accepte les erreurs en genre et nombre)	X			
Utilisation des phrases complexes (GN GV + complément(s) de phrase)	X			
Emploi plusieurs temps : présent - passé	X			
Outil repérage : 2ème étape (TPS/PS/MS)				
	Oui	Non	Oui	Non
Est compréhensible en français ou dans sa langue maternelle	X			
Intervient verbalement autrement que par oui-non lorsqu'il est interrogé	X			
Réutilise les formules données en classe (ex : j'ai fini, chacun son tour, ...)	X			
Fait des phrases avec au moins 3 mots dans l'ordre	X			
Suit des consignes simples données à l'oral	X			
Emploi plusieurs temps : présent - passé (on accepte encore les erreurs "il a rendu")	X			
Outil repérage : 1ère étape (TPS/PS)				
	Oui	Non	Oui	Non
Sait se faire comprendre, en français dans sa langue maternelle et/ou par gestes				
Suit des consignes simples données à l'oral				
Communique par des mots isolés				
Répète spontanément des mots ou groupes de mots				
Combine des mots "gâteaux - encore"				
Emploi des verbes				

Nom de l'enfant :acteur 6.....

Date de naissance :

Date de la passation 1 : ...10/2020.....

Date de la passation 2 :04/2021.....



Outil repérage : 4ème étape (MS/GS)				
	Oui	Non	Oui	Non
Intervient pour des prises de parole dans le groupe classe		X	X	
Prononciation correcte	X		X	
Utilisation systématique des déterminants et des pronoms		X	X	
Utilisation des phrases complexes avec propositions subordonnées		X		X
Emploi de temps variés		X	X	
Conversation proche de celle d'avec un adulte		X		X
Outil repérage : 3ème étape (PS/MS/GS)				
	Oui	Non	Oui	Non
Intervient verbalement autrement que par oui ou non lorsqu'il est interrogé	X			
Intervient pour des prises de parole dans le groupe classe		X		
Utilise le « je »	X			
Utilisation de déterminants et de pronoms (on accepte les erreurs en genre et nombre)	X			
Utilisation des phrases complexes (GN GV + complément(s) de phrase)		X		
Emploi plusieurs temps : présent - passé	X			
Outil repérage : 2ème étape (TPS/PS/MS)				
	Oui	Non	Oui	Non
Est compréhensible en français ou dans sa langue maternelle	X			
Intervient verbalement autrement que par oui-non lorsqu'il est interrogé	X			
Réutilise les formules données en classe (ex : j'ai fini, chacun son tour, ...)	X			
Fait des phrases avec au moins 3 mots dans l'ordre	X			
Suit des consignes simples données à l'oral	X			
Emploi plusieurs temps : présent - passé (on accepte encore les erreurs "il a rendu")	X			
Outil repérage : 1ère étape (TPS/PS)				
	Oui	Non	Oui	Non
Sait se faire comprendre, en français dans sa langue maternelle et/ou par gestes				
Suit des consignes simples données à l'oral				
Communique par des mots isolés				
Répète spontanément des mots ou groupes de mots				
Combine des mots "gâteaux - encore"				
Emploi des verbes				

ANNEXE 2 : Exemple de grille d'analyse d'album

C'est pas ma faute!			
Présentation générale	Auteur et illustrateur	Christian Voltz Jean-Louis Hess (photographies)	
	Édition	Édition du Rouergue, 2001.	
Thème	Thème	La mort d'une araignée et sa cascade de conséquences.	
	Histoire	Dans une ferme, à l'heure de la traite, la fermière découvre une araignée dans la paille. Alors qu'elle l'écrase, la vache bouscule la fermière qui se met à gronder l'animal. Pour se disculper, la vache affirme que ce n'est pas sa faute et accuse l'âne stupide. Et ainsi de suite, tous les animaux s'accusent mutuellement.	
Type de narration	Nombre de pages	32 pages non numérotées.	
	3 ^e personne	<input type="radio"/>	Ce n'est pas une histoire mais une parodie de la comptine <i>The House that Jack Built</i> sur le mode de la ritournelle. Recours au discours direct.
1 ^{re} personne	<input type="radio"/>		
Dialogue seulement	<input checked="" type="radio"/>		
Mixte	<input type="radio"/>		
Identification des locuteurs	Oui	<input type="radio"/>	Les paroles de la fermière sont en rouge et de grande taille, celles des autres animaux sont en noir et de petite taille, mais les locuteurs ne sont pas mentionnés explicitement.
	Non	<input checked="" type="radio"/>	
Types de phrases	+/-	<input type="radio"/>	Le texte contient de nombreuses apostrophes. Exemple : « Allez, allez, ma grosse! C'est l'heure. » 7 phrases nominales. Exemple : « Espèce de maudit cabot! »
	Phrases simples	76,5 %	
	Phrases complexes	23,5 %	
	Phrase la plus complexe	4 IC	
Lexique	Courant	<input checked="" type="radio"/>	« Araignée », « âne », « cochon », « vache », « chien », « poussin », « moustique ».
	Peu courant, recherché	<input checked="" type="radio"/>	Expressions familières : « ma grosse », « beurk », « le croupion », « maudit cabot », « matou d'malheur ».
Temps principal du récit	Présent	<input type="radio"/>	
	Passé composé	<input checked="" type="radio"/>	
	Passé simple	<input type="radio"/>	
	Mixte	<input type="radio"/>	
Déroulement logique. Explicitation de l'organisation temporelle	Oui	<input type="radio"/>	L'élément – le moustique – qui provoque la chaîne de catastrophes est connu à la fin. Connecteur logique : <i>alors</i> .
	Non	<input type="radio"/>	
	+/-	<input checked="" type="radio"/>	
Explicitation des lieux	Oui	<input type="radio"/>	
	Non	<input checked="" type="radio"/>	
	+/-	<input type="radio"/>	
Emploi des pronoms	Noms référents facilement identifiables	<input type="radio"/>	« Espèce de sale cochon! C'est pas ma faute! C'est ce chien-là qui m'a mordu la patte. Alors moi, j'ai sursauté [...] ».
	Noms référents difficilement identifiables	<input checked="" type="radio"/>	
	+/-	<input type="radio"/>	
		<input type="radio"/>	

Formulations littéraires éloignées d'un langage accessible et appropriable par l'enfant	Inversion du sujet et du verbe, incisives	Oui	<input type="radio"/>	
		Non	<input checked="" type="radio"/>	
		+/-	<input type="radio"/>	
Rapport texte-image	Formulations spécifiques	Appositions	<input type="radio"/>	Les illustrations occupent la double page et les paroles des personnages sont placées de manière aléatoire sur la page. C'est la police des caractères qui permet au lecteur d'attribuer chaque verbalisation à son auteur.
		Syntaxmes détachés	<input type="radio"/>	
		Mise en page	Régulière	
Rapport texte-image	Lecture et compréhension du texte possibles sans le recours aux images	Aléatoire	<input type="radio"/>	Les locuteurs ne sont pas annoncés et le contexte n'est pas précisé.
		Oui	<input type="radio"/>	
		Non	<input checked="" type="radio"/>	
		+/-	<input type="radio"/>	
		Complémentarité des illustrations par rapport au texte	Oui	
	Non	<input type="radio"/>		
	+/-	<input checked="" type="radio"/>		

▼ CLASSIFICATION

Utilisation conseillée en classe de :	Petite section	<input type="radio"/>	
	Moyenne section	<input type="radio"/>	
	Grande section	<input checked="" type="radio"/>	
Possibilité d'utilisation pour un entraînement au langage		<input type="radio"/>	
		<input type="radio"/>	
Privilégier ce support pour un autre objectif	 Faire rêver (travail sur l'imaginaire)	<input type="radio"/>	À partir de l'observation des personnages, possibilité de créer de nouveaux personnages en utilisant des matériaux recyclés. Objectif des IO : « réaliser une composition en plan ou en volume » et « adapter son geste aux contraintes matérielles (instruments, supports, matériels) ».
	 Découvrir le monde et les humains	<input type="radio"/>	
	 Percevoir, sentir, imaginer, créer	<input checked="" type="radio"/>	
	 Devenir citoyen	<input type="radio"/>	

ANNEXE 3 : autorisation pour enregistrement vidéo et exploitation des données



Objet : Autorisation pour l'enregistrement audio et l'exploitation des données enregistrées.

Présentation de l'enquête

Le projet de recherche et de formation est intitulé « Développer le langage oral en petits groupes à partir d'albums de la littérature jeunesse de la TPS à la GS » et est porté par **Élisabeth Latapie**, Inspectrice de l'Éducation Nationale Maternelle de la DSDEN38, Dr Christine Lequette, Médecin conseiller technique du Recteur du Rectorat et des chercheurs du LIDILEM et du LIG de l'Université Grenoble-Alpes. Ce travail est en lien avec le domaine « Mobiliser le Langage dans toutes ses dimensions » et xxxxxx, en tant qu'enseignante, participe à ce projet de recherche.

L'objectif de cette recherche est d'étudier le langage oral des enfants lors d'ateliers langage menés en classe.

Ces recherches ne sont possibles que grâce au consentement des personnes qui acceptent d'être enregistrées. Nous vous demandons par conséquent votre autorisation pour faire et utiliser les enregistrements dans le cadre de la recherche.

Autorisation

Je soussigné(e) _____

- autorise par la présente XXX à enregistrer en audio et en vidéo les ateliers langage : OUI/NON *.

- autorise l'utilisation de ces données sous leur forme transcrite et anonymisée ainsi que sous leur forme enregistrée :

a) à des fins de recherche scientifique :

- mémoires ou thèses, articles scientifiques : OUI/NON * ;

- exposés à des congrès, séminaires : OUI/NON * ;

b) à des fins d'enseignement universitaire (cours et séminaires données à des étudiants avancés, à partir du niveau maîtrise, des enseignants en formation) : OUI/NON * ;

c) pour une diffusion large dans la communauté des chercheurs, sous la forme d'éventuels échanges et prêts de corpus à des chercheurs, moyennant la signature d'une convention de recherche : OUI/NON *.

- prends acte que pour toutes ces utilisations scientifiques les données ainsi enregistrées seront *anonymisées* : ceci signifie

a) que les transcriptions de ces données utiliseront des pseudonymes et remplaceront toute information pouvant porter à l'identification des participants ;

b) que les bandes audio et vidéo qui seront présentées à des conférences ou des cours (généralement sous forme de très courts extraits ne dépassant pas la minute) seront « bipées » lors de la mention d'un nom, d'une adresse ou d'un numéro de téléphone identifiables (qui seront donc remplacés par un « bruit » qui les effacera) ;

- souhaite que la contrainte supplémentaire suivante soit respectée

Lieu et date : _____

Signature : _____

Conformément à la [loi « informatique et libertés »](#), vous pouvez exercer votre droit d'accès aux données vous concernant et les faire rectifier en contactant : isabelle.rousset@univ-grenoble-alpes.fr (la gestion et le stockage dépendent de l'Université).

ANNEXE 4 : Détail de la séquence utilisée pour notre étude

SEQUENCE ATELIERS DE LANGAGE AUTOUR DE L'ALBUM TOC ! TOC ! TOC ! QUI EST LA ? DE SALLY GRINDLEY

Domaine : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Oser entrer en communication, comprendre et apprendre, commencer à réfléchir sur la langue.

Ecouter de l'écrit et comprendre, découvrir la fonction de l'écrit.

Objectif :

- S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis
- Reformuler pour se faire mieux comprendre
- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, discuter
- Comprendre les textes écrits
- Repérer les régularités dans la langue à oral

Séance	Objectifs/ Compétences	Matériel	Organisation pédagogique	Déroulement	Prolongement
Séance 1	Savoir décrire une image	Cartes imprimées divisées en	Ateliers de 6 élèves	Chaque élève reçoit une image de personnage et	

séance pré-test		deux tas identiques	15/20 mn	doit la décrire afin que les autres la retrouve parmi celle devant eux	
Séance 2	Comprendre une histoire Être capable de la raconter Savoir s'écouter les uns les autres Attendre son tour de parole	Album Toc!Toc!Toc ! Qui est là , de Sally Grindley Bâton de parole	Ateliers de 6 élèves 15/20 mn	Le PE lit l'histoire et chaque enfant à tour de rôle essaie de raconter l'histoire.	
Séance 3	Ecouter une histoire Être capable d'écouter les autres et d'attendre son tour de parole Utiliser un vocabulaire adapté pour raconter l'histoire	Album Les marottes des personnages	Ateliers de 6 élèves 15/20 mn	Les élèves disent ce dont ils se souviennent de l'histoire. Le PE présente les marottes et en distribue une à chaque enfant. Les élèves doivent raconter l'histoire ensemble chacun faisant parler son personnage.	Travail sur les adjectifs présents dans l'album et leur réutilisation pour décrire d'autres personnage d'album.
Séance 4	Travail sur les adjectifs Utiliser des phrases complexes pour décrire un personnage Réutiliser des structures de phrases tirées de l'album : « c'est moi le... »	Album Marottes	Ateliers de 6 élèves 15/20 mn	Le PE relit l'album. Les enfants racontent l'histoire en s'aidant des marottes et en utilisant le vocabulaire du livre pour décrire	Travail sur la description en utilisant d'autres albums Utiliser des connecteurs logiques : et, comme, avec, pour

				et présenter leur personnage.	Travailler sur les phrases complexes introduites par « quand »
Séance 5	Savoir faire des phrases complexes introduites par « quand » Mémoriser des adjectifs Raconter une histoire en s'appuyant sur des marottes et en réutilisant le vocabulaire de l'album.	Album Marottes	Ateliers de 6 élèves 15/20 mn	Le PE relit l'album. Les enfants racontent l'histoire en changeant de marotte et en utilisant le vocabulaire et les structure du livre pour décrire et présenter leur personnage.	Travail sur les phrases complexes commençant par « quand »
Séance 6	Être capable de raconter une histoire en réutilisant le vocabulaire de l'album Utiliser correctement son temps de parole Réinvestir le vocabulaire appris	Album Marottes	Ateliers de 6 élèves 15/20 mn	En s'aidant des marottes les élèves vont inventer un personnage supplémentaire à l'album	Raconter l'histoire de l'album aux petites sections avec les marottes
Séance 7 Séance post-test	Avoir assimiler et réutiliser les adjectifs vus pendant la séquence Savoir complexifier ses phrases pour décrire une image	Cartes imprimées divisées en deux tas identique	Ateliers de 6 élèves	Identique à la séance pré-test	

Année universitaire 2020-2021

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Travailler la description en maternelle en ayant pour support un album de jeunesse

Auteur : DA MOTA Nathalie

Résumé : L'acquisition du langage oral chez l'enfant est un sujet ayant engendré de nombreux travaux. Notre étude intitulée Travailler la description en maternelle en ayant pour support un album de jeunesse a pour objectif de montrer l'aide apportée par les albums de jeunesse, pour l'acquisition et l'assimilation par les enfants, de vocabulaire nouveau et de structures de phrases nouvelles, lors de descriptions. Pour cela, nous avons filmé un groupe de six élèves de niveau de langage homogène, pendant plusieurs séances. Au cours de ces séances, ils devaient raconter l'histoire de l'album en utilisant les marottes des personnages et en intervenant à bon escient. Nous avons choisi de transcrire et d'annoter avec le logiciel ELAN les séances 1, 2, 6 et 7. Plusieurs types d'annotations ont été utilisées permettant d'étudier les prépositions et les adjectifs ainsi que les différentes structures d'énoncés produits (sans verbe, avec un verbe, deux verbes ou trois verbes). Au terme de notre étude, nous avons constaté un accroissement et une diversification du nombre d'adjectifs produits par les élèves. En revanche, nous n'avons pas remarqué, excepté pour un enfant, de complexification verbale des énoncés.

Mots clés : développement langagier, école maternelle, album de jeunesse, lexique, complexification verbale

Abstract: The acquisition of oral language by children is a subject that has produced a lot of work. Our study, aims to show the help of children's albums, for children's acquisition and assimilation of new vocabulary and new sentence structures during descriptions. That, we filmed a group of six pupils of same language level, during several sessions. During these sessions, they had to tell the story of the album using the characters' marmots and intervening in turn. We chose to transcribe and annotate sessions 1, 2, 6 and 7 with ELAN software. Several types of annotations were used to study prepositions and adjectives as the different structures produced (no verb, with a verb, two verbs or three verbs). At the end of our study, we found an increase and diversification in the number of adjectives produced by the children. On the other hand, we didn't notice, except for a child, verbal complexity of the statements.

Keywords : language development, kindergarten, children's albums, lexical, verbal complexity