



HAL
open science

Un outil novateur au secours des compétences en langage oral chez des élèves de classe préélémentaire : le tableau de langage assisté (TLA)

Yolène Gaufrès Schotté

► To cite this version:

Yolène Gaufrès Schotté. Un outil novateur au secours des compétences en langage oral chez des élèves de classe préélémentaire : le tableau de langage assisté (TLA). Education. 2021. dumas-03696073

HAL Id: dumas-03696073

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03696073>

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 secours des compétences en
langage oral chez des élèves de classe
préélémentaire : le tableau de langage assisté (TLA).**

Présenté par Yolène Gaufrès Schotté.

Première partie rédigée en collaboration avec Claire Ferreira.

Mémoire de M2 encadré par Amélie Rochet-Capellan et Marion Dohen

SOMMAIRE

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	4
1.2 Outils et dispositifs pour l'enseignement du langage	5
1.2.1 Outils couramment utilisés à l'école maternelle	5
1.2.2 Le dispositif de la lecture partagée	7
1.3 La communication alternative et augmentée	10
1.3.1 Présentation	10
1.3.2 Les différents systèmes de C.A.A	12
1.3.3 Zoom sur les T.L.A.	13
1.4 Problématique et hypothèses	15
2 Méthode.....	16
2.1 Participants	16
2.2 Mise en œuvre matérielle	16
2.2.1 Choix des albums	16
2.2.2 Construction des TLA	17
2.2.3 Construction de la séquence	18
2.2.4 Recueil des données	19
2.3 Déroulement	19
2.3.1 Mise en place d'un pilote	19
2.3.2 Mise en place de la séquence	19
2.3.3 Analyse des vidéos	21
2.4 Mesures.....	21

2.5	Hypothèses et statistiques	21
2.5.1	Plan d'expérience	21
2.5.2	Hypothèses opérationnelles	22
2.5.3	Statistiques	22
3	Résultats	23
3.1	Analyse quantitative	23
3.1.1	Durée de prise de parole	24
3.1.2	Nombre de mots par minute	24
3.1.3	Vocabulaire rappelé spontanément	25
3.1.4	Vocabulaire total rappelé	26
3.2	Analyse qualitative	26
3.2.1	Utilisation du TLA	26
3.2.2	Cas particuliers notables.....	27
4	Discussion	28
4.1	Recontextualisation	28
4.2	Impact du TLA sur les compétences langagières	28
4.2.1	L'apprentissage de vocabulaire nouveau	28
4.2.2	L'engagement dans l'activité de narration	29
4.3	Apport du TLA dans la communication avec les élèves	30
4.3.1	Observations sur des élèves à profil particulier	30
4.3.2	Commentaires sur l'utilisation du TLA	31
4.4	Perspectives	31
4.4.1	Lien avec l'enseignement.....	31
4.4.2	Pistes pour de futures recherches	32
	Conclusion.....	32
	Bibliographie.....	33
	ANNEXES	37

Introduction

En classe préélémentaire, à l'école maternelle, il y a une grande hétérogénéité des élèves liée au milieu social, aux particularités individuelles et à d'autres facteurs. En arrivant à l'école, les enfants sont jeunes et les troubles de langage ou les handicaps quels qu'ils soient ne sont souvent pas encore diagnostiqués. Etant le lieu d'accueil de toutes ces individualités, l'école maternelle doit s'équiper d'outils et de dispositifs permettant à tous les élèves, quelles que soient leurs particularités, de s'épanouir et de développer les compétences nécessaires, en particulier en termes de langage. Ces outils sont pour l'instant adaptés aux enfants tout-venant mais pas aux élèves ayant des troubles de langage ou des handicaps quelconques. Dans ce travail de recherche, nous mettons en place dans des écoles maternelle un dispositif normalement destiné à un public ayant des troubles du langage oral. Il s'agit d'un tableau de pictogrammes – le tableau de langage assisté (TLA) – qui permettra aux élèves de communiquer d'une autre façon qu'avec le langage oral et permettrait donc de développer des compétences langagières même si le langage oral n'est pas encore acquis. Nous essayons donc d'introduire cet outil de communication alternative et améliorée (CAA) dans un milieu scolaire classique et en contexte d'inclusion scolaire, avec des enfants tout-venant, des enfants en situation de handicap, et des enfants pour qui le langage oral est encore en construction.

Nous nous demanderons en quoi l'utilisation de TLA en situation de lecture partagée peut renforcer la narration et le développement de compétences lexicales chez des élèves tout-venants de 3 à 6 ans.

Dans une première partie, je ferai la revue de l'état de l'art concernant les recherches antérieures effectuées dans le domaine de la CAA. Cette partie sera réalisée en collaboration avec Claire Ferreira. Puis, après avoir expliqué le protocole et détaillé le plan d'expérimentation, j'exposerai les résultats obtenus. Enfin dans la discussion, je présenterai l'impact que le TLA a eu sur les compétences langagières des élèves et je présenterai des perspectives pour des recherches futures.

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 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, 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 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, et 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 B.O. du cycle 1.

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, recevoir son message, être compris et 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 au regard, 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). Ils 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. » (Romski & Sevcik, 2005).

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 de vocabulaire et à 24

mois, les enfants peuvent généralement prononcer une cinquantaine de mots (Kern & Santos, 2011). Une fois ce stade des 50 mots arrivé, 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 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 « de faire le lien entre la chaîne orale et la chaîne écrite, mais aussi de s’approprier et de mémoriser des structures, pouvant être réutilisées dans un nouveau récit » (Vié, 2018). 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 auquel 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 (Dorner, 2016) proposent l'utilisation d'une « boîte à mots » dans la classe contenant des cartes avec une image (dessin, pictogramme, ...) 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 permet 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'apprentissage, 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 immédiat, 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, et 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 est encouragé. La lecture partagée se différencie donc de la lecture offerte dans le sens que 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 (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. Mais aussi 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 et cela leur permet petit à petit d'intégrer le lien entre l'oral et l'écrit (Justice Laura M. & Ezell Helen K., 2002). Lefebvre et al., 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*, Lefebvre et al., 2017, Justice Laura M. & Ezell Helen K., 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*). 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 (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 littératies 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, 2019). 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 car ce 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, 2001, qui parlent de lecture interactive. Ils proposent un plan en 4 étapes qui vise comme objectif l'apprentissage de vocabulaire spécifique. En premier ils préconisent la présentation des mots en utilisant si besoin des outils, en deuxième une première lecture avec quelques questions sur l'histoire, en

troisième un séance ou le professeur engage une discussion sur l'histoire lue, et en dernier, une activité complémentaire en dehors du contexte du livre (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, 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 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, 2020 insiste beaucoup sur la modélisation de l'adulte, et encourage donc les adultes 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. Toutes ces choses vont 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 des droits des enfants de l'ONU, et la communication ne s'arrête pas uniquement au langage oral : parler ne passe pas uniquement 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., 2007). Cette personne sera donc amenée à utiliser un système de Communication Alternative et Améliorée (CAA). Selon Cataix-Nègre, 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, car notre recherche tente de déterminer si le TLA (un type de CAA) peut avoir un impact bénéfique, et améliorer des compétences (en compréhension, acquisition de vocabulaire et narration) pour des élèves tout venant, n'ayant pas de gros trouble 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 Augmentée 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 » (Ronski 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 (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 (Ronski & Sevcik, 2005). De plus cette multimodalité d'après Beukelman et Mirenda, 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 dû 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, le langage 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 un assistance plus ou moins technologique. Ces outils dits « techniques ou assistés » peuvent être de (Beukelman & Mirenda, 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 (« Communication alternative et améliorée », s. d.).

1.3.3 Zoom sur les T.L.A.

1.3.3.1 Définition, public visé et objectifs

Le TLA (figure 1) 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 (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, ce tableau permet à des enfants de participer à l'activité lorsque le langage oral ne leur permet pas. Jane Farrall, 2020 insiste d'ailleurs sur le fait que lors d'une activité de lecture

Figure 1 : Exemple de T.L.A. avec les pictogrammes de ARASAAC.
TLA réalisé par l'association isaac (<https://www.isaac-fr.org/>) à

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 vocabulaire nouveau, 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 car les symboles sont arrangés de gauche à droite dans l'ordre d'utilisation 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, car ce sont des enfants qui ont de très bonnes capacités d'analyse visuelle, cet outil est donc particulièrement adapté à leurs particularités. Souvent, ces enfants disposent d'un autre outil qui est le PODD (en

français : Tableaux Dynamiques à Utilisation Pragmatique). Le TLA est en fait un dérivé du PODD, qui est un classeur de pictogrammes où chaque page est liée à une thématique de la vie quotidienne. Le PODD accompagne l'enfant à tous les moments de la journée, alors que le TLA est construit spécifiquement pour une activité de lecture précise, en lien avec un album en particulier.

1.3.3.2 Choix du vocabulaire

Le TLA peut comporter de neuf à environ une centaine de pictogrammes selon les compétences visuomotrices 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 comprendre du vocabulaire de base mais également du vocabulaire spécifique au thème abordé et à l'activité pour lequel il est conçu (Beukelman & Mirenda, 2017; Lesain, 2020). Johnson, 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 Margaret & Bloom Lois, 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, 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 le TLA, plusieurs outils existent sur internet et 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, cela permet la

planification du message grammaticalement correct (Beukelman & Mirenda, 2017). Pour identifier les catégories grammaticales, la Fitzgerald key est souvent utilisé : 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 car cela crée une stimulation sensorielle supplémentaire qui n'est pas forcément utile ou pertinente en fonction de l'enfant et de sa pathologie (Thistle & Wilkinson, 2017). 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, cela favorise la représentation multimodale du langage. Ainsi, l'enfant est encouragé à utiliser l'outil et 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 et hypothèses

L'utilisation du dispositif de la lecture partagée permet donc de renforcer de multiples compétences langagières et linguistiques en termes de langage oral et de compréhension. Les TLA quant à eux sont pour l'instant utilisés seulement pour des enfants ayant des troubles complexes de développement, et ce dans des contextes spécifiques : en séance d'orthophonie et à la maison. Les TLA permettent alors à des enfants n'ayant pas encore accès au langage oral de communiquer par l'intermédiaire des pictogrammes (langage multimodal). Nous nous sommes alors demandé si l'utilisation de TLA dans le contexte d'une lecture partagée en milieu scolaire pourrait avoir un impact sur les compétences communicationnelles et langagières pour de jeunes enfants tout-venants. La problématique centrale de cette étude expérimentale est alors la suivante :

En quoi l'utilisation de TLA en situation de lecture partagée peut-elle renforcer la narration et le développement de compétences lexicales chez des élèves tout-venants de 3 à 6 ans ?

La revue de l'état de l'art nous permet de formuler ces hypothèses :

- Les plus jeunes élèves rappelleront plus de mots de vocabulaire avec le TLA que sans lors de la narration d'une histoire.
- Les plus jeunes élèves parleront plus lors de la narration dans la condition avec TLA.

2 Méthode

2.1 Participants

Cette étude est réalisée dans une école maternelle classée REP (réseau d'éducation prioritaire), donc

	MS	GS	Total
Nombre	11	10	21
Age moyen	4,7	5,7	5,1
M	5	6	11
F	6	4	10

Tableau 1 : Caractéristiques de l'échantillon. La classe comporte 21 élèves, les âges sont donnés en années. M : sexe masculin. F : sexe féminin.

située dans un milieu socio-économique défavorisé. L'école est composée de 7 classes et la classe dans laquelle l'étude est réalisée est une classe de moyenne section (MS) et de grande section (GS) de 23 élèves dont seulement 21 participent à l'étude (pour 2 des élèves, les parents n'ont pas accepté que leurs enfants participent à l'étude).

Au moment de la récolte de données, les élèves ont en moyenne 5,1 ans (tableau 1) : 4,7 pour les MS et 5,7 pour les GS. Les données sont récoltées -dans la mesure du possible- par tranche d'âge, en ateliers de 4 élèves. Cet échantillon d'enfants étant faible, il semble important de préciser que 3 élèves de cette classe présentent des troubles du langage. Une élève de MS ne parle pas du tout en classe (mutisme sélectif), un élève de GS ne parle pas de manière compréhensible et a de gros retards sur les apprentissages, et un élève de MS à une reconnaissance de handicap (qui lui octroie une aide, AESH qui reste avec lui dans la classe), il a des troubles de type TSA (troubles du spectre autistique). Cette classe a donc un profil très hétérogène en termes de langage oral et de niveau scolaire.

2.2 Mise en œuvre matérielle

2.2.1 Choix des albums

Pour cette étude, deux albums ont été sélectionnés : un pour réaliser la condition sans TLA et un pour la condition avec TLA. Ces deux albums doivent être semblable sur le point de la

complexité du vocabulaire, sur la structure narrative, sur les aspects cognitif et affectif pour ne pas créer de biais. Les 2 albums ont été choisis selon certains critères.

- La structure narrative : albums en randonnées, albums qui comportent une situation initiale, des rencontres successives et une situation finale. Les 2 albums choisis comptent entre 3 et 5 rencontres.
- L'univers lexical et thématique : les 2 albums abordent le thème des animaux.
- La quantité de vocabulaire : une analyse préalable du vocabulaire dans plusieurs albums a été réalisée pour que les deux albums sélectionnés aient un nombre équivalent de vocabulaire nouveau.
- La quantité, la qualité des illustrations et l'apport d'informations visuelles : cela a été évalué de façon qualitative.



Figure 2 : Premières de couverture des albums choisis pour l'étude. a : *Coïn-Coïn* de Frédéric Stehr. b : *la course* de Béatrice Tanaka et Michel Gay

Les trois albums choisis sont : *A trois on a moins froid* de Michel Gay pour le pilote (test du protocole), puis pour l'expérimentation : *Coïn Coïn* de Frédéric Stehr (figure 2.a) et *La course* de Michel Gay et Béatrice Tanaka (figure 2.b).

2.2.2 Construction des TLA

2.2.2.1 Choix du vocabulaire

Une lecture commentée de chaque album a été enregistrée de manière à recenser et compter les mots de vocabulaire les plus utilisés. Ces mots-là ont été choisis pour figurer sur le TLA. Les mots les plus simples et déjà connus des élèves ont été limités car la visée du TLA est de les encourager à utiliser de nouveaux mots. La revue de la littérature nous a encouragées à mettre sur le TLA des mots de différentes catégories grammaticales pour que les élèves puissent construire des phrases grâce au TLA. Cependant les pronoms et autres mots

grammaticaux ont été enlevés à la suite du pilote car, sachant déjà s'en servir naturellement, les enfants n'ont pas eu recours au TLA pour ce genre de vocabulaire. Nous avons donc choisi de mettre plus de mots de lexique, de verbes, que les enfants ne connaissaient pas. Pour le pilote (Annexe 1), nous avons utilisé 25 pictogrammes (20 mots, 5 colonnes de 5 images), mais pour l'expérimentation nous avons jugé que les élèves étaient capables de gérer un plus grand tableau, nous avons donc mis plus de mots de vocabulaire : 30 mots organisés en 6 colonnes de 5 mots (figure 3 et grand format dans l'annexe 2).

2.2.2.2 Mise en page

Les mots sont organisés en colonnes de catégories grammaticales, dans la mesure du possible. Cela pour une meilleure visibilité et une meilleure efficacité dans l'utilisation du tableau. Les catégories grammaticales sont codées par couleurs selon le code Fitzgerald (chaque case est encadrée de la couleur correspondante).

Les pictogrammes sont sélectionnés sur la base ARASAAC (<https://arasaac.org/>) car ce sont des images gratuites et libres de droit. Les pictogrammes choisis sont le plus possible en noir et blanc pour limiter la quantité de données visuelles à traiter et donc faciliter la lecture et l'utilisation du TLA. Les TLA sont imprimés en format paysage et en couleur. Nous avons

Tableau de langage assisté de l'album
La Course De Béatrice Tanaka et Michel Gay

 demander / pourquoi	 qui / c'est qui	 penser / imaginer	 suivre	 épuisé / essoufflé / haletant	 pas / ne...pas
 coyote	 lièvre	 fuir/déguerpir/détaler	 danger /grave	 peur	 ne pas savoir
 élan	 prairie / clairière	 brouter	 chasseur	 comme une flèche / à toute allure	 en retard / plus tard
 loup	 forêt	 dormir/faire la sieste	 feu / incendie	 goulu / gourmand	 pas bien/ne pas aimer
 ours	 fleuve	 pêcher	 crue / inondation	 tranquille(ment)	 bien / aimer

imprimé une version en A3 pour les séances en classe entière et une en A4 pour les séances en petit groupe. Les TLA ont aussi été plastifiés pour que le support soit plus rigide et solide.

Figure 3 : TLA réalisé pour accompagner la lecture commentée de l'album La Course de Béatrice Tanaka et Michel Gay. Pictogrammes provenant de la base de données ARASAAC. Code couleur : clé Fitzgerald.

2.2.3 Construction de la séquence

La séquence est construite en respectant les principes de la lecture partagée (détaillés en 2.2.2). La lecture partagée se déroule, selon la littérature, seulement en petits groupes. Etant

donné des contraintes imposés par le contexte d'une classe en milieu scolaire classique, il nous a été impossible de respecter cela. Ainsi, seule la séance 4 (voir tableau 3) a été réalisé en petits groupes. Ces conditions non idéales reflètent cependant le milieu naturel d'une classe. La séquence est détaillée dans le tableau 3.

2.2.4 Recueil des données

Le recueil des données est réalisé par vidéo à l'aide d'une caméra et d'un trépied. Chaque séance est filmée : les séances en classe entière pour effectuer des observations qualitatives sur l'intérêt des élèves pour l'outil par exemple, mais aussi les séances en petits groupes pour une analyse quantitative de nombreuses variables détaillées par la suite.

2.3 Déroulement

2.3.1 Mise en place d'un pilote

Avant de démarrer les expérimentations, nous avons réalisé un pilote pour tester le protocole. Ce pilote a été réalisé pour la condition avec TLA seulement (pour causes de contraintes temporelles). Il nous a permis certains réajustements du protocole pour le rendre plus pertinent. Il nous a aussi permis d'habituer les élèves à la caméra dans la classe et à l'outil du TLA. En effet pour rendre l'utilisation d'un TLA efficace, la recherche a montré qu'il faut que les utilisateurs y soient habitués. Ce pilote nous a aussi appris en tant qu'enseignantes à utiliser ce TLA pour mieux modéliser son utilisation aux élèves.

2.3.2 Mise en place de la séquence

La séquence est mise en place deux fois : une fois pour le premier album (*Coin Coin*), sans le TLA, et une deuxième fois pour le deuxième album (*La Course*), avec TLA. Chaque séquence est réalisée de la même manière, et sur les mêmes temps : une séquence s'étale sur 2 semaines, avec des séances le lundi et le mardi. Les séances sont organisées comme indiquée sur le tableau suivant (tableau 2).

Lundi – semaine 1	Mardi – semaine 1	Lundi – semaine 2	Mardi – semaine 2
<i>Matin</i> : S1 – vocabulaire <i>Après-midi</i> : S2 – lecture de l'album	<i>Matin</i> : S3 – lecture commentée 1	<i>Matin</i> : S3 – lecture commentée 2	S4 – ateliers langage 2 groupes le <i>matin</i> et 3 groupes l' <i>après-</i> <i>midi</i> .

Tableau 2 : Organisation des séances dans le temps. *S* : séance.

<i>Titre de la Séance et modalités pratiques.</i>	<i>Objectif de la séance</i>	<i>Contenus et déroulement</i>
<p>1 Présentation du vocabulaire et du TLA</p> <p><i>20 minute. En classe entière.</i></p>	<p>Présenter le TLA et expliciter son utilisation. Présenter le vocabulaire de l'album.</p>	<p>1. Présenter l'album, regarder le titre et la première de couverture. 2. Présenter le TLA et nommer les mots de vocabulaire un à un : décrire les pictogrammes et répéter chaque mot. Faire quelques phrases sur le TLA pour modéliser son utilisation. 3. Expliciter l'importance de l'apprentissage des mots du livre pour pouvoir raconter l'histoire. Condition sans TLA : le vocabulaire est présenté à l'aide de cartes vocabulaire.</p>
<p>2 Première lecture de l'album</p> <p><i>20 minutes. En classe entière.</i></p>	<p>Découvrir l'album.</p>	<p>1. Présenter le livre, décrire la couverture. 2. Montrer les premières pages pour anticiper l'histoire : faire verbaliser les hypothèses des élèves sur l'histoire. 3. Lire l'album sans le commenter, jusqu'à la fin. 4. Poser quelques questions aux élèves pour vérifier leur compréhension et les encourager à prendre la parole. Utiliser le TLA pour reformuler ce qu'ils disent (modéliser).</p>
<p>3 Lectures commentées (Cette séance est répétée 2 fois, la 2^{ème} fois : 2.bis.)</p> <p><i>25 minute. En classe entière.</i></p>	<p>Commenter l'histoire.</p>	<p>1. Se remémorer : le titre, les personnages, la trame de l'histoire. 2. Lecture très animée en commentant toutes les 2-3 pages : utiliser le TLA. Demander aux élèves leurs impressions, leur faire anticiper la suite de l'histoire. 2. bis. Lecture très animée en commentant toutes les 2-3 pages, intégrer des petits pièges dans la lecture pour encourager les réactions et la participation active des élèves dans la lecture. 3. Poser des questions sur l'histoire, sur les personnages, demander si l'histoire leur a plu.</p>
<p>4 Atelier langage de narration de l'album</p> <p><i>20 minutes. En petits groupes (4 élèves).</i></p>	<p>Faire raconter l'album page par page aux élèves.</p>	<p>1. Expliquer les consignes, rappel du titre et des personnages principaux. Expliquer que le TLA est là pour les aider à raconter l'histoire : encourager son utilisation. 2. Chaque élève, à son tour, raconte une double page de l'album. Pour chaque page, il y a du vocabulaire visé, s'il n'est pas rappelé le professeur pose des questions spécifiques pour savoir si l'élève se souvient de ce mot ou pas. 3. Conclure en demandant s'ils ont bien aimé ce travail et si le TLA leur a été utile.</p>

Tableau 3 : Description de la séquence. *La séquence est réalisée une première fois sans le TLA, mais dans les mêmes conditions.*

2.3.3 Analyse des vidéos

L'analyse des vidéos est conduite suivant une grille d'annotation. Cette grille permet de relever et de calculer plusieurs paramètres tels que la durée de parole pour la narration de chaque élève et le nombre de mots utilisés pour cette narration. Pour chaque album et chaque double page de l'album, des mots de vocabulaire spécifiques ont été listés et étaient attendus des élèves lors de leur narration (Annexe 3). La grille a permis de noter si ces mots de vocabulaire ont été rappelés par l'enfant de manière spontanée, après une question spécifique en fin de narration, ou non rappelés. Pour la condition avec TLA, nous avons aussi annoté le nombre de pointages du TLA pour chaque sujet.

2.4 Mesures

Voici les différentes variables dépendantes et la manière dont elles ont été calculées. Un extrait de la récolte des données brutes est présent dans l'annexe 4, et le traitement de ces données (le calcul des valeurs des différentes variables) est dans l'annexe 5. Toutes les données ont été rentrées dans un tableur et les calculs ont été réalisés sur un tableau Excel. Pour la variable *Durée* : la durée a été calculée en relevant le temps initial (T_i) et le temps final (T_f) de narration pour chaque élève, à chaque fois que l'élève prenait la parole (deux fois par élève). La durée de parole pour la narration a été calculée ainsi : $Durée = (T_{f1} - T_{i1}) + (T_{f2} - T_{i2})$. Elle s'exprime en minute. Pour la variable *Mot/min* : dans un premier temps, le nombre de mots pour chaque élève (M) et pour chaque narration a été calculé (grâce à un compteur manuel), ensuite la variable a été calculée ainsi : $Mot/min = (M1 + M2) / Durée$. Pour la variable *VocabulaireS* : les mots rappelés par l'élève dans sa narration sans intervention de l'adulte (donc de manière spontanée) ont été comptés et divisés par le nombre total de mots attendus, ce qui donne un pourcentage de mots rappelés spontanément. Enfin, pour la variable *VocabulaireT*, nous avons additionné *VocabulaireS* avec les mots rappelés après question spécifique de l'enseignant. Ce total a été divisé par le nombre de mots spécifiques attendus pour ces doubles-pages de narration, le résultat donne le pourcentage total de mots de vocabulaire rappelés.

2.5 Hypothèses et statistiques

2.5.1 Plan d'expérience

L'étude inclut deux variables indépendantes (VI). Une VI à mesure répétée (intra-sujets) : la *Condition*, avec deux niveaux « avec TLA » et « sans TLA » et une VI inter-sujets, le *Niveau*

de l'élève avec deux niveaux « MS » et « GS ». Nous évaluons l'effet de ces facteurs sur les mesures avec les variables dépendantes suivantes :

- La durée de prise de parole de l'élève exprimée en minute (durée)
- Le nombre de mots rappelés par minutes (mots/min)
- Le pourcentage de mots cibles correctement rappelés de manière spontanée (VocabulaireS)
- Le pourcentage de mots cibles correctement rappelés au total (VocabulaireT).

2.5.2 Hypothèses opérationnelles

Si le TLA soutient l'enfant dans son apprentissage de l'histoire et dans sa narration, on devrait observer des durées de parole et des scores de rappel plus élevés en condition avec TLA comparativement à sans TLA. D'autre part, l'effet de l'usage des TLA devrait être plus important pour les enfants de MS comparativement aux enfants de GS étant donné que les enfants de GS ont une meilleure maîtrise du langage oral que les enfants de MS. En d'autres termes, on devrait observer une interaction entre le facteur condition et le facteur niveau.

- La durée de prise de parole devrait être plus importante Avec que Sans TLA et pour le groupe GS par rapport à MS. L'effet du TLA devrait être plus important pour le groupe MS que GS.
- Le nombre de mots par minute devrait être plus important Avec que Sans TLA et pour le groupe GS par rapport à MS. L'effet du TLA devrait être plus important pour le groupe MS que GS.
- Le pourcentage de vocabulaire rappelé spontanément ainsi que le pourcentage de vocabulaire rappelé au total devraient être plus important Avec que Sans TLA et pour le groupe GS par rapport à MS. L'effet du TLA devrait être plus important pour le groupe MS que GS.

2.5.3 Statistiques

Après la récolte des données, celles-ci ont été analysées en calculant des moyennes et des écarts types. Nous avons aussi effectué des tests statistiques sur le logiciel R. Dans un premier temps, nous avons fait des tests de Shapiro pour vérifier que les données avaient une distribution non significativement différente de la loi Normale. Les tests réalisés ensuite sont des tests paramétriques qui testent plusieurs facteurs. Sur chaque variable, nous avons testé l'effet du niveau de classe (MS ou GS) et l'effet de la condition (avec ou sans TLA) en faisant un test ANOVA (fonction AOV sur R). Le test ANOVA a été réalisé sur la variable du temps

de parole, du nombre de mots par minute de narration et du vocabulaire rappelé spontanément. Nous avons fait un test de Wilcox (test non paramétrique) pour la variable du vocabulaire total rappelé car elle ne suivait pas une loi Normale. Le test (fonction Wilcox.test dans R) a été réalisé avec le paramètre « Paired » à « False » pour le Niveau et à « True » pour la Condition. Dans le cadre de cette étude, nous considérons qu'une p valeur inférieure à 0.05 traduit un effet significatif. Étant donné le caractère très exploratoire de cette étude, nous considérons aussi qu'une p valeur inférieure à 0.1 traduit une tendance significative.

Trois participants ont été retirés de l'étude : les élèves E17 et E21 car ils n'ont participé qu'à une condition : la condition « sans TLA » pour E17 et la condition « Avec TLA » pour E21. L'analyse intra-sujet pour tester la condition n'a donc pas été possible pour ces deux élèves. Pour l'élève E20, il était présent aux deux conditions mais était malade et très fatigué pour la condition avec TLA et n'a donc pas pris la parole une seule fois. Nous avons donc décidé de le retirer de l'analyse car il introduisait une variance trop importante. Les moyennes et écarts types pour les différentes variables sont détaillées dans le tableau 3.

3 Résultats

3.1 Analyse quantitative

a)	Condition « Sans TLA »									
	Durée (minute)		Mots/min		Vocabulaire S (%)		Vocabulaire T (%)			
	M	σ	M	σ	M	σ	M	σ	M	σ
GS	2,59	0,56	35,24	8,31	60	17	78	11		
MS	2,29	0,95	22,73	14,21	44	26	57	31		
Tous	2,42	0,79	28,29	13,28	51	23	68	26		
b)	Condition « Avec TLA »									
	Durée (minute)		Mots/min		Vocabulaire S (%)		Vocabulaire T (%)		Pointage	
	M	σ	M	σ	M	σ	M	σ	M	σ
GS	1,86	0,56	30,23	12,97	68	24	79	21	2,00	1,20
MS	2,62	0,56	20,00	9,02	56	31	65	34	7,00	3,16
Tous	2,28	0,67	24,55	11,82	61	28	72	29	4,78	3,52

Tableau 4 : Moyennes (M) et écarts types (σ) des différentes variables pour la condition « Sans TLA » (a) et la condition « Avec TLA » (b) selon le niveau des élèves : GS ou MS.

3.1.1 Durée de prise de parole

La distribution de la variable « durée » a été testé par un test de Shapiro et n'est pas significativement différente de la loi Normale ($W=0.95$, $p=0.14$). Les résultats sont représentés sur la figure 4. La moyenne de la durée de parole est de 2,29 minutes pour le groupe MS et de 2,59 minutes pour le groupe GS. La différence n'est pas significative ($F(1,16)=1.26$, $p=0,28$). La moyenne de la durée de parole est de 2,42 minutes pour la condition sans TLA et de 2,28 minutes pour la condition avec TLA. La différence n'est pas significative ($F(1,16)=0.19$, $p=0.58$). L'effet d'interaction entre la Condition (avec ou sans TLA) et le Niveau (MS ou GS) tend à être significative ($F(1,16)=4.13$, $p=0.059$), nous pouvons donc dire que l'effet de la condition dépend du niveau. Dans le groupe GS, les enfants parlent moins dans la condition avec TLA (1.86 min) que sans TLA (2.59 min). L'inverse est observé pour le groupe MS où les enfants parlent plus dans la condition avec TLA (2.61 min) que sans TLA (2.29 min).

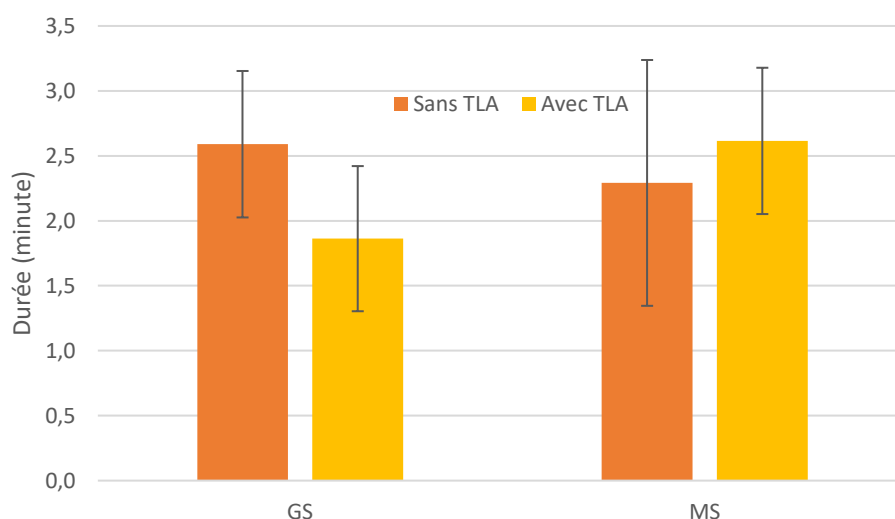


Figure 4 : Durée moyenne de prise de parole selon la Condition (Avec et Sans TLA) et selon le Niveau des élèves (MS et GS). Les barres d'erreurs correspondent à l'écart type.

3.1.2 Nombre de mots par minute

La distribution de la variable « mots/min » n'est pas significativement différente de la loi Normale (test de Shapiro : $W = 0.97$, $p = 0.49$). L'effet de la Condition et du Niveau est évalué avec une ANOVA à deux facteurs. En moyenne (voir figure 5), le groupe des GS produit plus de mots par minute que le groupe des MS (32,74 mots/min pour les GS et 21,37 mots/min pour les MS). La différence est significative ($F(1,16) = 5.57$, $p = 0.031$). La moyenne du nombre de mots par minute est de 28,29 mots/min pour la condition sans TLA et de 24,55 mots/min pour la condition avec TLA. La différence n'est pas significative : $F(1,16) = 2.21$, $p = 0.16$. L'effet d'interaction entre la Condition et le Niveau n'est pas significatif ($F(1,16) = 0.20$, $p = 0.66$).

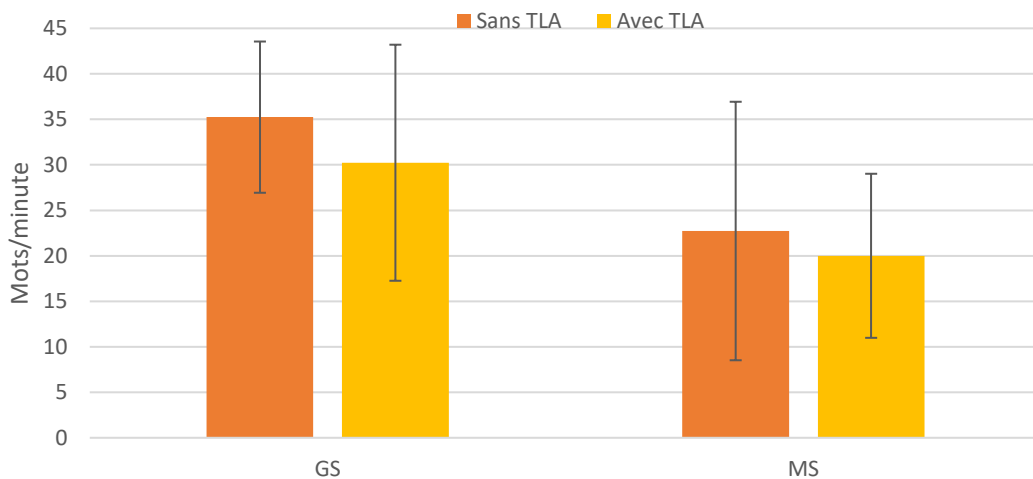


Figure 5 : Nombre moyen de mots énoncés par minute de narration selon la Condition (Avec et Sans TLA) et selon le Niveau des élèves (MS et GS). Les barres d'erreurs correspondent aux écarts types.

3.1.3 Vocabulaire rappelé spontanément

La distribution de la variable VocabulaireS n'est pas significativement différente de la loi Normale (test de Shapiro : $W=0.95$, $p=0.20$). L'effet de la Condition et du Niveau est testé avec une Anova comme décrit en section 3.5.3. La moyenne (voir figure 6) de VocabulaireS est de 64% pour le groupe des GS et de 50% pour le groupe des MS. La différence n'est pas significative ($F(1,16) = 1.62$, $p = 0.22$). La moyenne de VocabulaireS est de 51% dans la Condition Sans TLA et de 61% dans la Condition Avec TLA. La différence montre une tendance significative : les enfants ont rappelé plus de mots spontanément dans la Condition Avec TLA que dans la condition Sans TLA ($F(1,16) = 3.64$, $p = 0.074$). L'effet d'interaction entre la Condition et le Niveau n'est pas significatif ($F(1,16) = 0.13$, $p = 0.72$).

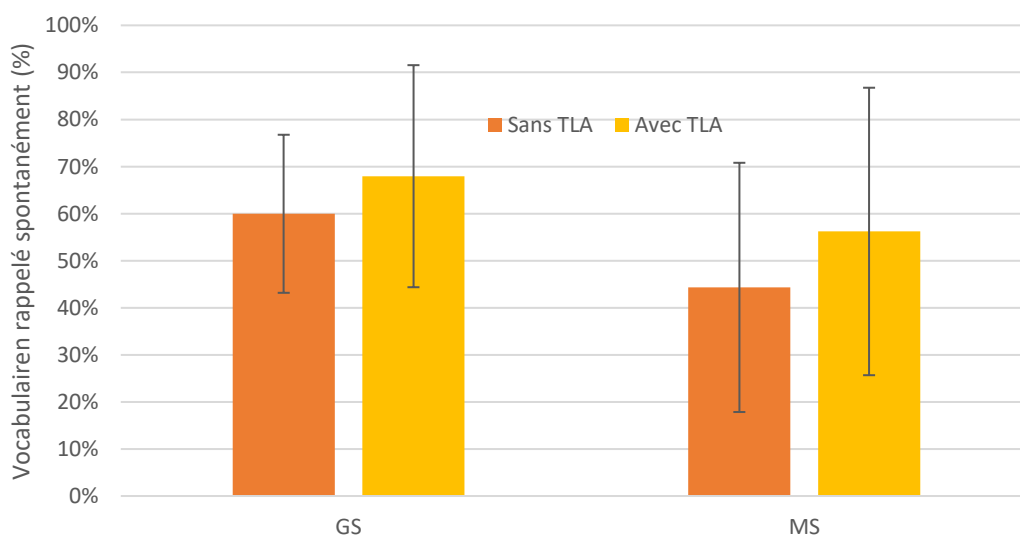


Figure 6 : Pourcentages moyens du vocabulaire rappelé spontanément selon la Condition (Avec et Sans TLA) et selon le Niveau des élèves (MS et GS). Les barres d'erreurs correspondent aux écarts types.

3.1.4 Vocabulaire total rappelé

La distribution de VocabulaireT est significativement différente de la loi Normale (Test de Shapiro : $W=0.85$, $p < 0.01$). Le test de Wilcoxon ne nous permet pas de tester directement l'effet d'interaction entre les deux facteurs (le Niveau et la Condition).

Au total (voir figure 7), les élèves de GS rappellent 78% et 79% du vocabulaire sans et avec TLA respectivement. La même tendance s'observe, de manière un peu plus claire pour les MS qui rappellent en moyenne 57% dans la Condition Sans TLA et 65% dans la Condition Avec TLA. Il semble donc que l'usage du TLA augmente la proportion de mots rappelés. En revanche, l'effet global de la Condition n'est pas significatif ($V=38$, $p=0.13$), ni celui du Niveau ($W=207$, $p=0.14$), ce qui ne nous permet pas de conclure. Les variations inter-élèves sont effectivement très élevées, surtout pour les MS (figure 7), ce qui témoigne de l'hétérogénéité du niveau des élèves.

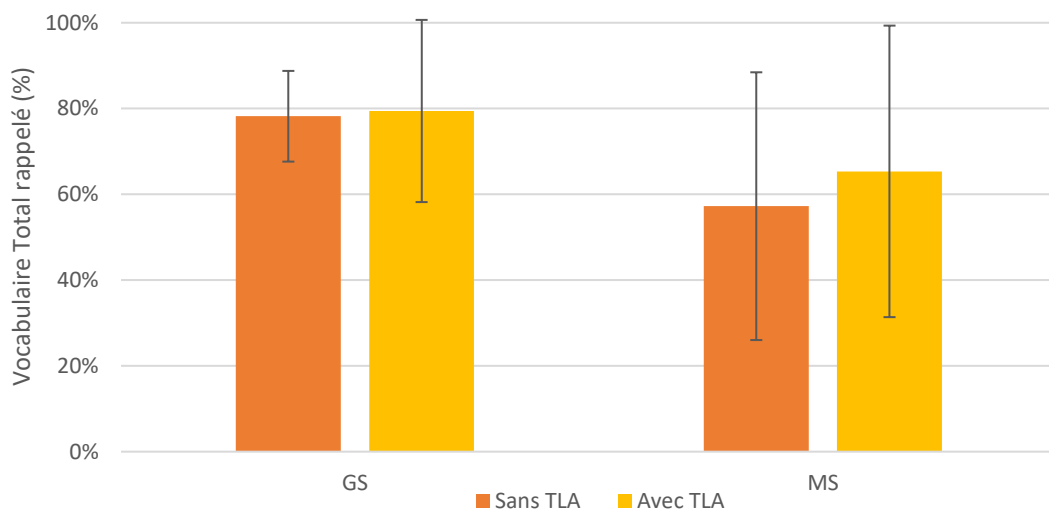


Figure 7 : Pourcentages moyens du vocabulaire total rappelé selon la Condition (Avec et Sans TLA) et selon le Niveau des élèves (MS et GS). Les barres d'erreurs correspondent à l'écart type.

3.2 Analyse qualitative

3.2.1 Utilisation du TLA

Il est intéressant de noter que, lors de la Condition Avec TLA, tous les élèves ont pointé le TLA au moins 1 fois. Les raisons des pointages étaient multiples :

- Oubli d'un mot donc pointage en posant la question à l'enseignante
- Pointage pendant que le mot est oralisé

- Pointage de pictogrammes pendant que les autres enfants parlent, pour « suivre » la narration (ces pointages n'ont pas été recensés dans la variable Pointage).

Le pointage de mots oubliés s'est avéré utile pour savoir précisément quel mot l'élève était en train de rechercher mentalement. Sans le TLA, cette même situation se présente sous la forme d'un silence souvent difficilement interprétable pour l'enseignante. Ici, avec le TLA, l'élève peut précisément montrer quel mot il est en train de chercher.

Les utilisations du TLA ont été réalisées pour des mots précis. Les élèves n'ont quasiment pas utilisé le TLA pour faire des phrases complètes.

La variable « pointage » du TLA nous permet d'observer que les élèves de MS ont beaucoup plus utilisé le TLA que les élèves de GS, en moyenne 7 pointages par élève de MS contre une moyenne de 2 pointages par élève de GS.

Le TLA était à certains moments une distraction pour les élèves, et plusieurs comportements dérangeants la séance ont été remarqués :

- Jeu avec le TLA plastifié : certains élèves l'enroulent, le plient, font du vent avec
- Jeu avec les pictogrammes : certains élèves se sont amusés à compter les cases du TLA pendant la narration d'un autre enfant et n'était donc pas attentifs.

3.2.2 Cas particuliers notables

L'élève E14 est un élève qui ne parle jamais en classe : ni avec les adultes ni avec les autres enfants. Il n'est donc pas étonnant que pour cet élève, la plupart des variables affichent une valeur de 0. Cet élève n'interagit pas non plus avec l'album en montrant les images par exemple. Il est donc intéressant de noter que cet élève a répondu aux questions de l'enseignante pour la Condition Avec TLA en s'aidant du TLA. Il n'a pas participé à la narration mais, par exemple, a montré le pictogramme « ours » quand l'enseignante a posé la question « Qui est ce personnage ? » en montrant l'ours dans l'album. L'élève a pointé 12 fois le TLA au total.

Certains élèves, quand ils ne se souviennent plus de l'histoire ou ne l'ont pas compris, inventent une histoire en s'appuyant sur l'illustration du livre au moment où ils doivent raconter. Ils ont donc des valeurs relativement « normales » pour les différentes variables (nombre de mots par minute, temps de narration), mais leur narration n'est ni cohérente ni valide. Ce type de comportement a été observé moins fréquemment dans la condition avec TLA. Les élèves se sont appuyés sur le TLA en plus de l'album pour raconter l'histoire et leur narration était plus en lien avec l'histoire.

4 Discussion

4.1 Recontextualisation

Dans cette étude, nous analysons l'utilisation exploratoire d'un outil de CAA en milieu scolaire dans l'objectif d'observer si cette utilisation est bénéfique aux élèves de classe préélémentaire en termes de langage et de communication. Nous nous sommes demandé en quoi l'utilisation de TLA en situation de lecture partagée pouvait renforcer la narration et le développement de compétences lexicales chez des élèves tout-venant de 3 à 6 ans. Les hypothèses que nous avons formulées sont les suivantes : les élèves rappelleront plus de mots de vocabulaire avec le TLA que sans lors de la narration d'une histoire. Les élèves parleront plus longtemps lors de la narration dans la condition avec TLA. L'effet de la condition devrait être plus prononcé pour les élèves de MS, qui ont un langage moins développé que les élèves de GS. Pour analyser ces effets et répondre à cette problématique, nous avons mis en place une séquence de lecture partagée autour de deux albums, l'un avec TLA et l'autre sans, pour pouvoir comparer les performances des élèves dans ces deux conditions. Les élèves ont entendu plusieurs lectures commentées de l'album avant de participer à un atelier de langage où ils devaient chacun raconter deux épisodes de l'histoire. Nous avons ensuite recensé leurs performances en termes de vocabulaire rappelé, de quantité de mots utilisés pour la narration, et de durée de parole pour la narration des deux épisodes.

4.2 Impact du TLA sur les compétences langagières

4.2.1 L'apprentissage de vocabulaire nouveau

Cette étude exploratoire vise entre autres à évaluer l'efficacité de l'utilisation du TLA pour l'apprentissage de vocabulaire nouveau. Les résultats montrent que les élèves ont eu tendance à rappeler plus de vocabulaire spontanément dans la condition avec TLA que dans la condition sans TLA. Cela s'explique donc par la présence du TLA que les élèves avaient sous les yeux pour raconter l'histoire. Cela leur a alors fourni une aide visuelle supplémentaire pour se remémorer du vocabulaire appris lors des séances de lecture partagées. Il était alors plus facile pour eux d'utiliser ces nouveaux mots en contexte. Ces résultats confirment alors l'hypothèse que les élèves rappellent plus de mots avec le TLA que sans. Cependant, cette différence n'était pas significative pour la variable du vocabulaire total rappelé. C'est-à-dire

qu'après avoir posé des questions sur du vocabulaire précis, les élèves se sont souvenu des mots sans différence significative selon la condition. Cela pourrait nous amener à penser que le TLA aide les élèves à s'appropriier du vocabulaire nouveau en l'utilisant en contexte, dans des phrases pour raconter une histoire connue. Nous ne pouvons alors pas conclure que le TLA permet de retenir plus de mots de vocabulaire, mais il permet aux élèves de s'entraîner à utiliser ces mots en contexte. Pour prolonger cette étude, il faudrait pouvoir évaluer l'apprentissage du vocabulaire sur le long terme, pour voir si ces mots nouveaux utilisés en contexte seraient mieux retenus et mémorisés dans la mémoire à long terme. Il faudrait faire une évaluation pour laquelle les élèves n'auraient pas le TLA sous les yeux, pour évaluer l'efficacité du TLA dans l'apprentissage. Dans notre étude, l'outil était nouveau et les élèves n'ont pas eu beaucoup de temps pour se l'approprier. Ils n'ont pas l'habitude d'utiliser l'image pour communiquer. En revanche, on a pu observer que les élèves (E14) qui ont des difficultés pour le langage oral ont pu bénéficier de l'outil et s'en servir pour communiquer.

4.2.2 L'engagement dans l'activité de narration

L'atelier de langage nous a permis d'évaluer l'engagement des élèves dans l'activité de narration grâce à deux paramètres : la durée de la narration et le nombre de mots par minute prononcés lors de cette narration.

Pour ces deux paramètres, l'effet de la condition n'était pas significatif. En revanche, pour la durée de parole, l'interaction entre la condition et le niveau était significative ce qui montre que l'effet de la condition dépend du niveau des élèves (MS ou GS). Les MS ont eu des durées de paroles plus longues avec TLA que sans alors que les GS ont eu des durées de parole plus courtes avec le TLA. Ces résultats sont éclairant sur l'utilisation du TLA : les élèves de GS ont un langage oral beaucoup plus développé pour la plupart que les élèves de MS pour qui le langage est encore en construction. Le TLA semble alors être un frein aux performances des GS qui n'en ont vraisemblablement pas besoin pour soutenir leur narration, alors que pour les MS, le TLA leur a permis de s'exprimer plus longtemps. Ils s'en sont servi pour mieux rappeler l'histoire. Les GS ont généralement plus de facilités à raconter une histoire avec leurs propres mots, ils construisent facilement des phrases, et ont recours à leur lexique acquis en mémoire à long terme. Les MS se sont davantage appuyés sur le TLA pour se remémorer l'histoire et ont cherchés des mots dessus pour appuyer leur narration. Ces résultats sont cohérents avec la littérature en ce qui concerne le TLA car cet outil a été développé et construit pour un public ayant des besoins en communication. La CAA vise en effet à soutenir la communication quand le langage oral est déficitaire, mais dès que le langage oral est possible et efficace, les outils de

CAA comme le TLA ne sont plus indispensables pour la communication. En revanche, utiliser une communication multimodale pourrait avoir de nombreux effets bénéfiques sur le long terme, par exemple sur les performances de la mémoire ou pour un développement lexical plus riche. Pour évaluer cette hypothèse, il faudrait prolonger cette étude sur le long terme. Notre hypothèse sur la durée de parole n'est donc pas vérifiée : le TLA n'augmente pas significativement la durée de parole des élèves.

En ce qui concerne le nombre de mots par minute de narration, seule la différence entre les niveaux MS et GS était significative. Cela va dans le sens de l'interprétation précédente : les élèves de GS produisent significativement plus de mots par minute que les MS indépendamment de la condition. Ils sont plus à l'aise à l'oral et possèdent plus de mots dans leur lexique productif.

Ces deux paramètres nous permettent de conclure que les élèves plus âgés de grande section (GS) sont en moyenne plus engagés dans la narration que les élèves plus jeunes de moyenne section (MS). L'effet du TLA pour la durée de narration dépend significativement du niveau de l'élève. Ces deux groupes d'élèves devraient être traités séparément pour évaluer la pertinence de l'outil TLA. Ces résultats montrent qu'il serait plus pertinent d'utiliser le TLA chez des élèves ayant une maîtrise du langage oral plus limitée. Le TLA pourrait aussi être un moyen d'apprendre des langues étrangères.

4.3 Apport du TLA dans la communication avec les élèves

Même si nous avons utilisé le TLA plutôt comme un outil pour apprendre du vocabulaire, cet outil reste un outil de communication et nous discuterons dans cette partie en quoi sa présence en classe a permis de mieux communiquer avec certains élèves.

4.3.1 Observations sur des élèves à profil particulier

Ma classe comportant plusieurs élèves en difficulté, il me semble important de discuter de leur comportement face au TLA. Ce comportement est difficile à évaluer de manière objective et quantitative car il aurait fallu les habituer à l'outil sur une période de temps plus longue et de manière plus systématique. Il est cependant notable que le TLA, pour une utilisation en classe maternelle, apporte l'avantage de faciliter la communication entre l'enseignant et les élèves pour qui l'articulation rend le langage expressif difficilement compréhensible. Certains élèves de ma classe ont des difficultés liées au langage oral. Le TLA m'a permis de les comprendre dans leur narration de l'histoire, ils ont montré les pictogrammes en racontant ce qui m'a permis d'identifier les personnages dont ils parlaient par exemple.

4.3.2 Commentaires sur l'utilisation du TLA

Les élèves se sont servis du TLA pour raconter l'histoire : tous les élèves ont pointé au moins 1 fois le TLA. Cependant, la moitié des GS (4/8) n'ont pointé qu'une fois alors que pour les MS, 9 élèves sur 10 ont pointé le TLA plus de 4 fois durant leur narration. La plupart du temps, les MS ont pointé le TLA pendant qu'ils oralisaient. Ils prenaient un appui visuel sur le TLA qui leur a servi d'aide-mémoire. Pour les GS, les quelques utilisations du TLA ont eu lieu pour montrer un mot qu'ils avaient oublié. Cela m'a montré qu'ils savaient ce qu'il fallait dire mais ne se souvenaient plus du mot de vocabulaire : leur regard se penchait vers le TLA en cas de blocage lié à un manque de vocabulaire. Ils me montraient alors le mot et je pouvais l'oraliser à leur place. Le TLA était alors un outil indispensable de communication qui a permis aux élèves de communiquer le mot qu'ils avaient oublié par un autre moyen que le langage oral. Cela montre que le TLA peut avoir des objectifs multiples : il peut servir d'aide visuelle, mais aussi comme sa conception initiale le veut, d'outil de communication quand le langage oral est limité. Cependant, comme les résultats l'ont montré pour la variable de la durée, il semblerait que le TLA rajoute une charge mentale pour des élèves qui maîtrisent déjà le langage oral, car les GS ont montré une moins bonne performance pour cette variable dans la condition avec TLA. Il serait alors pertinent d'évaluer les performances des élèves sur le long terme après avoir utilisé systématiquement le TLA pendant plus de temps. Le TLA pourrait aider à introduire du vocabulaire plus complexe. Les élèves ont besoin de temps pour intégrer un nouvel outil qui, même s'il les perturbe dans un premier temps, pourrait être bénéfique pour l'acquisitions de compétences lexicales sur le long terme. En effet, notre protocole de recherche et la séquence d'enseignement n'ont pas permis aux élèves d'avoir un temps d'adaptation à l'outil suffisamment long. Ils n'ont pu utiliser le TLA de manière individuel que lors de l'atelier durant lequel ils étaient évalués.

4.4 Perspectives

4.4.1 Lien avec l'enseignement

L'outil TLA est couramment utilisé pour les enfants ayant un suivi médical ou un suivi chez l'orthophoniste. Ce mémoire vise à établir un lien entre les pratiques d'enseignements et les pratiques médicales des orthophonistes et de transmettre les outils qui y sont utilisés dans le monde de l'éducation. Pour le bien-être, l'épanouissement et les droits des enfants qui ont des particularités liées à la communication et au langage oral, il est indispensable aujourd'hui

d'uniformiser les pratiques pour que les outils utilisés par l'orthophoniste puissent être intégrés au contexte scolaire. Cette étude a montré que ces outils sont utilisables en contexte scolaire, mais nécessitent une formation et une utilisation régulière pour que les élèves s'en saisissent pour progresser. Ces démarches et ces outils de CAA sont essentiels au milieu scolaire qui est de plus en plus inclusif. Ils seraient également des outils très intéressants pour la différenciation (pour aider les élèves en difficulté). L'accueil d'enfants en situation de handicap nécessite également l'accueil des outils dont ils ont besoin pour apprendre. Pour répondre aux besoins des élèves en difficultés, le TLA pourrait en milieu scolaire être utilisé pour les APC (Aides pédagogiques complémentaires).

4.4.2 Pistes pour de futures recherches

Pour évaluer la pertinence de l'outil TLA en milieu scolaire et pour la narration, il faudrait prendre un échantillon plus large pour obtenir des résultats plus robustes. Il est aussi nécessaire d'habituer les élèves à l'outil TLA, pour que son utilisation ne soit pas une barrière supplémentaire à leurs performances. Nos résultats montrent que l'usage du TLA a plus d'impact sur les élèves plus jeunes. Il serait donc pertinent pour les recherches futures de se concentrer sur les élèves de petite et moyenne section. Il est aussi essentiel que l'enseignant qui présente le TLA aux élèves ait reçu une formation sur la CAA et qu'il s'entraîne plusieurs fois à utiliser le TLA en lisant une histoire. Il faut en effet que cette utilisation soit modélisante pour que les élèves puissent à leur tour utiliser cet outil. Pour ce mémoire, je n'ai eu que très peu de formation par manque de temps et de ressources et cela a sûrement impacté mon utilisation du TLA et donc celle de mes élèves.

Conclusion

Cette étude exploratoire sur l'utilisation d'un outil de CAA en milieu scolaire apporte donc des résultats mitigés mais utiles pour rediriger les futures études qui se feront dans ce domaine. L'efficacité du TLA pour améliorer les compétences langagières des élèves n'est pas évidente mais dépend du niveau des élèves. Il faudra des études plus approfondies sur l'utilisation du TLA pour montrer son efficacité dans l'apprentissage du vocabulaire, pour l'utilisation de nouveaux mots en contexte et pour leur mémorisation sur le long terme. Le TLA est un outil bénéfique aux élèves pour qui le langage n'est pas encore construit, il faut donc l'utiliser de manière différenciée selon le public visé.

Bibliographie

- Baghdadli, D. A., Noyer, M., Aussilloux, P. C., Boy, C., Thomas, C., & Plantade, S. P. (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.
- Communication alternative et améliorée. (s. d.). *Fonds Houtman*. Consulté 12 avril 2021, à l'adresse <https://www.fonds-houtman.be/thematiques/communication-alternative-et-augmentee/>
- Coutheux, O. (2020). *Quand lire semble impossible... Effets de la lecture partagée en groupe sur les compétences émergentes en littérature 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://access-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
- 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>
- 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>





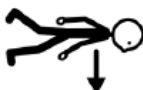






















- Lahey Margaret & Bloom Lois. (1977). Planning a First Lexicon : Which Words to Teach First. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 42(3), 340-350.
<https://doi.org/10.1044/jshd.4203.340>
- Lefebvre, P., Fiorino, A., Johannsen, D., Tait, M., Tkalec, A., & Sutton, A. (2017). Shared storybook reading to enhance early literacy skills of children with speech sound disorders : A feasibility study/Etude de faisabilite sur l'utilisation de la lecture interactive de livres d'histoires dans le but d'ameliorer 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*. 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

ANNEXE 1 – TLA de l’album <i>A trois on a moins froid</i> de Elsa Devernois.....	1
ANNEXE 2 – TLA de l’album <i>La Course</i> de Béatrice Tanaka et Michel Gay.....	2
ANNEXE 3 – Liste des mots de vocabulaire attendus pour la narration de <i>La Course</i>	3
ANNEXE 4 – Tableau de récolte des données brutes pour la condition avec TLA	4
ANNEXE 5 – Grille de calcul des variables pour la condition avec TLA.....	5

ANNEXE 1 – TLA de *A trois on a moins froid*, album de Elsa Devernois. TLA construit pour le pilote.

 Tableau de langage assisté de l'album <i>A trois on a moins froid</i> De Elsa Devernois et Michel Gay					
 OH I	 je ne sais pas	 je, moi	 aller	 froid, trembler	 paissible
 question	 non, ne ... pas/plus	 tu, toi	 voir	 chaud	 qui c'est ?
 bien, aimer	 Touffu, le lapin angora	 dire	 avoir mal	 douillet	 mal, ne pas aimer
 Casse-Noisette, l'écureuil	 penser	 se blottir	 gentil	 Kipic, le hérisson	 comprendre
 terrier	 paissible				

ANNEXE 2 – TLA de l'album *La Course* de Béatrice Tanaka et Michel Gay.



Tableau de langage assisté de l'album
La Course De Béatrice Tanaka et Michel Gay

 demander / pourquoi	 qui / c'est qui	 penser / imaginer	 suivre	 épuisé / essoufflé / haletant	 pas / ne... pas
 coyote	 lièvre	 fuir/déguerpir/détaler	 danger /grave	 peur	 ne pas savoir
 élan	 prairie / clairière	 brouter	 chasseur	 comme une flèche / à toute allure	 en retard / plus tard
 loup	 forêt	 dormir/faire la sieste	 feu / incendie	 goulu / gourmand	 pas bien/ne pas aimer
 ours	 fleuve	 pêcher	 crue / inondation	 tranquille(ment)	 bien / aimer

ANNEXE 3 – Liste des mots de vocabulaire attendus pour la narration de *La Course*.

Etape de l'histoire		Vocabulaire	Questions pour vérifier la connaissance du vocabulaire si les mots ne sont pas utilisés de manière spontanée.
P A R T I E 1	Double page 1 : coyote et lièvre	COYOTE	Qui est ce personnage ?
		LIEVRE	Quel animal Coyote voit-il ?
		PRAIRIE	Où sont-ils ?
		PAISIBLEMENT	Comment est Coyote ? Que fait-il ?
		CHASSEUR	Que pense Coyote ?
		DEGUERPIR	Que va faire Coyote ?
	Double page 2 : Elan	ELAN	Qui est ce personnage ?
		CLAIRIERE	Où est-il ?
		BROUTER	Comment mange-t-il / Que fait-il ?
		GOULU	Comment broute-il ?
		FLEUVE / CRUE	De quoi Elan a-t-il peur ?
	DECAMPER	Que va faire Elan ?	
	Double page 3 : Loup	LOUP	Qui est ce personnage ?
		SIESTE	Que fait-il ?
		PARESSEUSEMENT	Comment fait-il la sieste ?
GALOPADE		Que font les autres animaux ?	
FÔRET / FEU		De quoi Loup a-t-il peur ?	
REMETTRE A PLUS TARD	Que va faire Loup ?		
Double page 4 : Ours	OURS	Qui est ce personnage ?	
	PÊCHER	Que fait-il ?	
	TRANQUILLEMENT	Comment pêche-il ?	
	A TOUTE ALLURE	Comment les autres animaux courent-ils ?	
	GRAVE	Que pense Ours ?	
DETALER	Que va faire Ours ?		
P A R T I E 2	Double page 5 : Ours et Loup	HALETANT / FOURBU	Comment se sent Loup ?
		DANGER	A cause de quoi Ours pense-t-il avoir fui ?
		FUIR	Que viennent-ils de faire ?
		SUIVRE	Pourquoi Loup a-t-il couru ?
		REMETTRE A PLUS TARD	Qu'est-ce que Loup avait fait ?
	Double page 6 : + Elan	POURQUOI	Que demandent Loup et Ours à Elan ?
		COURIR	Que faisait Elan avant de s'arrêter ?
		JE N'EN SAIS RIEN	Que répond Elan ?
		SI VITE	Comment courrait Coyote ?
	Double page 7 : + Coyote	DECAMPER	Qu'est-ce que Elan a fait pour suivre Coyote ?
		DEGUERPIR	Qu'avait fait Coyote en voyant Lièvre ?
		ARRETER	Puis, qu'on fait les animaux ?
		SAVOIR	Pourquoi vont-ils voir lièvre ?
		ECHAPPER	Ils ont couru pour réussir à ...
DANGER	A quoi ont-ils échappé ?		
Double page 8 : + Lièvre	EN RETARD	Pourquoi Lièvre était-il en train de courir ?	
	PREPARER	Que devait-il faire ?	
	DINER	Comment appelle-t-on le repas du soir ?	
	TERRIER	Où est Lièvre ?	
LAPEREAUX	Comment appelle-t-on les petits du Lièvre ?		

ANNEXE 4 – Tableau de récolte des données brutes pour la condition avec TLA

Td = temps de départ

Tf = temps final

Album : LA COURSE - Condition : Avec TLA									
Groupe	élèves	Td 1	Tf 1	Td 2	Tf2	Nb mots 1	Nb mots 2	Nb ptage 1	Nb ptage 2
GS 1	E1	07:05	08:15	13:27	14:10	37	8	2	0
	E2	02:08	02:30	11:40	12:25	30	37	1	0
	E3	04:05	05:20	12:27	12:55	28	17	3	0
	E4	09:45	11:18	15:00	15:45	25	25	1	0
	E5	02:00	03:55	09:02	10:06	44	29	2	1
GS 2	E6	06:50	07:55	11:14	11:46	17	15	1	0
	E7	04:20	05:30	10:20	10:50	32	26	1	0
	E8	08:00	08:52	12:10	12:55	33	17	3	1
	E9	10:45	12:25	21:55	23:50	41	43	3	1
MS 1	E10	02:45	04:00	17:10	18:10	21	16	4	3
	E11	06:50	08:30	19:53	21:10	25	29	4	1
	E12	13:45	15:15	24:10	25:19	37	31	3	0
	E13	05:24	06:20	15:30	17:19	22	23	2	6
MS 2	E14	09:14	11:20	20:00	21:15	0	0	8	4
	E15	03:45	04:50	13:12	14:30	32	32	4	2
	E16	08:00	08:50	17:45	19:15	45	31	1	3
	E17	00:00	00:00	00:00	00:00	0	0	0	0
MS 3	E18	08:32	09:56	14:40	15:26	35	20	7	3
	E19	06:30	07:34	13:55	14:35	17	9	5	6
	E20	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS	ABS
	E21	03:00	04:15	00:13:14	00:13:45	25	15	5	4

ANNEXE 5 – Grille de calcul des variables pour la condition avec TLA

numéro anonymat	Niveau	Durée de prise de parole pour la narration	Durée en minute	Nombre de mots utilisés pour la narration	Mots/min	Vocabulaire spécifique des doubles pages				Pointage du TLA / élève pendant la narration
						Vocabulaires	Rappelé après question spécifique	Non rappelé	VocabulaireT	
E01	GS	01:53	1,88	45	23,89	0,20	0,10	0,70	0,30	2
E02	GS	01:07	1,12	67	60,00	0,77	0,08	0,15	0,85	1
E03	GS	01:43	1,72	45	26,21	0,56	0,22	0,22	0,78	3
E04	GS	02:18	2,30	50	21,74	0,82	0,00	0,18	0,82	1
E05	GS	02:59	2,98	73	24,47	0,62	0,31	0,08	0,92	3
E06	GS	01:37	1,62	32	19,79	0,70	0,10	0,20	0,80	1
E07	GS	01:40	1,67	58	34,80	0,78	0,11	0,11	0,89	1
E08	GS	01:37	1,62	50	30,93	1,00	0,00	0,00	1,00	4
E09	MS	03:35	3,58	84	23,44	0,91	0,09	0,00	1,00	4
E10	MS	02:15	2,25	37	16,44	0,69	0,15	0,15	0,85	7
E11	MS	02:57	2,95	54	18,31	0,33	0,11	0,56	0,44	5
E12	MS	02:39	2,65	68	25,66	0,82	0,09	0,09	0,91	3
E13	MS	02:45	2,75	45	16,36	0,22	0,00	0,78	0,22	8
E14	MS	03:21	3,35	0	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	12
E15	MS	02:23	2,38	64	26,85	0,69	0,15	0,15	0,85	6
E16	MS	02:20	2,33	76	32,57	0,91	0,09	0,00	1,00	4
E18	MS	02:10	2,17	55	25,38	0,60	0,00	0,40	0,60	10
E19	MS	01:44	1,73	26	15,00	0,44	0,22	0,33	0,67	11

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 secours des compétences en langage oral chez des élèves de classe préélémentaire : le tableau de langage assisté (TLA).

Auteur : **Yolène Gaufres Schotté**

Résumé : Une des priorités de l'école maternelle est le développement du langage. La Communication Alternative et Augmentée (CAA) propose des alternatives au langage oral qui permettent aux personnes ayant des troubles complexes de communication d'avoir accès au langage et à la communication. Dans ce mémoire nous analysons l'efficacité d'un de ces outils, le tableau de langage assisté (TLA) pour améliorer les compétences narratives et lexicales d'élèves de moyenne et grande section. Pour cela nous avons mis en place des séances de lecture partagée. A la suite de ces lectures les élèves ont participé à un atelier de langage dans lequel ils ont raconté deux épisodes de l'histoire. Nous avons recensé leurs performances de vocabulaire rappelé et d'engagement dans la narration. Le TLA n'a pas eu la même efficacité pour les élèves de MS et de GS mais il a permis aux élèves de rappeler plus de vocabulaire spontanément. Cet outil semble être adapté pour des élèves petit parleurs : il permet une meilleure communication. L'efficacité du TLA quant aux compétences langagières d'enfants tout venant reste à être démontrée. Le TLA pourrait permettre d'acquérir des compétences lexicales sur le long terme.

Mots clés : **CAA, TLA, Langage, Ecole maternelle, Multimodalité**

Abstract: One of the priorities of kindergarten is language development. Augmentative and Alternative Communication (AAC) provides alternatives to oral language that allow individuals with complex communication disorders to access language and communication. In this study, we analyze the impact of one of these tools, the Aided Language Display (ALD), in improving the narrative and lexical skills of students in kindergarten. To do this, we set up shared reading sessions. Following these readings, the students attended a language workshop in which they narrated two episodes of the story. We recorded their performance for remembering vocabulary and their engagement in the storytelling. The TLA was not as effective for the younger and older students, but it helped the students to recall more vocabulary spontaneously. This tool seems to be adapted for students with limited speech: it improves communication. The efficiency of the TLA on the language skills of children of all ages remains to be demonstrated. The TLA could help develop lexical skills in the long run.

Keywords: **AAC, ALD, kindergarten, language, multimodality**