



HAL
open science

Un outil novateur au service des compétences en langage oral chez les plus jeunes élèves : les tableaux de langage assisté

Claire Ferreira

► To cite this version:

Claire Ferreira. Un outil novateur au service des compétences en langage oral chez les plus jeunes élèves : les tableaux de langage assisté. Education. 2021. dumas-03695978

HAL Id: dumas-03695978

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03695978>

Submitted on 15 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

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

**Un outil novateur au service des compétences
en langage oral chez les plus jeunes élèves :
les tableaux de langage assisté**

Présenté par Claire FERREIRA

Première partie rédigée en collaboration avec Yolène SCHOTTE GAUFRES

Mémoire de M2 encadré par Amélie ROCHET-CAPELLAN et Marion DOHEN

Introduction	1
1. Etat de l'art	2
1.1. Programmes - attentes institutionnelles langagières pour le cycle 1.....	2
1.1.1. Objectifs et attendus de fin de cycle.....	2
1.1.2. Le développement langagier chez les enfants de 3 à 6 ans	3
1.1.3. Etapes de l'acquisition du vocabulaire.....	5
1.2. Outils et dispositifs pour l'enseignement du langage	5
1.2.1. Outils et dispositifs couramment utilisés à l'école maternelle.....	5
1.2.1.1. L'apprentissage de la narration.....	5
1.2.1.2. L'étude d'albums en randonnée.....	6
1.2.1.3. Les images pour apprendre le vocabulaire	6
1.2.1.4. L'enseignement explicite.....	6
1.2.2. Le dispositif de la lecture partagée.....	8
1.2.2.1. Définition et principe.....	8
1.2.2.2. Contexte d'utilisation et public visé.....	9
1.2.2.3. Avantages et efficacité.....	10
1.2.2.4. Mise en place et déroulement général	10
1.3. La communication alternative et augmentée.....	11
1.3.1. Présentation	11
1.3.2. Les différents systèmes de C.A.A.....	13
1.3.3. Zoom sur les T.L.A.....	14
1.3.3.1. Définition, public visé et objectifs.....	14
1.3.3.2. Choix du vocabulaire.....	15
1.3.3.3. Fabrication de l'outil et utilisation du T.L.A.	16
1.4. Problématique	17
2. Méthode.....	17
2.1. Participants.....	17
2.2. Déroulement : présentation de la séquence	18
2.3. Matériel utilisé pour la séquence	21
2.3.1. Choix du support principal : les albums de littérature de jeunesse	21
2.3.2. Elaboration des TLA	22
2.4. Recueil, traitements et analyses des données.....	24
2.4.1 Matériels de recueil des données	24

2.4.2 Mesures	25
2.4.3 Plan expérimental et hypothèses	26
2.4.4 Méthodes d'analyses statistiques	26
3. Analyses opérationnelles et résultats	27
3.1. Analyse de la durée de prise de parole, DureeParole	27
3.2 Analyse du nombre de mots par minute NbMotsMin	28
3.3 Analyse du pourcentage de mots cibles correctement rappelé en rappel spontané et au total	29
3.3.1 Analyse du score de rappel spontané.....	29
3.3.2 Analyse du score de rappel total.....	30
3.4 Analyse de l'utilisation du TLA par les élèves	31
4. Discussion.....	31
4.1 Recontextualisation	31
4.2 Discussion des résultats relativement aux hypothèses.....	32
4.3 Limites rencontrées, pistes de remédiations	35
4.3.1 Limites des supports et outils.....	35
4.3.2 Limites sur la méthode de narration	36
4.4 Perspectives professionnelles.....	37
Conclusion.....	37
Bibliographie	39

Introduction

Le langage est la priorité de l'école maternelle qui permettra à chaque élève d'accéder à la réussite scolaire. Il est au cœur de tous les apprentissages puisqu'il est utilisé dans tous les domaines, et tout au long de la journée, sous ses deux composantes, que sont l'oral et l'écrit. Le langage est la capacité d'un individu à exprimer une pensée et communiquer au moyen d'un système de signes (notamment vocaux, gestuels, graphiques, tactiles, olfactifs, etc.), il ne se résume donc pas seulement à la parole. Les élèves de maternelle (âgés de 3 à 6 ans) possèdent des compétences langagières très hétérogènes et disparates, puisqu'à cet âge les compétences langagières évoluent très vite, de manières exponentielles, et selon le milieu socio-économique et culturel dans lequel a grandi chaque enfant. Chacun d'entre eux n'entre donc pas à l'école avec le même bagage langagier, lexical et syntaxique. Des outils aux services d'une meilleure acquisition de compétences langagières existent déjà mais ces derniers ne permettent, que rarement, d'inclure directement les élèves ayant des difficultés marquées sur le langage. C'est pourquoi cette recherche a pour ambition de proposer une Communication Alternative et Augmentée (CAA), les tableaux de langage assisté (TLA), aux services des compétences langagières (lexicales et narratives). En effet, cet outil peu connu et peu utilisé dans le système éducatif français permet aux personnes ne pouvant communiquer par la parole d'interagir autrement avec les autres. Il semble donc intéressant de le proposer au sein d'une classe de maternelle (de petites et moyennes sections dans laquelle je suis professeur stagiaire et enseigne à mi-temps) afin d'en observer les apports et les bénéfices, au travers de séances de lecture partagée, avec pour objectif final que les élèves racontent une partie de l'histoire d'un album de jeunesse.

Dans le cadre de cette étude, il s'agira dans une première partie de dresser une synthèse des attentes institutionnelles langagières pour le cycle 1 (la maternelle), de présenter quelques outils et dispositifs utilisés dans l'enseignement du langage, avant de s'intéresser aux CAA et plus particulièrement aux TLA, et enfin d'introduire la problématique. Dans une deuxième partie, la méthode sera décrite, puis une troisième partie permettra de présenter les analyses et résultats de l'étude, qui seront discutés dans une quatrième partie, afin de répondre à nos hypothèses de conditions et notre problématique tout en présentant les limites et en tentant de se mettre en perspective sur la profession.

1. Etat de l'art

1.1. Programmes - attentes institutionnelles langagières pour le cycle 1

1.1.1. Objectifs et attendus de fin de cycle

Le cycle 1, cycle des apprentissages premiers, qui comprend les trois années de l'école maternelle, a pris toute son importance avec la loi pour une école de la confiance de juillet 2019, rendant l'école obligatoire dès trois ans. Ce cycle, déjà fondamental, est alors devenu crucial dans le développement de tous les enfants et leurs apprentissages, tout en jouant un rôle essentiel dans la réduction des inégalités de réussite dès le plus jeune âge. Les enseignements du programme de cycle 1 sont organisés en cinq domaines d'apprentissage. Chaque domaine est essentiel dans le développement de l'enfant et pour sa réussite dans les apprentissages, mais notre recherche s'appuie essentiellement sur le domaine 1 : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.

En effet, comme le précise le programme de cycle 1 (B.O. 2020), ce « domaine réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous ». Le langage est la capacité d'un individu à exprimer une pensée et à communiquer au moyen d'un système de signes (notamment vocaux, gestuels, graphiques, tactiles, olfactifs, etc.). Il intègre trois aspects de l'activité de communication qui sont syntaxique, sémantique et pragmatique (Caron, 1983). Le langage se retrouve donc sous plusieurs manifestations en fonction du domaine de recherche ; la langue orale est une des nombreuses manifestations du langage, qui peut passer par bien d'autres canaux. Le langage est au cœur de tous les apprentissages puisqu'il est utilisé dans tous les domaines, tout au long de la journée de classe, sous ses deux composantes, qui sont l'oral et l'écrit. Le langage oral « est 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 ». Le langage écrit, quant à lui, est introduit et « présenté aux enfants progressivement jusqu'à ce qu'ils commencent à l'utiliser, il les habitue à une forme de communication dont ils découvriront les spécificités et le rôle pour garder [une] trace, réfléchir, anticiper, s'adresser à un destinataire absent. Il prépare les enfants à l'apprentissage de l'écrire-lire au cycle 2. », comme le définit le Bulletin Officiel (B.O.) du cycle 1, (2020).

Par ailleurs, la littérature de jeunesse possède une place primordiale au sein de l'école maternelle et dans l'apprentissage du langage. En effet elle regorge d'intérêts multiples, puisqu'elle permet de travailler de nombreuses compétences attendues en fin de cycle 1 et nécessaires à l'entrée en CP. Elle permet notamment de faire découvrir le langage écrit au travers de la lecture faite par un adulte, de s'approprier le langage entendu, de comprendre des textes écrits, de participer à l'élaboration d'un écrit, de discuter en partageant ses idées, en débattant, en argumentant ; tout cela en nourrissant l'imaginaire des élèves et en enrichissant leur vocabulaire. Le rôle de l'enseignant est primordial dans le choix des albums et livres de jeunesse en littérature car ces derniers doivent être choisis en fonction de l'âge des élèves, de leur expérience, de leur niveau de compréhension, des spécificités du livre, des objectifs visés et des activités qui pourront être mises en œuvre. L'enseignant doit donc être vigilant pour que les ouvrages ne comportent pas d'obstacles trop importants à la compréhension.

1.1.2. Le développement langagier chez les enfants de 3 à 6 ans

Communiquer est fondamental dans la vie de chaque individu afin de comprendre l'autre, de recevoir son message, d'être compris et d'exprimer un message. Tout cela de manière orale ou non : en effet (comme définie en partie 3.1), la communication ne se rapporte pas uniquement au langage oral, à la parole et l'ouïe mais aussi à la vue, au toucher, à la gestuelle, etc. Les premières interactions d'un bébé avec son entourage se font entre autres grâce aux regards, aux mimiques, aux vocalises. Cette communication aux travers de ces différents échanges sera de plus en plus riche et complexe au fil du développement de l'enfant.

En cycle 1, et en particulier en Petite Section (PS), le développement langagier est en cours d'acquisition, et se construit de manière très hétérogène selon les enfants, notamment en fonction des conditions socio-économiques des familles (Hoff & Tian, 2005). La variabilité interindividuelle du développement du langage est donc très marquée, et doit faire l'objet d'une attention particulière. En effet, prendre en compte les variations, nécessite de considérer les différentes caractéristiques de la langue et les traitements qu'en font les individus, mais aussi de reconnaître l'existence de styles conversationnels et interactionnels différents. Certains élèves arrivent tout juste à se faire comprendre à travers le « parler bébé », construisent des « phrases » non-verbales, n'utilisent pas le pronom « je », quand d'autres, au

contraire, construisent déjà des phrases structurées. Ces disparités montrent l'absolue nécessité et l'importance de la communication et des échanges avec différents interlocuteurs dans le développement intellectuel, affectif et langagier des enfants dès leur plus jeune âge. Elles marquent également l'importance de l'école maternelle dans le développement des enfants de 3 à 6 ans, puisque l'entrée en maternelle favorise les interactions langagières au travers de nouvelles interactions à gérer pour les élèves : avec d'autres enfants, et avec des adultes. Elle favorise plus particulièrement la prise de parole de tous les élèves grâce à un contexte d'apprentissage du langage favorable aux échanges, et à une forte dynamique des échanges oraux, de différentes natures, tout au long de la journée de classe.

Les élèves entre 2 et 4 ans entendent tout au long de la journée des structures syntaxiques, des formulations de propos, des nouveaux mots qu'ils vont répéter, réutiliser, et s'approprier petit à petit, en jouant avec la langue. Ils continuent ces apprentissages, après 3-4 ans, en progressant notamment sur le plan lexical et syntaxique : production d'énoncés complets, cohérence dans leurs propos et leurs organisations, prises de paroles plus longues et adaptées à la situation. Vers 4 ans, les enfants découvrent que chaque personne (dont eux) pense et ressent à sa façon, ils comprennent donc que chacun est différent, et a des envies différentes de la leur, ils se décentrent. Ils prennent conscience petit à petit, tout en étant guidés par les adultes (de l'école, de la famille), que la parole a un impact sur autrui, et que pour se faire comprendre il faut expliquer, voir réexpliquer. Ils posent des questions plus pointues, comprennent l'humour et commencent à en faire, tout cela accompagné bien évidemment de l'enrichissement de leur lexique et l'acquisition de phrases de plus en plus complexes. Ce qui les amène en fin de grande section, donc vers l'âge de 6 ans, à pouvoir tenir des conversations proches de celles d'un adulte (Brin et al., 1997).

Le jeune enfant en développant ses capacités de langage et de communication, devient le propre acteur de ses échanges, étant à la fois émetteur et récepteur de messages, c'est-à-dire qu'il est capable de produire et comprendre des échanges conversationnels (Romski & Sevcik, 2005). Romski et Sevcik (2005) ont également défini, « la compréhension du langage comme la capacité de comprendre ce qui nous est dit et de fait, être en situation d'auditeur lors d'un échange communicationnel. Réciproquement, elles caractérisent la production du langage comme la capacité de s'exprimer et ainsi se positionner en tant qu'émetteur lors des échanges conversationnels. ».

1.1.3. Etapes de l'acquisition du vocabulaire

Le vocabulaire d'un enfant, à savoir l'ensemble des mots connus et utilisés par celui-ci, est acquis tout au long de sa jeunesse, il se construit en mettant à contribution de nombreux facteurs comme le degré d'interactions avec son entourage, le milieu social dans lequel il évolue, ses capacités cognitives et intellectuelles, son sexe, son rang dans la fratrie (Glas & Kern, 2014). Il est admis que l'acquisition du vocabulaire d'un individu se déroule selon certaines étapes et de manière non linéaire, même s'il y a beaucoup de variations interindividuelles (Glas & Kern, 2014). Les premiers mots d'un enfant sont produits entre 10 et 14 mois, puis durant environ 6 mois, on observe une acquisition lente du vocabulaire et à 24 mois, les enfants peuvent généralement prononcer une cinquantaine de mots (Kern & Santos, 2011). Une fois ce stade des 50 mots atteint, il se passe une « explosion lexicale » (Nelson, 1981), l'acquisition de nouveaux mots s'accélère : environ 10 nouveaux mots par jour. Cette explosion lexicale se produit aux alentours de 3 ans et peut durer jusqu'à 6 ans (Boisseau, 2015 cité par Chardonnet, 2016).

On distingue le lexique réceptif, et le lexique productif, l'un comprend les mots qui sont compris mais non utilisés, et l'autre concerne les mots compris et utilisés en production. Le lexique de production progresse en retard par rapport au lexique de réception (Florin, 1999 cité par Chardonnet, 2016). Pour acquérir son vocabulaire, un enfant a besoin d'un input fréquent et de qualité, mais également d'interactions régulières avec son entourage (Kern & Santos, 2011).

1.2. Outils et dispositifs pour l'enseignement du langage

1.2.1. Outils et dispositifs couramment utilisés à l'école maternelle

1.2.1.1. L'apprentissage de la narration

« Un schéma narratif est une suite d'événements reliés temporellement par des causalités, souvent de type intention à conséquences. » (Brigaudiot, 2015). Le schéma narratif n'est pas explicitement défini et attendu dans les programmes de cycle 1, mais il reste incontournable dans l'enseignement de la littérature de jeunesse. En effet, les récits et albums de jeunesse utilisés en cycle 1 sont construits de manière très précise, ils comportent souvent un schéma narratif qui permet aux élèves de mieux structurer l'histoire, et de comprendre les différentes étapes, moments, actions des personnages.

1.2.1.2. L'étude d'albums en randonnée

Un album en randonnée est un court récit à structure répétitive par accumulation, énumération, élimination, remplacement ou emboîtement (pour notre recherche nous nous sommes appuyées sur des albums en randonnées par énumération et accumulation). Ce sont des récits composés d'une situation initiale et d'une situation finale, toutes deux liées par des rencontres cumulables, permutables, supprimables ou emboîtées, déclenchant et posant un problème à résoudre. Ces récits sont essentiellement utilisés en cycle 1, car ils permettent, comme l'a décrit Alexandra Vié en 2018, « de faire le lien entre la chaîne orale et la chaîne écrite, mais aussi de s'appropriier et de mémoriser des structures, pouvant être réutilisées dans un nouveau récit ». En effet l'intérêt d'utiliser des albums en randonnée est d'avoir un schéma narratif répétitif qui permet un meilleur ancrage de l'histoire chez les élèves qui pourront ainsi retenir et narrer l'histoire plus facilement, et grâce auxquels ils pourront reprendre et assimiler des structures syntaxiques un peu plus complexes.

1.2.1.3. Les images pour apprendre le vocabulaire

De nombreuses pratiques pédagogiques impliquent l'utilisation d'images pour illustrer le vocabulaire à apprendre en maternelle. Les manuels ACCES édition (Christina DORNER, 2016) proposent l'utilisation d'une « boîte à mots » dans la classe contenant des cartes avec une image (dessin, pictogramme, etc.) et le mot écrit en dessous. R. Goigoux et S. Cèbe, dans le dispositif Narramus (Roux-Baron et al., 2017), utilisent aussi ce principe et illustrent chaque mot de vocabulaire avec une image, le plus souvent une photo. Ces cartes sont ensuite utilisées pour diverses activités comme des jeux de memory, de devinettes, de loto, etc. Tous ces jeux permettent alors aux élèves de mémoriser et de solliciter ce nouveau vocabulaire pour le mettre en mémoire. Ces images explicites donnent une représentation visuelle aux enfants et leur permettent de se créer des images mentales, qui leur permettront de mieux se souvenir d'une histoire et de mieux la raconter (Roux-Baron et al., 2017).

1.2.1.4. L'enseignement explicite

Avant de parler d'enseignement explicite, présentons l'enseignement efficace. Ce dernier a pour but de rendre les savoirs accessibles à tous les élèves, donc d'amener tous les élèves vers la réussite. En effet, l'enseignement efficace permet de faire progresser tous les

élèves, tout en optimisant les temps d'apprentissages et en gardant une bonne dynamique de classe puisque ces derniers se sentent en confiance, motivés, et veulent progresser et avancer. L'enseignement efficace se base sur plusieurs gestes professionnels comme le fait de donner des objectifs clairs aux élèves, de présenter un modèle précis et juste, de laisser les élèves s'entraîner, de faire des feedbacks (retours) immédiats, pour réajuster les pratiques en cas de mauvaises réponses, et renforcer les bonnes réponses, de respecter les élèves et leur rythme, d'atteindre une maîtrise des apprentissages par les élèves et d'évaluer fréquemment les élèves.

L'enseignement explicite est une approche d'enseignement efficace, qui tente donc d'amener tous les élèves vers la réussite, indépendamment de leurs caractéristiques initiales (sociales, genrées, intellectuelles...) (Bloom, 1979 cité par (Demeuse et al., 2005). La démarche de l'enseignement explicite est de rendre « visibles » (Hattie 2009) et clairs l'enseignement et les apprentissages aussi bien pour l'enseignant que les élèves. L'enseignant doit donc rendre explicite l'ensemble de ses démarches pédagogiques, aussi bien les attendus des programmes, les objectifs des activités, les étapes à mettre en œuvre, les démarches à suivre, etc. Tout cela afin d'éviter au maximum l'implicite, qui est néfaste aux apprentissages et creuse les inégalités entre les élèves (Gauthier et al., 2013). L'enseignement explicite se divise en trois étapes hiérarchisées : le modelage, la pratique guidée ou dirigée et la pratique autonome. Le modelage, première étape de l'enseignement explicite, consiste en une démonstration, une modélisation de la tâche, des techniques et/ ou des stratégies à mettre en œuvre. L'enseignant explicite « pourquoi, comment, quand et où faire la tâche ». Cette étape est intéressante, car proposer un modèle diminue les erreurs commises lors de l'apprentissage, ce qui réduira leur apparition par la suite. Le modelage aide les élèves à acquérir une clarté cognitive, c'est-à-dire à mieux se représenter la tâche et en comprendre plus clairement les objectifs d'apprentissages, ce qui est primordial notamment pour les élèves ayant des difficultés à décrypter l'implicite ou ceux ayant des troubles de l'apprentissages. L'étape suivante de l'enseignement explicite porte sur la pratique guidée ou dirigée, l'enseignant vérifie ce que les élèves ont compris du modelage, il leur donne des tâches à effectuer, notamment en équipe, afin de voir s'ils réinvestissent ce qui a été montré lors du modelage, donc si les élèves atteignent les objectifs d'apprentissages visés. Il passera notamment par des feedbacks ou retour immédiat sur leurs actions, afin que les élèves puissent savoir si ce qu'ils

font est correct, ou s'ils doivent se réajuster. Ce renforcement extrinsèque par la validation de la réussite de la tâche est une source de motivation pour les élèves, qui prennent confiance en eux et en leurs apprentissages. À la suite de cette pratique guidée vient la pratique autonome, troisième et dernière étape de l'enseignement explicite. Lors de la pratique autonome les élèves réinvestissent seuls, lors d'activités et tâches similaires, ce qu'ils ont compris de la phase de modelage et appliqué en équipe lors de la pratique dirigée, ils doivent donc maîtriser leurs apprentissages, et les objectifs attendus, pour répondre à de nouvelles situations et problèmes, qui leur permettront de consolider leurs acquis et apprentissages, grâce à l'entraînement (Gauthier et al., 2013).

1.2.2. Le dispositif de la lecture partagée

1.2.2.1. Définition et principe

La lecture partagée est « une rencontre entre deux interlocuteurs autour du même objet partagé : le livre » (Thomas & Regaert, 2019). Il s'agit d'un moment de lecture d'un album de littérature jeunesse où la discussion, le partage de ressentis, de commentaires sont encouragés. La lecture partagée se différencie donc de la lecture offerte dans le sens où ce n'est pas une lecture magistrale où l'enfant serait spectateur, mais ici l'enfant doit être acteur de la lecture : il est encouragé à participer, à réagir, à commenter la lecture, l'histoire, les illustrations. Un autre principe fondamental de la lecture partagée est la répétition : un même livre doit être lu plusieurs fois pour que la participation de l'enfant soit de plus en plus facilitée au fur et à mesure des lectures (Jane Farrall, 2020). Ces différentes séances de lecture partagée créent une interaction linguistique entre l'apprenant et l'adulte formé. Une situation de communication est ainsi mise en place autour du texte et cela permet le développement de multiples compétences.

Les objectifs de ce dispositif sont nombreux. Il engage les enfants dans un lien avec l'écrit, un plaisir à la lecture qui leur permettra de développer des compétences langagières. La répétition et les discussions autour de l'album leur permettent de développer des compétences syntaxiques et grammaticales : répétition de structures syntaxiques dans les albums. Ainsi que des compétences lexicales : apprentissage de vocabulaire en lien avec les albums et utilisation de ce vocabulaire en contexte (Beukelman & Mirenda, 2017). La lecture partagée est donc un excellent moyen pour les enfants d'acquérir des compétences en littératie

: ils observent le livre et le texte lu au fur et à mesure que l'adulte lit, ce qui leur permet petit à petit d'intégrer le lien entre l'oral et l'écrit (Justice & Ezell, 2002). Lefebvre et al., en 2011, ont d'ailleurs montré les bénéfices de la lecture partagée sur les compétences en littératie.

Le principe de la lecture partagée se base également sur l'enseignement explicite : au cours des lectures et des commentaires que l'enseignant fait, il explicite les stratégies qu'il a employées pour bien comprendre l'histoire, pour relever certains indices dans le texte, dans l'image. Cette explicitation permet aux enfants de s'approprier des stratégies de compréhension (Thomas & Regaert, 2019).

1.2.2.2. Contexte d'utilisation et public visé

La lecture partagée est une activité qui est prévue pour être réalisée à deux : l'adulte formé et l'enfant dans le contexte parental par exemple, mais elle peut également se réaliser en petit groupe d'élèves. Cette méthode est généralement utilisée à la maison pour la lecture du soir, ou alors dans les centres de loisir, chez l'orthophoniste pour les enfants ayant des besoins spécifiques. A notre connaissance, la lecture partagée est peu utilisée en France dans le contexte de l'école primaire. Elle se pratique plutôt en atelier avec un petit groupe d'élèves. Elle est plus utilisée en Amérique du Nord, comme au Canada par exemple.

Le type de public concerné par ce dispositif est souvent des enfants soumis à des contraintes complexes de développement, ou alors des enfants présentant des troubles des apprentissages (*TA@l'école - Association ontarienne des troubles d'apprentissage*, s. d. ; Lefebvre et al., 2017 ; Justice & Ezell, 2002). Ce dispositif leur permet d'acquérir des compétences qu'ils n'ont pas pu acquérir avec les dispositifs classiques pour enfants tout-venant (*TA@l'école - Association ontarienne des troubles d'apprentissage*, s. d.). Cependant, la lecture partagée est une activité qui est également pratiquée avec des enfants tout-venant. Pour le choix du public, Trudeau a montré l'efficacité que peuvent avoir ces types de dispositifs pour les enfants venant de milieux socioculturels défavorisés car ce sont des enfants qui ont généralement moins de vocabulaire à l'entrée à l'école et un langage oral moins développé, par manque de fréquentation de l'écrit et moins d'interactions. Ce sont aussi des enfants à qui les parents lisent moins et/ou commentent moins les lectures (Jean-Paul Delahaye, 2015).

1.2.2.3. Avantages et efficacité

Comme expliqué précédemment, la lecture partagée permet aux élèves d'acquérir de multiples compétences. Des compétences en littératie chez les enfants ayant des troubles de communication (Coutheux, 2020) : celles-ci sont liées à la conscience phonologique et phonétique qui se développera grâce au suivi des mots écrits de manière simultanée avec la lecture à voix haute de l'adulte. Ces compétences en littératie sont liées à la connaissance de l'écrit de manière plus générale : connaissances des unités de l'écrit (lettre, mot, phrase), mais aussi des connaissances plus culturelles sur le livre en lui-même : auteur, couverture, titre, etc. La lecture partagée développe aussi des compétences discursives, syntaxiques, narratives (Lefebvre et al., 2011) grâce aux structures lexicales qui sont souvent répétitives dans les albums de littérature jeunesse. Ce dispositif développe également des compétences dans l'acquisition du vocabulaire (Justice Laura M. & Ezell Helen K., 2002). Cela grâce à l'exposition répétée au mot, sa définition énoncée à plusieurs reprises et de manières différentes, grâce à l'utilisation de chaque mot dans des phrases différentes. L'utilisation d'albums de littérature jeunesse permet aux élèves de fréquenter un vocabulaire plus spécifique et plus évolué que le vocabulaire utilisé seulement à l'oral. Il s'agit du vocabulaire littéraire, à distinguer du vocabulaire quotidien et du vocabulaire spécifique (Thomas & Regaert, s. d.). La lecture partagée permet d'apprendre ce vocabulaire en le fréquentant dans le livre, mais aussi en l'utilisant et en le sollicitant grâce aux questions et aux commentaires de l'adulte. Toutes ces compétences participent aussi au développement du langage oral, en réception et en production. Ces compétences sont essentielles à acquérir le plus tôt possible, puisqu'elles sont des prédicteurs des compétences en lecture et en écriture à l'école (Lefebvre et al., 2011).

1.2.2.4. Mise en place et déroulement général

La lecture partagée est un dispositif qui peut se mettre en place de différentes manières : plusieurs programmes de réalisation sont disponibles dans des guides pédagogiques, mais tous se basent sur les mêmes principes : l'interaction entre le lecteur et l'enfant et la répétition des lectures. Un premier programme de réalisation est proposé par Wasik & Bond, en 2001, qui parlent de lecture interactive. Ils proposent un plan en quatre étapes qui vise comme objectif l'apprentissage de vocabulaire spécifique. En premier lieu ils préconisent la présentation des

mots en utilisant si besoin des outils, ensuite une première lecture avec quelques questions sur l'histoire, puis un séance où le professeur engage une discussion sur l'histoire lue, et enfin, une activité complémentaire en dehors du contexte du livre (Marie-Claude Guay et al., 2009). La seconde étape est supposée être répétée plusieurs fois, en introduisant de fausses erreurs dans le livre pour faire réagir les enfants. Un autre programme de lecture partagée a été élaboré et expliqué par Jane Farrall, en 2020. Ce programme se déroule avec en premier une lecture de l'album sans aucun commentaire, puis des lectures successives avec des commentaires de la part de l'adulte, puis successivement de plus en plus de commentaires des enfants. La stratégie de commentaires est détaillée grâce au CAR (Comment, Ask, Respond) et à l'AIR (Attention Guetter, Invite participation, Respond). Il s'agit donc pour le CAR de commenter, puis de poser des questions et enfin de répondre en modélisant une réponse correcte. L'AIR permet de donner du sens au CAR : commenter en attirant l'attention de l'enfant, encourager la participation des enfants (en posant des questions par exemple), et enfin modéliser une réponse correcte. Jane Farral insiste beaucoup sur la modélisation de l'adulte et encourage donc ces derniers à donner du sens à chaque acte de communication de l'enfant en faisant une phrase modélisant sa participation. Le principe essentiel est donc d'encourager au maximum la participation de l'enfant, en lui posant des questions, en demandant son ressenti, en reliant le livre à sa vie personnelle, en demandant si les enfants ont des questions, en demandant de raconter la suite, de rappeler ce qu'il s'est passé avant, etc. Tout cela va encourager les élèves à développer différents aspects du langage oral.

1.3. La communication alternative et augmentée

1.3.1. Présentation

Communiquer est un droit défini par la Convention relative aux droits des personnes handicapées du Haut Commissariat de l'ONU; la communication ne s'arrête pas uniquement au langage oral : parler ne passe pas seulement par la voix et l'ouïe mais aussi par la vue, le toucher (voir partie 3.1.3.). Cela signifie donc que lorsqu'une personne ne peut pas communiquer de manière « conventionnelle », c'est-à-dire en utilisant le langage parlé (mots, phrases), elle doit compenser ce manque de parole en le remplaçant ou l'améliorant grâce à différents outils et stratégies (Ganz et al., 2012). Elle doit aussi favoriser le langage oral par la superposition de plusieurs canaux de communication : gestuel, symbolique ou écrit

(Baghdadli et al., s. d., 2007). Cette personne sera donc amenée à utiliser un système de Communication Alternative et Améliorée (CAA). Selon Cataix-Nègre, en 2017, la CAA se définit par « tous les moyens humains ou matériels permettant de communiquer autrement ou mieux qu'avec les modes habituels et naturels, si ces derniers sont altérés ou absents. Elle vient compenser ou remplacer un manque ou une grande déficience de parole, un défaut de langage impactant la communication, pour la faciliter sous ses deux versants expressif et réceptif. ».

Le sigle CAA peut se traduire par Communication Alternative et Augmentée ou par Communication Alternative et Améliorée. Le terme Communication Alternative et Améliorée, sera privilégié dans ce mémoire, puisque notre recherche tente de déterminer si les TLA (un type de CAA) peuvent avoir un impact bénéfique et améliorer des compétences (en compréhension, acquisition de vocabulaire et narration) pour des élèves tout-venant, ne présentant pas de difficultés marquées du langage oral.

Par ailleurs, « La distinction entre les terminologies « alternative » et « améliorée » tient au fait que, dans le premier cas, la solution proposée viendra se substituer au langage oral alors que, dans le second, les thérapeutes ont une solution de complément. » (Baghdadli et al., 2007). Si les élèves n'ont pas le vocabulaire nécessaire ils pourront donc s'appuyer sur les pictogrammes proposés pour se faire comprendre, permettant ainsi une alternative à la communication orale et écrite impossible dans ce cas.

Les objectifs de la Communication Alternative et Améliorée sont multiples et dépendent des besoins et des capacités de leur utilisateur « Ils peuvent viser la production verbale mais aussi soutenir la compréhension du langage oral » (Romski et Sevcik, 2005 cités par Lesain, 2020). Comme expliqué précédemment les systèmes de CAA sont utilisés comme une alternative à la communication verbale orale ou écrite ; ils sont souvent perçus comme un « substitut » (Brin et al., 1997) ou un complément à la communication et au langage ; d'usage temporaire ou permanent, au cours de la vie et en fonction de l'âge du patient. Les systèmes et outils de CAA permettent donc de remplacer ou de compléter (Karen A. Erickson et al., 2020) l'utilisation d'un langage oral déficitaire. Afin d'être optimisé et efficace il est conseillé que les systèmes soient multimodaux, c'est-à-dire que la personne qui souhaite communiquer emploie différentes méthodes de communication au même moment ou à des moments différents. Utiliser tous les systèmes de communication possibles permettrait de favoriser la

transmission de messages, de désirs et réduirait ainsi les comportements socialement inadaptés (Romski & Sevcik, 2005). De plus cette multimodalité d'après Beukelman et Miranda, en 2017, faciliterait les habiletés pragmatiques, communicationnelles et linguistiques de l'enfant devenant ainsi acteur de son apprentissage. La CAA répond donc à son objectif premier, qu'est le besoin de communication des personnes, mais elle facilite également la participation de ces personnes dans la société et donc leur inclusion dans tous les domaines de la vie (Suc-Mella, 2021)

Une CAA peut être mise en place aussi bien pour des enfants, que des adolescents, que des adultes présentant des troubles du langage oral dûs à un développement atypique, à une situation de handicap, ou à un développement de ces troubles au cours de leur vie. Pour que la CAA fonctionne il faut que ces systèmes soient utilisés dans tous les domaines de leur vie, et idéalement par tous les partenaires de communication de ces personnes, il s'agit aussi bien des parents, de la famille, des professionnels de l'éducation (orthophoniste, professeur...), etc.

1.3.2. Les différents systèmes de C.A.A

Il existe une multitude de systèmes de CAA, ces derniers se décomposent en deux grands types :

- Les CAA sans support, qui ne nécessitent aucune assistance physique ou aucun outil, ces aides sont aussi appelées « naturelles, dynamiques, non assistées » (Coutheux, 2020), il s'agit par exemple des gestes comme le Makaton, de la langue des signes, des expressions faciales, du regard, des vocalisation, etc.
- Les CAA avec support, qui elles nécessitent l'utilisation d'outils ou de matériels, avec une assistance plus ou moins technologique. Ces outils dits « techniques ou assistés » peuvent être de (Beukelman & Miranda, 2017) :
 - « - Basse technologie, [c'est-à-dire sans piles, sans batterie,] le plus souvent fabriqués à la main. [On y retrouve notamment les photographies, les pictogrammes, les dessins, les objets concrets, les classeurs, livres ou carnets de communication, les tableaux de langage assisté (TLA), l'alphabet, etc.].
 - Moyenne technologie, ayant une sortie vocale sur un matériel limité : boutons enregistreurs, boîtiers parlants, contacteurs.

- Haute technologie avec des appareils perfectionnés [comme] les tablettes de communication avec logiciels, applications, claviers, ordinateurs équipés de synthèse vocale adaptée d'une voix synthétique adaptée à l'âge, au genre de l'utilisateur et à ses préférences. » (Coutheux, 2020).

Cette dernière catégorie souvent coûteuse ne doit pas pour autant être mise de côté car la technologie peut offrir de grandes et riches perspectives de communication (Waller, 2019). Ces systèmes de CAA sont à choisir, et définir en fonction de l'enfant, de son âge, ses besoins, ses compétences, ses préférences, etc ; afin qu'ils soient le mieux adaptés à l'enfant concerné, et qu'ils aient du sens pour ce dernier. Pour faire le choix du système de CAA il faut également prendre en compte les paramètres de ce dernier, ses avantages et ses limites (Fonds Houtman, « Communication alternative et améliorée », 2021).

1.3.3. Zoom sur les T.L.A.

1.3.3.1. Définition, public visé et objectifs

Le TLA est un tableau de communication assistée, c'est un système de CAA avec support dit avec « aide technique », de basse technologie (il s'agit d'un tableau imprimé sur une feuille de papier). Ce tableau est composé de pictogrammes, c'est un outil de communication thématique, lié à un contexte précis : une activité, un jeu, une lecture d'album

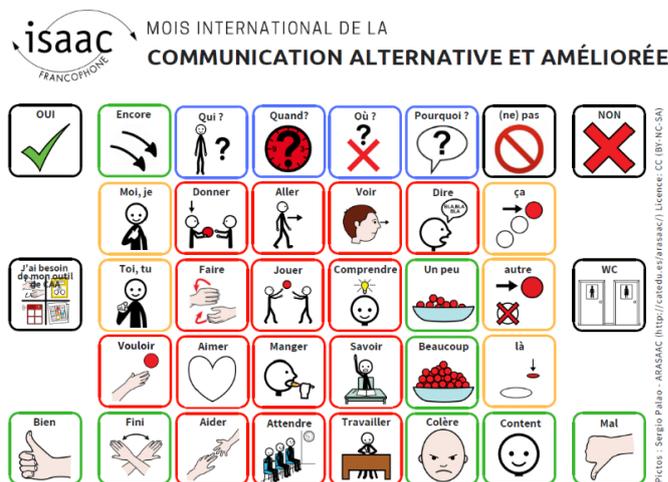


Figure 1 : Exemple de T.L.A. avec les pictogrammes de ARASAAC

(Lesain, 2020). Ce tableau de pictogrammes a donc pour objectif d'améliorer la communication entre deux personnes lors d'une activité particulière. Par exemple, lors de lectures partagées, il permet à des enfants de participer à l'activité lorsque le langage oral ne le leur permet pas. Jane Farrall, en 2020, insiste d'ailleurs sur le fait que lors d'une activité de lecture partagée, il faut utiliser les outils

de CAA que les enfants ont l'habitude d'utiliser, s'ils ont des troubles complexes de communication. L'objectif principal du TLA est donc d'améliorer la communication en

réception et en production pour l'enfant en question et pour la personne avec qui il communique (Erickson et al., 2020). Le tableau permet à l'enfant de commenter, de raconter des choses en utilisant des mots qu'il n'aurait pas pu utiliser sans le TLA. Plusieurs objectifs découlent de cet objectif principal de communication : l'acquisition de nouveau vocabulaire, la notion de syntaxe (former des phrases grammaticalement correctes grâce à l'arrangement des symboles sur le tableau), la littératie grâce aux mots écrits sous chaque pictogramme, et enfin le sens de la lecture puisque les symboles sont arrangés de gauche à droite dans l'ordre d'utilisation et d'apparition dans une phrase.

Le TLA étant un outil de CAA, il vise un public très spécifique : principalement des enfants ayant des particularités communicationnelles, liées au langage oral. Les TLA sont très souvent utilisés pour les enfants ayant des troubles du spectre autistique puisque ce sont des enfants qui ont de très bonnes capacités d'analyse visuelle. Cet outil est donc particulièrement adapté à leurs particularités.

1.3.3.2. Choix du vocabulaire

Le TLA peut comporter de neuf à environ une centaine de pictogrammes selon les compétences visuo-motrices de la personne. Il est arrangé en un tableau de colonnes et de lignes. Le choix de ces quelques mots représentés par des pictogrammes est essentiel et doit se faire de manière très réfléchie pour répondre à plusieurs critères. Premièrement, le choix du vocabulaire se fait en lumière de l'objectif visé par l'activité et par l'outil en lui-même, il doit donc y avoir du vocabulaire qui permette une interaction. Le tableau doit répondre à différentes fonctions de communication pour pouvoir être fonctionnel (Banajee et al., 2009): l'utilisateur doit pouvoir exprimer une question, une réponse, un commentaire, un refus, une émotion ressentie, etc. Pour cela, certains mots du vocabulaire de base doivent être présents sur le TLA. Le TLA doit donc comporter du vocabulaire de base mais également du vocabulaire spécifique au thème abordé et à l'activité pour lequel il est conçu (Beukelman & Mirenda, 2017 cités par Lesain, 2020). Johnson, en 2008, précise l'importance du choix du vocabulaire en montrant que s'il n'est pas suffisamment adapté à son utilisateur et à l'activité, cela peut être une des raisons principales pour lesquelles l'outil de CAA est abandonné. Le vocabulaire présent sur le TLA doit également couvrir les différentes catégories grammaticales (Lahey & Bloom, 1977), de manière à pouvoir l'utiliser pour construire des

phrases correctes. Il doit donc s'y trouver des pronoms, des verbes, des noms, des prépositions, des adjectifs, etc. Les termes abstraits doivent aussi être présents sur le TLA qui permet de les modéliser par des symboles et donc de leur donner du sens. Mais au-delà de ces recommandations, le nombre de mots de vocabulaire et la complexité de ceux-ci doit tout d'abord tenir compte de l'utilisateur et de ses capacités intellectuelles, visuelles et motrices. Encore une fois, si le vocabulaire ne lui est pas assez adapté, l'outil sera trop difficile d'utilisation ou non pertinent et ne sera pas utilisé (Johnson, 2008). Plateau, en 2019, nous apprend que la robustesse d'un TLA se trouve dans le vocabulaire choisi.

1.3.3.3. Fabrication de l'outil et utilisation du T.L.A.

Pour fabriquer un TLA, plusieurs outils existent sur internet, nous en présenterons quelques-uns. Certains paramètres doivent être choisis pour optimiser l'utilisation du TLA : l'objectif est de faciliter et d'encourager l'utilisation de cet outil. Les colonnes sont souvent organisées par catégories grammaticales, dans la mesure du possible, permettant ainsi la planification du message grammaticalement correct (Beukelman & Mirenda, 2017). Pour identifier les catégories grammaticales, la Fitzgerald key est souvent utilisée. Il s'agit d'un code qui associe une couleur pour chaque catégorie grammaticale, pour initier les enfants aux différents types de mots et à leur utilisation dans la phrase (Beukelman & Mirenda, 2017). Le choix de mettre une couleur de fond ou non est important, en fonction de l'enfant et de sa pathologie (Thistle & Wilkinson, 2017), mettre un couler de fond peut créer une stimulation sensorielle supplémentaire pour certains. Le choix des pictogrammes dépend aussi du sujet et de ses capacités cognitives et visuelles : il existe plusieurs bases de données disponibles, images en couleur ou noir et blanc, de très symboliques à plus imagées. La quantité d'informations sur le TLA et leur organisation doit tenir compte du public visé : de ses capacités linguistiques, visuelles et motrices.

Pour que l'enfant s'empare du TLA, il faut premièrement que l'adulte modélise son utilisation pour donner un double input langagier : dire le mot à l'oral et pointer vers le pictogramme le représentant, ce qui favorise la représentation multimodale du langage. Ainsi, l'enfant est encouragé à utiliser l'outil, il y a une meilleure symétrie de réception d'un message langagier avec sa production : symétrie de l'input / output (Binger & Light, 2007). Durant une lecture partagée, l'adulte doit donc pointer les mots du TLA au fur et à mesure de

ses commentaires, pour que l'enfant soit encouragé à utiliser l'outil pour communiquer. Pour automatiser cette utilisation et gagner en fluidité, il est alors important de placer les termes de vocabulaire de base toujours au même endroit (Cataix-Nègre, 2017). Le TLA aide l'enfant pour la réception autant que pour la production.

1.4. Problématique

L'objectif de notre travail était d'évaluer l'intérêt d'un support imagé tel que le tableau de langage assisté (TLA) pour soutenir l'expression orale des élèves dans le cadre de la lecture partagée. Les TLA sont utilisés auprès d'enfants présentant des troubles du langage oral, mais nous pouvons nous interroger sur la pertinence de leur usage pour les autres enfants, notamment dans le cadre d'une école qui se doit d'être de plus en plus inclusive. En maternelle, chez les tous petits, le langage oral est fréquemment affecté pour des raisons diverses. Le développement de l'expression orale est un enjeu important en maternelle, d'autant que nous observons une grande disparité des compétences entre les enfants. Nous avons souhaité évaluer de manière objective si le TLA était un outil acceptable et utilisable dans le cadre de la lecture partagée avec des enfants âgés entre 3 et 6 ans. La problématique est la suivante :

Dans quelles mesures l'utilisation des TLA en narration (dans le cadre de lectures partagées) peut-elle renforcer la prise de parole, l'acquisition du lexique et la narration pour des enfants tout-venant de 3 à 6 ans ?

2. Méthode

2.1. Participants

Cette étude s'est déroulée au sein d'une école primaire publique, plus précisément dans une classe de Petite et Moyenne sections (PS/MS). 30 élèves composent cette classe, et seulement 21 élèves, dont 11 PS et 10 MS, ont pu participer intégralement à l'étude (certains parents n'ont pas accepté que leur enfant participe à l'étude et/ou soit filmé et enregistré; certains enfants ont été absents lors d'une expérimentation, et n'ont donc pas pu être pris en compte dans l'échantillon). L'échantillon est décrit dans le tableau ci-dessous.

La moyenne d'âge en année est de 3,94. Le groupe classe comprend des élèves tout-venant issus de milieux socio-économiques plutôt favorisés. Les élèves bien qu'étant très

jeunes et en début de scolarité ont globalement un bon niveau langagier, c'est-à-dire adapté aux attendus pour leur niveau de classe. Un élève est « trilingue » (parle portugais et anglais à la maison et français à l'école) et 2 autres « bilingues » (portugais à la maison / russe à la maison et français à l'école), la langue française est donc pour le moment un peu moins développée pour ces élèves, ce qui est tout à fait normal étant donné qu'ils doivent développer leurs compétences langagières simultanément dans plusieurs langues. Un autre élève de MS, qui ne parvenait pas à se faire comprendre en PS a encore des difficultés de langage mais son niveau a significativement augmenté.

Tableau 1 : Caractéristiques de l'échantillon

*21 élèves ont participé à l'étude.
Les âges sont donnés en années.
M : sexe masculin. F : sexe féminin*

	PS	MS	Total
Nombre d'élèves	11	10	21
Âge moyen	3,59	4,29	3,94
M	9	4	13
F	2	6	8

2.2. Déroulement : présentation de la séquence

Au total 3 séquences ont été réalisées, se basant chacune sur un album :

- une séquence avec TLA pour l'expérimentation pilote à partir de l'album *A trois on a moins froid* d'Elsa DEVERNOIS, illustré par Michel GAY.
- deux autres séquences, pour les deux conditions de mon expérimentation à partir des albums *La course* de Béatrice TANKA, également illustré par Michel GAY, et *Coin-Coin* de Frédéric STEHR. La première séquence a été effectuée sans TLA et la seconde avec. La séquence pilote a eu lieu en janvier et les séquences expérimentales pour le recueil des données ont eu lieu en mars. Chaque séquence s'est étalée sur deux semaines (soit quatre jours puisque je suis professeur stagiaire et donc à mi-temps), et était composée de quatre séances différentes d'une vingtaine de minutes.

Les objectifs d'apprentissages de la séquence portent sur les attendus de fin de cycle suivants : «

- S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.
- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.

- Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.
- Manifester de la curiosité par rapport à l'écrit. Pouvoir redire les mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte, les mots du titre connu d'un livre ou d'un texte. »

Les compétences travaillées au travers de ces séquences sont :

- Acquérir et développer son vocabulaire pour l'utiliser en situation.
- Comprendre une histoire.
- Commenter ou raconter une histoire en utilisant une syntaxe correcte.

Nous avons construit notre trame de séquence à partir du dispositif de lecture partagée (présenté en Partie 1.2.2). Idéalement les séances de lecture commentée se font en petits groupes d'élèves afin que chacun puisse s'exprimer, et participer. Cependant nous avons dû nous adapter aux contraintes temporelles, n'ayant que peu de jours pour mener à bien chaque séquence de l'expérience. Nous avons fait le choix de faire ces lectures commentées en classe entière, bien que ce ne soit pas les conditions idéales pour ce dispositif.

Tableau 2 : Descriptif de la séquence.

La séquence est réalisée une fois sans TLA, et la fois suivante avec, tout en conservant les mêmes conditions.

Numéro et titre de la séance	Durée et Modalités de travail	Objectifs de la séance	Contenus et déroulement
1. Présentation du TLA et du vocabulaire	20 minutes Classe entière, regroupement	Présenter le TLA, expliciter son utilisation. Présenter le vocabulaire spécifique de l'album	1. Présenter succinctement l'album (seulement la première de couverture, et le titre). 2. Présenter l'outil TLA, en explicitant son utilisation et introduire les mots de vocabulaire à travers la présentation de chaque pictogramme et sa signification. • Pour la condition sans TLA le vocabulaire est présenté à travers des pictogrammes mais cette fois-ci sous forme d'image individuelle et non plus d'un TLA. 3. Modéliser l'utilisation du TLA 4. Expliciter l'importance de l'apprentissage du vocabulaire de l'album afin de pouvoir raconter l'histoire.

<p>2. Première lecture de l'album - sans commentaire</p>	<p>20 minutes Classe entière, regroupement</p>	<p>Découvrir l'album, l'histoire</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Présenter l'album : faire décrire la couverture et les 2-3 premières pages pour faire verbaliser des hypothèses sur l'histoire. 2. Lire l'album de manière magistrale et très animée afin de faire découvrir l'histoire aux élèves. 3. Demander aux élèves de donner leur avis, impressions, suite à cette première lecture. Modéliser les réponses en les reformulant et en pointant le TLA pour la condition avec.
<p>3. Lecture commentée (Répétée 3 fois)</p>	<p>20 minutes Classe entière, regroupement</p>	<p>Commenter l'histoire</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se remémorer l'album et ses caractéristiques (titre, auteur, personnages, événements) 2. Lire de manière très animée l'album en utilisant le TLA, c'est-à-dire en pointant les pictogrammes au fur et à mesure de l'histoire afin de modéliser l'utilisation de cet outil pour les élèves. 3. S'arrêter toutes les 2-3 doubles pages pour commenter l'histoire : expliciter des passages, reformuler avec ses mots, donner ses impressions, anticiper la suite. <ul style="list-style-type: none"> + pour la S3bis ajouter « un gros piège », c'est-à-dire un élément erroné, qui n'apparaît pas dans l'histoire afin de vérifier si les élèves s'en aperçoivent et corrigent, donc s'ils ont bien compris l'histoire. + pour la S3ter ajouter plusieurs « pièges » pour les mêmes raisons.

4. Atelier langage autour de l'album	20 minutes Ateliers dirigés, petits groupes homogènes de 4 élèves	Chaque élève doit raconter 2-3 doubles pages de l'album.	1. Expliquer les consignes et attendus, rappeler brièvement le titre et les personnages principaux. Pour la condition avec TLA expliquer qu'ils peuvent s'appuyer sur ce dernier pour raconter l'histoire. 2. Chaque élève raconte deux parties de l'histoire à tour de rôle, afin de restituer l'histoire complète grâce à l'investissement du groupe. Il doit réinvestir le vocabulaire spécifique appris et attendu. Si le vocabulaire n'est pas rappelé spontanément alors l'enseignant le guide en lui posant des questions spécifiques pour vérifier la connaissance ou non des mots attendus.
---	--	--	---

2.3. Matériel utilisé pour la séquence

2.3.1. Choix du support principal : les albums de littérature de jeunesse

Il était nécessaire pour nous de sélectionner des albums équivalents en termes de nombre de pages, de personnages, d'évènements, mais également aux niveaux de la syntaxe, du lexique, de la compréhension et des illustrations afin d'éviter certains biais notamment de compréhension et d'engouement pour les histoires. En effet, comme l'a démontré Brigaudiot en 2015, le choix d'un album de jeunesse doit se faire selon plusieurs critères, il faut notamment que l'histoire et les personnages intéressent les élèves et que les résistances et les difficultés de l'album soient adaptées à leur niveau. Pour ce faire notre choix s'est tourné sur des albums en randonnée par énumération et par accumulation puisqu'ils présentent plusieurs avantages, qui répondent notamment aux critères suivants :

- Avoir une structure narrative répétitive avec une situation initiale, des rencontres, puis une situation finale.
- Proposer un univers lexical et thématique, qui porte sur les animaux, thème qui est le fil rouge de mon projet de cycle de l'année. En effet, les histoires sélectionnées concernent toutes des animaux qui se rencontrent dans leur environnement naturel.

- Comporter une quantité de vocabulaire et de lexique riche et équilibré entre les histoires. Pour ce faire nous avons recensé tous les mots de vocabulaire de six albums afin de les sélectionner en fonction de la quantité de mots et de leur catégorie grammaticale. (cf. Annexe 1)
- Contenir des illustrations de qualité. Ces dernières doivent apporter des informations visuelles en cohérence avec l'histoire étant donné le niveau d'âge des élèves. Elles ne doivent donc pas apporter des informations supplémentaires sans illustrer le récit, car ce serait trop implicite pour ces élèves. Elles ne doivent pas non plus être trop explicites c'est-à-dire illustrer tout le récit, afin que les élèves aient à retenir des parties de l'histoire et n'aient pas seulement à décrire les illustrations pour la raconter, ce qui aurait représenté un biais à ma recherche et mes hypothèses.

Après avoir analysé plusieurs albums sur ces critères précis, nous avons retenu les albums suivant :

- *A trois on a moins froid* d'Elsa DEVERNOIS illustrée par Michel GAY; qui nous a servi de pilote, afin de tester le protocole, initier les élèves aux TLA et leur permettre un premier contact avec cet outil.
- Puis *La course* de Béatrice TANKA également illustrée par Michel GAY et *Coin-Coin* de Frédéric STEHR qui eux ont été utilisés pour les expérimentations permettant le recueil des données pour l'étude. Le premier a été utilisé sans TLA et le second avec afin de pouvoir comparer nos données, et donc tenter de répondre à notre problématique, en validant ou invalidant nos hypothèses.

Figure 2 : Premières de couverture des albums choisis pour l'étude.



2.3.2. Elaboration des TLA

Les TLA (Tableaux de langage assistés) ont été élaborés et construits à partir du recueil lexical que nous avons fait des albums, nous en avons sélectionné le vocabulaire qui nous semblait essentiel pour narrer l'histoire, les mots les plus complexes, afin d'aider grâce à une aide visuelle les élèves à retrouver le lexique. Lors de la mise en place du pilote nous avons gardé du vocabulaire « de base » des TLA comme les pictogrammes correspondant aux

pronoms « je », « tu », l'interjection « Oh » (mots qui permettent l'entrée en communication). Mais il s'est avéré que mes élèves n'avaient pas réellement de difficulté à construire des phrases avec les pronoms personnels, ils ne s'appuyaient pas non plus sur les interjections, puisqu'ils utilisent naturellement et sans difficultés ce type de communications langagières via l'oral. Nous avons alors décidé de remplacer ces pictogrammes plus adaptés aux personnes présentant des troubles spécifiques du langage par du lexique plus précis aux histoires pour les phases d'expérimentation. Le choix des pictogrammes s'est alors fait selon la répétition du vocabulaire dans l'histoire, selon son importance dans cette dernière et selon sa complexité. En effet, nous avons essayé de proposer des mots qui risquaient de ne pas être connus par nos élèves afin d'inciter leur utilisation, donc le réinvestissement du nouveau lexique. Nous avons également fait le choix d'augmenter le nombre de pictogrammes constituant le TLA puisque nos élèves étaient plutôt à l'aise lors de l'expérimentation pilote et afin que le TLA soit plus riche en passant de 25 pictogrammes pour le pilote à 30 pictogrammes pour l'expérimentation. Nous avons décidé de garder un fond blanc pour notre tableau, de façon à ce que ce soit plus lisible pour nos élèves tout-venants, comme l'ont démontré Thislte et Wilkinson en 2017. Par ailleurs comme défini en partie théorique, notre TLA comprend des pictogrammes représentant du vocabulaire de différentes classes grammaticales. Chacune d'elles différenciée par une couleur selon le code de Fitzgerald key (noms en orange, verbes en vert, adjectifs en bleu, pronoms en jaune, prépositions et mots sociaux en rose, négations et dangers en rouge, questionnements en violet, etc.), et ordonnée de manière à faciliter l'utilisation du TLA et permettre aux élèves de mieux construire leur syntaxe grammaticale.

Concernant les pictogrammes nous

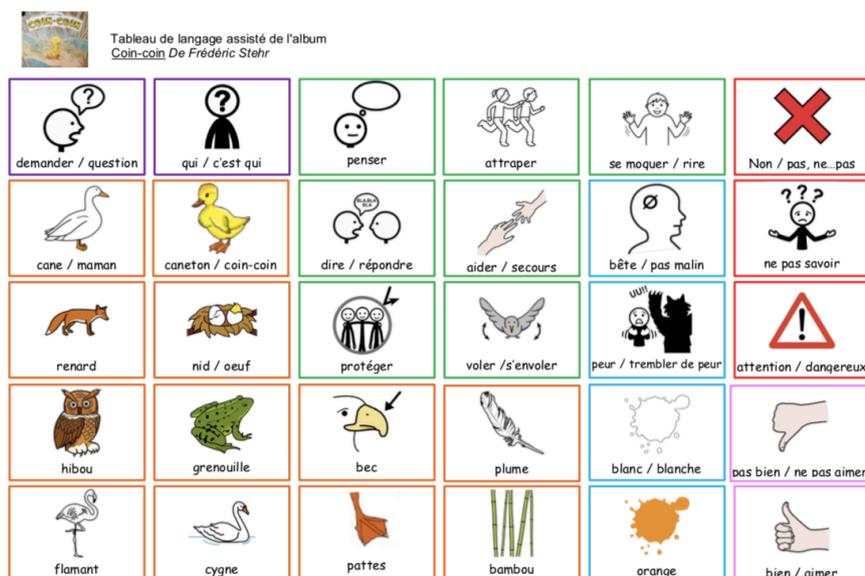


Figure 3 : TLA accompagnant la lecture partagée de l'album *Coin-coin* de Frédéric STEHR

*Pictogrammes provenant de la base de données ARASAAC.
Code couleur : clé Fitzgerald.*

avons principalement utilisés des pictogrammes de la base ARASAAC puisqu'il s'agit d'images gratuites et libres de droit, que l'on peut retrouver en couleur ou en noir et blanc. Malgré la richesse de cette base certains pictogrammes étaient manquants, nous avons dû en récupérer sur d'autres bases d'images. ARASAAC propose un outil en ligne de création de tableaux de pictogrammes que nous avons utilisé au départ, mais il s'est avéré que le TLA était peu lisible au niveau du code couleurs de Fitzgerald key, étant donné que les cases n'étaient pas séparées. Nous avons donc reconstruit sous traitement de texte un TLA plus lisible où les cases des pictogrammes sont bien séparées et définies.

2.4. Recueil, traitements et analyses des données

2.4.1 Matériels de recueil des données

Les TLA ont été imprimés en couleur au format A3 et plastifiés afin d'avoir l'outil en grand format affiché au tableau lors des séances en regroupement avec le groupe classe. De plus un TLA au format A4 a été imprimé et donné à chaque élève lors de la séance 4 en ateliers dirigés, afin que les élèves puissent utiliser l'outil TLA. Pour la condition sans TLA les pictogrammes représentant le vocabulaire attendu ont été imprimés et découpés à l'unité afin de les présenter lors de la première séance d'introduction du vocabulaire.

En vue de recueillir les données, j'ai utilisé une caméra sur trépied pour filmer et enregistrer toutes mes séances. Enregistrer les séances 1 à 3 Ter, en classe entière, m'a permis de pouvoir faire une analyse de ma pratique lors des séances pilotes, de me réajuster, afin d'être le plus explicite possible et de modéliser au maximum l'utilisation

Figure 4 : Photo d'une séance de lecture commentée de l'album *Coin-coin* de Frédéric STEHR, appuyée par TLA, en classe entière



du TLA, comme préconisé par l'enseignement explicite. Cela a également permis aux élèves de s'habituer à la caméra, de les rassurer pour prendre la parole devant le groupe classe et la caméra intimidante par sa hauteur. Filmer les séances 4, en ateliers dirigés par groupe de 4

élèves m'a permis d'enregistrer toutes les productions (orales et gestuelles) de mes élèves afin de pouvoir les analyser par la suite.

2.4.2 Mesures

L'étude comprend deux variables indépendantes :

- Une variable à mesure répétée (intra-sujets) qui porte sur la *Condition* et comprend deux niveaux : avec TLA et sans TLA.
- Une variable inter-sujets, relevant du *Niveau* de l'élève avec deux niveaux : PS (Petite Section) et MS (Moyenne Section).

Nous évaluons l'effet de ces facteurs sur les mesures, c'est-à-dire les variables dépendantes, suivantes :

- La durée de la prise de parole de l'élève exprimée en minute (*DureeParole*)
- Le nombre total de mots exprimés par minutes (*NbMotsMin*)
- Le pourcentage de mots de vocabulaire cibles correctement rappelés de manière spontanée (*RappelSpontanee*) et le pourcentage de mots de vocabulaires cibles rappelés au total (*RappelTotal*), c'est-à-dire la somme du nombre de mots de vocabulaire cibles rappelés spontanément et de celui rappelé après questionnements spécifiques.

Afin de recueillir les données et pouvoir les interpréter, les quantifier, les analyser j'ai construit un tableau d'analyse détaillé en fonction de ces mesures (cf. annexe n°5).

Pour ce faire après écoute et retranscription de chaque séance (n°4) de narration en groupe j'ai noté le temps de prise de parole de chaque élève au total durant la séance (ce temps comprend également mes questionnements pour vérifier les connaissances du vocabulaire attendu (cf. annexe 4) afin d'avoir le *DureeParole* total en minutes de chacun après avoir ajouté celle de chacun de leur passage.

Puis grâce à la retranscription des productions orales de mes élèves j'ai pu compter le nombre de mots total qu'ils ont émis durant la séance, que j'ai divisé par la *DureeParole* afin d'obtenir les valeurs de la variable *NbMotsMin*.

Ensuite grâce aux retranscriptions et aux fiches de vocabulaire attendus par passages de l'album (cf. annexe 4) j'ai pu évaluer le taux (de pourcentage) de mots de vocabulaire cibles rappelés spontanément (*RappelSpontanee*) et celui rappelé après questionnements spécifiques

afin d'en calculer la somme pour obtenir le taux de RappelTotal. Par ailleurs pour la condition avec TLA j'ai compté, grâce aux vidéos, le nombre de pointages qu'ont produit les élèves durant leur prise de parole, obtenant ainsi la valeur NbPointages. J'ai plus précisément dénombré les pointages que les élève ont produit avec oralisation et ceux sans oralisation (c'est-à-dire seulement un pointage gestuel) afin d'avoir une idée plus précise de l'utilisation qu'en ont fait mes élèves.

2.4.3 Plan expérimental et hypothèses

Selon notre hypothèse opérationnelle, nous supposons que si le TLA soutient l'élève dans son apprentissage de l'histoire et sa narration, nous devrions observer des valeurs de DureeParole, de NbMotsMin, de RappelSpontanne et de RappelTotal plus élevées en condition avec TLA comparativement à la condition sans TLA. De plus, nous supposons que l'effet de l'usage des TLA devrait être plus significatif pour les élèves de PS comparativement à ceux de MS, étant donné que ces derniers ont une meilleure maîtrise du langage oral que les PS. Nous devrions observer une interaction entre le facteur condition et le facteur niveau, donc entre les variables intra-sujets et inter-sujets, avec un effet plus important du TLA pour les PS que les MS.

Concernant l'utilisation du TLA nous émettons l'hypothèse que le fait de pouvoir pointer donc utiliser une alternative à la parole pourrait permettre aux élèves de s'appuyer sur le TLA pour essayer de se faire comprendre sans connaître le mot correspondant au pictogramme et ainsi éviter un découragement des élèves face à la non restitution du vocabulaire. Ils pourraient donc être compris grâce à cette CAA, malgré un manque de vocabulaire, évitant ainsi frustration et perte de motivation dûs à l'échec.

2.4.4 Méthodes d'analyses statistiques

Les effets de Condition et Niveau (décrit dans la partie ci-dessus 2.4.2) ont été évalués avec :

- des ANOVA à deux facteurs quand la variable se distribuait selon la loi normale, avec Condition en facteur intra-sujet et Niveau en facteur inter-sujet. Nous avons utilisé la fonction aov dans le logiciel R.

- des tests non paramétriques quand la variable ne suivait pas la distribution de la loi normale (fonction `Wilcox.test` dans le logiciel R avec le paramètre `Paired` à « True » pour la Condition et à « False » pour le Niveau).

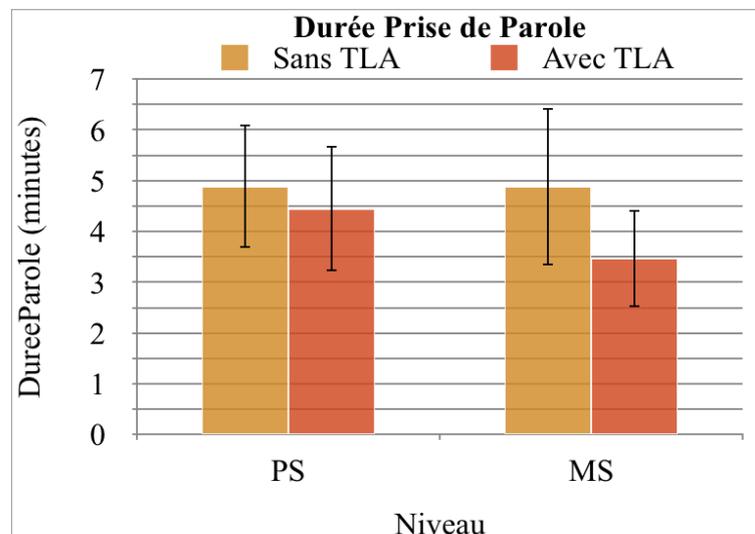
Par convention, nous considérons le résultat comme significatif lorsqu'une valeur p est inférieur à 0.05, cependant pour les échantillons comprenant peu de sujets tests, comme c'est le cas dans cette étude (pour rappel 21 au total, 11 PS, 10 MS), le résultat donne une tendance significative si $p < 0.10$.

3. Analyses opérationnelles et résultats

3.1. Analyse de la durée de prise de parole, `DureeParole`

La distribution des valeurs `DureeParole` n'est pas significativement différente de la loi normale (test de Shapiro ($W=0.97$, $p=0.3$)). Une ANOVA à deux facteurs est réalisée dans le logiciel R avec la fonction `aov`.

Figure 4 : Valeur moyenne et écart type de la durée de prise de parole (`DureeParole`) selon le groupe d'élèves (PS et MS) et la condition expérimentale (Sans et avec TLA)



Nous constatons que la moyenne de la durée de prise de parole des élèves est de 4,67 minutes pour le groupe PS et de 4,18 minutes pour le groupe MS. La différence n'est pas significative ($F(1,19)=1.60$, $p=0.22$). De plus, la moyenne de la durée de parole est de 3,96 minutes pour la condition avec TLA et de 4,89 minutes pour la condition sans TLA. La différence est significative ($F(1,19)=5.55$, $p=0.02$). L'effet du TLA est similaire sur les deux groupes, l'interaction entre la Condition (sans / avec TLA) et le Niveau (PS / MS) n'est pas significative ($F(1,19)=1.65$, $p=0.21$). Ce qui signifie que nous n'observons pas d'effet

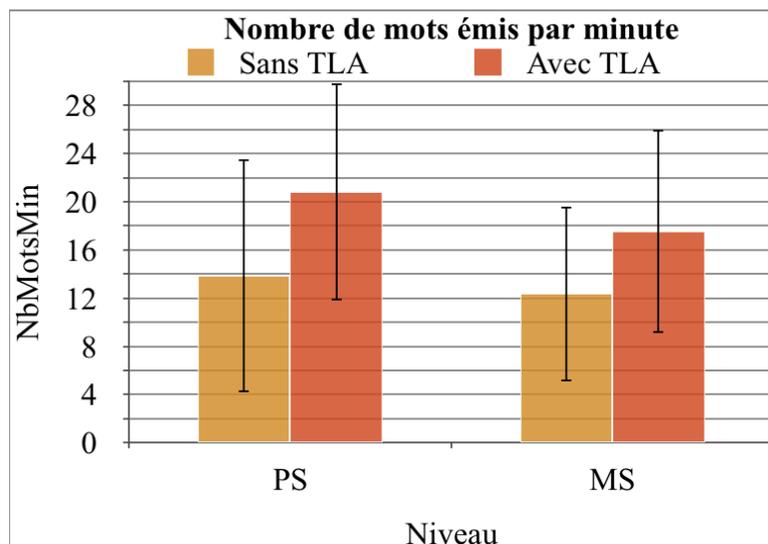
significatif du Niveau, mais que nous observons un effet significatif de la Condition sur la durée de prise de parole.

En conclusion nous observons que la durée de prise de parole des élèves est plus courte dans la condition sans TLA que celle avec, ce qui va à l'encontre de notre hypothèse selon laquelle le TLA devrait augmenter le temps de paroles notamment chez les PS. Cela peut s'expliquer car les élèves semblent plus sûr d'eux, se répètent moins et racontent directement l'histoire, ou répondent plus facilement aux questions dans la condition avec TLA. De plus le fait d'avoir sous leurs yeux les pictogrammes, leur permet de recruter leur mémoire visuelle (grâce aux supports) réduisant ainsi les temps de réflexion. Par ailleurs dans la durée de prise de paroles des élèves sont compris mes temps de paroles afin de questionner les élèves et les amener à rappeler le vocabulaire cible.

3.2 Analyse du nombre de mots par minute NbMotsMin

La distribution de la variable NbMotsmin est significativement différente de la loi Normale (test de Shapiro : $W = 0.93$, $p\text{-value} = 0.017$). Cependant, si nous appliquons une transformation en log de la variable, qui permet à sa distribution de se rapprocher de la loi Normale, nous obtenons les mêmes résultats que sans transformation (pour l'Anova). Nous avons donc choisi de réaliser une ANOVA sans correction afin de faciliter l'interprétation des résultats.

Figure 5 : Valeur moyenne et écart type du nombre de mots émis par minutes (NbMotsMin) selon le groupe d'élèves (PS et MS) et la condition expérimentale (Sans et avec TLA)



La moyenne du nombre de mots par minutes pour le groupe PS est de 17,35 et pour le groupe MS de 14,95. La différence n'est pas significative ($F(1,19)=0.47$, $p=0.5$).

En général, les élèves produisent plus de mots avec que sans TLA, avec en moyenne 19.26 mots par min pour la condition avec TLA et 13,15 pour la condition sans TLA. La différence est cette fois très significative ($F(1,19)=18.34, p<0.001$). En revanche l'effet d'interaction entre la Condition et le Niveau n'est pas significatif ($F(1, 19)=0.42, p=0.52$).

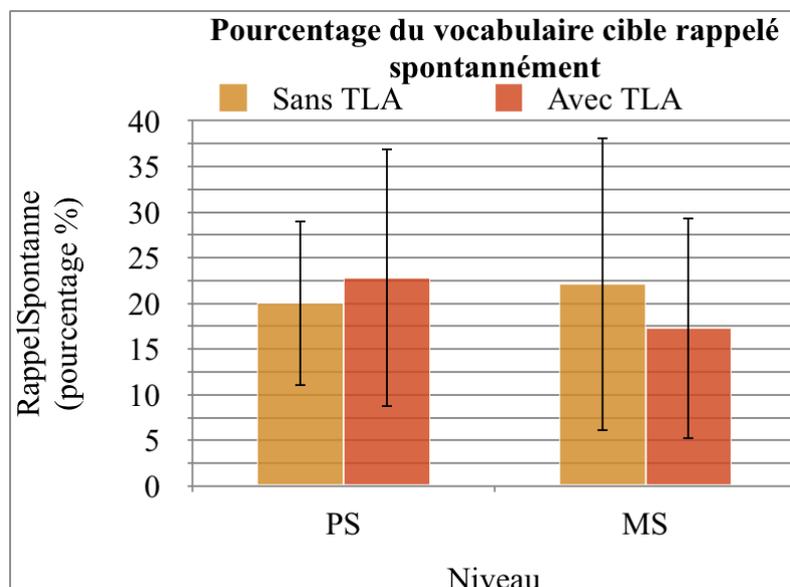
En conclusion nous observons que les élèves ont utilisé un nombre de mots par minutes significativement plus important dans la condition avec TLA par rapport à celle sans TLA. En revanche, nous n'observons pas d'effet significatif du niveau scolaire des élèves. En d'autres termes les élèves (tous niveaux confondus) ont utilisé plus de mots par minutes pour raconter l'histoire avec TLA, que pour celle sans TLA, ce qui est contradictoire avec la durée de prise de paroles des élèves.

3.3 Analyse du pourcentage de mots cibles correctement rappelé en rappel spontané et au total

Les distributions de RappelSpontané et RappelTotal ne suivent pas une loi normale (tests de Shapiro respectivement de $W = 0.94, p\text{-value} = 0.04$ et $W = 0.94, p\text{-value} = 0.03$) et ne peuvent pas être transformées. Nous analysons donc l'effet de la Condition et du Niveau avec des tests non paramétriques (fonction `Wilcox.test` dans R avec le paramètre `Paired` à « True » pour l'effet Condition et à « False » pour l'effet du Niveau). Ce test ne nous permet pas d'évaluer directement l'effet d'interaction entre les deux facteurs.

3.3.1 Analyse du score de rappel spontané

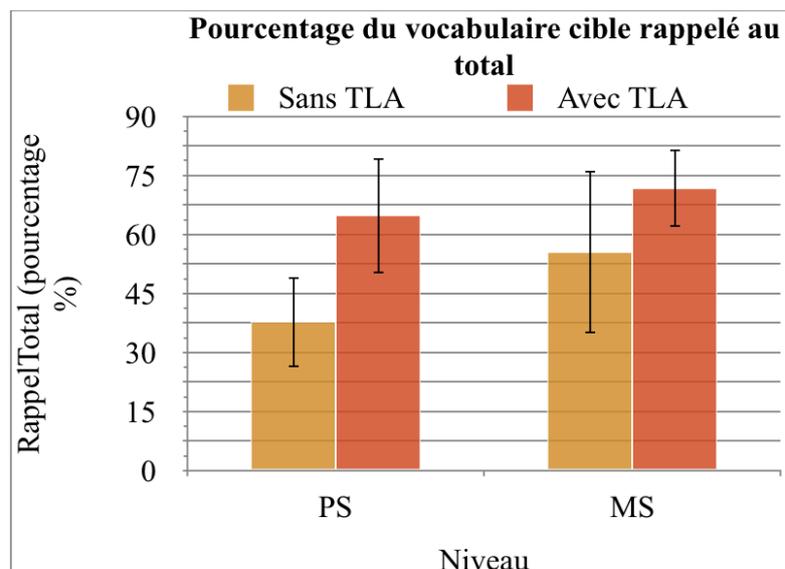
Figure 6 : Valeur moyenne et écart type du pourcentage de vocabulaire cible rappelé spontanément (*RappelSpontané*) selon le groupe d'élèves (PS et MS) et la condition expérimentale (Sans et



Les élèves de MS rappellent en moyenne 22.15% des mots cible sans TLA et 17.28% avec TLA. La tendance inverse s'observe pour les élèves de PS qui rappellent en moyenne 20.04% de mots cible sans TLA et 22.8% avec TLA. L'effet global du Niveau ($W = 206$, p -value = 0.73) et de la Condition ($W = 225$, p -value = 0.92) ne sont pas significatifs. D'autre part, une analyse supplémentaire de l'effet de la Condition par groupe ne rend compte d'aucune différence significative. Nous pouvons par ailleurs noter la grande variabilité entre élèves sur la variable étudiée, par exemple pour les élèves de MS dans la condition sans TLA l'écart type des mots cibles rappelés s'élevait à 20,6%, et pour les PS à 11%. De plus certains élèves n'ont rappelé aucun mot cible attendu (0%) spontanément quand d'autres en ont rappelé plus de la moitié (50% pour un MS sans TLA, et 54% pour un PS avec TLA).

3.3.2 Analyse du score de rappel total

Figure 7 : Valeur moyenne et écart type du pourcentage de vocabulaire cible rappelé au total par rapport au vocabulaire cible attendu (*RappelTotal*) selon le groupe d'élèves (PS et MS) et la condition expérimentale (Sans et avec TLA)



Au total les élèves de MS rappellent en moyenne 55.47% du vocabulaire attendu sans TLA et 71.65% avec TLA. La même tendance s'observe, de manière encore plus apparente pour les PS qui rappellent en moyenne 37.81% du vocabulaire attendu sans TLA et 64,75% avec TLA.

L'effet global de la Condition est significatif ($V = 8$, p -value < .0001) : tous groupes confondus, les élèves rappellent en moyenne 21,56% de mots en plus avec que sans le TLA. L'effet global du Niveau est aussi significatif, avec, en moyenne 12,28% de mots en plus rappelés par les MS comparativement aux PS ($W = 305.5$, p -value = 0.03193).

Une analyse supplémentaire de l'effet du Niveau par Condition suggère que les scores des MS et des PS ne diffèrent pas significativement en Condition avec TLA ($W = 67$, $p\text{-value} = 0.42$). En revanche, les PS rappellent significativement moins de mots que les MS en condition sans-TLA ($W = 86$, $p\text{-value} = 0.03$). Il semble donc que l'usage du TLA soit plus bénéfique pour les PS que les MS en ce qui concerne le pourcentage total de mot rappelés.

En conclusion nous observons qu'en moyenne l'ensemble des élèves ont rappelé au total plus de mots cibles dans la Condition avec TLA par rapport à la Condition sans TLA. Cette tendance est marquée de manière encore plus significative pour le Niveau PS. Le TLA semble donc bénéfique pour les élèves et notamment les élèves de PS afin qu'ils puissent acquérir et réinvestir le vocabulaire de l'album.

3.4 Analyse de l'utilisation du TLA par les élèves

Les données ont montré qu'en moyenne les élèves ont utilisé 1,476 fois le TLA de manière générale (au maximum 8 fois pour un élève), seulement 0,29 fois en le pointant uniquement, c'est-à-dire sans coupler le pointage à une oralisation du mot de vocabulaire (au maximum 1 fois par élève). 11 élèves sur 21, soit à peine plus de la moitié, ont utilisé le TLA en le pointant et seulement 6 l'ont pointé sans avoir le mot correspondant au pictogramme.

En conclusion les élèves ont très peu pointé physiquement le TLA pour contrer un manque de vocabulaire, mais cet outil semble leur avoir permis de rappeler plus de vocabulaire cible.

4. Discussion

4.1 Recontextualisation

Pour rappeler le contexte, l'étude a été menée au sein d'une classe de petite et moyenne section (PS, MS) de milieu rural plutôt favorisé, sur un échantillon de 21 élèves âgés de 3,1 à 4,7 ans et de 3,94 ans en moyenne. L'objet de cette recherche était de proposer un outil de communication alternative et améliorée (CAA), plus précisément des tableaux de langage assisté (TLA) afin de connaître leurs intérêts et leurs éventuels bénéfices, dans les apprentissages du langage oral, pour des élèves au développement typique entre 3 et 6 ans. Dans cette perspective nous nous sommes interrogés sur l'utilisation des TLA par les élèves et leurs apports en contexte de lecture partagée :

- L'usage de ce type d'outils a-t-il des effets différents pour des élèves de PS comparativement à ceux de MS ?
- Est-ce que l'effet de l'usage des TLA est plus significatif pour les enfants de PS comparativement aux MS ?
- Comment les élèves utilisent les TLA ?

4.2 Discussion des résultats relativement aux hypothèses

Notre première hypothèse était d'observer un effet de l'usage du TLA (la Condition) et du Niveau des élèves sur la durée de prise de paroles (DureeParole). Cette hypothèse n'a pas été vérifiée, en effet les moyennes de temps de paroles n'ont pas été significativement différentes entre les deux conditions ni entre les deux niveaux. De plus les élèves n'ont pas parlé plus longtemps dans la condition avec TLA comme nous l'envisagions. Les élèves avaient besoin d'étayage, de guidage et de questionnement de ma part afin de raconter les passages des histoires et surtout de réemployer le vocabulaire attendu. Ce qui a engendré un biais dans la durée de prise de paroles de mes élèves car mes interventions (parfois nombreuses) sont comptées dans cette durée. Compter uniquement les secondes de réponses des élèves auraient été très complexe et minutieux, aux vues, du nombre d'échanges. J'ai donc fait le choix de compter la durée de prise de paroles des élèves dans leur ensemble au moment où ils devaient nous raconter leur passage précis. Cette barre d'erreur aurait certainement été réduite si chaque élève avait raconté l'histoire entièrement et seul, car le fait de raconter un passage précis à la suite des autres les désorganisait et les bouleversait, notamment les PS; beaucoup se sont en réalité répétés, durant leur prise de parole.

Notre seconde hypothèse était d'observer un effet de l'usage du TLA et du niveau des élèves sur le nombre de mots émis par minute par les élèves (NbMotsMin). Elle a été en partie vérifiée. En effet le fait de corrélérer le temps de paroles et le nombre de mots émis permet d'avoir une meilleure vision statistique et quantitative de ce que les élèves ont réellement produit. Nous avons pu observer que les élèves ont utilisé un nombre de mots par minute significativement plus important dans la condition avec TLA par rapport à celle sans TLA. En revanche, nous n'observons pas d'effet significatif du niveau scolaire des élèves. Le fait d'avoir un support visuel, le TLA, a pu aider les élèves à structurer leur narration et à construire les images mentales de l'histoire afin de pouvoir la narrer et répondre aux questions

de manière plus complète syntaxiquement. En effet les élèves ont plus répondu en faisant des phrases lors de la condition avec TLA que sans TLA, ce qui explique le nombre de mots émis par minute plus élevé.

Notre troisième hypothèse était que l'usage du TLA devrait permettre un meilleur rappel du vocabulaire spécifique. Nos résultats vont dans le sens de cette hypothèse. En effet, nous avons observé qu'en moyenne l'ensemble des élèves ont rappelé au total plus de mots cibles dans la Condition avec TLA par rapport à la Condition sans TLA, que cette tendance est marquée de manière encore plus significative pour le Niveau PS. Le TLA semble donc bénéfique pour les élèves et notamment les élèves de PS pour soutenir l'acquisition et pour réinvestir le vocabulaire de l'album. Cette différence entre les niveaux PS et MS pourrait s'expliquer par le fait que les élèves en PS ont généralement un langage oral et des capacités mnésiques moins développés que les MS. À l'entrée à l'école maternelle les disparités de bagages lexicaux, notamment selon les situations familiales (français comme langue maternelle ou pas), les catégories socio-économiques de familles, etc., sont marquantes, comme l'ont démontré Hoff et Tian (2005). À cet âge, de 2 à 6 ans, le répertoire lexical et notamment verbal des élèves connaît une expansion prodigieuse et évolue de manière significative entre les années scolaires, créant ainsi des différences importantes en termes de répertoire langagier entre des élèves de PS et de MS par exemple. C'est pourquoi les situations langagières qui favorisent l'acquisition du vocabulaire sont déterminantes et primordiales à l'école maternelle. Le TLA semble être un outil bénéfique répondant à ces situations. D'autre part, nous pouvons supposer que le TLA, étant composé d'images visuelles explicites, a pu favoriser et aider les élèves, notamment ceux ayant une mémoire visuelle, à vraiment intégrer et associer le vocabulaire de l'histoire aux pictogrammes du TLA. Ainsi ils ont pu se créer des images mentales, comme l'ont décrit Roux-Baron et al (2017), directement en appui sur les pictogrammes représentant les mots cibles, qui se sont accumulées tout au long de la séquence de lecture partagée.

Notre quatrième observation qui portait sur l'utilisation du TLA, au travers des pointages pour compenser un manque, ou oubli de lexique, n'a pas été significative. En effet les élèves ont peu pointé le TLA de manière générale et l'ont rarement pointé sans l'accompagner d'une oralisation des pictogrammes. L'utilisation gestuelle et tactile du TLA par les élèves a donc été assez faible. Cependant on peut s'interroger sur l'utilisation oculaire

qu'en ont fait les élèves, en effet, ces derniers n'ont pas nécessairement besoin de pointer les pictogrammes pour les observer, et les utiliser mentalement pour se remémorer le vocabulaire représenté. Cette faible utilisation de cette CAA de manière gestuelle, pour combler le manque de connaissance lexicale pourrait s'expliquer par le fait que les enfants à développement typique, n'ayant pas de difficultés marquées avec le langage oral sont amenés à se faire comprendre au maximum par la parole. En effet certains de mes élèves ont essayé de réfléchir au mot correspondant quitte à dire des mots qu'ils connaissaient mais qui ne correspondaient pas à celui de l'histoire, plutôt que de pointer le TLA. Par exemple, un élève m'a dit « ça c'est le cinéma » en parlant du cygne dans *Coin-coin*, un autre ne connaissant pas le mot hérisson dans *A trois on a moins froid* parlait d'une souris, comme c'était un animal que nous avons vu et travaillé en début d'année.

Afin de mieux observer la manière dont les élèves peuvent utiliser le TLA comme support de communication il aurait été intéressant d'utiliser cet outil dès l'entrée en PS, en explicitant bien aux élèves le fait qu'ils peuvent montrer un pictogramme pour se faire comprendre. Il est attendu en règle générale des élèves qu'ils produisent des réponses, des énoncés clairs, au maximum grâce à la parole, dans un langage syntaxiquement correct et de manière compréhensive. Pointer sur le TLA pour raconter une histoire n'était donc pas quelque chose de naturel et connu pour eux, puisque c'est un outil encore peu utilisé dans les écoles en France. Certains élèves s'en sont emparés pour essayer d'aider leurs camarades qui avaient des difficultés à raconter leur passage (par oubli d'un mot, de la suite de l'histoire, etc.) comme ils ne pouvaient pas répondre à leur place. Mais ces pointages n'ont pas été pris en compte ici puisqu'ils n'étaient pas produits durant leur prise de parole à eux. Il serait alors intéressant de faire des observations sur les interactions qu'ont les élèves à partir de l'outil. Pour cela nous pourrions également leur laisser, durant le temps d'accueil (du matin), accès au TLA de l'histoire et les laisser échanger, communiquer, nommer les pictogrammes entre eux; certains de mes élèves l'ont fait d'eux même durant mes temps d'accueil puisque j'avais laissé le TLA au format A3 accroché au tableau de la classe. Par ailleurs il pourrait également être intéressant d'observer plus précisément l'utilisation qu'en font les élèves bilingues, en effet dans ma classe un de mes élèves (trilingue) pointait les pictogrammes au fur et à mesure de l'histoire quand les autres racontaient leurs parties, mais lorsque venait son tour il

s'impliquait déjà tellement cognitivement pour raconter l'histoire avec les mots français, qu'il ne pointait plus les pictogrammes (évitant ainsi une surcharge cognitive trop importante).

4.3 Limites rencontrées, pistes de remédiations

4.3.1 Limites des supports et outils

Je pense que pour que les TLA soient pleinement compris et utilisés par mes élèves il aurait été utile et fructueux de leur proposer cet outil dès le début d'année donc quelques mois avant mon étude, afin qu'ils se familiarisent avec l'outil et apprennent réellement à l'utiliser. Nous pourrions, par exemple, proposer des TLA reprenant des comptines, des chansons, dans un premier temps, ou encore des TLA présentant chaque espace de la classe de PS/MS (répartie en plusieurs espaces : puzzles, constructions, graphismes, peintures, cuisine, etc.) que nous aurions pu construire ensemble afin que les élèves soient acteurs de leurs apprentissages. Ainsi les élèves auraient pu utiliser cet outil pour travailler le vocabulaire, parler des coins, expliquer ce qu'ils y font, etc. Enfin, afin d'avoir une étude qui limiterait certaines difficultés des élèves par rapport à l'utilisation du TLA lors des lectures partagées et des séances de narration, il aurait été pertinent de proposer d'autres séquences de ce type en amont de l'étude. Nous avons effectué une séquence pilote avec TLA afin de pouvoir s'exercer à la démarche expérimentale en classe, de tester et d'adapter notre proposition de séquence mais cela n'a pas réellement permis à mes élèves de s'y habituer, les élèves de maternelle ayant grandement besoin de répétitions et de familiarités pour pouvoir progresser et assimiler une compétence.

L'album *La course* s'est révélé être plus complexe au niveau de sa structure, notamment pour les PS, que l'album *Coin-coin*. En effet, les événements reprenaient les personnages dans le sens inverse ce qui était plus difficile au niveau du repérage temporel pour les élèves, qui je le rappelle sont très jeune (3,94 ans en moyenne). De plus, les élèves ont eu du mal à retenir ce que chaque personnage imaginait (comme danger potentiel). Ces difficultés peuvent s'expliquer par le fait que les élèves à cet âge n'ont pas encore construit, du moins totalement, la représentation mentale des événements, ils n'arrivent pas forcément à imaginer et se mettre à la place de l'autre. Les images de l'album n'aidant pas à construire leur représentation mentale, étant donné qu'elles n'illustraient pas le danger que chaque personnage imaginait. Par ailleurs, la chute humoristique n'a pas réellement fait effet auprès

des élèves, car trop subtile pour leur âge et leur développement cognitif et affectif. Ce choix s'explique par le fait que nous avons dû choisir les albums rapidement, alors qu'à ce moment nous ne connaissions encore que peu le niveau de nos élèves étant dans nos premières semaines en tant que professeur des écoles stagiaire. Si nous avions eu plus de temps, de recul, d'expérience professionnelle nous aurions pu choisir des albums encore plus similaires sur leur fond et notamment sur leur forme en randonnée. En effet, comme nous l'avons appris plus tard lors de nos recherches théoriques (en partie 1.2.1.2), il existe différents types d'albums en randonnées, utilisant chacun une structure précise.

4.3.2 Limites sur la méthode de narration

Une autre limite à mon étude s'est portée sur l'exercice de narration que j'ai proposé à mes élèves. En effet, ne faire raconter que des passages de l'histoire n'a pas été représentatif du niveau de compréhension et de restitution réelle de l'histoire. Effectivement, certains élèves sont tombés sur des parties qu'ils ne maîtrisaient pas forcément mais connaissaient les parties attribuées à leurs pairs. Ils n'ont donc pas réussi à restituer beaucoup de mots de vocabulaire ciblés (voir aucun, pour certains), alors que si ils avaient eu l'histoire à raconter intégralement ils auraient pu avoir un meilleur taux de rappel. De plus, le fait de ne raconter qu'un passage engageait les élèves dans un tâche supplémentaire d'écoute, d'attention de leurs camarades afin de suivre le fil de l'histoire. Cette compétence supplémentaire s'est révélée être difficile pour mes élèves et notamment pour les PS qui étant encore plus jeunes ont une capacité d'attention un peu plus courte. De plus certains élèves racontaient de manière erronée leur passage ce qui pouvait poser problème et ajouter des difficultés pour les élèves suivants. C'est pourquoi j'ai proposé des feedbacks (retours) immédiats sur les productions de mes élèves tout en modélisant, c'est-à-dire reprendre les réponses et les passages manquants ou erronés, et proposer un exemple de la tâche attendue (cf partie 1.2.1.4).

Par ailleurs le fait d'ajouter des pièges lors de la lecture partagée a engendré des narrations comportant des éléments erronés de la part de certains élèves de PS, c'était peut être un peu trop implicite et inconnu pour eux. Pour les élèves de MS les pièges n'ont pas posé de problèmes lors de la narration puisqu'ils avaient bien compris le sens de leur apparition. Afin d'éviter ce type de difficultés il serait intéressant de proposer de telles séances de lecture partagée dès la PS et bien en expliquer leur sens, leurs attendus, afin que

ces derniers se familiarisent avec cette méthode de lecture et n'imaginent pas que les pièges font réellement partie de l'histoire.

4.4 Perspectives professionnelles

Ce travail de recherche m'a permis de prendre du recul sur ma pratique professionnelle, de la penser et la repenser réellement en fonction du développement psychocognitif et affectif de mes élèves. En effet, j'ai pu observer une réelle différence de développement entre les élèves de PS et MS que je n'avais pas envisagée aussi complexe en début d'année, débutant dans ce métier et découvrant ces niveaux de classe. De plus cette étude m'a réellement permis de prendre conscience des bénéfices de l'enseignement explicite (présenté en 1.2.1.4), de son intérêt indispensable pour permettre à chaque élève de comprendre les attendus de chaque activité, de mettre du sens sur les compétences et objectifs travaillés en classe. Ce travail de fin d'étude m'a fait prendre pleine conscience de l'intérêt de se documenter grâce aux écrits scientifiques qui transmettent de nouveaux apports aux connaissances précédentes, de l'intérêt de se former tout au long de sa carrière afin de rester en phase avec l'évolution du système éducatif et les apports produits par les nouvelles recherches. D'autre part ce sujet de mémoire abordant les TLA m'a permis de découvrir et m'informer sur les outils CAA, que je n'avais jamais eu l'occasion de rencontrer au cours de ma vie personnelle et de mes études. Au travers de mes recherches et échanges j'ai réalisé à quel point il est indispensable de proposer en classe des outils, adaptés aux élèves en situation de handicap, qui permettent une réelle inclusion de ces derniers. Ils sont également bénéfiques pour les élèves à développement typique, comme nous avons pu l'observer à travers cette étude. Il est par ailleurs indispensable de différencier et s'adapter à chacun de nos élèves, afin de permettre à tous d'accéder à la réussite scolaire, selon leurs capacités et compétences.

Conclusion

Lors de cette étude, nous avons proposé d'utiliser les tableaux de langage assisté comme outil novateur au service des compétences langagières orales chez les plus jeunes élèves (PS, MS). Cet outil de Communication Alternative et Améliorée (CAA) bien que créé et pensé au départ pour des personnes présentant des difficultés marquées du langage oral, doit pouvoir trouver sa place dans les classes afin de permettre aux élèves concernés par des

situations de handicap d'interagir et communiquer dans les classes. L'objectif de cette étude était d'analyser les bénéfices et les apports que peuvent engendrer les TLA au profit de l'acquisition de compétences langagiers, lexicales, et narratives. Bien que toutes nos hypothèses n'est pas été vérifiées, nous avons pu au travers de cette étude observer que le TLA a été favorable à la restitution du vocabulaire cible par rapport à la condition sans TLA, pour les deux niveaux de classe et de manière encore plus marquée pour les élèves de PS. De plus les élèves ont utilisé plus de mots lors de leur prise de parole lors de la condition avec TLA que lors de la condition sans TLA. Le TLA pourrait donc être un outil intéressant et utile à continuer d'expérimenter et à développer en classe de maternelle, si nous prenons en compte les limites rencontrées et tentons d'y remédier. Notamment quand nous savons que la communication est un droit défini par la convention relative aux droits des personnes handicapées¹, ratifié par la France. La communication ne s'arrête donc pas uniquement au langage oral, mais passe aussi par d'autres formes de langages, dont les CAA. Ces outils, comme par exemple les TLA, devraient ainsi être plus présents dans les classes. Les enseignants devraient avoir accès plus facilement aux formations pour ce type de dispositifs et outils puisqu'ils favorisent une meilleure inclusion des élèves en situation de handicap, comme la loi l'impose, et peuvent également être bénéfique pour le reste de la classe comme notre étude a tenté de le montrer pour le TLA (en situation de lecture partagée et dans l'objectif d'améliorer l'acquisition du lexique et la narration chez des élèves de PS/MS.)

¹ Convention relative aux droits des personnes handicapées, 13 décembre 2006, HCDH Haut-Commissariat des Nations unies aux droits de l'homme entité de l'ONU, OHCHR, accessible à l'adresse : <https://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/conventionrightspersonswithdisabilities.aspx> (consultée le 13 mai 2021)

Bibliographie

- Baghdadli, D. A., Noyer, M., Aussilloux, P. C., Boy, C., Thomas, C., & Plantade, S. P. (s. d.), (2007) *Interventions éducatives, pédagogiques et thérapeutiques proposées dans l'autisme*. 319.
- Banajee, M., Dicarlo, C., & Stricklin, S. (2009). Core Vocabulary Determination for Toddlers. *AAC: Augmentative and Alternative Communication*, 19, 67–73. <https://doi.org/10.1080/0743461031000112034>
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2017). *Communication alternative et améliorée : Aider les enfants et les adultes avec des difficultés de communication*. De Boeck Supérieur.
- Binger, C., & Light, J. (2007). The effect of aided AAC modeling on the expression of multi-symbol messages by preschoolers who use AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 23(1), 30–43. <https://doi.org/10.1080/07434610600807470>
- Brigaudiot, M. (2015). *Langage et école maternelle* (2015^e éd.). Hatier.
- Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E., & Masy, V. (1997). Dictionnaire d'orthophonie. In *Dictionnaire d'orthophonie* (3^{ème}, p. 41–49). Ortho Edition.
- Caron, J. (1983). *Les Régulations du discours : Psycholinguistique et pragmatique du langage*. FeniXX.
- Cataix-Nègre, É. (2017). L'introduction des aides à la communication chez le communicateur émergent. *Contraste*, N° 45(1), 203–223.
- Chardonnet, F. (2016). *L'acquisition du vocabulaire des vêtements à partir d'un album de jeunesse en classe de moyenne section de maternelle*. 56.
- Coutheux, O. (2020). *Quand lire semble impossible... Effets de la lecture partagée en groupe sur les compétences émergentes en littératie et en langage, auprès d'enfants soumis à des contraintes complexes de développement et utilisant une communication alternative augmentée*. 98.
- Delahaye, J.-P. (2015). *Grande pauvreté et réussite scolaire : Le choix de la solidarité pour la réussite de tous*. Education Nationale. <https://www.education.gouv.fr/grande-pauvrete-et-reussite-scolaire-le-choix-de-la-solidarite-pour-la-reussite-de-tous-8339>
- Demeuse, M., Crahay, M., & Monseur, C. (2005). Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs : Les deux faces d'une même pièce? *Vers une école juste et efficace*: 26

contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation: une approche internationale.

- Dorner, C. (2016). *Vers l'écriture Moyenne section* (Léa Schneider). Accès. <https://acces-editions.com/produits/vers-l-ecriture-ms>
- Erickson, K., Koppenhaver, D., & Yoder, D. (2020). *Comprehensive Literacy for All : Teaching Students with significant Disabilities to Read and Write* (Brookes Publishing Co.).
- Farrall, J. (2020, juin 24). *Shared Reading—Let's be interactive!* AAC in the cloud, Zoom. https://www.youtube.com/watch?v=o2ohep29adM&ab_channel=CoughDrop
- Fonds Houtman, Communication alternative et améliorée. (s. d.), Consulté 12 avril 2021, à l'adresse <https://www.fonds-houtman.be/thematiques/communication-alternative-et-augmentee/>
- Ganz, J. B., Earles-Vollrath, T. L., Heath, A. K., Parker, R. I., Rispoli, M. J., & Duran, J. B. (2012). A meta-analysis of single case research studies on aided augmentative and alternative communication systems with individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(1), 60–74. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1212-2>
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M., & Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : La gestion des apprentissages*. PEARSON.
- Glas, L., & Kern, S. (2014). *Lien entre acquisition des premiers mots chez des enfants francophones monolingues et leur environnement langagier*.
- Guay, M.-C., Gousse-Lessard, A.-S., Reid, L., & Chartrand, C. (2009). *La lecture interactive : Un outil de développement et d'adaptation* (1^{re} éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Hattie, J. (2009). Visible Learning : A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. In *Visible Learning : A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- HCDH, *Convention relative aux droits des personnes handicapées*, (13 décembre 2006), OHCHR, accès : <https://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/conventionrightspersonswithdisabilities.aspx>

- Hoff, E., & Tian, C. (2005). Socioeconomic status and cultural influences on language. *Journal of Communication Disorders*, 38(4), 271–278. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2005.02.003>
- Johnson, A. (2008). Factors related to the rejection and/or abandonment of AAC devices. *Master's Theses and Capstones*. <https://scholars.unh.edu/thesis/385>
- Justice Laura M. & Ezell Helen K. (2002). Use of Storybook Reading to Increase Print Awareness in At-Risk Children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17–29. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/003\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/003))
- Kern, S., & Santos, C. dos. (2011). Input et Acquisition du lexique en français : Rôle de la fréquence et de la densité de voisinage. *Travaux de didactique du français langue étrangère*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02482633>
- Lahey Margaret & Bloom Lois. (1977). Planning a First Lexicon : Which Words to Teach First. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 42(3), 340–350. <https://doi.org/10.1044/jshd.4203.340>
- Lefebvre, P., Fiorino, A., Johannsen, D., Tait, M., Tkalec, A., & Sutton, A. (2017). Shared storybook reading to enhance early literacy skills of children with speech sound disorders : A feasibility study/Etude de faisabilité sur l'utilisation de la lecture interactive de livres d'histoires dans le but d'améliorer les habiletés d'éveil à l'écrit chez les enfants ayant un trouble du développement des sons de la parole. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 41(1 SI), 72-.
- Lefebvre, P., Trudeau, N., & Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11, 453–479. <https://doi.org/10.1177/1468798411416581>
- Lesain, L. (2020). *Effets de l'introduction des tableaux de langage assisté sur les particularités comportementales et communicationnelles d'enfants porteurs de troubles du spectre autistique : Étude de deux cas*. 104.
- Nelson, K. (1981). Acquisition of Words by First-Language Learners. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379(1), 148–159. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42006.x>

- Plateau, A. (2019). Communication alternative augmentée. Faisons un point sur ce que les personnes TSA nous en apprennent. *Rééducation orthophonique*, 279, 135–162.
- Romski, M., & Sevcik, R. A. (2005). Augmentative Communication and Early Intervention : Myths and Realities. *Infants & Young Children*, 18(3), 174–185.
- Roux-Baron, I., Cèbe, S., & Goigoux, R. (2017). Évaluation des premiers effets d'un enseignement fondé sur l'outil didactique Narramus à l'école maternelle, The initial effects of Narramus, an innovative teaching tool in nursery schools. *Revue française de pédagogie*, 83–104. <https://doi.org/10.4000/rfp.7284>
- Suc-Mella, M. (2021). *CAApables*. CAApables. <http://www.caapables.fr/>
- *TA@l'école—Association ontarienne des troubles d'apprentissage*. (s. d.). Consulté 12 avril 2021, à l'adresse <https://www.taalecole.ca/>
- Thistle, J. J., & Wilkinson, K. (2017). Effects of background color and symbol arrangement cues on construction of multi-symbol messages by young children without disabilities : Implications for aided AAC design. *Augmentative and Alternative Communication*, 33(3), 160–169. <https://doi.org/10.1080/07434618.2017.1336571>
- Thomas, N., & Regaert, C. (2019). *La lecture interactive : Un outil de stimulation des habiletés langagières et d'éveil à l'écrit grâce aux albums jeunesse.*, La fureur de lire, 20.
- Vié, A. (2018). Quand recherche et pédagogie se croisent : Étudier les chemins de l'école à Maripasoula en Guyane française. *La nouvelle revue - Education et société inclusives*, N° 83-84(3), 165–182.
- Waller, A. (2019). Telling tales : Unlocking the potential of AAC technologies. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(2), 159–169. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12449>
- Wasik, B., & Bond, M. (2001). Beyond the Pages of a Book : Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93, 243–250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.243>

Annexes

Tables des matières Annexes :

Annexe 1 - Extraits du tableau d'analyse des six albums sélectionnés afin de pouvoir faire notre choix des albums à utiliser pour le pilote et les expérimentations	2
Annexe 2 - Extraits du tableau d'analyse du vocabulaire précis des quatre albums retenus. ...	3
Annexe 3 - TLA de l'album Coin coin de Frédéric STEHR	4
Annexe 4 - Extraits Fiche Vocabulaire attendu par pages pour l'album Coin-coin	5
Annexe 5 - Tableau d'analyse des données recueillies lors des séances 4 (pour statistiques)	6

Annexe 1 - Extraits du tableau d'analyse des six albums sélectionnés afin de pouvoir faire notre choix des albums à utiliser pour le pilote et les expérimentations

	A trois on a moins froid - Elsa Devernois	Je mangerai bien un enfant - Sylviane Donnio	Coin coin - Frédéric Stehr	La course - Béatrice Tanaka Michel Gay	La souris qui cherche un ami - Eric Carle	Veux-tu être mon ami ? - Eric Battut
Nombre de pages	30	32	31	32	32	32
Nombre de personnages	3	4	8	5	14	5
Nombre d'animaux différents	3	1	6-7	5	13	5
Noms communs	<ul style="list-style-type: none"> hiver, nuit, matin, milieu chauffage, dépanneur, porte, Voisin Hérisson, écureuil, lapin voix, boule, Piquants, peau, Poils hospitalité, bienvenu idée, solution 	<ul style="list-style-type: none"> matin, déjeuner maman, fils, enfant, papa, fiston, fille, fillette banane, bananiers, saucisse, gâteau, chocolat dents, bête, crocodile, queue, ventre idée village, camion, bain, rivière, rive, herbes bien 	<ul style="list-style-type: none"> renard, canard, grenouille, oiseau, hibou, cygne, flamant bébé, oeuf, maman, mère nid, marre, bambous, maison bruit, peur plumes, bec, ailes, pattes, dos, cou 	<ul style="list-style-type: none"> Lièvre, Coyote, Élan, Loup, Ours Prairie, clairière, fleuve, forêt Chasseurs, compères, fuyards, ami galopade feu danger sieste dîner 	<ul style="list-style-type: none"> Souris / Cheval Ami herbe bouchée crocodile oiseau Lion / crinière hippopotame / rivière otarie / nageoires / peau singe / yeux paon / éventail / queue renard kangourou / ressort girafe / cou nid de l'appétit 	<ul style="list-style-type: none"> Souris, sauterelle, grenouille, caméléon, éléphant ami baluchon fromage, saucisson, cornichon bond fleur voix moment peur
Noms propres	Kipic / Casse-noisette / Touffu	Achille				
Verbes	<ul style="list-style-type: none"> faire / marcher / pouvoir / venir / réparer / frapper / demander / être / répondre / vouloir / aller / voir / passer / entrer / tenir / se blottir / se mettre / dormir / s'écrier / piquer / s'éloigner / dire / échauffer / ouvrir / avoir / 	<ul style="list-style-type: none"> apporter / s'émerveiller / penser / être / manger / s'inquiéter / insister / s'étonner / pousser / mêler / courir / rapporter / exister / s'énervier / penser / répondre / oublier / 	<ul style="list-style-type: none"> voir / être / protéger / sortir / se moquer / faire / essayer / attraper / sauter / entraîner / s'envoler / pouvoir / oublier / s'avancer / venir / savoir / se trouver / répondre / 	<ul style="list-style-type: none"> Assis / Courir / Idéguepir / reconnaître / Brouter / décamper / Pêcher / détalier / demander / s'arrêter / échapper / crier / 	<ul style="list-style-type: none"> sortir / aimer / s'ennuyer / se faire des amis / apercevoir / devenir / demander / hennir / cueillir / répondre / ajouter / cliqueter / dents / rugir / secouer / ouvrir / calmer / 	<ul style="list-style-type: none"> parler / dire / glisser / bondir / plonger / disparaître / marcher / offrir / rester assis /
Adverbes / préposition	Demain, soudain, mal, loin	Aujourd'hui, mieux, heureusement, complètement, vraiment, beaucoup, vite	bientôt, trop, sûrement	paisiblement, goulument, paresseusement, tranquillement	soudain / vite	personne tout à l'heure / Maintenant
expressions	<ul style="list-style-type: none"> nous nous tiendrons chaud L'un contre l'autre 	être sûr, s'en mêler, s'en fichier, chouette !	juste à côté / "qui a bien pu oublier cet œuf ?" / Bonjour maman / Mais non ! / Je connais quelqu'un qui ... / viens avec moi / Non/ comme toi / Sous son aile / Sur son dos / loin de toi / nous te protégerons contre / Au secours / tremble encore de peur /	<ul style="list-style-type: none"> Comme une flèche à ses trouses en crue à cette vitesse remettre à plus tard à toute allure la situation est grave mieux vaut je n'en sais rien en retard 	<ul style="list-style-type: none"> non merci ça ne fait rien Je n'y tient pas moi non plus perché sur son dos en s'en allant pas aujourd'hui Non, je regrette en s'en allant une autre fois peut-être sans façon non, non et non certainement pas au petit trot pas question je n'en ai pas envie d'accord 	<ul style="list-style-type: none"> faire une bise on ne veut pas partir à la recherche non, je ne veux pas en avoir assez sans rien dire plus... du tout vert de peur Que c'est bon
Adjectifs	pauvre, froid, mal, angora, beau, étonnés, longs, bonne, chaude, douillette	bonnes/ bon, petit/ petite, grand, beau/belles, délicieuse, aimer, grosse/ gros, malin, gourmand, stupide, cher, magnifique, désespérés, bizarre, faible, imprudente, féroce, prête, mignon, maigrichon, grand	malin / lent / petite / blanches / orange / dangereux / bête	fourbu / haletant / terrible	petite / humide / lisse / sombre / long / bleu / drôle	verte / triste / gris / belle / toute petite / ravie / jolie / long
Interjections / Onomatopées	Toc toc, aie, hélas	Waouh / Bouh ! / Ah ! Guili-Guili / Zut	Croac! Croac! / Cric... Crac... / Coin ! Coin ! Ah Clap! Clap! Clap! Hou! Hou! Rouée ! Rouée !			dare-dare OH! Euh... Ah bon ?
Infos visuelles	illustrent, représentent le texte précisément	Illustre le texte	Illustre le texte	illustre le texte	illustre le texte + permet de comprendre la chute de l'histoire	simples, illustrent le texte

Annexe 2 - Extraits du tableau d'analyse du vocabulaire précis des quatre albums retenus.

		A trois on a moins froid Elsa Devernois	Coin Coin Frédéric Stehr	Coin Coin - Mots rajoutés - à d'une lecture commentée	Veux-tu être mon ami ? Eric Battut	La course Béatrice Tanaka Michel Gay
N O M S C O M M U N S	A N I M A U X	hérisson écureuil lapin angora	renard canard grenouille oiseau hibou cygne flamand		souris sauterelle grenouille caméléon éléphant	lièvre coyote élan loup ours
	A U T R E	voisin dépanneur chauffage porte boule piquant peau voix poil hiver nuit matin milieu hospitalité bienvenu idée solution	bébé oeuf maman mère nid marre bambou maison bruit peur plume bec aile patte dos cou	rigolo drôle coquille yeux sol envie ami	ami baluchon fromage saucisson cornichon bond fleur voix moment peur bise	chasseur compère fuyard ami prairie clairière fleuve forêt galopade feu danger sieste dîner moment voix
V E R B E S A D J E C T I F S		faire marcher pouvoir venir réparer frapper demander être répondre vouloir aller voir passer entrer tenir se blottir se mettre dormir s'écrier piquer s'éloigner pauvre froid mal beau étonné long bon chaud douillet	voir être protéger sortir se moquer faire essayer attraper sauter entraîner s'envoler pouvoir oublier s'avancer venir savoir se trouver répondre ressembler connaître prendre malin lent petit blanc orange dangereux bête	éloigner avoir réussi craquer croire aider accompagner baisser regarder protéger trouver se demander regarder chercher arriver avoir envie se cacher attendre manger sauvé rassuré seul triste noir heureux inquiet content gentil	parler dire glisser bondir plonger disparaître marcher offrir rester assis faire vouloir être partir rencontrer avoir s'arrêter vert triste gris beau petit ravi joli long	être voir passer courir valoir déguepir dire brouter remarquer faire remettre pêcher reconnaître détaler décamper rencontrer asseoir demander croire fuir savoir fourbu haletant terrible grave bon grand seule
	A U T R E S	demain soudain mal loin	bientôt trop sûrement sous	heureusement peut-être quelque chose	personne tout à l'heure maintenant	paisiblement goulument paresseusement pourquoi
E X P R E S S I O N	se tenir chaud l'un contre l'autre	juste à côté qui a bien pu sous son aile comme toi	en train de avoir l'air	Non, je ne veux pas en avoir assez plus... du tout vert de peur que c'est bon partir à la recherche	comme une flèche à ses trouses en crue à cette vitesse remettre à plus tard à toute allure la situation est grave mieux vaut je n'en sais rien en retard	
Nombre mots		66	84	39	53	75

Annexe 3 - TLA de l'album *Coin coin* de Frédéric STEHR



Tableau de langage assisté de l'album
Coin-coin De Frédéric Stehr

 demander / question	 qui / c'est qui	 Non / pas, ne...pas	 ne pas savoir	 pas bien / ne pas aimer	 bien / aimer
 cane / maman	 caneton / coin-coin	 se moquer / rire	 bête / pas malin	 blanc / blanche	 orange
 renard	 nid / oeuf	 aider / secours	 peur / trembler de peur	 plume	 bambou
 hibou	 grenouille	 attraper	 voler / s'envoler	 bec	 pattes
 demander / question	 qui / c'est qui	 penser	 dire / répondre	 protéger	 protéger
 demander / question	 qui / c'est qui	 penser	 dire / répondre	 protéger	 protéger

Annexe 4 - Extraits Fiche Vocabulaire attendu par pages pour l'album *Coin-coin*

Etape de l'histoire	Vocabulaire	Eval	Questions pour vérifier la connaissance du vocabulaire si les mots ne sont pas utilisés de manière spontanée.
0 - 1ère Double page (p. 6-7) : cane + renard	RENARD		Qui est ce personnage ? Qui a vu le renard ? Où sont-ils ? Comment la maman voit-elle le renard ? Que fait-il ? Que fait la maman canard ? Pourquoi (elle entraîne le renard loin) ?
	CANNE / MAMAN		
	PAS MALIN / BÊTE		
	PROTÉGER		
	OEUF / NID		
	SE MOQUE		
	ATTRAPER		
	S'ENVOLE		
1ère Triple page (8-9-10) : Coin-Coin + petite grenouille	GRENOUILLE		Qui est ce personnage ? Que voit/ trouve la grenouille ? Que se passe-t-il ? Que dit-il ? / Que demande-t-il ? / Que répond-il ?
	NID / OEUF		
	QUESTION		
	COIN COIN / CANARD		
	MAMAN		
	PAS / NE ... PAS		
	VIENS AVEC MOI		
2ème Triple page (11-12-13) : Coin-coin + petite grenouille + maman grenouille	MAMAN / MÈRE		Qui est ce personnage ? Que fait-il ? Que répond-elle/il ? Que sait-elle ? Qui connaît-elle ?
	DEMANDER		
	SAVOIR (SAIS-TU)		
	NE PAS SAVOIR / NON		
	PLUMES		
	DIRE / REPOUDRE		
3ème Triple page (14-15-16) : Coin-coin + petite grenouille + hibou	MAMAN		Que demande-t-il ? Qui est ce personnage ? Que dit-il ? / Que sait-il ? Comment décrit-il sa maman ? Que voient-ils ?
	NON / PAS		
	PLUMES		
	BLANCHES		
	BEC		
6ème triple page (23-24-25) Coin-coin + petite grenouille + hibou + cygne + flamant + renard	PAS / NE ... PAS		Que disent-ils à Coin coin ? Comment ? Pourquoi ? Que fait-il ?
	DANGEREUX		
	PROTEGER		
	DIRE		
	GRENOUILLE		
	HIBOU		
	RENARD		
	MAMAN		
7ème sextuple page car peu de texte: (28-29-30-31) : Renard + coin-coin + cane	AIDER / SECOURS		Que se passe-t-il ? Que va-t-il se passer ? Que font-les personnages ? Que dit-il/elle ? Comment se sent-il/ elle ? Où vont-ils ?
	NE ... PAS		
	PEUR / TREMBLER DE PEUR		
	MAISON = NID		
	BÊTE		
	VOLER		
	DIRE		

Annexe 5 - Tableau d'analyse des données recueillies lors des séances 4 (pour statistiques)

Éleve	Condition	Âge	Niveau	Groupe	DuréeP/Min	DuréeP/min/DuréeTotal/min	Nb.Mots	Nb.Mots_min	RappelVoc.Cible.Spontanée %	RappelVoc.Cible.ApresQuestions %	Voc.Cible.Non-Rappelé %	TotalVoc.Cible.Rappelé %	Nb.Pointage	Nb.Pointage_Seul	Nb.Pointage+Omiliation
E01	SANS-TLA	3,6	PS	A	2,92	0,176963696369637	109	37,32876712	41,67	18,18	72,73	58,33	/	/	/
E02	SANS-TLA	3,9	PS	A	3,88	0,235151515151515	70	18,04123711	18,18	27,27	54,55	45,45	/	/	/
E03	SANS-TLA	3,3	PS	A	4,50	0,272727272727273	37	8,22222222	9,09	18,18	27,27	27,27	/	/	/
E04	SANS-TLA	3,5	PS	A	3,72	0,225454545454545	42	11,20932258	18,18	27,27	54,55	45,45	/	/	/
E05	SANS-TLA	3,6	PS	B	6,23	0,232897196261682	148	23,75601926	18,18	9,09	72,73	27,27	/	/	/
E06	SANS-TLA	3,9	PS	B	7,33	0,274018691588785	53	7,23059385	8,33	25,00	66,67	33,33	/	/	/
E07	SANS-TLA	3,6	PS	B	4,75	0,177570093457944	29	6,10526316	18,18	18,18	63,63	36,36	/	/	/
E08	SANS-TLA	3,1	PS	B	5,33	0,199253236448598	74	13,88367730	27,27	27,27	46,45	54,55	/	/	/
E09	SANS-TLA	4,1	PS	C	4,75	0,253333333333333	16	3,36642105	18,18	9,09	72,73	27,27	/	/	/
E10	SANS-TLA	4,1	PS	C	5,42	0,289066666666667	71	13,09963100	18,18	9,09	72,73	27,27	/	/	/
E11	SANS-TLA	3,3	PS	C	5,00	0,266666666666667	50	10,00000000	25,00	8,33	66,67	33,33	/	/	/
E12	SANS-TLA	4,3	M5	D	8,37	0,363913043478261	66	7,88530466	9,09	18,18	72,73	27,27	/	/	/
E13	SANS-TLA	4,7	M5	D	3,32	0,144347826086957	56	16,86746988	45,45	36,36	18,18	81,82	/	/	/
E14	SANS-TLA	4,1	M5	E	4,00	0,197530864197531	107	26,75000000	33,33	50,00	16,67	83,33	/	/	/
E15	SANS-TLA	4,2	M5	E	3,85	0,190123456790123	67	17,40259740	50,00	25,00	25,00	75,00	/	/	/
E16	SANS-TLA	4	M5	E	3,72	0,183703703703704	69	18,54838710	18,18	45,45	36,36	63,64	/	/	/
E17	SANS-TLA	4,1	M5	E	4,50	0,222222222222222	13	2,88888889	0,00	36,36	63,64	36,36	/	/	/
E18	SANS-TLA	4,3	M5	F	6,55	0,30578988225957	55	8,39694656	18,18	18,18	63,64	36,36	/	/	/
E19	SANS-TLA	4,3	M5	F	4,60	0,214752567693744	30	6,52173913	9,09	27,27	63,63	36,36	/	/	/
E20	SANS-TLA	4,6	M5	F	4,30	0,200746965452848	35	8,13653488	18,18	36,36	45,45	54,55	/	/	/
E21	SANS-TLA	4,3	M5	F	5,58	0,269504201680672	58	10,39426523	20,00	40,00	40,00	60,00	/	/	/
E01	TLA	3,6	PS	A	3,58	0,180625630676085	143	39,94413408	54,55	27,27	22,73	77,27	1	0,00	1,00
E02	TLA	3,9	PS	A	4,75	0,239656912209889	95	20,00000000	21,43	35,71	42,86	57,14	0	0	0
E03	TLA	3,3	PS	A	5,50	0,277487477295661	79	14,36363636	25,00	56,25	18,75	81,25	1	1,00	0,00
E04	TLA	3,5	PS	A	4,17	0,210393541876882	75	17,98561151	30,59	40,00	29,41	70,59	0	0	0
E05	TLA	3,6	PS	B	6,18	0,311649016641452	175	28,31719210	13,64	40,91	45,45	54,55	5	1,00	4,00
E06	TLA	3,9	PS	B	2,87	0,14473020675438	51	17,77003484	12,50	62,50	25,00	75,00	2	0,00	2,00
E07	TLA	3,6	PS	B	3,88	0,195663136661624	105	27,06185567	14,29	42,86	42,86	57,14	3	1,00	2,00
E08	TLA	3,1	PS	B	5,80	0,292486132123046	58	10,00000000	17,65	52,94	29,41	70,59	0	0	0
E09	TLA	4,1	PS	C	3,92	0,234029850746269	31	7,90816327	0,00	50,00	50,00	50,00	0	0	0
E10	TLA	4,1	PS	C	5,72	0,341492537313433	130	22,72727273	31,82	4,55	63,64	36,36	4	0,00	4,00
E11	TLA	3,3	PS	C	2,58	0,154029850746269	60	23,25819395	29,41	52,94	17,65	82,35	2	0,00	2,00
E12	TLA	4,3	M5	D	3,25	0,202492211839006	61	18,76923077	29,41	35,29	35,29	64,71	0	0,00	0,00
E13	TLA	4,7	M5	D	3,70	0,230529595015576	53	14,32432432	14,29	50,00	35,71	64,29	1	0,00	1,00
E14	TLA	4,1	M5	E	2,97	0,194754098360556	81	27,27272727	35,29	58,82	5,88	94,12	0	0	0
E15	TLA	4,2	M5	E	4,57	0,299672131147541	74	16,19256018	0,00	78,26	21,74	78,26	2	1,00	1,00
E16	TLA	4	M5	E	1,52	0,099672131147541	53	34,86842105	7,14	64,29	28,57	71,43	0	0	0
E17	TLA	4,1	M5	E	5,05	0,331147540983607	40	7,92079208	18,75	43,75	37,50	62,50	8	1,00	7,00
E18	TLA	4,3	M5	F	3,60	0,232280664516129	75	20,83333333	21,74	47,83	30,43	69,57	0	0,00	0,00
E19	TLA	4,3	M5	F	3,13	0,201935483879688	32	10,22364217	17,65	52,94	29,41	70,59	2	1,00	1,00
E20	TLA	4,6	M5	F	3,28	0,211612903225806	52	15,8536854	28,57	50,00	21,43	78,57	0	0,00	0,00
E21	TLA	4,3	M5	F	3,58	0,230967741934484	32	8,93854749	0,00	62,50	37,50	62,50	0	0,00	0,00

Année universitaire 2020-2021

**Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention Premier degré**

Titre du mémoire : Un outil novateur au service des compétences en langage oral chez les plus jeunes élèves : les tableaux de langage assisté

Auteur : Claire FERREIRA

Résumé : Le langage est une compétence majeure travaillée tout au long de la scolarité, notamment en cycle 1. Il ne se résume pas uniquement à la parole, les CAA (communication alternative et augmentée) dont les TLA (tableau de langage assisté) peuvent être proposés et utilisés en classe dès le plus jeune âge afin de permettre à tous les élèves de communiquer sous différentes formes en fonction de leurs capacités. Nous cherchons à savoir si cet outil aurait des bénéfices et des intérêts à être mis en place au sein d'une classe de maternelle. Donc si il serait propice aux apprentissages lexicaux et narratifs, à travers la lecture partagée, pour des élèves (de 3 à 6 ans), ayant un développement langagier typique, permettant ainsi d'inclure pleinement les élèves présentant des troubles du langage et utilisant cette CAA.

Mots clés : Cycle 1, école maternelle, PS-MS, Communication Alternative et Augmentée (CAA), Tableau de langage assisté (TLA), lecture partagée, langage

Abstract: Language is a major skill worked on throughout schooling, especially kindergarten. It is not just limited to speech, AAC (alternative and augmentative communication) including aided language displays can be offered and used in the classroom from an early age to allow all students to communicate in different forms according to their abilities. We are investigating whether this tool would have benefits and interests to be implemented in a kindergarten class. If it would be conducive to lexical and narrative learning, through shared reading, for students (from 3 to 6 years old), with typical language development. This would thus make it possible to fully include students with language disorders and using this AAC.

Keywords: Kindergarten, Augmentative and Alternative Communication (AAC), Aided Language Displays, shared reading, language