



HAL
open science

Instrument pédagogique langagier et public à besoin éducatif particulier : éléments pour la formation des enseignants spécialisés

Sandrine Dusseaux

► To cite this version:

Sandrine Dusseaux. Instrument pédagogique langagier et public à besoin éducatif particulier : éléments pour la formation des enseignants spécialisés. Education. Université de Cergy Pontoise, 2018. Français. NNT : 2018CERG0945 . tel-03663726

HAL Id: tel-03663726

<https://theses.hal.science/tel-03663726>

Submitted on 10 May 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.

+



Laboratoire
bonheurs

UNIVERSITE DE CERGY PONTOISE

THESE DE DOCTORAT

En vue de l'obtention du

Doctorat de l'Université de Cergy-Pontoise

Dans la spécialité "Sciences de l'Education". Ecole doctorale: Droit et sciences humaines.

Présentée publiquement le 21 décembre 2018 par

Sandrine DUSSEAUX

INSTRUMENT PEDAGOGIQUE LANGAGIER

ET

PUBLIC A BESOIN EDUCATIF PARTICULIER

Eléments pour la formation des enseignants spécialisés

Directrice de thèse: Madame Line Numa-Bocage. Professeure, Université de Cergy-Pontoise

Membres du jury:

Monsieur Thierry Piot. Professeur, Université Caen Normandie, France
(Président)

Madame Maryvonne Merri. Professeure, Université du Québec à Montréal,
Canada (Rapporteur)

Madame Martine Janner- Raimondi. Professeure, Université Paris 13, France
(Rapporteur)

Madame Florence Lacroix. Maître de conférences, ESPE Académie de Nantes,
France (Invitée)

*Passé un certain point il n'est plus de retour. C'est ce point-
là qu'il faut atteindre".*

Franz Kafka

"La seule joie au monde est de commencer".

Cesare Pavese

*"Je ne peux donc considérer que le fait d'avoir une vie
intérieure soit un problème ou un souci. Le souci est plutôt,
hélas, la vie extérieure".*

Josef Schovanec

REMERCIEMENTS

A l'issue de ces années de travail, mes remerciements vont à:

Line Numa-Bocage, directrice de thèse qui a su me diriger, me guider, m'encourager.

Merci aux enseignantes de mon étude: Miranda, Sophie, Marie et Irène pour leur disponibilité, leur implication et leurs interactions.

Merci aux élèves de l'étude et à leurs familles.

Merci à Bernard et Jean-Philippe pour leurs discussions constructives et leurs corrections.

Merci à mon amie Martine pour sa fidélité et sa patience.

Un merci également aux enseignantes d'université rencontrées tout au long de mon parcours: Mmes Christine Gaux, Florence Lacroix et Marie-Paule Vannier.

Merci à Monsieur Ernoult et Madame Bellanger, chefs d'établissement, qui m'ont permis de réaliser cette recherche, à mes collègues également.

Un merci très chaleureux à Monsieur Leclerc, inspecteur de l'éducation nationale, sans qui ce projet n'aurait pas vu le jour.

... à Jean-Philippe

... à Clémence, Pierre et Léo

Résumé

INSTRUMENT PEDAGOGIQUE LANGAGIER ET PUBLIC A BESOIN EDUCATIF PARTICULIER

Eléments pour la formation des enseignants spécialisés

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, est une loi fondamentale pour les personnes en situation de handicap. Cette loi a profondément modifié le paysage scolaire français. Les élèves déficients intellectuels sont scolarisés soit en milieu médico-éducatif soit en milieu ordinaire, avec une nette augmentation de la scolarisation en milieu ordinaire depuis quelques années. Parmi ces élèves certains ont des difficultés langagières. Or les enseignants sont démunis face au développement des compétences langagières de leurs élèves et regrettent le peu d'outils existants. Pourtant, le langage oral est une priorité pour l'institution scolaire car il est garant d'une bonne intégration scolaire et sociale.

Il est donc primordial de réfléchir à une didactique de l'oral. Cette recherche doctorale vise à questionner la manière dont les enseignants spécialisés option D – chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives et/ ou des troubles envahissants du développement– enseignent le langage oral. Cela constitue un objectif général.

La méthodologie est la suivante: quatre enseignantes et vingt-six de leurs élèves participent à notre recherche. Il s'agit d'un travail collaboratif, inscrit dans le cadre de la didactique professionnelle, supposant la constitution d'un collectif d'enseignants volontaires qui acceptent d'analyser leur travail avec le chercheur. Des entretiens en autoconfrontation de groupe permettent aux enseignantes une réflexion collective sur leur propre travail et sur le travail de leurs pairs. Cette analyse de l'activité débouche sur une introspection professionnelle mettant en lumière l'expérience vécue qui n'est pas consciente. Ainsi, chaque enseignante explique au collectif le but de l'activité. L'artéfact utilisé par les quatre enseignantes est l'album écho, outil éphémère s'appuyant sur des photographies d'élèves en activité.

Les résultats principaux concernent les éléments du schème. Deux schèmes sont dégagés dans l'activité des enseignantes permettant l'étayage de l'élève: le schème de tutelle et le schème de médiation, avec l'enrôlement, le maintien de l'orientation, la médiation verbale et la médiation gestuelle. L'étude met également en évidence l'appropriation et les modifications de l'artéfact par les enseignantes.

Ce travail permet de porter un regard nouveau sur l'activité enseignante. Il propose également des éléments pour l'enseignement du langage oral et une attention nouvelle sur les élèves différents et sur l'école inclusive.

Mots clés : didactique professionnelle, langage oral, troubles cognitifs, troubles envahissants du développement, album écho.

Summary

A pedagogic tool for language and a special educative need public

Elements for the training of specialized teachers

The law of February, 11th 2005 on equal rights and opportunities, participation and citizenship of people with disabilities, is a basic law for people with disabilities. This law has profoundly changed the French school landscape. The pupils with intellectual disabilities are educated either in a medical-educational environment or in an ordinary environment, with a clear increase in schooling in ordinary schools in recent years. Some of these students have language difficulties. But teachers are helpless in the face of the development of language skills of their students and regret the lack of existing tools. However, oral language is a priority for the school institution because it guarantees good school and social integration.

It is therefore important to think about an oral didactics. This doctoral research aims to question the way in which Option D specialist teachers - responsible for teaching to students with significant cognitive impairment and / or pervasive developmental disorders - teach oral language.

The methodology is as follows: four teachers and twenty-six of their students are participating in our research. It is a collaborative work, included in the framework of professional didactics, supposing the constitution of a collective of voluntary teachers who agree to analyze their work with the researcher. Self-confrontation group interviews provide teachers with a collective reflection on their own work and the work of their peers. This analysis of the activity leads to a professional introspection highlighting the lived experience that is not conscious. Thus, each teacher explains to the group the purpose of the activity. The artifact used by the four teachers is the album echo, ephemeral tool based on photographs of students in activity.

The main results concern the elements of the scheme. Two patterns are identified in the activity of the teachers enabling the student to be propped up: the schema of guardianship and the schema of mediation, with the enlistment, the maintenance of the orientation, the verbal mediation, and gestural mediation. The study also highlights the appropriation and modifications of the artifact by the teachers.

This work allows us to take a new look at the teaching activity. It also offers elements for teaching oral language and a new focus to different students and inclusive school.

Key words: professional didactics, oral language, cognitive disorders, pervasive, developmental disorders, Echo album.

Sommaire

Remerciements	3
Résumés	7
INTRODUCTION	15
PREMIERE PARTIE: FONDEMENTS THEORIQUES ET PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE	29
CHAPITRE 1 LA DEFICIENCE INTELLECTUELLE A L'ECOLE	30
1- La déficience intellectuelle	30
2- Les troubles envahissants du développement	34
3- Les troubles des fonctions cognitives	36
3.1.1- La mémoire	37
3.1.2- Le raisonnement	37
3.1.3- L'attention	38
3.1.4- La compréhension	39
3.1.5- Le langage	40
4- Les élèves rencontrés dans les dispositifs spécialisés	41
5- La loi du 11 février 2005	44
5.1- Les différents axes et les différentes avancées	45
5.2- De l'intégration à l'inclusion	47
CHAPITRE 2 LE CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE	52
1- L'état des lieux du langage oral à l'école	52
1.1- L'évolution du langage oral dans les programmes officiels	54
1.1.1- Le cycle 1	57
1.1.2- Le cycle 2	59
1.1.3- Le cycle 3	61
1.1.4- Le cycle 4	63

2- Le langage oral	66
2.1- Le développement du langage oral chez l'enfant	66
2.2- L'apport de l'aspect culturel et social dans le développement du langage oral chez l'enfant	70
2.3- Le rôle de l'école dans le développement langagier	72
3- La déficience intellectuelle et le langage oral	74
4- La didactique professionnelle	79
5- La prise de conscience	85
6- De l'outil à l'instrument	85
6.1- Un outil pour parler	85
6.2- Un outil pour restaurer l'estime de soi	88
6.3- Outil ou instrument?	90
CHAPITRE 3 LA PROBLEMATIQUE	93
DEUXIEME PARTIE: METHODOLOGIE DE RECHERCHE	100
CHAPITRE 1 ASPECTS METHODOLOGIQUES	101
1- La présentation de l'outil "Album écho" aux enseignants spécialisés	101
2- La rencontre avec des enseignants	102
3- Les entretiens en auto confrontation de groupe	106
CHAPITRE 2 LA POPULATION	109
1- Les élèves de l'étude	109
2- Les enseignantes de l'étude	141
TROISIEME PARTIE: ACTIVITE DES ENSEIGNANTS	145
CHAPITRE 3 L'ANALYSE DE L'ACTIVITE DES ENSEIGNANTES	146
1- Les séances langagières	146
2- Le but de l'action des enseignantes: le développement des	151

compétences langagières	
2.1- Des mots difficiles, parfois impossibles	153
2.2- Les objectifs de l'album écho	155
2.2.1- La syntaxe	156
2.2.2- Les pronoms	159
2.2.3- Les prépositions	163
2.2.4- Le vocabulaire	165
2.2.5- La prononciation	167
2.2.6- La communication verbale	168
2.2.7- Un outil pour structurer la pensée	170
3- La récurrence de deux schèmes	177
3.1- Les processus de tutelle	177
3.1.1- L'enrôlement	179
3.1.2- Le maintien de l'orientation	184
3.2- Les processus de médiation	188
3.2.1- La médiation verbale	189
3.2.1.1- Les questions	189
3.2.1.2- Les répétitions	201
3.2.1.3- Les reformulations	204
3.2.1.4- Les corrections explicites	208
3.2.1.5- Les ébauches	212
3.2.1.6- Les formulations	216
3.2.1.7- Les valorisations et encouragements	219
3.2.1.8- Les solutions, propositions de réponses, les explications	221
3.2.2- La médiation non verbale	224
3.2.2.1- La voix	225
3.2.2.1.1- Le débit	226
3.2.2.1.2- Le volume	226
3.2.2.2- Les gestes pédagogiques	228
3.2.2.2.1- Les distances proxémiques	228
3.2.2.2.2- Les gestes d'information	232
3.2.2.2.3- Les gestes de renseignements	246
3.2.2.2.4- Les gestes d'animation	247

3.2.2.2.5- Les gestes d'évaluation	248
QUATRIEME PARTIE:PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	251
1- L'instrument langagier	252
1.1- La médiation verbale	253
1.2- La médiation gestuelle	255
1.2.1- La voix	256
1.2.2- Le corps	257
2- L'organisation des séances d'apprentissages	258
3- Les entretiens en auto confrontation de groupe	260
3.1- L'instrumentation	261
3.2- L'instrumentalisation	279
CONCLUSION ET PERSPECTIVES	292
BIBLIOGRAPHIE	297
Annexes	312

INTRODUCTION

Depuis la loi du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, la scolarisation des élèves déficients intellectuels n'a cessé d'augmenter dans le milieu ordinaire. Ainsi, selon le rapport Paul Blanc, 32 030 élèves avec déficience intellectuelle et cognitive sont scolarisés en CLIS (Classe pour l'inclusion scolaire) en 2009. En revanche, le nombre d'enfants scolarisés dans les établissements médico-sociaux et hospitaliers a diminué régulièrement passant de 77 141 élèves en 2004 à 74845 en 2009 (Blanc, 2011, p.7). Cette diminution affirme la volonté de scolariser les élèves déficients en milieu ordinaire. Néanmoins, il est important de souligner que "si, depuis les années 1970, le nombre d'élèves en difficulté a beaucoup augmenté, c'est principalement parce que le nombre d'élèves en difficulté scolaire et sociale a augmenté; en effet, la population d'élèves reconnus comme handicapés est stable" (Thomazet, 2008, p.133).

Ainsi, les enseignants spécialisés sont amenés à interagir avec des élèves présentant, entre autre, de grandes difficultés langagières. Beaucoup d'entre eux se sentent démunis tant au niveau des évaluations des connaissances de l'élève que dans l'organisation de séances didactiques mais aussi dans la complexité à développer le code écrit alors que le code oral n'est pas instauré.

Le but de ce travail de recherche est donc de comprendre pourquoi l'enseignant n'inscrit pas ou peu l'enseignement du langage oral dans son emploi du temps, et pourquoi il lui semble si difficile de l'enseigner. Il s'agit également d'appréhender la manière dont les enseignants s'emparent d'un outil langagier, le transforment afin de développer les capacités langagières de leurs élèves.

Cette recherche est qualitative. Il s'agit d'études de cas concernant quatre enseignantes spécialisées et leurs élèves ayant des troubles des fonctions cognitives et/ou des troubles envahissants du développement. Elle se déroule sur plusieurs années, dans une approche semi-longitudinale.

Le travail de thèse n'est pas sans lien avec la propre réflexion du chercheur, ancrée dans sa propre histoire et directement impacté par sa personnalité. Aussi,

vais-je utiliser la première personne du singulier dans cette introduction afin de relater ce long cheminement qui m'a amenée vers cette recherche doctorale.

Je suis enseignante depuis une vingtaine d'années et au début de ma carrière, j'ai beaucoup exercé auprès de familles, pour qui, le français, n'était pas la langue parlée au domicile. Le problème du bilinguisme m'a accompagnée pendant de nombreuses années et j'ai dû développer des stratégies pour encadrer et faire progresser les élèves qui rencontraient des difficultés avec la langue française. Le développement des compétences langagières chez les élèves est donc, pour ma part, un questionnement de longue date.

Mon expérience en tant qu'enseignante pendant treize années en maternelle m'a confrontée au langage oral et aux programmes officiels. La pratique quotidienne avec des élèves qui parlaient peu m'a conduite à chercher des outils motivants. J'ai réalisé des stages de formation sur le langage oral où les formateurs m'ont présenté l'outil "album écho" que j'ai expérimenté dans mes classes. J'ai également beaucoup échangé avec des enseignants expérimentés. Le constat était le suivant : la pratique du langage oral en maternelle, autre qu'informelle, restait pauvre c'est-à-dire que la préparation de séances didactiques spécifiques était exceptionnelle. Les enseignants étaient à la recherche de supports intéressants. Pourquoi si peu de pratique et si peu d'outils alors que le langage oral détient une place primordiale dans la vie de l'élève?

Après plusieurs années à enseigner en maternelle, je m'engage dans une formation afin de valider un CAPA-SH option D (Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les Enseignements Adaptés et le Scolarisation des élèves en situation de Handicap, élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives et/ ou des troubles envahissants du développement, nommé depuis 2017 CAPPEI: certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'école inclusive).

Lorsque j'entreprends cette certification, j'ai connaissance qu'un Master 2 MEEF-EPD- ASH (Diplôme de MASTER Sciences Humaines et Sociales à finalité Recherche et Professionnelle, mention Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation, spécialité Enseignement du premier degré, pour les Aides Spécialisées, les Enseignements Adaptés et le Scolarisation des élèves en situation

de Handicap) se crée à l'université de Nantes. Intuitivement, je ressens la complémentarité de ces deux diplômes : la théorie et la pratique. Je décide donc de mener de front les deux formations : le CAPA-SH en alternance à la fois sur le terrain et à l'ESPE (école supérieure du professorat et de l'éducation) d'Angers et le Master 2 ASH à l'université de Nantes.

Le langage oral devient le sujet de mon mémoire de Master mais aussi de CAPA-SH car sur mon lieu de pratique, la CLIS 1 (Classe pour l'inclusion scolaire destinée aux élèves présentant des troubles des fonctions cognitives et/ ou des troubles envahissants du développement), je constate rapidement que sur dix élèves, quatre d'entre eux ont des difficultés à s'exprimer à l'oral : leurs phrases sont pauvres, le vocabulaire est peu développé. En début d'année scolaire je ne parvenais pas à comprendre certains d'entre eux. Le discours pouvait être confus. La priorité était donc de travailler avec eux le langage oral.

Pendant cette année de formation à l'ESPE d'Angers, j'ai également rencontré des enseignants en formation professionnelle, qui se questionnaient et se positionnaient par rapport à des pratiques qu'ils mettaient en place dans leur classe. Je constate rapidement que les enseignants en formation interrogent régulièrement les formateurs sur la manière de mener des séances langagières, sur les outils à utiliser, sur les progrès possibles des élèves et sur les différents troubles langagiers. Ces derniers ne sont pas satisfaits des réponses apportées par l'institution car ils réinterrogent sans cesse les formateurs afin d'obtenir des outils et des pistes de travail pour faire progresser leurs élèves. Pourquoi de telles demandes répétées alors qu'il s'agit d'une année de formation qui doit répondre aux attentes des enseignants? Cette formation pour devenir enseignants spécialisés devrait apporter des outils, des pistes, des réflexions complémentaires qui viennent développer et étayer des acquis afin d'enseigner auprès d'élèves en situation de handicap. Elle doit pouvoir permettre aux enseignants de devenir enseignants spécialisés avec une formation spécifique et adaptée. Pourtant, elle ne répond pas aux demandes. Pourquoi les enseignants sont-ils démunis? Pourquoi les formateurs ne répondent-ils pas aux enseignants en leur proposant des outils? Pourquoi un tel manque?

Afin de comprendre le problème rencontré, je décide de réaliser des entretiens semi-directifs avec ces enseignants en formation mais qui assurent également un mi-temps dans une classe spécialisée (CLIS, IME: institut médico-pédagogique). Quelles sont les difficultés langagières des élèves, quels sont les outils utilisés par ces enseignants? Ceci dans le but de faire un " état des lieux " de leur pratique du langage oral avec des élèves qui ont des troubles cognitifs et de cerner les obstacles d'une pratique langagière efficace. Ces entretiens représentent donc une phase exploratoire de la recherche.

Cinq thèmes sont abordés dans ces entretiens :

1. Ce que les enseignants mettent en place dans leur classe pour travailler le langage oral.
2. Les outils particuliers qu'ils utilisent pour travailler le langage oral.
3. Les conditions dans lesquelles sont travaillées le langage oral : grands groupes ou petits groupes.
4. Les évaluations employées pour le langage oral.
5. Les progrès constatés chez les élèves à l'aide de certaines séances, certains outils.

Sur cinq enseignants en formation interrogés, les pratiques langagières sont quasi identiques pour quatre d'entre eux. Ainsi, quatre futurs enseignants spécialisés sur cinq pratiquent le "quoi de neuf" et le débat philosophique en groupe classe. Il s'agit ici d'outils de classe qui permettent la construction d'une histoire commune de la classe tout en partant du vécu personnel de chaque élève. Ils utilisent la poésie également, la considérant comme outil langagier travaillant la mémorisation et la diction. Ces outils sont très intéressants mais lorsque l'élève rencontre des difficultés dans la construction de ses phrases cela ne suffit pas. Prenons quelques extraits d'entretiens pour illustrer ces positions.

Enseignante 1 (CLIS 1) : Déjà, le matin, le coin regroupement, alors le lundi j'ai « quoi de neuf ? » et puis le mardi j'ai, ça va être plus sur ... une poésie. Le jeudi, c'est « quoi de neuf ? » pour savoir le mercredi et puis voilà et le vendredi c'est

plutôt bilan de tu sais bilan de la semaine et on prépare notre activité de jeu de fin d'après-midi à la bibliothèque.

Enseignante 2 (ULIS collège: unité localisée pour l'inclusion scolaire): Alors pour travailler le langage, nous faisons bah des temps de langage inspirés de la pédagogie institutionnelle, c'est-à-dire le « quoi de neuf ? » le lundi matin, heu le conseil de vie de classe et donc le débat phi heu le débat à visée philosophique, évidemment, et après heu, comme temps de langage, ben on a tout ce qui est débat d'interprétation d'une œuvre littéraire par exemple, heu débats scientifiques, confrontations des démarches des élèves.

Enseignante 3 (CLIS 1): Alors, heu, « le quoi de neuf ? », alors c'est pas vraiment pour travailler le langage, c'est plutôt pour heu, heu pour éviter de perdre du temps après, enfin pour leur laisser un moment de parole où ils disent ce qu'ils ont besoin de dire, racontent ce qu'ils ont envie de raconter et pour pouvoir après être disponible pour le travail, mais je profite de ces moments là quand même pour heu, bah si le une phrase heu n'a pas la bonne syntaxe je leur je la reformule, ils répètent, pareil pour les mots mal prononcés, je reformule, ils répètent, voilà. Ensuite, au niveau de l'oral, heu pour une partie des élèves, je travaille à partir de d'albums où les où on trouve toujours les mêmes structures de phrases, on retrouve toujours des comme un refrain, de façon à à s'imprégner massivement de la ben de la syntaxe de la phrase qui revient sans sans cesse, heu nous travaillerons aussi à partir de la grammaire en maternelle, le livre de Retz pour construire la syntaxe de la phrase. Après pour ceux qui sont en train d'apprendre à lire, beaucoup de jeux à l'oral sur la phonologie. Du coup, on en profite pour replacer la position de la langue, des dents, des lèvres dans la prononciation des sons et du coup pour reprendre tous les mots mal prononcés. Voilà. Ensuite, heu, l'oral, en gros j'ai beaucoup d'autres moments d'oral qui vont être situés dans les les activités heu, découverte du monde, maths, enfin toutes ces choses là. Quand on quand on partage heu pour expliquer ce qui s'est passé, ça c'est de l'oral.

Enseignante 4 (CLIS 1): Alors, on a un quoi de neuf, tous les lundis matins. Uniquement le lundi matin. Heu, où chacun s'exprime dans un premier temps, et

ensuite les autres on un temps pour poser des questions. Ensuite, heu, qu'est-ce qu'on a d'autre ? Heu, tous les matins on reformule heu, alors je sais pas si c'est à ranger dans le langage mais on reformule ce qu'on a vu la veille en fait. Donc c'est les élèves qui sont invités à le faire, donc moi je considère que c'est du langage et en même temps c'est c'est aussi pour les recentrer sur les apprentissages. Heu, sinon, autre chose, bah je fais des ateliers phonologiques avec les élèves qui sont non lecteurs. On fait beaucoup de heu je fais un travail sur le conte avec un groupe. On est pas sur le langage heu purement phonologique, on est sur quelque chose de, fff, je sais pas comment, ils reformulent c'est-à-dire que, on lit des histoires et ensuite ils sont invités à retrouver les personnages, à argumenter si... à choisir un personnage et à argumenter pourquoi ils ont choisi ce personnage qui leur plaît dans ce personnage et puis je suis en train de chercher, on fait ça toutes les semaines et toutes les semaines je les invite à... on travaille en fait un conte le lundi matin, je leur lis l'histoire et on en reparle et ensuite le mardi on travaille en lecture avec à partir de ce conte là et tous les jours je les invite à reformuler, à raconter l'histoire, et je vois en plus que qu'il y a une avancée au niveau de la mémoire. Sinon, heu, on travaille avec le vidéo projecteur, on regarde des documentaires avec le vidéo projecteur, en général en lien avec le le thème abordé au cours de la période et je fais des pauses et on on re on ré reformule encore, on réexplique ce qu'ils viennent d'entendre quitte à venir réécouter, c'est-à-dire que je leur pose des questions, je leur demande de répondre, on revient en arrière et on réécoute et ensuite on reformule à nouveau, on essaie d'améliorer la compréhension. Donc à ce moment là, c'est beaucoup de dialogues qu'ils ont avec les autres en fait qui, parce que c'est eux...moi je pose juste les questions puisque je suis en arrière. En fait tu vois ma classe c'est, quand il y a le vidéo projecteur, je suis derrière une table comme ça, ils sont tous dans le coin regroupement et ils discutent entre eux.

L'enseignant 5 travaille le langage oral de façon individuelle avec ses élèves. Il a construit un outil à partir d'images où chaque enfant s'exprime et construit des phrases avec l'étayage de l'adulte. L'objectif de cet enseignant est de travailler la syntaxe où l'enfant élabore des phrases correctes en associant sujet/ verbe/

complément. Il part des acquis de l'élève pour construire une séance didactique spécifique et la faire évoluer selon les profils rencontrés. Les séances sont anticipées et conçues pour développer le langage.

Enseignant 5 (CLIS 1) : Alors moi, heu je ne travaille pas de façon collective, de façon individuelle, avec les enfants. J'ai mis en place un fichier d'exercices. Ce sont des petites cartes et on construit des phrases. Mon objectif c'est la construction des phrases, et au départ ce sont des phrases simples : sujet, verbe, complément. C'est, y'a des petites images qui définissent des sujets, qui représentent des sujets, des images qui représentent des actions, des images qui représentent bah des compléments quoi. Donc on prend un sujet, un verbe d'action, un complément : le garçon lance bah je sais pas, la bouteille bouteille. Les enfants font la phrase : le garçon lance la bouteille. C'est préparer à structurer et de préparer peut-être au langage oral et peut-être à une syntaxe, à une forme de syntaxe. Voilà, et après tu tu fais varier, tu fais varier heu la bouteille par exemple : le garçon lance heu la balle heu le garçon lance l'arbre. Enfin après tu peux prendre voilà...Donc là on fait du langage comme ça. C'est une forme, quelque chose que j'ai mis en place.

Concernant les évaluations des élèves sur le langage oral, un enseignant sur cinq ne fait pas d'évaluation. Il s'agit de l'enseignant 5.

L'enseignant 1 utilise le NBTL (Test des compétences verbales et métalinguistiques) mais "j'ai pris le NBTL au niveau du lexique".

L'enseignant 2 explique ne pas vraiment faire d'évaluation. Il s'agit d'une grille d'observation personnelle. "Bah, bah non pas vraiment, après moi dans le cadre de mon débat heu, du débat philo, j'ai essayé de mettre en place une grille d'observation, donc voilà j'ai j'ai mes observables, ouais. En ce qui concerne la prise de parole, prendre en compte la parole de l'autre, des choses comme ça".

L'enseignant 3 "fait les évaluations de grande section".

L'enseignant 4 évalue de façon informelle, en notant des appréciations sur son cahier. *"En fait, j'évalue heu, dans mon cahier journal, j'évalue tous les jours, c'est-à-dire je sais pas si c'est une évaluation mais je fais un bilan de la journée pas élève mais même au cours de la journée c'est-à-dire que quand ils sont tous les 4 je note systématiquement... alors tout ce qui est confusion de sons, heu les tout ce qu'ils ont pu reformuler, les la syntaxe"*.

Afin d'étendre les recherches et comprendre pourquoi le langage oral est si peu enseigné et évalué, j'ai réalisé des questionnaires que j'ai transmis à quinze enseignants titulaires spécialisés pensant qu'ils avaient une vision et une pratique différentes des enseignants non spécialisés.

Le questionnaire proposé comprenait cinq questions :

1. Quel(s) enseignement (s) du langage oral mettez-vous en place dans la classe ?
2. Le langage oral est-il enseigné au même titre que toutes les autres disciplines ?
3. Quels outils utilisez-vous pour l'apprentissage du langage oral ?
4. Comment et avec qui ?
5. Des évaluations sont-elles mises en place ?

Deux enseignants spécialisés titulaires ont répondu à ce questionnaire. A la première question, les réponses apportées évoquent des outils langagiers utilisés et non pas un enseignement où l'adulte transmettrait des compétences aux élèves .

Ainsi, l'enseignant 1 nous confie *"procéder à un enseignement du langage oral de de façon systématique dans la classe lors des rituels matinaux où les enfants doivent faire une phrase concernant leur vécu extérieur à l'école. Chaque phrase est reprise à la 3^{ème} personne par l'enfant suivant"*.

L'enseignant 2 pratique le *"Quoi de neuf ?" tous les lundis matins, des créations d'histoires à partir de séries de diapos et des Ateliers marionnettes et de théâtre"*.

La deuxième question interroge l'enseignant sur la manière dont est enseigné l'oral. L'est-il au même titre que les autres disciplines?

Pour l'enseignant 1 *"Il n'y a pas de créneau langage oral dans l'emploi du temps. Seul le temps rituel du matin constitue un temps prévu à cet enseignement"*.

Pour l'enseignant 2 *"le langage oral est le domaine de compétences qui tient la plus grande place dans ma pratique de classe. Il est pour moi le fondement même de tous les autres champs disciplinaires travaillés à l'école primaire. Sans un langage oral enrichi et structuré, l'acquisition de la lecture, la production de texte, la compréhension des énoncés en mathématiques seront entravés"*

Aucun des deux enseignants ne signifie si un temps d'enseignement est effectif dans leur classe.

Concernant les outils utilisés dans la classe, les deux enseignants utilisent des images comme support de langage.

L'enseignant 1 utilise *"pour les enfants en très grande difficulté à ce niveau, par exemple dysphasique, j'utilise des pictogrammes pour soutenir la parole ainsi que des livres d'images"*.

L'enseignant 2 se sert d'une *"projection d'une image au tableau (en relation avec la période de l'année, un thème travaillé à ce moment...)*. Une phase de description avec création d'un répertoire de mots. Deuxième phase : création d'une histoire (qui ? Où ? Quand ? Comment ? Quoi). Utilisation de séries de diapositives. Travail à partir d'album : reformuler l'histoire lue. travail à partir de films : reformuler l'histoire vue. Catégo/ phono et imagier de hachette (travail sur la catégorisation). Lynx (jeu de société).Logiciels.

Concernant les évaluations, elles sont inexistantes pour l'enseignant 1.

Elles consistent à *"Dire un texte à haute voix devant la classe en adaptant l'intonation, le rythme...Utilisation des « répertoires » de mots construits avec les élèves. Mots utilisés dans d'autres circonstances"* pour l'enseignant 2.

Pour permettre d'affiner mes investigations de terrain, j'ai interrogé deux conseillers pédagogiques afin de recueillir leur "expertise pédagogique" de "formateur polyvalent" (Bulletin officiel, 2015, p.1).

Le conseiller pédagogique 1 évoque le quoi de neuf lors de l'enseignement du langage oral dans les classes spécialisées. Ainsi selon ce dernier " *Peut-on parler de l'enseignement de la langue orale ? Ce sont en tout cas des pratiques de classe qui permettent aux élèves de s'exprimer et donc d'apprendre à parler. Le langage oral est ici privilégié. On part du principe que c'est en parlant que l'on apprend à parler*". Il n'exprime pas vraiment d'apprentissage. Il s'interroge même sur l'existence d'un réel apprentissage du langage oral à l'école.

Le conseiller pédagogique 2 en revanche, suggère un enseignement "*fréquent dans le domaine du lexique, de la phonologie, vocabulaire. Régulièrement lors des consignes*".

Lorsque je leur demande si le langage oral est enseigné au même titre que les autres disciplines, le conseiller 1 indique que "*le langage oral est donc enseigné en permanence par l'enseignant dans sa classe qui reste un modèle de référence. Il se doit de parler un Français correct, avoir un langage articulé afin d'être bien entendu et compris de ces élèves*" alors que le conseiller 2 précise "*Pas toujours / le plus généralement lors ' du quoi de neuf ' Ateliers fréquents de catégorisation / conscience phonologique*". Il existe une imprécision sur les attentes institutionnelles de l'enseignement de l'oral ainsi que sur la construction de séances didactiques spécifiques.

En ce qui concerne les outils langagiers, le conseiller pédagogique 1 énumère toute une série d'outils:

Catégo / Imagiers / Lexidéfi

Albums (Ponti/ Roald Dahl / PEF/ Dumont)

Oralbums (Boisseau)

CD audio

Phono

Le conseiller pédagogique 2 adresse la liste suivante:

"Textes de la littérature de la jeunesse et du patrimoine : lecture orale par l'enseignant

Poésie

Chansons

Images séquentielles à remettre dans l'ordre

Affiches à commenter"

Il s'agit de supports avec images ou bien des supports audiovisuels. Pour les deux conseillers, les outils sont similaires.

Concernant l'évaluation du langage oral, le conseiller 1 présente une liste d'évaluations possibles:

"Evaluations nationales GS (grande section)

Evaluations Mi CP (cours préparatoire)

ECS Khomsi (Evaluation des compétences scolaires de Khomsi)

MEDIAL Ouzoulias (Moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti-lecteur)

NBTL

Batterie Inizan (Batterie prédictive d'apprentissage de la lecture)

QLC Chevrie-Muller (Questionnaire Langage et Comportements de Chevrie-Muller)

Boehm (Test des concepts de base Boehm-R)

Zorman (Programme de prévention de l'illettrisme et de l'échec scolaire P.A.R.L.E.R. (Parler Apprendre Réfléchir Lire Ensemble pour Réussir

La Cigale (Edition)

Chenelière Mot à mot (outil pour développer la mémoire de travail)

Nous pouvons nous interroger sur l'efficacité de ces évaluations, comment sont-elles utilisées et avec quelle efficacité ?

Le conseiller pédagogique 2 relate, quant à lui, des évaluations observées qui *"concernent la mémorisation des poésies, la participation effective aux pratiques orales : quoi de neuf, conseil"*.

Elles sont, de fait, beaucoup moins nombreuses et il n'indique pas en revanche comment l'enseignant procède pour l'évaluation du langage oral.

L'analyse de ces entretiens et questionnaires d'enseignants en formation, d'enseignants spécialisés et de conseillers pédagogiques révèle qu'aucune homogénéité n'est constatée alors que les programmes scolaires définissent clairement la nécessité d'enseigner le langage oral. Force est de constater que le langage oral n'est pas inscrit dans le quotidien des classes même si les enseignants usent de stratégies pour faire parler leurs élèves. L'enseignement du langage oral est basé sur les échanges enseignants/ élèves, sur des histoires racontées, sur des rituels langagiers. Peu de séances sont pensées pédagogiquement et les évaluations ne sont pas homogènes. Le langage oral reste lié à l'écrit comme dans les correspondances grapho-phonémiques par exemple permettant ainsi le passage du code écrit au code oral (lecture à haute voix : prononciation, articulation, liaison..., récitation de poèmes...). Toutefois, les enseignants installent des rituels langagiers (le "Quoi de neuf "par exemple) dans leur classe. Cela renforce le fait que les enseignants accordent de l'importance au langage oral même s'il est enseigné la plupart du temps incidemment lors d'activités scolaires.

Cette réflexion autour du développement langagier des élèves est donc récurrente et constante. Elle est le résultat de confrontations quotidiennes avec des élèves parlant peu ou mal, ainsi qu'un long cheminement théorique. Elle m'interpelle depuis des années. Existe-t-il un outil langagier efficace pour permettre aux élèves de progresser? Comment donner la possibilité aux enseignants de s'emparer de cet outil? Comment leur permettre une analyse de leur travail afin de mieux le comprendre et de proposer une pédagogie efficace pour leurs élèves?

Ces constats et cette réflexion conduisent à envisager la question suivante:

Comment permettre aux enseignants de s'approprier un outil afin de développer les compétences orales des élèves et de le transformer en instrument pour l'enseignant?

Ce questionnement permet d'aborder une réflexion scientifique relative à l'usage de certains outils pédagogiques dans la pratique d'enseignants spécialisés. Ceci implique également des retombées en termes de formation des enseignants spécialisés. Pour apporter des éléments de réponse à ce questionnement, j'ai entrepris un travail de recherche qui constitue l'objet de ce mémoire de thèse. Je privilégie donc à partir de maintenant le "nous" académique.

Pour aborder la question de l'enseignement du langage oral dans la classe, faisons tout d'abord une revue documentaire nous permettant de renseigner les différentes pédagogies et didactiques existantes.

La première partie de la thèse est donc consacrée à la déficience intellectuelle, aux troubles envahissants du développement et aux troubles des fonctions cognitives. Nous procédons également à un historique de l'histoire de ces élèves déficients et leur scolarisation. La loi de 2005 est également scrutée. Nous apprécions l'ouverture qu'elle engendre, le changement de regard sur la personne handicapée, le changement de statut et les répercussions inévitables sur la scolarisation de l'élève handicapé dans l'institution scolaire débouchant nécessairement sur le principe de l'inclusion. Dans le cadre théorique de cette recherche nous abordons: le langage oral à l'école, les programmes officiels, la didactique professionnelle. Cette dernière nous permettant de comprendre et d'analyser le travail de l'enseignant.

Dans une deuxième partie, nous exposons les aspects méthodologiques de la recherche en développant l'outil "album écho" (Boisseau, 2005) et en présentant la population: les enseignantes spécialisées et leurs élèves ainsi que la méthode de recueil de données.

Dans la troisième partie, nous analysons les séances langagières organisées par les quatre enseignantes. Nous mettons en évidence les processus de tutelles et les processus de médiation engagés par les enseignantes mais aussi la médiation verbale et la médiation gestuelle pratiquées lors des séances langagières.

Enfin, la quatrième partie est dédiée à la présentation des résultats. En effet, nous relatons l'expérience d'un dispositif permettant de développer les compétences langagières des élèves ainsi que la réflexion des enseignantes sur leur propre pratique.

PREMIERE PARTIE

**FONDEMENTS THEORIQUES ET
PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE**

CHAPITRE 1

LA DEFICIENCE INTELLECTUELLE A

L'ECOLE

Notre travail de recherche doctorale s'intéresse à des élèves ayant des troubles des fonctions cognitives et ou des troubles envahissants du développement avec déficience intellectuelle. Ces élèves sont scolarisés dans le milieu ordinaire (CLIS 1) ou dans le milieu médico-éducatif (IME). Afin de comprendre la population avec laquelle nous travaillons, nous présenterons dans ce chapitre la déficience intellectuelle, les troubles envahissants du développement et les troubles cognitifs, caractéristiques des élèves rencontrés .

1- La déficience intellectuelle

La déficience intellectuelle "correspond à un fonctionnement intellectuel général significativement inférieur à la moyenne : elle implique des déficits ou des altérations du comportement adaptatif, c'est-à-dire de la capacité de la personne à répondre aux normes correspondant à son âge et à son environnement culturel dans des domaines tels que, entre autres, la communication, l'indépendance personnelle, la vie sociale et, les échanges interpersonnels, les apprentissages scolaires et professionnels" (Chevrie-Muller & Narbonna , 2007 , p.517).

Trois constats sont identifiés dans le diagnostic de la déficience intellectuelle. Le premier concerne l'inadaptation sociale plaçant les personnes en décalage par rapport à leur âge chronologique. Le deuxième indique une efficacité cognitive générale avec un quotient intellectuel inférieur à 70. Enfin, le troisième constat est

la résultante des deux premiers constats avant l'âge de 18 ans (Cèbe & Paour, 2012, p.43).

La déficience intellectuelle chez les élèves scolarisés en France n'est pas toujours simple à définir tant elle revêt de dimensions multiples. Aussi, il est important de se référer à une classification pour en comprendre les enjeux. Deux grandes classifications internationales coexistent: le DSM (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux) et la CIM (Classification internationale des maladies). Le DSM est une classification standardisée basée sur des données cliniques (Demazeux, 2013, p.296). Pour autant, il s'agit de deux classifications qui se recoupent en partie.

Dès le milieu du XIX^{ème} siècle se pose la question de la classification des maladies du fait des nombreuses maladies contagieuses ou épidémiques. Cela permet de quantifier et de dénommer la mortalité existante sur un territoire donné. D'abord appelé "Classement des causes de la mort", cette catégorisation sera ensuite dénommée "Classification des maladies" à la fin du XIX^{ème} siècle. Mais la classification du handicap y est peu développée, la maladie mentale ne concerne que l'alcoolisme, le suicide et la paralysie générale. Au début du XX^{ème} siècle, apparaît une volonté, de la part des professionnels de la santé, d'harmoniser les classifications afin de pouvoir travailler collectivement lors des échanges internationaux (Garrabé, 2011).

En 1970, l'Organisation Mondiale de la Santé: l'OMS, demande à Philip Wood, épidémiologiste britannique, de créer une classification du handicap. Cette classification s'appuie sur les besoins en matière de réadaptation et d'indemnisation. Ainsi, sont considérés: le type de déficience, l'incapacité du sujet (réduction totale ou partielle de son activité), le désavantage (effets du handicap du sujet sur son insertion sociale, professionnelle ou scolaire). Le travail de Wood permet à l'OMS en 1980 d'établir la CIH (classification internationale des handicaps). Ainsi, " le handicap est généralement considéré comme un phénomène multidimensionnel. Il se définit autour de trois plans d'expérience :la *déficience* ou dysfonctionnement – ou perte de substance – des organes ou

systèmes organiques (y compris dans le domaine intellectuel ou psychique), *l'incapacité* ou réduction de la capacité d'accomplir un certain nombre d'actes de la vie courante, *le désavantage* ou limitation de l'accomplissement d'un certain nombre de rôles sociaux" (Cuenot & Roussel, 2003, p.66).

Vite controversée, cette classification met principalement l'accent sur la personne en délaissant son environnement social. Or, cet environnement lorsqu'il est modifié, peut jouer un rôle sur le handicap.

En 2001 la CIH est réétudiée et se transforme en CIF (classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé). Contrairement à la CIH, la CIF photographie à un instant T le sujet, permettant ainsi de proposer un outil évolutif et interactif. Elle intègre l'environnement du sujet en classifiant non pas la personne mais sa situation (Lotte & Séraphin, 2009). La CIF ne classe pas les individus mais bien le fonctionnement des individus. Cela correspond à l'idée véhiculée par l'entrée des besoins des élèves et non par leur handicap. Il s'agit d'une évaluation des besoins de la personne. L'identification du handicap ne nous renseigne en rien sur les difficultés d'apprentissage d'un élève, par contre, le repérage de ses besoins est une avancée pour sa scolarisation. La CIF propose de plus, un outil de travail intéressant pour l'enseignant et la remédiation de l'élève. C'est pour ces différents arguments que nous faisons le choix de la CIM 10.

Cette classification nous permet ainsi d'entrevoir l'importance accordée aux besoins particuliers de l'élève en situation de handicap et de comprendre les intentions des enseignants lorsqu'ils enseignent, ce qui constitue un point important de ce travail de recherche.

Ainsi, la Classification Internationale des Maladies publiée par l'Organisation Mondiale de la Santé définit le retard mental (F70- F79) comme " un arrêt ou un développement incomplet du fonctionnement mental, caractérisé essentiellement par une altération durant la période de développement, des facultés qui déterminent le niveau global d'intelligence, c'est-à-dire celui des fonctions

cognitives, du langage, de la motricité et des capacités sociales " (Classification Internationale des Maladies, 2015, p.225).

Ainsi, lorsque les élèves sont orientés dans des dispositifs spécialisés tels que les CLIS ou IME, ils ont été comparés à la norme au moyen de tests normalisés d'efficacité intellectuelle. Quatre degrés de retard mental sont ainsi dégagés selon la CIM 10. Les élèves de notre étude ont un retard mental léger ou un retard mental moyen, avec un QI (quotient intellectuel) se situant en 35 pour le plus faible et 69 pour le plus élevé.

- Le retard mental léger

Le quotient intellectuel se situe entre 50 et 69 (chez les adultes, l'âge mental est de 9 à moins de 12 ans). Cela aboutira vraisemblablement à des difficultés scolaires. Néanmoins, beaucoup d'adultes seront capables de travailler et de maintenir de bonnes relations sociales, et de s'intégrer à la société.

- Le retard mental moyen

Le Q.I. se situe entre 35 et 49 (chez les adultes, l'âge mental est de 6 à moins de 9 ans). Cela aboutira vraisemblablement à d'importants retards de développement dans l'enfance mais beaucoup peuvent acquérir des aptitudes scolaires et un certain degré d'indépendance et les capacités suffisantes pour communiquer. Les adultes auront besoin d'un soutien, de niveaux variés, pour travailler et vivre dans la communauté.

- Le retard mental grave

Le Q.I. se situe entre 20 et 34 (chez les adultes, l'âge mental est de 3 à moins de 6 ans). Cela aboutira vraisemblablement à un besoin prolongé de soutien.

- Le retard mental profond

Le Q.I. est au-dessous de 20 (chez les adultes, l'âge mental est en dessous de 3 ans). Cela aboutira à une limitation très marquée des capacités de prendre soin de soi-même, de contrôler ses besoins naturels, de communiquer et de se déplacer.

2- Les troubles envahissants du développement

Parmi les élèves que nous retrouvons dans les dispositifs de notre étude (CLIS/IME), nous sommes amenés à rencontrer des élèves avec des troubles envahissants du développement avec une déficience intellectuelle légère ou moyenne. Jusque dans les années 1980, la prévalence des sujets autistes est de 2 à 4 pour 10 000 alors que les recherches actuelles nous indiquent une prévalence de 7 à 8 pour 1000 (Bursztejn, 2013). L'augmentation importante de la population avec autisme est due à des transformations apportées dans les différentes classifications (DSM et CIM). En effet, certaines caractéristiques autistiques ont été assouplies. Les classifications évoquent désormais les "troubles envahissants du développement" remplaçant le terme de "psychose infantile". Cela a pour conséquence de mettre en évidence des sujets avec autisme qui étaient jusqu'alors classés dans la catégorie du retard mental. La représentation de l'autisme s'est donc transformée passant d'une forme sévère (isolement, activités réduites) à une forme légère (bon voire excellent fonctionnement cognitif). L'auteur nous rappelle cependant qu'il ne faut pas trop généraliser les termes de peur d'attribuer une même appellation pour tous, sans distinction.

Il existe de nombreux débats sur les causes de l'autisme, des courants de pensées parfois contradictoires. Ainsi, les mères ont été, pendant très longtemps, tenues pour responsables de l'autisme de leur enfant, créant une culpabilisation importante. Mais beaucoup de psychiatres sont revenus sur cette théorie. De

nouveaux travaux sur les causes génétiques et neurobiologiques ont bouleversés les approches.

Depuis la loi de 2005, les parents émettent de fortes demandes quant à la scolarisation de leur enfant avec autisme dans les classes ordinaires, ce qui est tout à fait légitime. Mais cette scolarisation en milieu ordinaire présente encore beaucoup d'obstacles car elle dépend, pour l'essentiel, de l'engagement des enseignants. Ainsi, Bursztejn (2013, p.224) nous révèle que le taux de scolarité des élèves avec autisme en maternelle est conséquent puisqu'il représente 60% des sujets scolarisés. Il passe à 14% en élémentaire dont 10% en CLIS pour arriver à 3% au collège dont 4 % en ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) et chuter à 1% en ULIS lycée. Face à ces effectifs consternants, les enseignants évoquent le manque de formation et des adaptations pédagogiques très importantes. Il est important de souligner que la scolarisation en milieu ordinaire dans des dispositifs spécialisés représente le pourcentage le plus important au collège et au lycée. Plus l'enfant avance en âge plus les exigences scolaires sont importantes et plus l'orientation professionnelle pose question. De plus, la formation des enseignants spécialisés pour encadrer des élèves différents ainsi que des effectifs moins importants dans les classes encouragent les inscriptions dans ces dispositifs.

Depuis plusieurs années, l'autisme est devenu un sujet de société relayé par de nombreux politiques élaborant rapports et mesures divers. Mais la scolarisation, comme nous l'avons évoquée, reste difficile. Cela dépend plus des capacités de l'enfant à s'adapter au système scolaire et non pas au système scolaire de s'adapter à l'enfant. Ce qui est contraire au principe même de l'inclusion. Nous reviendrons ultérieurement sur ce point.

Ces enfants à spectre autistique avec déficience et ces enfants déficients intellectuels ont certaines fonctions cognitives qui peuvent être troublées. Quelles incidences cela génèrent-il sur leur scolarisation?

3- Les troubles des fonctions cognitives

Le rapport de l'INSERM: Institut national de la santé et de la recherche médicale (Schwartz, 2013) a défini les fonctions cognitives chez l'enfant. Ainsi, " le terme cognitif qualifie les processus par lesquels un organisme acquiert des informations sur l'environnement et les élabore pour régler son comportement : la perception, formation des concepts, raisonnement, langage, décision, pensée, etc.... C'est ainsi que la cognition, ou activité mentale, encore dite intellectuelle, comprend l'acquisition, le stockage, la transformation et l'utilisation des connaissances, ces étapes étant considérées bien distinctes. Comme on peut l'imaginer, la cognition inclut un large éventail de processus mentaux appelés fonctions cognitives, qu'elle met en œuvre chaque fois qu'une information est reçue, stockée, transformée et utilisée : la perception, l'attention, la mémoire, les images mentales ou représentations, le langage, la résolution de problèmes, le raisonnement et la prise de décision " (Schwartz, 2013, p.7).

Ainsi, pour obtenir des informations de son environnement, l'enfant utilise ces différentes fonctions cognitives. Ces dernières permettent à l'enfant de prendre connaissance de lui-même et d'autrui (Mazeau, 2005, p.188). Lorsque l'enfant a des troubles de ces fonctions, la perception du monde qui l'entoure est modifiée voire impossible. Les élèves déficients intellectuels ont une détérioration des processus mentaux de la mémoire, et/ou de la compréhension, et/ou du raisonnement, et/ou de l'attention. Ces fonctions sont essentielles dans les tâches scolaires mais tous ces processus ne sont pas obligatoirement impactés en même temps chez un élève ayant des troubles cognitifs, ils peuvent être isolés ou associés. Les élèves de notre étude peuvent avoir une ou plusieurs fonctions altérées ce qui a une incidence sur leurs apprentissages. Aussi, nous les définirons afin d'en comprendre les enjeux. Nous avons extrait certaines définitions du dictionnaire de psychologie puisqu'il s'agit d'un ouvrage spécifique décrivant les

différents processus mentaux. D'autres proviennent de la littérature scientifique sur ce sujet.

3.1.1- La mémoire

La mémoire c'est-à-dire la "capacité à acquérir, conserver et restituer des informations" (Doron, 2003, p.444), fonction essentielle du cerveau humain, est continuellement sollicitée. Elle permet de capter, coder, conserver et restituer les stimulations et les informations que nous percevons. Or la mémoire est impliquée dans la lecture, l'écriture, le langage... dans tous les apprentissages que l'élève rencontre à l'école. La restitution d'informations se fait par l'intermédiaire du langage oral de l'élève, nous percevons là un lien étroit entre les deux fonctions. Les élèves déficients peuvent rencontrer des difficultés dans l'encodage des informations c'est-à-dire que ces dernières ne sont pas traitées pour être mises en mémoire. Ils peuvent également rencontrer des obstacles lors du stockage de ces informations qui nécessitent de durer dans le temps. Enfin, le rappel de l'information peut aussi faire défaut chez nos élèves déficients ce qui a pour conséquence de ne pas permettre la restitution de l'information préalablement enregistrée. Le langage oral a un impact direct sur la formulation des informations car il faut une mise en mots pour transmettre une information. Or, nous sommes en présence d'élèves qui peuvent, à la fois, éprouver des difficultés langagières mais aussi des difficultés de mémorisation.

3.1.2-Le raisonnement

Le raisonnement est "une suite d'opérations mentales permettant, à partir de propositions initiales, ou prémisses, de dériver une proposition nouvelle, ou conclusion, en vertu des contraintes imposées par les relations entre les éléments considérés" (Bloch, 1997, p.1056). Selon l'auteur, une partie de notre raisonnement repose sur des connaissances ordinaires et des habitudes de pensée.

C'est une opération cartésienne de la pensée qui consiste à enchaîner logiquement des jugements en vue d'aboutir à une conclusion qui établit la vérité, la fausseté ou la probabilité des propositions initiales. Ce processus cognitif permet de mieux comprendre le monde qui nous entoure en observant, en déduisant, en vérifiant.

Les élèves de notre étude peuvent rencontrer un déficit du raisonnement et ne pas être en mesure d'analyser des situations simples.

3.1.3-L'attention

L'attention est une concentration de l'activité mentale sur un objet déterminé à l'exclusion des autres. Doron et Parot (1991) nous indiquent que l'attention "assure une fonction de sélection parmi les stimulus qui se présentent à l'organisme, certains bénéficient d'un traitement prioritaire, qui se traduit par une facilitation de leur perception, du choix et de l'exécution des réponses adéquates, par un traitement plus achevé, ou encore par l'accès à la conscience. D'autres sont partiellement ou totalement ignorés" (p.66).

C'est "une orientation de l'activité par les buts qui a pour effets d'augmenter l'efficacité des processus de prise d'information et d'exécution de l'action" (Doron, 2003, p.113). La tâche à réaliser peut comprendre un seul but, nous parlons dans ce cas d'attention focalisée, elle peut comporter plusieurs buts, il s'agit alors d'attention partagée. Les élèves avec troubles cognitifs ont très souvent des difficultés à réaliser des prises d'information. Ils ne réussissent pas à sélectionner l'information prioritaire dans une masse d'informations. Cela a des répercussions sur les apprentissages car beaucoup de tâches scolaires requièrent de l'attention comme la compréhension d'un texte, la recherche d'informations... Ainsi, les élèves peuvent être gênés par ce déficit de l'attention.

3.1.4-La compréhension

La compréhension est "l'ensemble des opérations simultanées ou séquentielles de traitement d'information appliquées à des stimulus de divers niveaux de complexité" (Doron & Parot, 1991, p.136).

Cela consiste en une opération de l'esprit qui assimile un phénomène ou un ensemble de phénomènes, une notion, un raisonnement, soit en déterminant le *comment* (la loi) ou le *pourquoi* (la cause), soit en embrassant l'enchaînement des propositions ou articulation de la pensée (exemple : les démonstrations logiques ou mathématiques). C'est un processus psychologique lié à un objet abstrait ou physique, comme une personne, une situation ou un message par lequel un individu est capable de penser et d'en utiliser les concepts. Comprendre quelque chose, c'est avoir conceptualisé cette chose en une mesure donnée. La compréhension est " un ensemble d'activités cognitives qui s'appliquent à une phrase, à un discours ou à un texte et en construisent la signification. La compréhension représente l'étape ultime du traitement du langage " (Bloch, 1997, p.241).

La compréhension peut être liée à une donnée physique ou abstraite et elle requiert une faculté d'identification et d'assimilation de la part du sujet. Chez l'enfant ayant des troubles cognitifs, ce processus peut être très difficile dans sa mise en place et impacter la représentation du monde qui l'entoure et avoir des conséquences sur la langage oral.

Nous constatons que les différentes fonctions cognitives que nous venons de définir telles que la mémoire, le raisonnement, l'attention et la compréhension ont un lien direct avec le langage oral soit parce qu'il est un moyen d'exprimer cette fonction soit parce qu'il est impliqué directement dans cette fonction. De fait, l'élève déficient, pour qui ces fonctions peuvent être altérées, rencontrera des difficultés dans ses apprentissages.

3.1.5-Le langage

"Dans l'usage scientifique, ce terme (le langage), désigne la capacité, dont est doté tout être humain normalement constitué, d'apprendre et d'utiliser un ou plusieurs systèmes de signes verbaux pour communiquer avec ses semblables et se représenter le monde. Capacité de l'espèce humaine, à caractère universel, le langage doit être distingué des langues naturelles et de la parole. La langue naturelle est le système de signes particuliers adopté par une communauté. Elle présente un caractère social et historique. Le terme de parole, enfin, désigne les comportements concrets de mise en œuvre de la langue par un individu" (Doron & Parot, 1991, p.411).

Il existe deux codes enseignés à l'école : le langage écrit et le langage oral. C'est ce dernier qui nous intéresse plus particulièrement dans notre étude. " La maîtrise de la langue, et particulièrement de la langue orale, est la condition d'une bonne scolarité pour l'enfant. Au-delà de l'école, c'est sur la façon de s'exprimer qu'on va d'abord juger la personne, notamment quand elle postulera pour un emploi" (Le Cunff & Jourdain, 1999 , p.9). Bien parler est garant d'une bonne insertion sociale et professionnelle pour l'élève.

Ainsi, en abordant ces définitions, nous comprenons l'importance des fonctions cognitives chez les élèves déficients intellectuels car elles permettent de comprendre et de maîtriser les différents apprentissages proposés à l'école. Nous saisissons également que les difficultés langagières chez ces élèves peuvent perturber ces différents processus mentaux et inversement.

Toutefois, il faut rester très prudent et vigilant sur l'utilisation des termes concernant la pathologie de l'enfant. Ainsi, il n'est pas rare d'entendre, dans le langage courant, les termes de déficience intellectuelle, troubles cognitifs et troubles des apprentissages sans qu'aucune distinction ne soit réalisée (Mazeau, 2005, p.205). Les pouvoirs publics ont tendance à utiliser les termes "troubles cognitifs" pour évoquer les élèves avec déficience mentale car ils sont moins connotés socialement. Ils permettent donc une meilleure intégration de ces

enfants. Mais selon l'auteur, les termes "trouble cognitif" rassemblent la déficience intellectuelle, les troubles du développement, les troubles du comportement et mais aussi certains troubles des apprentissages. Il faut alors faire une distinction dans les orientations afin que les différents profils d'élèves évoqués ne soient pas regroupés dans un seul et unique dispositif. Jusque dans les années 1990, les élèves avec des troubles spécifiques des apprentissages étaient confondus dans une population plus large et associés aux élèves déficients intellectuels. La distinction est désormais acquise mais il est encore possible de trouver des élèves TSA (Troubles spécifiques des apprentissages) avec des élèves déficients faute de structure. Ces élèves TSA n'ont pas de déficience intellectuelle. Il s'agit de la dyslexie, de la dysorthographe, de la dysphasie, de la dyscalculie, de la dyspraxie, de la dysgraphie et du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité.

Les élèves de notre étude sont scolarisés en CLIS 1 ou IME. Ils présentent des troubles cognitifs et/ ou des troubles envahissants du développement avec déficience intellectuelle. Qui sont réellement ces élèves et quelles sont leurs difficultés dans les dispositifs spécialisés?

4-Les élèves rencontrés dans les dispositifs spécialisés

La scolarisation des élèves en situation de handicap ayant des troubles cognitifs a subi une grande évolution au cours de ces derniers siècles. Ainsi, il existe trois grandes étapes de la scolarisation des enfants handicapés. Ces étapes sont quasi similaires dans de nombreux pays même si l'on note des divergences dans les périodes, dues, entre autres, à l'histoire des institutions ou à l'histoire culturelle du pays. Ce découpage s'opère de la manière suivante: on parle d'abord d'éducation spéciale et ségrégative puis d'éducation intégrative pour déboucher sur l'école inclusive. De même la désignation des sujets se modifie au cours du temps. De

l'enfant anormal, arriéré, nous adoptons le terme de déficient ou inadapté pour utilisé le mot handicapé (Plaisance & Schneider, 2013).

Selon Bruliard (2004, p.27) au XXIème siècle ces enfants sont qualifiés d'arriérés, d'idiots, de débiles et rejetés par la société entière. La préoccupation n'est pas de scolariser ces enfants différents qui sont pour la plupart dans des asiles.

Puis les classes de perfectionnement se développent mais très graduellement. Elles ne sont que 300 en 1942, ce qui ne semble pas être une priorité pour l'enseignement.

En 1943, le régime de Vichy apporte un renouveau dans l'enseignement spécialisé et parle " d'enfance inadaptée ". Le système reste malgré tout ségrégatif. L'enfant subit le système sans aucune compensation, il doit s'adapter au système scolaire qu'on lui propose.

Ce n'est qu'en 1975 (Journal Officiel, 1975, p.1), avec la première loi en faveur des personnes handicapées, qu'une volonté d'obligation de soin, d'éducation, d'orientation et de formation professionnelle est prônée. Il s'agit d'une véritable prise de conscience. Puis arrive une politique d'intégration scolaire en 1981 avec la loi n° 1981-46 du 29 mai 1981, suivie de la proclamation par le Journal Officiel de la scolarisation des jeunes handicapés incitant " l'accès à l'autonomie, à l'intégration sociale et à la participation des personnes handicapées à la communauté " (Journal Officiel, 1989, p.1).

A partir de cette reconnaissance, des classes spécialisées sont conçues: en 1991, les Classes d'Intégration Scolaire (CLIS) sont créées dans les écoles élémentaires. En 1995, apparaissent les Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI), comme réponse à la poursuite de la scolarisation des élèves handicapés au collège. Ces dispositifs sont étendus au lycée en 2001.

En 2002, l'institution scolaire encourage l'accueil des élèves handicapés à l'école. La circulaire du Bulletin Officiel confirme cette volonté : " L'école a vocation à accueillir tous les enfants et doit permettre à chacun d'eux de tirer le meilleur profit de sa scolarité " (Bulletin Officiel, 2002, p.1) . Il s'agit bien d'une ouverture de l'école aux enfants différents. Cependant la difficulté peut être grande chez ces élèves scolarisés et un écart peut se creuser entre l'enfant et les attentes des professionnels. La difficulté cognitive peut devenir sociale si on n'y prend pas garde (Perraudau, 2008, p.62). Le rôle de l'école et des professionnels est de permettre la meilleure scolarisation adaptée possible.

Depuis les années 2000, la notion de "handicap" est remplacée par "situation de handicap" ou par "besoins éducatifs particuliers" ce qui démontre les tensions internes au sein des systèmes éducatifs et la longue évolution portée sur le handicap. Cette expression " besoin éducatif particulier " est apparue en Grande-Bretagne dans un rapport établi par Mary Warnock en 1978, et souligne l'importance de se concentrer sur les besoins éducatifs particuliers de ces élèves, de ce que l'école pourrait leur apporter pour progresser, plutôt que de se centrer sur leurs carences ou difficultés (Plaisance, 2009, p.19). En effet, l'identification du handicap ne nous renseigne en rien sur les difficultés d'apprentissage d'un élève par contre, le repérage de ses besoins est une avancée pour sa scolarisation.

Selon Thomazet (2008, p.124), "nous appelons *besoins éducatifs particuliers* (spécial educational needs) les besoins d'élèves qui, lorsque les pratiques d'intégration scolaires ne sont pas mises en place, les conduisent vers des dispositifs ségrégatifs. Ce terme rassemble donc des élèves ayant besoin d'une adaptation de l'enseignement, du fait d'une déficience (motrice, sensorielle), d'un trouble ou d'un retard mental mais plus généralement, tout élève qui, du fait de ses difficultés, peut se retrouver exclu des parcours ordinaires de scolarisation".

Ainsi, il appartient à l'école de mettre en œuvre tout ce qui est possible comme situation d'enseignement afin de scolariser tous les enfants et adolescents quels

que soient leurs besoins. Pour autant, même si ce terme est entré dans la communauté éducative, il n'en reste pas moins que les lois et les textes actuels s'appuient encore et toujours sur la notion de handicap.

Les élèves rencontrés dans les dispositifs spécialisés sont donc des enfants ou adolescents avec des besoins particuliers ayant un retard mental avec troubles des fonctions cognitives et/ ou des troubles envahissants du développement. Comment sont-ils orientés, qui prend les décisions de l'orientation, quels critères sont retenus?

5-La loi du 11 février 2005

La loi du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, a permis des avancées majeures en matière de scolarisation des élèves en situation de handicap. Ainsi, le droit à l'éducation pour tous les enfants y compris avec un handicap est un droit fondamental.

Le ministère de l'éducation nationale (education.gouv.fr, *la scolarisation des élèves en situation de handicap*) publie ainsi qu'en 2015-2016, ce sont 278 978 enfants en situation de handicap qui sont scolarisés dans les écoles ou établissements relevant de l'éducation nationale (160 043 dans le premier degré, 118 935 dans le second degré). Il s'agit, selon le ministère, d'un chiffre en constante augmentation. Il existe trois types de handicaps: moteurs, sensoriels et mentaux.

Parmi ces situations de handicaps, nous retrouvons la scolarisation des élèves déficients intellectuels qui ont des troubles des fonctions cognitives et/ ou des troubles envahissants du développement. Il s'agit du profil d'élèves de notre étude.

Ils fréquentent les classes spécialisées soit en milieu ordinaire (depuis la rentrée 2016, la dénomination CLIS est remplacée par la dénomination ULIS école: unité localisé pour l'inclusion scolaire à l'école élémentaire) soit en milieu médico-

social. Ainsi, Louis et Ramond (2006, p.6) nous expliquent qu'un élève ayant des troubles cognitifs éprouve une gêne ou une difficulté du fait de sa déficience ce qui entraîne une diminution de ses capacités c'est-à-dire "la réduction partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité donnée de la façon ou dans les conditions considérées comme normales pour un être humain" (Guidetti & Tourette, 2010, p.24).

Louis et Ramond vont plus loin en affirmant qu'il est très réducteur et blessant de parler d'un(e) handicapé (e), car "c'est nier la personne, c'est la réduire à son handicap. C'est ne reconnaître que cette particularité en elle. C'est gommer toute son humanité. En même temps, cela montre une intention inavouée d'établir une barrière entre nous et ceux qui ne sont pas dans la 'norme' " (Louis & Ramond, 2006, p.7). Avec la loi de 2005, nous parlons plus volontiers de la personne handicapée car c'est avant tout une personne. Ainsi le handicap " s'humanise et devient une particularité humaine " (Louis & Ramond, 2006, p.9). Cette différence doit être reconnue comme n'importe quelle autre spécificité car la personne handicapée doit faire reconnaître sa différence.

"C'est par elle qu'elle existe et est " (Louis & Ramond, 2006, p.14). Selon ces auteurs, le retard intellectuel reste difficile à cerner ou à mesurer car elle ne peut pas être réduite à une analyse universelle.

La loi du 11 février 2005 vient accentuer ce changement profond de notre société : elle prône l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Plus qu'une volonté d'intégrer des élèves handicapés, cette loi pose un regard global sur la personne handicapée et lui réserve une réelle place dans un environnement ordinaire.

5.1- Les différents axes et les différentes avancées

Le premier axe concerne l'accueil des personnes handicapées mises en place par les MDPH (Maison départementale des personnes handicapées). Ces maisons

départementales ont pour mission d'informer et d'accompagner les personnes handicapées et leur famille, elle les guide dans les différents services afin de réaliser les diverses demandes et répondre aux multiples attentes. Il existe une MDPH dans chaque département.

Le deuxième axe examine le droit à la compensation c'est-à-dire qu'il s'intéresse au projet de vie de la personne. Ainsi, "la personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie. Cette compensation consiste à répondre à ses besoins, qu'il s'agisse de l'accueil de la petite enfance, de la scolarité, de l'enseignement, de l'éducation, de l'insertion professionnelle, des aménagements du domicile ou du cadre de travail nécessaires au plein exercice de sa citoyenneté et de sa capacité d'autonomie, du développement ou de l'aménagement de l'offre de service, permettant notamment à l'entourage de la personne handicapée de bénéficier de temps de répit, du développement de groupes d'entraide mutuelle ou de places en établissements spécialisés, des aides de toute nature à la personne ou aux institutions pour vivre en milieu ordinaire ou adapté. Ces réponses adaptées prennent en compte l'accueil et l'accompagnement nécessaires aux personnes handicapées qui ne peuvent exprimer seules leurs besoins. Les besoins de compensation sont inscrits dans un plan élaboré en considération des besoins et des aspirations de la personne handicapée tels qu'ils sont exprimés dans son projet de vie, formulé par la personne elle-même ou, à défaut, avec ou pour elle par son représentant légal lorsqu'elle ne peut exprimer son avis" (Légifrance, article L 114-1-1, 2005, p.1) . Une commission (CDAPH: Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées) examine les demandes, est chargée d'évaluer les besoins de compensation de la personne handicapée et propose un plan personnalisé en lien avec le projet de vie de la personne handicapée. Cette équipe pluridisciplinaire est composée de médecins, d'ergothérapeutes, de psychologues, de spécialistes du travail social, de l'accueil scolaire ou de l'insertion professionnelle, etc....

Le troisième axe concerne les ressources c'est-à-dire un examen précis de la situation financière de la personne handicapée afin de lui proposer une allocation adulte handicapé (AAH) et/ou un complément de ressources (CPR) lorsque cette dernière est dans l'incapacité de travailler totalement ou partiellement.

Le quatrième axe s'attarde sur l'emploi. Le statut de travailleur handicapé permet des avantages tant pour la personne que pour l'employeur. Une RQTH (reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé) peut soutenir la personne dans ses démarches pour l'insertion professionnelle ou l'aider à se maintenir dans son emploi.

Le cinquième axe important de cette loi 2005 concerne la citoyenneté et la participation à la vie sociale. Il s'agit de considérer la personne handicapée comme tout citoyen à part entière et lui permettre de vivre en tant que citoyen en s'insérant dans la société.

Tous ces axes développés depuis la loi de 2005 nous indiquent l'importance accordée au handicap dans notre société et tous les changements qu'ils engendrent. La place de l'élève handicapé au sein de l'institution scolaire suit également cette évolution sociétale.

5.2-De l'intégration à l'inclusion

A partir de 2005, une définition du handicap est posée : il s'agit de " toute limitation d'activité ou restriction de la participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant " (Légifrance, article L 114-1-1, 2005, p.1).

Cette loi confirme les actions menées en faveur de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Elle assure le droit de scolariser tout enfant handicapé au plus près de son domicile, inscrit dans un parcours qui lui correspond, spécialisé ou en milieu ordinaire.

Ainsi, l'obligation est posée : tout enfant en âge scolaire, handicapé ou non, a une école de référence. C'est le point de départ d'une nouvelle ère : celle de l'inclusion. En 2009, la Classe d'Intégration Scolaire devient la Classe pour l'Inclusion Scolaire et en 2010, l'Unité Pédagogique d'Intégration devient l'Unité localisée pour l'inclusion scolaire. En 2016, l'appellation ULIS est appliquée au premier et second degré: ULIS école, ULIS collège, ULIS lycée (Bulletin Officiel, 2015, p.1).

Cette loi de l'inclusion devient ainsi la loi de la non discrimination c'est-à-dire que chaque enfant a le droit à une scolarité quelle que soit sa difficulté ou son handicap. Il doit être inscrit et scolarisé dans une école de référence (au plus près de chez lui) ou dans un établissement correspondant à ses difficultés.

Le terme " inclusion " prend un sens tout à fait particulier en plaçant l'élève au cœur du dispositif. Ce dernier a des besoins éducatifs particuliers. Ainsi, ce n'est plus celui-ci qui s'adapte au système scolaire mais bien le système scolaire qui s'adapte aux besoins de l'élève. Cela indique un changement en profondeur du rôle de l'enseignant mais aussi de la posture de l'élève. L'élève ne subit plus le système scolaire, il est impliqué dans les apprentissages parce qu'il est acteur de ces apprentissages. Alors que l'intégration impliquait déjà une exclusion du système, l'inclusion elle, insiste sur la volonté de "laisser dedans". Cela implique, de fait, d'abandonner tout système de ségrégation (Petit, 2001, p.38). Ainsi, selon Thomazet (2008, p.130) "l'école inclusive fait de l'établissement scolaire local le lieu d'éducation de tous enfants ou adolescents". En théorie, elle doit répondre au mieux aux besoins de l'enfant afin de lui permettre la meilleure scolarité en fonction des difficultés rencontrées. Il s'agit de scolariser l'enfant le plus

"ordinairement" possible que ce soit en milieu ordinaire ou en classes spécialisées. En France, depuis quelques années, les IME tentent de sortir de leur isolement en installant des classes externalisées dans les écoles et collèges ordinaires et en favorisant l'inclusion sociale des élèves handicapés. L'école inclusive devient donc un modèle de la démocratie car elle se donne pour objectif de scolariser tout les sujets. Cette politique permet aussi aux enseignants d'avoir un regard différent sur leur pédagogie en proposant, aux élèves sans handicap mais avec des difficultés scolaires, des pistes de remédiation. En effet, l'auteur nous indique que "si, depuis les années 1970, le nombre d'élèves en difficulté a beaucoup augmenté, c'est principalement parce que le nombre d'élèves difficulté scolaire et sociale a augmenté; en effet, la population d'élèves reconnus comme handicapés est stable" (Thomazet, 2008, p.133).

Nous ne pouvons pas nier que l'inclusion fait partie intégrante du vocabulaire français. Elle apparaît dans les bulletins officiels, dans les salles des professeurs et dans les emplois du temps des élèves. Ce terme est accepté par les acteurs de l'école mais concrètement est-il mis en œuvre? Que se passe-t-il réellement dans les classes?

Il est important de souligner que dans le sigle ULIS: unité localisée pour l'inclusion scolaire, nous avons le mot "pour". Ainsi, "l'utilisation prudente du "pour" et non du "de" dans la dénomination des dispositifs précédents montre bien qu'il y a débat et que les choses ne suivent pas nécessairement les mots utilisés" (Plaisance & Schneider, 2013, p.92). Il existe bien une volonté politique, institutionnelle et même professionnelle mais les mots vont parfois plus rapidement que les actes. Ainsi, Claire de Saint Martin (2015, p.94), dans son article, nous relate les inclusions de plusieurs élèves de CLIS 1 dans différentes classes ordinaires élémentaires. L'auteur s'interroge sur une réelle volonté d'inclure certains élèves car cela ne représente qu'un temps très limité dans la semaine de l'écolier. Peut-on alors parler véritablement d'inclusion?

Ces ULIS accueillent donc des élèves déficients intellectuels qui sont orientés après avoir été comparés à la norme au moyen de tests normalisés d'efficience intellectuelle ainsi que par l'anamnèse de l'élève. Ainsi, la CDAPH (commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées) au sein de la MDPH (maison départementale des personnes handicapées) est composée d'une équipe pluridisciplinaire prenant les décisions d'orientation pour les élèves déficients. Il peut s'agir d'une scolarisation individuelle dans le milieu ordinaire, dans un milieu collectif (ULIS école/ Collège/ lycée), dans un établissement médico-social ou un enseignement à distance. L'organisation en ULIS correspond aux besoins des élèves en situation de handicap:

- Les ULIS TFC accueillent des élèves ayant des troubles des fonctions cognitives ou mentales ;
- Les ULIS TSLA concernent les troubles spécifiques du langage et des apprentissages ;
- Les ULIS TED, les troubles envahissants du développement (dont l'autisme) ;
- Les ULIS TFM, les troubles des fonctions motrices ;
- Les ULIS TFA, les troubles de la fonction auditive ;
- Les ULIS TFV, les troubles de la fonction visuelle ;
- Enfin, les ULIS TMA reçoivent des élèves ayant des troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladie invalidante).

Tous ces dispositifs, en lien avec la loi de 2005, favorisent l'inclusion de l'enfant afin de lui permettre une scolarisation ouverte vers le monde extérieur et un épanouissement personnel.

Cette loi du 11 février 2005 a permis de réelles avancées en matière de scolarisation. Le passage de l'intégration à l'inclusion pose un autre regard sur l'élève. Les élèves déficients intellectuels avec ou sans troubles envahissants du développement sont inscrits dans des dispositifs spécialisés. Ils ont des troubles de certaines fonctions cognitives et le développement langagier peut être impacté. Il est donc essentiel de leur présenter des séances didactiques sur la langue orale afin

de les faire progresser. Quels outils proposer? Comment permettre aux enseignants de s'approprier un outil? Comment permettre aux enseignants de comprendre leur activité engagée avec leurs élèves?

CHAPITRE 2

LE CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE

1- L'état des lieux du langage oral à l'école

Le langage oral a une place déterminante dans tous les apprentissages scolaires, il est mobilisé dans de nombreux domaines dès la maternelle mais il a également une place prépondérante dans les programmes de l'école élémentaire. Ainsi, " l'expression orale, partie de la maîtrise de la langue, est par essence une compétence transversale. Elle mobilise à ce titre tous les domaines disciplinaires et sert tous les autres apprentissages. La construction des savoirs disciplinaires se fait en bonne partie au travers des verbalisations et des échanges oraux de la classe. Expliquer son interprétation d'une expérience, commenter un schéma, requièrent des compétences langagières orales. Les sciences, l'histoire, la technologie permettent de créer des situations où l'oral a toute sa place " (Le Cunff & Jourdain, 1999, p.9).

La réussite de l'élève dépend beaucoup de sa maîtrise du langage oral. Il l'utilise pour s'exprimer, pour échanger avec ses pairs et avec les enseignants, pour construire sa vie d'élève mais aussi pour se projeter dans sa vie d'adulte.

Selon le rapport du Ministère de l'éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (Eduscol, 2015, p.1), le mot " langage " désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit. L'école maternelle permet à tous les enfants de mettre en œuvre ces activités en mobilisant simultanément les deux composantes du langage :

-le langage oral : 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 : 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 trace, réfléchir, anticiper, s'adresser à un destinataire absent. Il prépare les enfants à l'apprentissage de l'écrire-lire au cycle 2 (Bulletin Officiel, 2015).

Ce programme de 2015 réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. Mais le langage oral ne se construit pas automatiquement chez l'enfant, il existe des étapes dans l'acquisition de toutes ces compétences orales. Aussi, l'enseignant a-t-il un rôle déterminant dans toutes ces acquisitions. Or la grande hétérogénéité des classes ne facilite pas la tâche, et les différences interindividuelles nécessitent une formation solide des enseignants. Ainsi, selon Le Cunff et Jourdain, " l'oral s'enseigne " et " l'enseignement de l'oral suppose préparation et évaluation " (1999, p.57).

Cependant un malaise est perceptible dans le monde enseignant et les difficultés sont toujours réelles lorsqu'il s'agit d'enseigner l'oral. Les objectifs restent flous et le matériel didactique est peu présent (Fontaine, 2004, p.1). Une recherche qualitative de Fontaine et Messier (2009), auprès de 964 élèves et 14 enseignants s'intéresse aux représentations de l'enseignement de l'oral ainsi que de son évaluation. Les enseignants interrogés ne considèrent pas l'oral comme objet d'enseignement au même titre que l'écrit.

Une autre difficulté est que le langage oral s'apprend avant de rentrer à l'école et qu'il fait partie des objectifs et des programmes que depuis très peu de temps. L'oral a eu très peu de place dans les programmes avant les années 1970 (Dupont & Grandaty, 2016, p.9). Ainsi "une autre source de centration sur l'oral est

l'attention aux processus d'apprentissage. Elle est due à l'expérience d'enseignants confrontés aux résistances que rencontrent dans les apprentissages des élèves chez qui des compétences jusque là de l'ordre de l'évidence et par là implicites cessent d'aller de soi et au besoin de comprendre leurs représentations et leurs stratégies", (Le Cunff & Jourdain, 1999, p.90).

1.1-L'évolution du langage oral dans les programmes officiels

Le rapport de l'IGEN (Inspection Générale de l'Education Nationale) en 2000, relate une étude sur le langage oral à l'école primaire indiquant que l'oral n'est pas une préoccupation majeure des enseignants même si les textes officiels attestent du contraire. Pourtant, il existe une vraie volonté d'inscrire le langage oral dans les programmes officiels. Depuis de nombreuses années, il est une réelle préoccupation pour l'institution scolaire et il détient une place essentielle dans le parcours de l'élève. " Cette attention s'explique par l'importance de la maîtrise du langage comme élément fondamental de l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, de sa réussite scolaire, de son intégration sociale et de sa future insertion professionnelle " (Delahaie, 2009, p.15).

Le langage oral est déterminant dans la vie scolaire de l'élève permettant ainsi les échanges avec la communauté éducative, la construction de sa pensée et l'acquisition de nouveaux apprentissages. Il permet également de devenir un être social en s'impliquant dans le monde qui l'entoure.

Nous constatons un changement d'attitude de la part de la communauté éducative vis-à-vis du langage oral dans les instructions officielles, évolution qui coïncide avec la prise de conscience de son importance.

Ainsi, J. Dolz et B. Schneuwly retracent ces transformations successives. En 1938, on ne parle pas encore d'enseignement de l'oral mais de "parler" de

l'élève : " Apprendre à écrire comme apprendre à parler, c'est apprendre à penser " (Dolz & Schneuwly, 2009, p.12). Il existe deux finalités dans les instructions officielles : la première est d'apprendre à parler le français aux élèves. Cela concerne ceux qui ne le parlent pas ou mal ou qui parlent, à cette période, le patois. La seconde finalité est de permettre aux élèves d'utiliser la parole pour apprendre les leçons. Savoir une leçon signifie pouvoir la réciter en utilisant une bonne élocution. Il s'agit dans ce cas précisément, d'ancrer le français lors d'activités intellectuelles telles que la mémorisation (récitation) et l'application de règles lors d'exercices de grammaire ou d'orthographe.

L'enseignement de l'oral en tant que tel n'apparaît qu'en 1970 avec le plan de rénovation de l'enseignement du français : " Il s'agit de rendre l'enfant capable de s'exprimer oralement et par écrit et capable de comprendre ce qui est dit et écrit " (Dolz & Schneuwly, 2009, p.14). Cette réforme apporte un changement en profondeur. Ainsi, en 1959, la prolongation de la scolarité des élèves après le CM2 et l'entrée en grand nombre d'enfants en classe de sixième, révèle un décalage important entre les attentes de l'élémentaire et celle du collège. Les collégiens manquent de base en français. Il est alors urgent de modifier les pratiques afin d'obtenir de meilleurs résultats. Cette réforme novatrice repose sur la curiosité et l'intérêt de l'enfant pour sa langue. Pour la première fois, l'enfant est partie prenante de ses apprentissages. La place de l'expression orale dans les programmes devient centrale, au même titre que l'écrit (Bishop, 2008, p.61). Expression orale et expression écrite se substituent à la récitation et à la rédaction, ce qui présage des modifications didactiques.

Les programmes de 2002 (Bulletin Officiel, 2012) quant à eux, mettent l'accent sur la " maîtrise du langage et de la langue française " dans le cycle des apprentissages fondamentaux et sur le " langage au cœur des apprentissages " dans le cycle des apprentissages premiers. L'articulation entre la maîtrise du langage oral et la maîtrise du langage écrit est alors réalisée. La notion de

"maitrise" renforce cette idée de contrôle par l'élève. De plus le langage oral est placé au centre des apprentissages ce qui lui concède un caractère primordial.

Les programmes de 2008 (Bulletin Officiel, 2008) énoncent des compétences attendues pour les paliers 1 et 2 du socle commun concernant la maîtrise de la langue française : "*s'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié, lire seul, à voix haute un texte comprenant des mots connus et inconnus... (palier 1), s'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis, lire avec aisance... (palier 2)*". L'accent est mis sur l'enseignement du langage oral comme sur l'enseignement du langage écrit, deux disciplines interdépendantes. Les textes officiels insistent sur l'expression de l'élève en y associant la maitrise du vocabulaire.

En 2016 (Bulletin Officiel, 2015), le socle commun de connaissances, de compétences et de culture définit pour la maternelle cinq domaines d'apprentissage.

Le premier domaine d'apprentissage aborde la mobilisation du langage dans toutes ses dimensions. Le deuxième et le troisième développent l'agir, l'expression, la compréhension à travers l'activité physique et à travers les activités artistiques. Le quatrième domaine concerne la construction des premiers outils pour structurer sa pensée. Le dernier domaine s'intéresse à l'exploration du monde.

Cinq domaines sont également découpés pour l'école élémentaire.

Il s'agit des langages pour penser et communiquer, puis des méthodes et outils pour apprendre, de la formation de la personne et du citoyen, des systèmes naturels et les systèmes techniques, et enfin des représentations du monde et l'activité humaine.

Les élèves de notre étude sont bénéficiaires des dispositifs CLIS 1 et IME. Ils présentent des troubles des fonctions cognitives et/ou des troubles envahissants du développement. Pour certains, le langage peut être perturbé. Or, ce dernier est

pourtant nécessaire dans les apprentissages scolaires. Dans la plupart du temps, ce sont les parents qui jouent un rôle dans l'acquisition du langage oral mais quand il existe des troubles, la pédagogie doit prendre le relais (Aimard, 1984).

Il n'existe pas de programmes spécifiques pour les élèves ayant des troubles des fonctions cognitives et/ ou des troubles envahissants du développement. Les enseignants doivent se référer au programme officiel en adaptant leur pratique aux besoins des élèves. Il s'agit, selon le Bulletin Officiel du 26 novembre 2015, du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et il présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Il rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. Ce socle commun s'acquiert durant la scolarité obligatoire, organisée en 3 cycles d'enseignement. Nous détaillerons le cycle 1, le cycle des apprentissages premiers (petite, moyenne et grande section), le cycle 2, le cycle des apprentissages fondamentaux qui concerne le CP, CE1, et CE2, le cycle 3, appelé cycle de consolidation s'intéressant aux classes de CM1, CM2 et classe de 6^{ème} et enfin, le cycle 4 ou cycle des approfondissements regroupe les classes de 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}.

1.1.1- Le cycle 1

Le cycle 1 des apprentissages premiers couvre la petite, moyenne et grande section de maternelle. Il précède la période de scolarité obligatoire.

Ce cycle s'intéresse à la mobilisation du langage dans toutes ses dimensions. " Le mot " langage " désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit. L'école maternelle permet à tous les enfants de mettre en œuvre ces activités en mobilisant simultanément les deux composantes du langage : - le langage oral : 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 : 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 trace, réfléchir, anticiper, s'adresser à un destinataire absent. Il prépare les enfants à l'apprentissage de l'écrire-lire au cycle 2. L'enfant, quelle que soit sa langue maternelle, dès sa toute petite enfance et au cours d'un long processus, acquiert spontanément le langage grâce à ses interactions avec les adultes de son entourage. L'enseignant, attentif, accompagne chaque enfant dans ses premiers essais, reprenant ses productions orales pour lui apporter des mots ou des structures de phrase plus adaptés qui l'aident à progresser. L'enseignant s'adresse aux enfants les plus jeunes avec un débit ralenti de parole; il produit des énoncés brefs, syntaxiquement corrects et soigneusement articulés. Constamment attentif à son propre langage et veillant à s'adapter à la diversité des performances langagières des enfants, il s'exprime progressivement de manière plus complexe. Il permet à chacun d'aller progressivement au-delà de la simple prise de parole spontanée et non maîtrisée pour s'inscrire dans des conversations de plus en plus organisées et pour prendre la parole dans un grand groupe. Il sait mobiliser l'attention de tous dans des activités qui les amènent à comprendre des propos et des textes de plus en plus longs. Il met sur le chemin d'une conscience des langues, des mots du français et de ses unités sonores. L'objectif est de permettre à chacun de pouvoir dire, exprimer un avis ou un besoin, questionner, annoncer une nouvelle. L'enfant apprend ainsi à entrer en communication avec autrui et à faire des efforts pour que les autres comprennent ce qu'il veut dire. Chacun arrive à l'école maternelle avec des acquis langagiers encore très hésitants. Entre deux et quatre ans, les enfants s'expriment beaucoup par des moyens non verbaux et apprennent à parler. Ils reprennent des formulations ou des fragments des propos qui leur sont adressés et travaillent ainsi ce matériau qu'est la langue qu'ils entendent. Après trois-quatre ans, ils poursuivent ces essais et progressent sur le plan syntaxique et lexical. Ils produisent des énoncés plus complets, organisés entre eux avec cohérence, articulés à des prises de parole plus longues, et de plus en plus adaptés aux situations. Autour de quatre ans, les enfants découvrent que les personnes, dont

eux-mêmes, pensent et ressentent, et chacun différemment de l'autre. Ils commencent donc à agir volontairement sur autrui par le langage et à se représenter l'effet qu'une parole peut provoquer: ils peuvent alors comprendre qu'il faut expliquer et réexpliquer pour qu'un interlocuteur comprenne, et l'école doit les guider dans cette découverte. Ils commencent à poser de vraies questions, à saisir les plaisanteries et à en faire. Leurs progrès s'accompagnent d'un accroissement du vocabulaire et d'une organisation de plus en plus complexe des phrases. En fin d'école maternelle, l'enseignant peut donc avoir avec les enfants des conversations proches de celles qu'il a avec les adultes. Tout au long de l'école maternelle, l'enseignant crée les conditions bienveillantes et sécurisantes pour que tous les enfants (même ceux qui ne s'expriment pas ou peu) prennent la parole, participent à des situations langagières plus complexes que celles de la vie ordinaire ; il accueille les erreurs " positives " qui traduisent une réorganisation mentale du langage en les valorisant et en proposant une reformulation. Ainsi, il contribue à construire l'équité entre enfants en réduisant les écarts langagiers "(Bulletin Officiel, 2015, p.1).

Le cycle 1 met donc l'accent sur le langage oral de l'élève en privilégiant le développement de la communication avec autrui, ce dernier devant être capable de s'adresser à un tiers. Ce cycle favorise également le développement du vocabulaire et aussi de la syntaxe. L'enfant doit pouvoir se faire comprendre en réalisant des phrases bien construites et un lexique approprié.

1.1.2- Le cycle 2

Les programmes nous indiquent que la maîtrise du langage oral au cycle 2 " permet aux élèves d'être actifs dans les échanges verbaux, de s'exprimer, d'écouter en cherchant à comprendre les apports des pairs, les messages ou les textes entendus, de réagir en formulant un point de vue ou une proposition, en acquiesçant ou en contestant. L'attention du professeur portée à la qualité et à l'efficacité du langage oral des élèves et aux interactions verbales reste soutenue

en toute occasion durant le cycle. Son rôle comme garant de l'efficacité des échanges en les régulant reste important tout au long du cycle, les élèves ayant besoin d'un guidage pour apprendre à débattre. Développer la maîtrise de l'oral suppose d'accepter essais et erreurs dans le cadre d'une approche organisée qui permette d'apprendre à produire des discours variés, adaptés et compréhensibles permettant ainsi à chacun de conquérir un langage plus élaboré. Les séances consacrées à un entraînement explicite de pratiques langagières spécifiques (raconter, décrire, expliquer ; prendre part à des interactions) gagnent à être incluses dans les séquences constitutives des divers enseignements et dans les moments de régulation de la vie de la classe. Ces séquences incluent l'explication, la mémorisation et le réemploi du vocabulaire découvert en contexte. Les compétences acquises en matière de langage oral, en expression et en compréhension, sont essentielles pour mieux maîtriser l'écrit ; de même, la maîtrise progressive des usages de la langue écrite favorise l'accès à un oral plus formel et mieux structuré. La lecture à haute voix, la diction ou la récitation de textes permettent de compléter la compréhension du texte en lecture. La mémorisation de textes (poèmes notamment, extraits de pièces de théâtre qui seront joués) constitue un appui pour l'expression personnelle en fournissant aux élèves des formes linguistiques qu'ils pourront réutiliser. Les attendus de fin de cycle sont de "conserver une attention soutenue lors de situations d'écoute ou d'interactions et manifester, si besoin et à bon escient, son incompréhension. Dans les différentes situations de communication, produire des énoncés clairs en tenant compte de l'objet du propos et des interlocuteurs. Pratiquer avec efficacité les formes de discours attendues – notamment, raconter, décrire, expliquer– dans des situations où les attentes sont explicites; en particulier raconter seul un récit étudié en classe. Participer avec pertinence à un échange (questionner, répondre à une interpellation, exprimer un accord ou un désaccord, apporter un complément...)" (Bulletin Officiel , 2015, p.1).

Le cycle pousse l'élève à communiquer en lui fournissant le matériel nécessaire mais aussi à être attentif aux propos d'autrui afin de réaliser un échange constructif.

1.1.3- Le cycle 3

Concernant le langage oral au cycle 3, les programmes évoquent des langages pour penser et communiquer. Cela signifie que l'élève doit comprendre et s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit. " Le français a pour objectif principal la maîtrise de la langue française qu'il développe dans trois champs d'activités langagières : le langage oral, la lecture et l'écriture. Il y contribue également par l'étude de la langue qui permet aux élèves de réfléchir sur son fonctionnement, en particulier pour en comprendre les régularités et assurer les principaux accords orthographiques. Tous les enseignements concourent à la maîtrise de la langue. En histoire-géographie et en sciences, on s'attache à travailler la lecture, la compréhension et la production des différentes formes d'expression et de représentation en lien avec les apprentissages des langages scientifiques. L'histoire des arts ainsi que les arts de façon générale amènent les élèves à acquérir un lexique et des formulations spécifiques pour décrire, comprendre et interroger les œuvres et langages artistiques. Il s'agit de comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère ou régionale. L'enseignement des langues étrangères ou régionales développe les cinq grandes activités langagières (écouter et comprendre, lire, parler en continu, écrire, réagir et dialoguer) qui permettent de comprendre et communiquer à l'écrit et à l'oral dans une autre langue. En français, en étude de la langue, on s'attache à comparer le système linguistique du français avec celui de la langue vivante étudiée en classe. En littérature, la lecture d'albums ou de courts récits en édition bilingue est également à encourager. En éducation musicale, l'apprentissage et l'imitation de chansons en langue étrangère ou régionale permet de développer les compétences d'écoute et d'assimilation du matériau sonore de la langue étudiée. Comprendre,

s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques. Les mathématiques, les sciences et la technologie contribuent principalement à l'acquisition des langages scientifiques. En mathématiques, ils permettent la construction du système de numération et l'acquisition des quatre opérations sur les nombres, mobilisées dans la résolution de problèmes, ainsi que la description, l'observation et la caractérisation des objets qui nous entourent (formes géométriques, attributs caractéristiques, grandeurs attachées et nombres qui permettent de mesurer ces grandeurs). En sciences et en technologie, mais également en histoire et en géographie, les langages scientifiques permettent de résoudre des problèmes, traiter et organiser des données, lire et communiquer des résultats, recourir à des représentations variées d'objets, d'expériences, de phénomènes naturels (schémas, dessins d'observation, maquettes...). L'éducation physique et sportive permet de donner un sens concret aux données mathématiques en travaillant sur le temps, la distance et la vitesse. Il importe que tous les enseignements soient concernés par l'acquisition des langages scientifiques. Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps. Tous les enseignements concourent à développer les capacités d'expression et de communication des élèves. Aux arts plastiques et à l'éducation musicale revient prioritairement de les initier aux langages artistiques par la réalisation de productions plastiques et par le chant. Le français tout comme la langue vivante étudiée donne toute sa place à l'écriture créative et à la pratique théâtrale. L'éducation physique et sportive apprend aux élèves à s'exprimer en utilisant des codes non verbaux, gestuels et corporels originaux. Ils communiquent aux autres des sentiments ou des émotions par la réalisation d'actions gymniques ou acrobatiques, de représentations à visée expressive, artistique, esthétique. Ils en justifient les choix et les intentions ". (Bulletin Officiel, 2015, p.1)

Les apprentissages au cycle 3 permettent à l'élève de s'exprimer de mieux en mieux mais également de faire du lien avec la langue écrite. L'élève doit commencer à argumenter. De plus, nous constatons que l'usage du langage oral est

présent dans toutes les disciplines. Il est donc important de le maîtriser correctement.

1.1.4- Le cycle 4

Pour le cycle 4, les programmes définissent les langages pour penser et communiquer. Ainsi, " ce domaine considère les langages moins dans leur usage que dans le principe de leur acquisition. Il appelle la mise en place de procédures de mémorisation, d'entraînement, d'automatisation et de réflexion sur les objets qu'il travaille, et au premier chef sur la langue française. Au cycle 4, l'acquisition de ces quatre opérations mentales est poursuivie mais la part de réflexion augmente. Il s'agit de s'approprier et maîtriser des codes complexes pour pratiquer les sciences, comprendre et communiquer à l'écrit, à l'oral, par la création d'images, de sons, ou de gestes. La rigueur de l'expression, la capacité à en faire preuve pour dialoguer, l'adaptation à une diversité de situations pour agir ou résoudre un problème, sont au cœur du domaine. L'élève passe progressivement de ses intuitions et usages spontanés à des réalisations réfléchies nécessitant d'organiser et formaliser davantage ses productions en respectant des règles et des normes qui permettent la compréhension et l'échange. C'est au cycle 4 que l'élève travaille les codes pour eux-mêmes et réalise qu'il s'agit de systèmes dont la puissance est infinie et ouvre à la liberté de penser et d'agir. Il s'agit de comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit. L'enseignement du français au cycle 4 vise la compréhension de textes variés, notamment à travers la perception de leurs implicites ; la réalisation d'écrits divers dans des intentions et des contextes particuliers ; une expression orale claire et adaptée aux situations de communication. Il induit aussi une réflexion sur la langue qui permette de reformuler, transposer, interpréter, créer et communiquer. Tous les champs disciplinaires concourent à la maîtrise de la langue. L'histoire et la géographie, les sciences et la technologie forment à l'acquisition de langages spécifiques qui permettent de comprendre le monde. Les arts développent la

compréhension des langages artistiques et l'aptitude à communiquer sur leur réception. L'enseignement moral et civique entraîne à l'expression des sentiments moraux et au débat argumenté. L'éducation aux médias et à l'information aide à maîtriser les systèmes d'information et de communication à travers lesquels se construisent le rapport aux autres et l'autonomie. Il s'agit de comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère ou régionale. L'enseignement des langues étrangères ou régionales permet d'étendre et de diversifier ses capacités de compréhension et d'expression écrites et orales dans plusieurs langues; de passer d'un mode de communication à un autre; de recourir à divers moyens langagiers pour interagir et apprendre; de réfléchir sur les fonctionnements des langues, leurs variations internes, leurs proximités et distances. L'ensemble des disciplines contribue à la lecture, à la compréhension, à l'écriture de documents en langue étrangère ou régionale qui favorisent l'accès à d'autres contextes culturels. Il s'agit également de comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques Les mathématiques, les sciences et la technologie forment à la lecture, à la compréhension, à la production de documents scientifiques et techniques variés. Elles aident à passer d'une forme de langage courant à un langage scientifique ou technique et inversement. Les mathématiques apprennent à utiliser les nombres pour exprimer quantités et mesures, se repérer et résoudre des problèmes ; les grandeurs pour modéliser ; les propriétés des figures usuelles pour résoudre des problèmes, aborder la complexité du monde réel. Les disciplines scientifiques et technologiques sont toutes concernées par la lecture et l'exploitation de tableaux de données, le traitement d'informations chiffrées; par le langage algébrique pour généraliser des propriétés et résoudre des problèmes. Elles apprennent aussi à communiquer sur ses démarches, ses résultats, ses choix, à s'exprimer lors d'un débat scientifique et technique. La lecture, l'interprétation des tableaux, graphiques et diagrammes nourrissent aussi d'autres champs du savoir. Il s'agit aussi de comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps Les arts plastiques et l'éducation musicale y contribuent tout particulièrement. Ils apprennent à manipuler les composantes des langages plastiques dans une visée artistique; à

maitriser sa voix parlée et chantée, à moduler son expression, à interpréter un répertoire, à tenir sa partie dans un collectif; à expliciter sa perception, ses sensations et sa compréhension des processus artistiques et à participer au débat lié à la réception des œuvres. L'éducation physique et sportive apprend à élaborer des systèmes de communication dans et par l'action, à se doter de langages communs pour pouvoir mettre en œuvre des techniques efficaces, prendre des décisions, comprendre l'activité des autres dans le contexte de prestations sportives ou artistiques, individuelles ou collectives "(Bulletin Officiel, 2015, p.1).

Le cycle 4 est bien entendu une prolongation de tout ce qui a été mené auparavant mais on exige une prise de risque plus importante de la part des élèves.

Ces programmes nous renseignent sur l'importance de la place du langage oral dans les apprentissages. Il ne s'agit pas uniquement d'une manière d'apprendre à parler mais aussi une manière d'appréhender l'implication du langage oral dans les différents domaines d'apprentissages et la répercussion dans la vie de l'élève.

Nous constatons que le langage oral détient une place prépondérante, il s'inscrit clairement dans les programmes avec une volonté de l'enseigner. Il est mobilisé dans tous les domaines d'apprentissages. Pour l'enseignant comme pour l'élève, le langage oral est indispensable lors des consignes, lors la compréhension mais aussi lors la restitution d'informations. Le rôle du langage oral est ainsi très important dans la vie de l'enfant, sa place est déterminante dans la vie de l'élève et cela en lien avec les programmes scolaires, lui permettant de réfléchir et de s'ouvrir sur le monde. Comment s'acquiert -t-il et s'acquiert-il de la même manière pour tous?

2- Le langage oral

"La langue est un produit social et culturel. Convention adoptée par une communauté linguistique, elle constitue un système complexe régi par des régularités que l'on peut observer, objectiver. Le langage désigne une fonction humaine qui a une triple dimension : psychologique, sociale et cognitive. Il est le produit d'une activité intellectuelle, spontanée ou réfléchie selon le cas, d'un sujet s'exprimant au moyen d'une langue: cette activité s'appuie sur le fonctionnement psychique, interne, rendu possible grâce à l'activité neuronale cérébrale" (Eduscol, 2015, p.5).

2.1- Le développement du langage oral chez l'enfant

Selon Karmiloff et Karmiloff-Smith, (2001, p.7), l'acquisition du langage oral se fait in utero car l'enfant est confronté à la prosodie de sa mère et le fœtus subit des stimulations auditives en grandes quantités. C'est un apprentissage très long qui se poursuit dans l'enfance puis l'adolescence et même au-delà. Il s'agit dans un premier temps d'interactions mère-enfant puis l'environnement social de l'enfant intervient. Le développement du langage n'est donc pas inné, il s'apprend dans les interactions avec le milieu (Lentin, 1995, p.10).

De plus, il subsiste des différences interindividuelles dans l'évolution du langage oral chez l'enfant mais il est toutefois nécessaire de s'appuyer sur des repères développementaux afin de pouvoir se confronter à une norme.

Selon Marc Delahaie (2009, p.18), il existe tout d'abord une période appelée pré-linguistique constituant une phase d'initialisation du langage oral de zéro à dix-huit mois. L'enfant perçoit alors les contrastes sonores de la langue qui lui seront utiles pour évoluer dans cette langue environnementale. Il va apprendre à reconnaître les sons élémentaires de la parole (les phonèmes) ainsi que des mots familiers même s'il n'est pas encore en mesure de les prononcer. Le langage se

développe d'abord in utéro et cela jusqu'à l'âge adulte, il s'agit donc d'un apprentissage sur le long terme et ce développement se réalise grâce aux interactions avec le milieu. Les parents n'enseignent pas volontairement le langage oral à leur enfant, cela se fait de manière implicite, dans des échanges permanents et quotidiens. L'enfant, dès son tout jeune âge, entend et comprend les consignes en situation réelle de communication sociale. Puis il vocalise plusieurs syllabes avant de dire des mots d'une ou deux syllabes vers un an.

Ensuite apparait la période linguistique de dix-huit mois à deux ans où l'enfant acquiert du vocabulaire et les premières formes syntaxiques. Jusqu'à deux ans il fait des phrases de quelques mots et il est capable d'écouter une histoire. A partir de deux/ trois ans, il utilise le "je ", les pronoms, les articles... dans ses phrases de plusieurs mots. Son vocabulaire s'enrichit. Entre trois et quatre ans il parle en construisant des phrases complètes. "La période des trois ans en moyenne est marquée par un enrichissement spectaculaire du vocabulaire : le capital de mots évolue de 200 mots en moyenne à l'âge de deux ans à 1500 mots vers 4-5 ans" (Delahaie, 2009, p.25). Vers quatre/ cinq ans son vocabulaire est également plus riche. A six ans il entre dans le code écrit. C'est une évolution spectaculaire et constante mais aussi différente selon l'enfant et le milieu qui l'entoure.

Le tableau ci-dessous reprend les différentes acquisitions du langage chez l'enfant de zéro à sept ans selon Delahaie.

0- 1 an	<p>Répond à la voix par l'immobilisation.</p> <p>Vocalise en réponse.</p> <p>Tourne la tête immédiatement pour regarder la personne qui parle. Vocalise en manipulant ses jouets.</p> <p>Utilise des émissions vocales pour attirer l'attention.</p> <p>Vocalise plusieurs syllabes bien définies (pa, do, mé...).</p> <p>Dit un mot de deux syllabes (" papa ", "dodo "...).</p>
1- 2 ans	<p>Dit cinq mots.</p> <p>Identifie (montre ou donne) des objets ou des images.</p> <p>Dit " non ".</p> <p>Fait des phrases de deux mots (un nom et un verbe, deux noms).</p> <p>Peut écouter une courte histoire (5 minutes).</p>
2- 3 ans	<p>Fait des phrases de trois mots.</p> <p>Utilise son prénom quand il parle de lui.</p> <p>Dit "je ".</p> <p>Utilise des articles (" la ", " une "...), des pronoms ("tu ", "il ", "elle "...).</p> <p>Comprend des prépositions telles que " dans ", " sur ", " dessous ", "derrière ".</p> <p>Raconte ce qui lui est arrivé en termes simples.</p> <p>Dit cent mots reconnaissables.</p> <p>Pose des questions : " Quoi ? Où ? Pourquoi ? Qui ? ".</p>
3- 4 ans	<p>Parle par phrases complètes.</p> <p>Articule clairement sans substitution de sons.</p> <p>Récite la suite des premiers chiffres.</p>
4- 5 ans	<p>Raconte des histoires connues.</p> <p>Répond au téléphone.</p> <p>Répète des phrases complexes.</p> <p>Cite une émission TV.</p> <p>Nomme les couleurs.</p> <p>Dénombrer et compte (5)</p>
5- 6 ans	<p>Récite par cœur les lettres de l'alphabet.</p> <p>Recopie sept lettres.</p> <p>Lit trois panneaux (publicité).</p> <p>Lit son prénom.</p> <p>Compte jusqu'à 10-15.</p>
6- 7 ans	<p>Dit sa date d'anniversaire.</p> <p>Donne son adresse.</p> <p>Apprend à lire.</p> <p>Donne le jour de la semaine.</p> <p>Écrit dix mots sans modèle.</p>

Tableau 1: Evolution du langage chez l'enfant selon Delahaie (2009).

Il existe d'abord une période de lallation spontanée entre six mois et onze mois qui est commune à toutes les cultures. Puis se met en place une différenciation de phonèmes puis des mots-phrases c'est-à-dire des mots uniques vers onze douze mois. Vers la fin de la deuxième année, l'enfant fait des phrases avec plusieurs mots et acquiert progressivement les structures grammaticales (Piaget, 1966, p.73).

Mais l'enfant ne choisit pas ses mots ni leur signification, ils sont fournis par l'adulte. Ce sont les échanges avec ce dernier qui permettent cela. Il n'existe pas véritablement, dans le développement de la pensée enfantine, le développement d'un concept. Il s'agit, en fait, d'une pensée par complexes (Vygotski, 1997, p.211). Ainsi, l'auteur nous donne l'exemple d'un enfant rassemblant tous les triangles mis à sa disposition sur la base d'un triangle jaune donné au départ. D'après l'auteur, nous pourrions être tenté de penser que l'enfant utilise la pensée abstraite et que le concept "classe de triangle" est installé. Il n'en est rien. L'enfant a réuni les triangles en fonction de leurs liaisons concrètes. Il s'agit de la pensée intuitive et non pas conceptuelle. L'enfant, de fait, arrive au même résultat mais par une voie différente. Ce sont les complexes de l'enfant. Ces complexes enfantins coïncident avec les concepts de l'adulte s'il existe une compréhension à l'aide de mots. Or chez certains enfants déficients intellectuels, il n'existe pas de mot, pas de complexes donc une impossibilité pour l'enfant et l'adulte de se rejoindre. Ainsi, "la communication verbale avec les adultes est un moteur, un facteur puissant du développement des concepts enfantins. Le passage de la pensée par complexes à la pensée conceptuelle se fait imperceptiblement pour l'enfant parce que dans la pratique ses pseudo-concepts coïncident avec les concepts des adultes" (Vygotski, 1997, p.323). L'enfant manipule des concepts sans en avoir conscience.

Piaget rejoint Vygotski sur ce point en précisant que l'enfant avant sept ans, préfère la "description statique" à "l'explication causale". Ainsi, il décrit les choses sans se préoccuper du comment des choses. L'enfant ne donne pas d'explication car pour lui cela va de soi ou cela n'a pas d'intérêt.

Selon l'auteur, l'enfant parle beaucoup car il ignore l'intimité du moi. Il ne réussit pas encore à se placer du point de vue de son interlocuteur. Il ne va pas chercher dans l'esprit d'autrui des indices qui pourraient l'aider dans l'explication d'un phénomène ou dans la compréhension d'un fait. Il parle en fonction de ses propres intérêts, restant centré sur lui-même sans chercher à comprendre l'autre. "Les enfants sont perpétuellement entourés d'adultes qui, non seulement en savent beaucoup plus qu'eux, mais encore font tout pour les comprendre aussi bien que possible, préviennent même leurs désirs et leurs pensées. Les enfants donc, qu'ils travaillent ou non, qu'ils émettent des vœux ou qu'ils se sentent coupables, ont perpétuellement l'impression qu'on lit dans leur pensée, voire même dans les cas extrêmes, qu'on vole leur pensée" (Piaget, 1989, p.123). La relation qu'il entretient avec l'adulte et avec le monde qui l'entoure est déterminante dans l'acquisition du langage oral. Ce lien social est indispensable pour lui faire comprendre qu'il n'est pas le centre du monde et le faire sortir de son égoïsme.

2.2- L'apport de l'aspect culturel et social dans le développement du langage oral chez l'enfant

Il existe quelque chose d'universel dans le langage car il s'acquiert de façon identique chez tous les enfants. Il s'agirait d'une "base pré linguistique universellement détenue" par l'enfant, d'une prédisposition pour acquérir le langage mais qui ne suffit pas à elle seule. C'est pourquoi il est nécessaire de provoquer des situations afin de l'inciter à parler. Pour ce faire, l'enfant doit interagir avec son environnement pour communiquer et permettre une appropriation des conduites langagières: le lexique, la grammaire, la syntaxe, le vocabulaire (Harriet, 2003, p.115). Ainsi, les bébés, déjà tous petits, sont sociaux car ils savent entrer dans l'univers de l'autre même s'ils restent centré sur leurs intérêts. Ils explorent le monde environnant de l'adulte avec des premiers jeux mettant en action leurs corps: toucher, frapper, sucer, jeter...Se met alors en place une "action conjointe" c'est-à-dire que le bébé atteint, saisit, échange, montre du

doigt des objets avec l'adulte. Il développe des schémas d'action pour communiquer avec l'autre. Ce sont des implications sociales du bébé qui font réagir l'adulte. L'enfant, pour apprendre une langue, doit être en communication avec l'adulte. Ce dernier devient un partenaire qui négocie avec l'enfant. Il se met au niveau de son enfant pour parler, l'encourage et le pousse à progresser. Il régule l'usage de langage. "La mère a créé une situation qui prend l'enfant comme il est et l'aide" (Bruner, 1987, p.75). Elle s'adapte bien évidemment au niveau de son enfant, mais plus il vieillit, plus la mère a des exigences avec lui. Après "l'action conjointe", se développe "l'attention conjointe" où dans ce cas précisément, le bébé invite l'adulte à partager un intérêt sur un objet avec un jeu de regards. Il existe derrière tout cela l'intention de communiquer. Bruner nous enseigne que l'enfant, tout au début, utilise le langage pour obtenir ce qu'il veut tout en restant en contact avec l'adulte. Il ne parle pas pour parler mais pour obtenir satisfaction. Ensuite l'enfant entre dans un langage culturel et linguistique avec le développement des formes nécessaires. Par exemple, quand l'enfant apprend à demander (un objet par exemple), il sait formuler la demande avant de parler. Il entre dans la culture de la demande. Et ces différentes formes de langage s'apprennent en situation de communication.

Ainsi, dans les classes, il est impossible d'enseigner des "manières de faire" que l'enfant appliquerait pour progresser. Cela ne suffit pas au développement des compétences langagières. Il faut impulser des scénarii qui seraient "préfabriqués" et permettraient à l'enfant et à l'adulte d'engager des interactions routinières et répétées en créant une attention conjointe et une intention de communiquer. Ce support, nous le trouvons dans l'outil "album écho", développé dans un chapitre suivant. Il donne l'impulsion de départ pour acquérir le langage et progresser.

De plus, avant même de faire son entrée à l'école, l'enfant a développé le langage au sein de sa famille ou dans son milieu éducatif. Toutefois, "il n'y a pas, chez l'enfant, d'ordre obligé des acquisitions langagières. A cela deux raisons essentielles, la première est que les acquisitions dépendent des caractéristiques personnelles de l'apprenant, de son rythme propre de développement, de son goût

pour le langage. C'est ainsi que l'on constate une grande dispersion d'âges pour l'apparition d'un discours construit, syntaxiquement organisé, lexicalement pertinent. La seconde raison est que l'apprenti parleur est tributaire de l'apport langagier qu'il reçoit de ses interlocuteurs" (Lentin, 1998, p.82).

Le rôle de l'adulte est déterminant dans ces acquisitions car "tous les enfants ont besoin d'un entraînement cognitivo-langagier pour établir leur fonction langagière et s'inscrire dans la langue de leur communauté" (Lentin, 1998, p.85). Ce rôle doit être tenu, aussi, par les enseignants.

2.3- Le rôle de l'école dans le développement langagier

Le langage se découpe donc selon Karmiloff et Karmiloff-Smith (2001, p.49), en trois grands domaines: la perception du langage, la production du langage et la compréhension du langage. La perception du langage consiste en la manière dont les individus traitent les sons de la langue, la production concerne ce que disent les sujets et enfin la compréhension s'intéresse à la manière dont le vocabulaire, la grammaire et la syntaxe contribuent au sens. Les auteurs insistent sur le fait que la langue ne se réduit pas à du vocabulaire, de la grammaire ou de la syntaxe que l'enfant pourrait apprendre, la langue est aussi du discours qui engendre du sens.

"On sait que l'aspect externe du langage se développe chez l'enfant dans cet ordre: il y a d'abord le mot puis un enchaînement de deux ou trois mots, ensuite la phrase simple et un enchaînement de phrases, plus tard encore, les propositions complexes et le langage ordonné, formé d'une série développée de propositions" (Vygotski, 1997, p.429). Le développement sémantique du langage commence par le tout du langage et ce n'est qu'ensuite que l'enfant arrive sur le particulier alors que c'est l'inverse pour le développement phonétique. Ainsi, le développement phonétique procède du mot à la proposition c'est-à-dire de la partie au tout alors que pour le développement sémantique il s'agit de la proposition au mot c'est-à-dire du tout à la partie.

De plus, l'auteur nous explique que, dans le langage, il existe un langage intérieur qui est un langage pour soi alors que le langage extériorisé est un langage pour les autres. Le rôle du langage intérieur "est d'aider l'enfant à s'orienter mentalement, à prendre conscience, à surmonter les difficultés et les obstacles, à réfléchir et à penser, c'est un langage pour soi qui sert d'auxiliaire le plus intime à la pensée enfantine" (Vygotski, 1997, p.447). L'enfant, dans son langage intérieur, sait toujours de quoi il est question. Les significations du mot ne sont pas traduisibles par le langage extériorisé. Elles sont propres à chaque enfant. Il ne faut pas perdre de vue cependant, que le langage intérieur est une pensée rattachée au mot, une pensée exprimant une signification mais la pensée ne coïncide pas tout de suite avec l'expression verbale. L'auteur nous relate l'exemple suivant. Un petit garçon court dans la rue en blouse bleue et pieds nus. Si on demande à un enfant d'exprimer ce qu'il voit, il devra verbaliser par des mots isolés ce qu'il perçoit. Or ce qu'il perçoit est un tout. C'est ce processus qui est difficile chez les élèves déficient intellectuel car ils ne parviennent pas à exprimer un tout avec des parties c'est-à-dire une seule idée avec plusieurs mots.

De fait, l'école doit proposer des enseignements favorisant le développement de tous ces aspects afin que l'enfant progresse. Quels enseignements de l'oral, quels outils pour le développement des compétences langagières?

Toutefois, Karmiloff et Karmiloff-Smith (2001, p.199) évoquent l'existence d'un "développement atypique de la langue". Selon eux, le langage "est un processus d'une grande plasticité qui se déroule sans anicroches dans l'immense majorité des cas. Un faible pourcentage d'enfants rencontre cependant des difficultés pendant cet apprentissage". Ainsi, l'enfant apprend à parler et à penser dans son milieu mais parfois il existe des failles (Lentin, 1995, p.10), comme dans le cas d'enfants déficients intellectuels, d'enfants ayant des troubles du comportement avec déficience intellectuelle et avec des troubles des fonctions cognitives. Il s'agit précisément des élèves de notre étude.

3-La déficience intellectuelle et le langage oral

Les difficultés langagières de l'enfant sont extrêmement compliquées à définir selon De Weck et Marro (2010). Relèvent-elles d'un trouble ou non? En d'autres termes, comment distinguer le "bien parler" du "mal parler", et le normal du pathologique?

Les auteurs nous transmettent la définition de la normalité tirée du "vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie" de Lafon, 1979. Ainsi, la normalité "c'est ce qui est conforme à la moyenne des cas" (De Weck et Marro, 2010, p.729). En d'autres termes, la norme fait référence à des moyennes de cas.

Le retard est un décalage dans l'acquisition du langage par rapport à une norme attendue. Cela présuppose une évolution vers la norme. Le trouble, lui, se définit comme une désorganisation d'une fonction. Dans le cadre d'un trouble spécifique du langage, ayant une origine développementale, 4 à 6 % des enfants d'une classe d'âge sont concernés par ce trouble et 1 % présente une forme sévère (Krosnickli, 2003, p.4).

Danon-Boileau (2004, p.34) précise néanmoins que "les auteurs s'accordent tout d'abord pour dire que, pour pouvoir réellement parler de trouble du langage (ou de communication), il faut que l'on puisse envisager chez le sujet un symptôme linguistique indépendant de toute pathologie. Ainsi lorsque le trouble linguistique résulte d'une déficience intellectuelle par exemple, on ne parle pas de trouble du langage".

Les élèves de notre étude sont déficients intellectuels ce qui représente un handicap. Or la classification internationale des handicaps et santé mentale de l'INSERM (Institut national de la santé et de la recherche médicale, 1988, p.7) explique que le handicap est un déficit, "une faiblesse par rapport à la norme qui reflèterait la moyenne des capacités des individus vivant au sein de la même société". Il s'agit d'un désavantage "qui, pour un individu donné, résulte

d'une déficience ou d'une incapacité qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal (en rapport avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels" (Guidetti & Tourette 2010, p.25).

Ces élèves sont donc en situation de handicap par leur déficience intellectuelle car ils sont empêchés dans les apprentissages, dans la communication ou dans le développement des interactions sociales. Ils se situent donc entre le retard et le trouble du langage oral.

Selon Danon-Boileau (2004, p.35), les difficultés langagières chez les élèves déficients peuvent être sensori-moteurs c'est-à-dire affectant les organes de phonation ou d'audition, ils peuvent être intellectuels, affectant les fonctions de mémorisation, de reconnaissance ou d'organisation des mots ou encore affectifs ou volontaires car la communication requiert le désir et la volonté de parler. L'auteur distingue les troubles du langage purs et les troubles de la communication.

Dans le cas de troubles du langage purs, l'enfant dispose d'une bonne communication non verbale (pas de fuite du regard, bon recours aux gestes).

Avant même de parler de retard de langage, l'enfant peut rencontrer des difficultés à discriminer et à reproduire des sons (exemple : " crain " au lieu de "train " ou "palalon" au lieu de "pantalon"). Il s'agit du retard simple de la parole comme nous le précise Coralie Sanson (2010, p.46). Mais ce n'est pas un trouble dans la majorité des cas car l'enfant, au contact d'autrui, évolue et se corrige. Cependant, cela peut perdurer dans le cas d'élèves en situation de handicap et le retard peut alors se transformer en trouble. En effet, le retard a des causes environnementales (familiales par ex) ou développementales (syndrome particulier) et rend l'apprentissage de certaines compétences spécifiques problématiques. Il s'agit d'un déficit de nature fonctionnelle. Dans la majorité des cas, la pathologie affirmée et le retard sont mesurés par un test étalonné.

Puis l'auteur nous spécifie que "lorsque l'on parle de retard de langage, la référence en termes de modalité de langage oral est en lien avec la construction lexicale et la structuration morphosyntaxique. On atteint ici un niveau plus avancé d'expression orale" (Sanson, 2010, p.47).

L'auteur définit le retard de langage comme un décalage d'au moins 12 à 18 mois par rapport au développement typique du langage, en lien avec la construction lexicale et la structuration morphosyntaxique. Cela se manifeste par un manque de syllabes ou de mots, par un discours simplifié, des bribes de mots, des lacunes syntaxiques, un vocabulaire et une grammaire qui restent pauvres. La compréhension reste meilleure que la production. Ces enfants parlent tard avec une insuffisance phonétique, lexicale, sémantique, morphologique, syntaxique. Ces insuffisances peuvent être isolées ou associées. Elles peuvent s'expliquer par un trouble auditif, un contexte de développement physique insuffisant (ex : les enfants prématurés), un contexte ne favorisant pas la stimulation de l'enfant ou au contraire un contexte de sur-protection.

Le trouble, quant à lui, concerne un dysfonctionnement dans le processus d'acquisition des connaissances. On exclue la déficience intellectuelle, les difficultés sensorielles, les problèmes neurologiques ou les troubles de la personnalité.

Il est très difficile de situer les élèves de notre étude car la limite entre retard et trouble est mince. Nous pouvons être confrontés à des élèves qui présentent les mêmes caractéristiques que les troubles spécifiques du langage (dysphasie) alors qu'ils sont déficients.

Coralie Sanson (2010) décrit les troubles spécifiques du langage appelé dysphasie. La limite entre " retard de langage " et " dysphasie " est très mince. Dans le cas de la dysphasie, les lacunes et les erreurs se prolongent plus longtemps. Ainsi le langage s'organise tard et difficilement. Dans ce cas précis, la compréhension n'est pas obligatoirement meilleure que la production. Il n'existe pas de trouble auditif ou phonatoire, pas de retard global, un contexte de développement

physique normal, des stimulations. La dysphasie est un mauvais traitement de la langue : des phonèmes, des mots, du discours.

L'audimutité est une des modalités les plus sévères des dysphasies graves. Les enfants ne sont pas sourds, pas retardés mentaux, sans déficit neurologique, sans trouble grave de la personnalité. Ils échouent dans la saisie, la discrimination et l'intégration des phénomènes acoustiques. Les enfants présentant une audimutité ont des difficultés perceptives affectant le monde sonore dont la parole. Ils ont également des déficits des mécanismes de décodage et de codage, associés l'un à l'autre ou pas. Ils ont une compréhension très limitée du langage verbal.

Selon Danon-Boileau (2004), dans le cas d'un trouble de la communication, nous distinguons la communication non verbale (l'enfant n'a pas de contact avec le regard et a peu d'expression) et la communication verbale (il existe des bribes de mots ou des écholalies). Nous retrouvons ce trouble chez les enfants ayant des troubles envahissants du développement.

Les manifestations sont une atteinte du développement des interactions sociales, de la communication verbale, de la communication non verbale et de la présence de comportements répétitifs et d'intentionnalités restreintes.

Dans le cas d'enfants présentant un " autisme de haut niveau ", le langage se développe malgré tout. Ils rencontrent néanmoins des difficultés concernant le vocabulaire (mots inventés), les expressions métaphoriques et des incohérences syntaxiques. Paradoxalement, ils peuvent parler plusieurs langues.

Dans le cas d'enfants présentant un " autisme de bas niveau ", les troubles du langage sont importants dans la compréhension mais aussi dans l'émission avec un phénomène récurrent que l'on appelle " écholalie " c'est-à-dire la répétition régulière de mots ou de phrases.

Dans les deux cas, il existe un déficit des interactions sociales c'est-à-dire une difficulté à lire dans le regard de l'autre les émotions et les pensées, à interpréter les mimiques du visage, les gestes, les postures, une difficulté à repérer les aspects " culturels " de la communication comme la distance à respecter quand nous parlons à un interlocuteur ou la façon de regarder les gens. Les enfants avec autisme ont des difficultés à comprendre le monde qui les entoure et leurs points de repères.

Ainsi, les raisons pour lesquelles un enfant ne parle pas ou est en difficulté, sont extrêmement diverses et "la prise en compte exclusive d'un seul moyen d'explication est le plus sûr moyen de passer à côté d'une compréhension réelle" (Danon-Boileau, 2010, p.7). Une explication plurielle est nécessaire.

Il existe plusieurs fonctions du langage (Eduscol, 2015, p.1). C'est tout d'abord un instrument de communication. L'enfant échange avec le monde qui l'entoure. Il est également un instrument du développement et de la construction de soi, rôle primordial dans le développement de l'enfant. Il est aussi un instrument de représentation du monde permettant de comprendre, définir et interagir avec le monde qui l'entoure. Enfin le langage est un pivot des apprentissages et de la vie de l'école car il est indispensable dans le parcours scolaire de l'élève.

Dans notre recherche, les enseignants spécialisés sont en présence d'élèves présentant des troubles du langage avec un trouble des fonctions cognitives ou un trouble envahissant du développement. Il s'agit d'élèves déficients intellectuels ou des élèves présentant des difficultés d'interactions sociales.

Ces élèves ont, en règle générale, des difficultés langagières semblables à celles que l'on peut trouver dans le cas de retard simple de la parole ou dans le retard de langage. Nous pouvons néanmoins être amenés à rencontrer des enfants dysphasiques car cela conduit à une situation de handicap ou d'autres qui n'ont pas de communication verbale comme les enfants à spectre autistique. Des profils

bien différents avec lesquels les enseignants doivent composer et proposer un enseignement adapté.

Il existe donc beaucoup de profils différents dans les classes spécialisées et peu de travaux dans la littérature concernent l'apprentissage du langage oral avec des élèves ayant des troubles des fonctions cognitives ou des troubles envahissants du développement, les écrits s'intéressant davantage aux enfants tout-venant. Les enseignants doivent malgré tout faire progresser leur élève. Comment y parvenir?

4- La didactique professionnelle

L'objectif de notre recherche est de permettre aux enseignants spécialisés de comprendre comment ils s'approprient un outil et comment ils le transforment selon la problématique de l'élève, dans le but de répondre aux besoins spécifiques de celui-ci. Nous cherchons à analyser le travail de l'enseignant lorsqu'il est en présence d'élèves TFC ou TED dans le cadre de séances langagières.

Notre travail s'inscrit dans le cadre de la didactique professionnelle, issue de plusieurs courants théoriques : la psychologie du développement, l'ergonomie cognitive et la didactique. Pierre Pastré, qui a soutenu sa thèse intitulée " Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle " en 1992 à Paris V sous la direction de G. Vergnaud, a mis en évidence l'importance de l'enjeu de l'analyse du travail en vue de la formation. Selon Pastré, Mayen et Vergnaud (2006, p.145), " la didactique professionnelle a pour but d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles ".

Sur son lieu de travail, le sujet est confronté à des connaissances qu'il transforme en savoir. Ce mouvement s'appelle l'apprentissage, il s'agit d'une activité. Mais cet apprentissage ne se réduit pas à une accumulation de savoirs, il doit déclencher des ressources cognitives chez le sujet afin que ce dernier adapte l'activité aux différents contextes qui se présentent à lui. L'apprentissage est ainsi une activité de conceptualisation qui est propre à chaque individu, combinant une activité

productive c'est-à-dire que le sujet transforme le réel et une activité constructive c'est-à-dire que le sujet se transforme lui-même en transformant le réel (Pastré, 2007, p.82).

La didactique professionnelle s'appuie sur l'hypothèse que l'activité humaine engendrée par le travail est organisée sous forme de schèmes (Vergnaud, 1991).

Le schème est une "une totalité dynamique fonctionnelle, et une organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situations". (Pastré et al., 2006, p.152). Le schème permet de comprendre comment l'activité peut être invariante, permanente mais aussi adaptable aux différentes situations. Notre recherche s'intéresse donc aux composants du schème des enseignants permettant de comprendre comment l'activité est structurée. Cette activité se décompose en but, sous-but, règles d'actions, de prises d'information et de contrôle, en invariants opératoires et processus d'inférence en situation. Dans le cadre de notre étude, le but des enseignantes est le développement des compétences langagières chez leurs élèves déficients intellectuels. Les règles d'actions concernent les successions d'actions élaborées par les enseignants utilisant un outil spécifique (l'album écho). Cela comprend toutes les stratégies qu'ils élaborent pour étayer l'élève lors des séances langagières c'est-à-dire les questions, les relances, les répétitions, les reformulations... etc. Les invariants opératoires permettent, quant à eux, de sélectionner et d'intégrer les informations dans une situation donnée. Ces informations seront traitées grâce à des catégories de pensées que l'individu possède. Puis elles seront confrontées aux savoirs déjà constitués c'est-à-dire des propriétés apprises et utilisées par l'individu. Il s'agit des connaissances et savoirs de l'individu qui n'ont pas besoin d'être formulés par le sujet pour être utilisés. Pour les enseignantes de notre étude, les invariants opératoires se réfèrent aux programmes scolaires, à la formation initiale, au livret de compétences des enseignants mais aussi du type d'élèves rencontrés et de leurs expériences avec ceux-ci, de leur appartenance à un groupe de professionnel et les constructions avec leurs pairs. Tout ceci constitue la conceptualisation que l'enseignant met en œuvre pour réaliser son activité.

Ainsi, l'analyse du schème permet de comprendre " en quoi l'activité humaine est organisée, efficace, reproductible et analysable " (Pastré et al., 2006, p.154).

La psychologie ergonomique a permis à la didactique professionnelle de distinguer la " tâche " de " l'activité ". La tâche relève du "quoi". Dans le cadre de notre recherche, il s'agit du travail sur les compétences langagières avec des élèves déficients intellectuels. L'activité concerne le "comment". Cela revoie aux différents étayages utilisés par les enseignantes pour faire progresser leurs élèves.

Ainsi, la tâche se réfère au travail prescrit alors que l'activité renvoie au travail réel. La tâche prescrite est celle qui est officiellement donnée et qui devrait être réalisée théoriquement par les sujets. Mais selon les auteurs, " il subsistait toujours un écart entre le travail prescrit et le travail réel, et que c'était en analysant cet écart qu'on pouvait repérer le sens de l'activité de l'opérateur. Dans ce prolongement, l'analyse du travail en didactique professionnelle va s'efforcer de bien conserver ces deux faces de l'analyse : une analyse de la tâche d'une part ; une analyse de l'activité des agents d'autre part " (Pastré et al., 2006, p.147). La tâche de l'enseignant est singulière, fixée par lui-même, pour des élèves singuliers. Pour élaborer cette tâche, il s'appuie sur des informations que lui procure cet élève (Pastré, 2007, p.83).

Nous nous intéressons au travail réalisé par les enseignants en laissant la parole aux principaux acteurs. Car la didactique professionnelle nous permet, aussi, de laisser la parole aux enseignants afin qu'ils puissent rendre compte du non-visible et qu'ils comprennent l'intuitif. Cet aspect est nouveau dans l'enseignement. Ainsi, " ce n'est que récemment que la didactique professionnelle s'est employée à analyser l'activité d'enseignement " (Pastré et al., 2006, p.182). Pourtant il est important de comprendre ce qui se joue chez les acteurs, y compris chez les enseignants. Ainsi, pour appréhender et interpréter les actions des différents partenaires, il est nécessaire de les associer à l'analyse de leur travail, à l'analyse de l'apprentissage qui a lieu dans l'exercice de l'activité professionnelle.

L'enseignement est une activité professionnelle " qui se réalise entre un humain et un groupe d'humains" (Pastré et al., 2006, p.182). C'est précisément cette relation particulière qui en fait un objet d'analyse difficile car il subsiste une part d'inconnu. " La plupart des emplois comportent une part plus ou moins élevées de tâches qui s'accomplissent pour ou avec d'autres humains : relations de services, conseil, aide et accompagnement, enseignement et formation, coopération au sein de groupes de travail, encadrement. Pourtant, leur importance reste sous-estimée. Elles restent mal identifiées, mal définies, mal prise en compte (ou de manière pas toujours fondée) en formation " (Pastré et al., 2006, p.174).

Selon les auteurs, aussitôt que l'on agit, on apprend de soi-même mais aussi des autres et les enseignants n'échappent pas à cette règle. Pourtant l'analyse du travail est peu développée au sein de la formation des enseignants et ces derniers ne sont pas confrontés à leur propre pratique. Dans le travail, l'adulte élabore ses capacités à penser et à conceptualiser. Il existe un réel développement cognitif chez l'adulte (Lenoir & Pastré, 2008, p. 53). Le but est ainsi d'analyser le travail pour comprendre l'action efficace afin d'accéder aux compétences. Le but de tout enseignant est l'activité productive car il produit des services. Cette activité engendre une construction de l'expérience et de compétences que l'on nomme activité constructive (Pastré, 2007, p.85).

Pastré (2002) part du constat que les humains ont une capacité à apprendre et qu'ils peuvent se construire dans le travail, et cela toute sa vie durant. L'homme développe une activité dans son travail ce qui engendre un apprentissage. Ainsi, il établit un rapport indissociable entre activité et apprentissage. Au sein de l'activité, il existe selon lui, l'activité productive et l'activité constructive. Le but de l'action est l'activité productive. L'activité constructive quant à elle s'arrête avec la fin de l'action et n'est pas consciente, d'où la nécessité de l'analyser afin de la comprendre.

Au travail, on apprend à faire mais on apprend aussi en faisant. La didactique professionnelle permet d'analyser l'apprentissage sur les lieux de travail et non pas uniquement à l'école. Ainsi, le sujet dans l'action construit des savoirs, il s'agit, selon l'auteur, de la théorie de la conceptualisation dans l'action. Il est donc nécessaire d'avoir une réflexion afin de faire émerger les savoirs implicites. Un retour sur l'activité est essentiel car elle permet d'avoir une certaine distance et de prendre conscience de cette connaissance tacite. Cette théorie de la conceptualisation dans l'action montre comment l'activité humaine est organisée.

Ainsi, " quel que soit le contexte, apprendre implique un rapport à soi, à l'autre, à un milieu, à une culture " (Vinatier, 2007, p.7). Il est donc nécessaire de comprendre ce que l'on fait, comment on le fait et pourquoi on le fait.

Vinatier dans son ouvrage propose une approche qualitative et compréhensive du travail de l'enseignant. L'auteur explique que " la visée essentielle de notre travail porte sur ce que le professionnel peut apprendre avec ses pairs et le chercheur, et réciproquement, sur ce que le chercheur peut apprendre, de la co-élaboration d'une pratique dont le professionnel a relevé des traces objectives, celles mêmes qu'il a proposé au collectif d'analyse " (Vinatier, 2009, p.24).

Cette approche qualitative et compréhensive permet de comprendre comment les enseignants deviennent des professionnels car la professionnalisation renvoie aux processus d'apprentissage, d'acquisition et de qualités qui font qu'un individu devient un professionnel. Il s'agit de faire ressurgir le savoir expert des professionnels afin qu'il y ait une légitimation de leurs savoirs, car toute action produit un savoir (Barbier, 1996, p.9). La didactique professionnelle, va en ce sens, identifier les savoirs professionnels que l'acteur mobilise et lui en faire prendre conscience.

Notre travail met l'accent sur l'importance, pour les enseignants, de comprendre leur façon d'enseigner le langage oral avec des élèves déficients intellectuels, leur manière d'interagir et de proposer un étayage efficace dans le but de faire progresser leurs élèves. Il leur permet de prendre du recul sur leur pratique

personnelle mais également de constituer une dynamique collective, nécessaire pour appartenir à un même groupe de professionnel.

5- La prise de conscience

Pour comprendre son travail, le professionnel doit procéder à une prise de conscience car l'action lui échappe et il ne sait pas exactement comment il y parvient. En effet, parfois il travaille dans l'urgence, le stress. Il doit s'adapter aux différentes situations qui l'entourent ce qui entraîne une méconnaissance de son action.

Doron et Parot, (1991) nous indiquent que la prise de conscience découle du fait que l'activité psychologique est en grande partie inconsciente.

Ainsi, les recherches d'Edouard Claparède " l'ont conduit à concevoir la conscience comme intervenant en situation de désadaptation, lorsque le 'réajustement automatique' échoue. La prise de conscience procède alors du plus nouvellement au plus anciennement acquis ". Les recherches de Jean Piaget, vont ensuite démontrer que " l'activité de prise de conscience n'est pas un simple éclairage de ce qui était jusqu'alors laissé dans l'ombre par le sujet, mais que cette activité est une assimilation de l'action propre et de ses propriétés à un cadre notionnel construit. La prise de conscience devient une activité de conceptualisation dans l'action qui en reconstruit et en élargit, sur un nouveau plan, les acquis " (Doron & Parot, 1991, p.564).

Lorsque l'adulte travaille il est, très souvent, confronté à des situations nouvelles. Les schèmes permettent de comprendre comment l'activité est engagée, et comment elle peut être imitable et décomposable (Pastré et al., 2006, p.151). L'objectif de notre travail de recherche est de décomposer ces schèmes afin de comprendre l'activité enseignante et ainsi de saisir ce qui se joue entre l'adulte et l'élève. Pour les auteurs, "le métier d'enseignant représente une activité particulièrement difficile à analyser: la place des savoirs à transmettre y occupe

une place importante et en même temps c'est un métier très empirique, où la tâche prescrite reste très générale et où beaucoup de compétences mobilisées sont acquises sur le tas" (Pastré et al., 2006, p.182). Permettre une prise de conscience du travail effectué par les enseignants est l'objectif de cette recherche.

Pour Philippe Perrenoud, conceptualiser les actions consiste à classifier les savoirs professionnels. Le savoir est un ensemble de connaissances acquises par l'apprentissage ou l'expérience. Aussi, le professionnel raisonne avant l'action mais aussi pendant et après celle-ci. Il transforme les connaissances en compétences. Selon l'auteur, " l'action est par essence fugitive, elle naît, se développe, s'éteint comme on dit d'une action en justice " (Perrenoud, 2001, p.136). Il ne reste que des traces de cette action, dans la mémoire ou dans l'environnement. L'action est donc figée. Il est possible de travailler à nouveau sur cette action mais elle se transforme alors en une nouvelle action.

Selon l'auteur, la prise de conscience est possible si les professionnels prennent le temps, s'ils utilisent des méthodes permettant une analyse telles que la vidéo, l'écriture ou les entretiens d'explicitation. Dans le cadre de notre recherche, nous offrons aux enseignantes qui y sont impliquées, ce temps d'analyse individuelle mais aussi collective.

6-De l'outil à l'instrument

6.1- Un outil pour parler

Philippe Boisseau, en 2005, est à l'origine d'un outil qu'il a nommé " l'album écho ". Maintenant retraité, Philippe Boisseau a été instituteur, rééducateur, inspecteur de l'éducation nationale (en ZEP: zone d'éducation prioritaire), puis inspecteur professeur au Centre National d'Etudes et Formation pour l'Adaptation Scolaire et l'Education Spécialisée (CNEFASES de Beaumont sur Oise) et

coordinateur de la formation des maîtres de soutien. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages concernant le langage oral.

L'auteur est parti du constat que l'école maternelle ne parvenait pas à résorber les écarts considérables dans la construction du langage entre les élèves. Selon lui, l'école s'intéresse principalement au langage oral pour amener l'enfant dans la tâche scolaire et non pas pour l'aider à s'exprimer c'est-à-dire que l'oral ne sert à l'école qu'à rendre compte du travail fourni. Pour arriver à combattre les inégalités et à instaurer une pratique efficace il faut, selon lui, adopter une démarche " volontariste " c'est-à-dire un enseignement organisé et actif de la langue orale. Ainsi il développe l'idée de fonctionner en petits groupes avec des enfants en retard dans l'acquisition du langage oral et permettre la réitération de situations à partir de thèmes et situations vécues par l'enfant, album écho par exemple, (Boisseau, 2005, p.19).

Trois axes sont alors préconisés lors des séances sur le langage oral : la syntaxe, le vocabulaire et l'articulation. La syntaxe concerne la manière dont les mots sont combinés les uns aux autres afin de former des phrases cohérentes et ayant du sens. Il s'agit selon le Bulletin Officiel (2002), d'énoncés complexes et articulés entre eux.

La syntaxe doit être "la priorité du pédagogue du langage, à la fois parce qu'elle joue à une fréquence considérable et parce qu'elle est souvent difficile à conquérir: mise en place de pronoms comme le "je" et le "tu", qui nécessite de multiples réglages et décentrations, conquête des phrases complexes qui exige aussi des opérations mentales difficiles... Aider l'enfant à différencier ses pronoms, l'encourager à la construction de son système des temps et à la complexification de ses phrases est absolument prioritaire" (Boisseau, 2005, p.5).

Ensuite l'enrichissement du vocabulaire et le travail sur la prononciation deviennent possible. Ces trois aspects du langage oral sont travaillés dans les albums échos.

L'album écho est un album qui regroupe des photos de l'élève prises dans différentes situations vécues par celui-ci. Cela fait écho en lui car il est au cœur du projet, cela permet de travailler sur une histoire qui lui est propre, personnelle et particulière. Chaque cliché est exploité par l'élève et par l'enseignant, permettant ainsi une interaction enfant/ adulte. Ainsi, il faut établir des échos bonifiants de leurs tentatives, un peu au-delà de leurs capacités syntaxiques et lexicales du moment. Cet outil est très motivant car il s'agit de son histoire donc cela fait sens pour lui. Cela revêt une dimension exclusive et singulière correspondant au développement des compétences langagières de chaque élève, en respectant le rythme et les possibilités de chacun (Boisseau, 2005, p.32).

L'enseignant a un rôle déterminant dans les différentes procédures d'élaboration : la découverte des clichés, les réactions verbales de l'élève et leurs recueils, les reformulations des propositions de l'élève en les complexifiant afin de l'aider à dépasser les possibilités du moment.

La photo est un support captivant. Elle suscite l'expression du ressenti, surtout avec des élèves déficients intellectuels. Ils ne sont pas insensibles à leur propre image, ils sont même attirés par leur propre corps ou ceux des camarades avec qui ils partagent des moments scolaires. Cela peut commencer par quelques sourires, puis des murmures pour arriver à des phrases. C'est un point de départ important de la communication.

Il s'agit ici des objectifs du concepteur Philippe Boisseau mais relayés par les enseignantes, le chercheur mais aussi par les programmes. En effet, les trois composants principaux de la production langagière sont le composant pré-linguistique qui gère l'élaboration du message à délivrer, il sélectionne les idées et ce que l'individu veut transmettre, le composant linguistique qui permet d'opérer des choix syntaxiques et lexicaux, et le composant articulatoire qui permet la production articulatoire du message oral. Les catégories de l'analyse de l'activité découlent donc du concepteur de l'artéfact, des enseignantes qui ont utilisées cet

artéfact, des programmes scolaires français qui impulsent ces catégories et du chercheur qui les a relevées dans les différentes séances langagières.

L'enfant pour apprendre doit être actif. L'adulte doit lui proposer de résoudre des problèmes et l'offre de situations doit être favorable à l'apprentissage (Plaisance, 2012, p.45).

Nous avons utilisé cet outil dans notre recherche et proposé aux enseignantes de créer des séances langagières afin de faire progresser leurs élèves déficients. Tous les élèves concernés ont manifesté un grand intérêt. Tous ont progressé.

6.2 Un outil pour réinstaurer l'estime de soi

Les élèves fréquentant les dispositifs CLIS ou IME ont, pour la plupart, connu les difficultés dans les apprentissages et le redoublement. Les enseignants spécialisés admettent que ces derniers ont été confrontés maintes fois au regard moqueur des camarades de l'école et aux échecs scolaires.

Selon une étude d'Emilie Chevallier, Myriam De Léonardis et Amélie Courtinat-Camps "ce milieu particulier de scolarisation contribue à leur personnalisation. L'estime de soi, dimension affective de l'image de soi, se construit en lien avec le contexte; les interactions sociales et les milieux de vie de l'enfant jouent un rôle essentiel dans son développement. Au cours de l'enfance, l'estime de soi est modulée en fonction de l'âge, du sexe et en fonction des contextes de scolarisation" (Chevallier, De Léonardis & Courtinat-Camps, 2014, p.340). L'objectif de leur étude est d'apporter des éléments de compréhension quant au développement de l'estime de soi dans les dispositifs pour l'inclusion scolaire. Ces élèves se dévalorisent-ils du fait de leur scolarité en milieu spécialisé ou bien se valorisent-ils parce qu'ils ont un enseignement adapté donc au plus près de leur difficulté scolaire? Quelques recherches ont été menées sur ce sujet et n'obtiennent pas toutes les mêmes résultats. Une première recherche étudie l'estime de soi d'adolescents français présentant une déficience intellectuelle, âgés

de 11 à 14 ans. Cette étude compare des élèves scolarisés en IME à des élèves ayant un retard scolaire à des élèves ordinaires. Les élèves scolarisés en IME ont une estime de soi plus élevée que les autres élèves. Cela s'explique par le fait que l'enseignement est adapté aux difficultés de l'élève et que les exigences scolaires sont moindres. Il existe moins de pression mais aussi plus de valorisation de réussites que de mise en avant d'échecs.

Une seconde étude nous indique le contraire en révélant que les élèves scolarisés en milieu spécialisé ont un niveau d'estime de soi moins élevé que les autres élèves.

Pour Christophe André l'estime de soi "est une donnée fondamentale de la personnalité; placée au carrefour des trois composantes essentielles du Soi: comportementale, cognitive et émotionnelle. Elle comporte des aspects *comportementaux* (elle influence nos capacités à l'action et se nourrit en retour de nos succès) et *cognitifs* (elle dépend étroitement du regard que nous portons sur nous, mais elle le module aussi à la hausse ou à la baisse). Enfin, l'estime de soi reste pour une grande part une dimension fortement *affective* de notre personne: elle dépend de notre humeur de base, qu'elle influence fortement en retour" (André, 2005, p.26).

Selon Emilie Chevallier, Myriam De Léonardis et Amélie Courtinat-Camps "l'estime de soi, dimension évaluative de l'image de soi, résulte de la construction identitaire que chaque individu élabore et construit en lien avec son environnement et avec autrui. Les interactions sociales et les milieux de vie de l'enfant jouent un rôle essentiel dans sa construction identitaire et dans sa personnalisation " (Chevallier et al., 2014, p.341).

Les élèves ayant connu des échecs scolaires tout au long de leur parcours, comme c'est le cas pour les élèves fréquentant les dispositifs CLIS 1 ou IME, ont des difficultés pour se rappeler les succès car ils sont peu nombreux. L'estime de soi de ces élèves peuvent donc se trouver dégradée et dévalorisée.

Les élèves ayant des difficultés langagières sont d'autant moins valorisés qu'ils peinent à s'exprimer. Le langage, qui est le reflet des relations sociales, fait défaut.

Comment construire avec son environnement et autrui quand le langage n'est pas instauré?

L'outil "album écho" permet de mettre en relation l'enseignant et l'élève. Il permet une relation privilégiée entre ces deux personnes. L'outil permet également de partir du vécu de l'élève, de ce qu'il sait puisqu'il l'a vécu, ce qui est donc très valorisant pour ce dernier. De plus, répondant aux capacités du moment de l'élève, il ne le met pas en difficulté, au contraire, il le valorise. Il réinstalle l'estime de soi chez ces élèves.

6.3- Outil ou instrument?

L'enseignement, comme n'importe quelle autre activité, est conçu comme un travail. Cette pensée est relativement récente. Il y a encore quelques années, nous nous concentrons sur l'élève, sur ses processus d'apprentissage et sur ses rapports aux savoirs. L'enseignant était jugé sur son efficacité à enseigner et sur les retombées agissant sur les performances des élèves. Jusque dans les années 1995, l'objectif de la didactique du français pointait la qualité de l'enseignement et ses innovations pédagogiques (Goigoux, 2002, p.125). Aujourd'hui la pensée de l'enseignant intéresse les chercheurs qui examinent ce que fait réellement le sujet et non plus ce qu'il devrait faire. Cette prise en compte du travail de l'enseignant implique une prise en compte des outils spécifiques de l'enseignement. Ainsi, l'outil enseigné devient important (Graça & Alvares Periera, 2009, p.2). "On est donc passé d'une didactique de 'l'intervention' à une didactique de 'l'explicitation'" (Goigoux, 2002, p.126).

Les processus d'enseignement sont ainsi décrits permettant de passer du "quoi" au "comment".

Le terme "outil" est une dénomination qui convient à l'animal car ce dernier doit s'adapter pour pouvoir évoluer dans son environnement. Il s'agit d'une évolution biologique. Concernant l'homme, l'outil est un objet social qui permet des

échanges collectifs. Il s'agit alors d'une évolution par acquis (Rabardel, 1995, p.29). Ainsi, l'homme évolue dans un milieu qu'il a lui-même conçu par son activité contrairement à l'animal qui s'adapte à son milieu naturel. L'auteur parle donc d'artéfact car il est issu de la transformation humaine.

Cet artéfact devient instrument quand il est mis en activité et quand les objectifs sont clairement définis. Il est le produit d'une élaboration pensée et réfléchie par l'homme. Ainsi, l'artéfact existe et se réalise dans l'activité du sujet. Il existe deux processus dans l'appropriation d'un artéfact. La première consiste en une modification et adaptation des schèmes du sujet selon l'artéfact qu'il utilise. Il s'agit de l'instrumentation. La seconde implique le sujet lui-même qui sélectionne certaines fonctions de l'outil. Il s'agit de l'instrumentalisation. Ces deux processus sont nommés "Genèse instrumentale" (Rabardel, 1995, p.108).

La recherche de Gillet, Veyrac et Fraysse (2013, p.87) a étudié l'orchestration d'un système d'instruments dans les activités d'enseignements en STA (Sciences et Techniques des Agroéquipements), c'est-à-dire de nombreux instruments utilisés par les enseignants. Cette étude a révélé des similitudes entre chacun d'eux alors que les utilisations sont complexes et diversifiées. De même, les travaux de Murillo, Lefeuvre, Veyrac et Fabre (2013, p.2) ont rendu compte de l'activité enseignante en révélant la manière dont les enseignants s'appropriaient un outil, la carte heuristique, dans leurs cours.

Notre recherche, quant à elle, s'intéresse à un artéfact nommé "Album écho" et plus précisément à la manière dont des enseignantes spécialisées le mettent en situation afin de faire progresser les élèves au niveau des compétences langagières. L'artéfact "album écho" est mis en situation pour les enseignantes de notre étude, il deviendra, de fait, un instrument. L'analyse des séances langagières nous permettra de détailler tous les schèmes d'utilisation afin de comprendre les enjeux et les transformations apportées. Peut-on évoquer une utilisation catachrétique qui consiste en une utilisation d'un outil à la place d'un autre? (Rabardel, 1995, p.109). Dans le cadre précis de la catachrèse, le sujet choisit parmi plusieurs objets pour résoudre un problème. Ces objets sont ensuite détournés de leur fonction initiales.

Dans notre travail, nous ne proposons pas aux enseignantes plusieurs artéfacts. Elles ne peuvent donc pas faire de choix. Elles peuvent néanmoins détourner l'artéfact de sa fonction initiale. C'est ce que nous expliciterons dans notre analyse.

Nous venons d'exposer l'importance du langage oral dans la vie de l'élève et l'importance de le maîtriser pour ce dernier. Nous venons de démontrer le rôle décisif des enseignants dans l'apprentissage des compétences langagières de l'élève TFC ou TED. Nous avons pointé également le manque d'outils et le manque de pratiques de ces derniers malgré les injonctions de l'institution scolaire. Après avoir exposé la problématique de notre recherche, nous analyserons le travail des quatre enseignantes impliquées dans notre étude au travers des entretiens en autoconfrontation de groupe, permettant, ainsi, de comprendre ce qu'elles font dans leurs classes et pourquoi elles le font.

CHAPITRE 3

LA PROBLEMATIQUE

L'oral à l'école est une priorité pour l'institution scolaire, déterminant pour la vie de l'élève, ses apprentissages et son orientation. L'oral est également important pour son insertion, citoyenne et professionnelle, dans la vie d'adulte. Ainsi, pour maîtriser la compétence langagière orale, dans des situations scolaires ou extrascolaires, l'élève doit échanger en utilisant le lexique et la syntaxe les plus adaptés à la situation (Le Cunff & Jourdain, 1999, p.14).

" Enseigner l'oral ? Personne ne doute aujourd'hui de cette nécessité et tous les plans d'étude, les instructions officielles et les revues pédagogiques en parlent. Et pourtant, "enseigner l'oral " n'a rien d'évident" (Dolz & Schneuwly, 2009, p.11).

Selon Garcia-Debanc et Delcambre (2001, p.4), plusieurs facteurs sont à l'origine de cette difficulté. Tout d'abord, l'oral se développe avant d'arriver à l'école. De fait, les enseignants ne le considèrent pas comme un enseignement à part entière. Ces derniers peinent à gérer des savoirs qui ont été acquis essentiellement hors de l'école (Lapparra, 2008, p.123). De plus, il s'agit d'une pratique nouvelle avec peu d'outils didactiques proposés. " Cette difficulté de concevoir l'oral comme objet autonome d'enseignement est sans doute liée au fait que la langue orale – ou plutôt les multiples manières de parler – n'est l'objet d'analyses scientifiques que depuis peu " (Dolz & Schneuwly, p.17). L'oral est également difficile à observer et à évaluer car beaucoup de paramètres sont à prendre en considération: la syntaxe, le vocabulaire, la sémantique, l'intonation, le débit.... De plus, l'oral ne laisse pas de trace. Les enseignants doivent avoir recours à l'enregistrement pour pouvoir analyser la production des élèves. Cette pratique est chronophage.

L'apprentissage langagier n'est donc pas une pratique courante dans le quotidien des classes et un écart subsiste entre la volonté exprimée dans les programmes et la réalité des professionnels.

Mais de quel oral s'agit-il? Comment le définir? Quelles sont ses caractéristiques? Quel enseignement envisager?

Parle-t-on de l'oral polygéré? Celui qui instaure un travail de groupe avec une multitude d'interactions entre les élèves ou bien l'oral monogéré qui s'intéresse à un seul individu dans les exposés ou la diction d'un texte poétique (Garcia-Debanc & Delcambre, 2001, p.13). Parle-t-on du versant productif du langage impliquant les organes phonatoires ou bien du versant réceptif qui permet à l'enfant de recevoir et de décoder les informations? (Danon-Boileau, 2004). L'oral possède une multitude de facettes et il est, de ce fait, difficile à considérer comme objet d'enseignement. Selon De Pietro et Wirthner (1998, p.21), l'enseignement de l'oral est varié et regroupe une diversité de pratiques, de conceptions didactiques mais aussi d'outils et de méthodes. L'objectif des enseignants est double: le développement des compétences linguistiques et le développement des compétences communicatives. Le langage oral est d'une extrême complexité, il ne se réduit pas seulement à un enseignement du vocabulaire, de la prononciation, du lexique ou de la syntaxe. Il doit également prendre en compte les interactions, le dialogue, le discours (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001). Il concerne plusieurs domaines: celui de la perception de la parole, de la production et de la compréhension du langage. L'approche est complexe et son enseignement à l'école reste difficile.

Il a également été mis en évidence un lien important entre le langage oral et le langage écrit. En effet, le langage écrit ne peut se mettre en place correctement que si le langage oral est établi (De Pietro & Wirthner, 1998, p.25). Comment les élèves peuvent-ils réussir à formuler un écrit s'ils peinent à énoncer des phrases simples à l'oral? Les enseignants ont pleinement conscience de cet enjeu pédagogique. L'apprentissage de l'oral, tout comme l'apprentissage de l'écrit

relèvent de compétences langagières qu'il faut construire (Le Cunff & Jourdain, 1999, p.123). Il nous paraît donc nécessaire de proposer une didactique de l'oral.

Mais l'enseignement de l'oral en classe ordinaire n'est pas chose aisée, la revue documentaire précédente vient de le mettre en évidence. Il est alors encore plus difficile à mettre en place dans les classes spécialisées car les profils des élèves y sont multiples. Il peut s'agir d'élèves qui ont des difficultés de nature physique, physiologique et/ou psychique. Il peut s'agir aussi d'élèves souffrant de carences affectives. Ces dysfonctionnements peuvent entraîner, chez certains, le développement d'un langage atypique (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001).

Le rapport du ministère de l'éducation nationale des repères et références statistiques sur l'enseignement (2017) recense et répertorie les types de déficiences pour les élèves scolarisés dans le premier et second degré. Il s'agit des troubles intellectuels et cognitifs, des troubles du psychisme, des troubles du langage et de la parole, des troubles auditifs, des troubles visuels, des troubles viscéraux, des troubles moteurs, de plusieurs troubles associés ou du polyhandicap. Dans les dispositifs ULIS ou dans les établissements médicaux-sociaux accueillant la population de notre étude, nous retrouvons des élèves avec des troubles intellectuels et cognitifs ou avec des troubles du psychisme. Parfois, il est possible de rencontrer des élèves qui ont des troubles du langage et de la parole.

La circulaire du Bulletin Officiel de l'éducation nationale (2015) stipule que les commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH), au sein des maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), ont pour objectif de définir le parcours de formation de l'élève au moyen du PPS (projet personnalisé de scolarisation). Une fois cette orientation décidée et le projet établi pour l'élève, il est pris en charge dans un dispositif avec un enseignant spécialisé. Ce dernier doit ajuster des situations d'apprentissage aux situations de handicap.

Les enseignants spécialisés doivent donc s'adapter aux difficultés caractéristiques de chaque élève et doivent également proposer des séances didactiques afin de le faire progresser. Mais l'adaptation didactique reste complexe compte tenu de la variété des difficultés et des troubles (Nédélec-Trohel, Numa-Bocage & Kalubi, 2015, p.19).

Les enseignants restent démunis face à l'enseignement du langage oral avec leurs élèves qui ont des troubles cognitifs car la conception et la réalisation de séances spécifiques sont complexes. Peu de travaux ont été consacrés au développement langagier des élèves déficients intellectuels et peu d'écrits existent sur les séances didactiques à mener ou sur les outils à utiliser. Nous avons été sollicitée par la circonscription ASH (Adaptation et scolarisation des élèves handicapés) du Maine et Loire afin d'organiser une animation pédagogique avec les enseignants spécialisés option D (Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap. Il est remplacé par le CAPPEI: Certification d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et formation professionnelle spécialisée, depuis 2017) sur le thème du langage oral chez les élèves déficients intellectuels. Nous nous devons de faire des propositions permettant l'enseignement du langage oral. Le nombre d'enseignants inscrits à cette matinée, environ 25 personnes (le maximum possible pour un stage de formation continue), est révélateur de la volonté de s'informer sur le langage et de répondre à leur questionnaire. En effet, le département compte 54 dispositifs ULIS (premier et second degré confondus) et centres médico-sociaux. La majorité des inscrits était des enseignants du premier degré étant donné qu'ils sont concernés par les difficultés langagières de leurs élèves. Les enseignants du second degré, eux, accueillent exceptionnellement des élèves avec des difficultés semblables.

En revanche, peu d'enseignants du secteur médico-social étaient présents car les ESSMS (établissement ou service social ou médico-social) relèvent essentiellement du secteur privé dans le Maine et Loire mais également sur tout le territoire français. De fait, les enseignants des ESSMS, invités à cette animation organisée par le secteur public, ne se sont pas déplacés. Tous les enseignants présents ont évoqué l'hétérogénéité du public accueilli ainsi que leur difficulté pour construire des séances afin de faire progresser leurs élèves. Ils ont rappelé le manque d'outils pédagogiques efficaces. Nous avons, par le biais de cette animation pédagogique inscrite au PDF (plan de formation), répondu à un besoin dans l'ASH en permettant une réflexion sur le langage oral et les enseignants spécialisés option D. Nous avons présenté aux enseignants, un outil et des évaluations, afin de construire des séances langagières. Puis nous avons expliqué l'objectif de notre recherche, s'inscrivant dans le cadre de la didactique professionnelle. La didactique professionnelle est en effet un champ scientifique qui permet d'analyser l'activité des sujets au travail, ceci dans le but de développer leurs compétences (Pastré, 2006, p.1). Nous confrontons les enseignantes à leurs propres pratiques afin qu'elles comprennent ce qu'elles font, qu'elles nous l'expliquent et qu'elles puissent exprimer pourquoi elles le font. Ainsi, nous permettons aux acteurs, et par là-même nous aussi, de comprendre leur conduite de classe (Pastré, 2007) en analysant leur transmission d'un savoir, la création de situations d'apprentissages et les différents étayages apportés à l'élève. Cette introspection professionnelle mettra en lumière, dans un premier temps, l'expérience vécue mais qui n'est pas consciente (Perrenoud, 2001, 134), puis par le retour compréhensif, permettra d'identifier les compétences professionnelles pertinentes pour l'enseignement de l'oral avec ce public. Pour ce faire, il est nécessaire de s'accorder du temps et d'adopter une méthodologie qui favorise l'expression de chaque enseignante, et l'analyse compréhensive.

Notre problématique est donc d'identifier les différentes interventions des enseignants lorsqu'ils utilisent un artéfact ceci dans le but d'améliorer les performances langagières des élèves déficients intellectuels, de proposer une

analyse collective de ces instants afin que ces enseignants puissent échanger et s'identifier à un même groupe professionnel pour favoriser l'appropriation d'outils et le développement de pratiques efficaces d'enseignements de l'oral à des publics à besoins particuliers.

L'objet de recherche de ce travail est de comprendre la conceptualisation réalisée par l'enseignant, lors de son activité, au cours des séances didactiques avec ses élèves présentant de grosses difficultés langagières.

L'artéfact que nous avons choisi de présenter aux enseignantes se nomme "Album écho" (Boisseau, 2005). Nous connaissons cet artéfact que nous avons utilisé dans notre parcours d'enseignante en maternelle. Les difficultés langagières rencontrées par des élèves de maternelle nous avaient déjà interpellée et nous avons élaboré des séances avec cet outil. Nous pensons qu'il était intéressant de le présenter aux élèves déficients car il est modifiable et adaptable aux différents besoins de chacun. Il nous semble qu'avec un tel artéfact, l'analyse des interactions entre l'enseignant et les élèves permettra d'étayer la réflexion sur l'enseignement de l'oral avec des élèves à besoins particuliers ou fortement handicapés. En effet, l'album écho est un outil conçu comme une aide ajustée à chaque enfant présentant des difficultés langagières.

Dans un premier temps, nous étudierons les différents étayages de l'adulte participant aux progrès des élèves et plus précisément les processus de tutelles et les processus de médiations mis en place par les enseignantes (Numa-Bocage, 2007). Nous décomposerons toutes les aides apportées par ces dernières afin de faire progresser les élèves. Dans un second temps, nous définirons les différents étayages verbaux proposés par les enseignantes (De Weck & Marro, 2010) mais aussi les étayages gestuels utilisés (Tellier, 2006) lors des séances langagières.

Nous détaillerons et étudierons la manière dont les enseignantes utilisent l'artéfact (Rabardel, 1995) "album écho" et le transforment en instrument car il prend forme dans l'activité et est transformé par cette dernière. C'est cette évolution précisément qui nous intéresse. Nous analyserons ainsi la transformation de

l'artéfact en instrument lorsqu'il est associé à l'action. L'instrument est donc construit par le sujet à partir d'un artéfact lors d'une activité, en fonction des possibilités du sujet. Par conséquent, il s'agit de comprendre l'activité finalisée de l'enseignante et ses objectifs.

L'apprentissage langagier est complexe et souvent délaissé dans les classes spécialisées où la population rencontre de réelles difficultés. Il est, paradoxalement, une priorité institutionnelle et une vraie préoccupation pour les professionnels. Il est nécessaire de s'intéresser aux enseignants qui organisent cet apprentissage mais aussi de s'attacher à l'outil qui permettra le développement des compétences langagières.

Ainsi, nous formulons l'hypothèse que l'analyse collective du travail avec les acteurs permettra une prise de conscience de ce travail et favorisera son interprétation. Par cette analyse collective, nous envisageons des échanges constructifs sur les différentes pratiques engagées. Ceci nous permettra de mettre à jour le cheminement des enseignantes lorsqu'elles s'emparent d'un outil et qu'elles le transforment selon les problématiques de leur classe et des différents profils d'élèves rencontrés. Nous pourrons alors analyser les processus de médiation didactiques développés par chacune. Les retombées scientifiques de cette réflexion permettront de renseigner les référentiels de formation des enseignants, à partir de la meilleure compréhension des processus d'apprentissage chez les élèves présentant un handicap intellectuel et de leur prise en compte dans les enseignements.

DEUXIEME PARTIE

**METHODOLOGIE DE
RECHERCHE**

CHAPITRE 1

ASPECTS METHODOLOGIQUES

1- La présentation de l'outil "album écho" aux enseignants spécialisés

Selon Le Cunff et Jourdain (1999, p.12), "le langage est un fait social. Il ne peut y avoir apprentissage sans la médiation d'un être humain, expert. C'est par les échanges oraux que l'enfant construit son langage, acquiert le lexique, la syntaxe, dans des situations qu'il comprend et que l'adulte a construites et aménagées pour lui"

La place de l'adulte dans l'apprentissage du langage oral est donc déterminante. Les enseignants ont eux aussi une grande responsabilité dans cet apprentissage. Ainsi, le langage est mobilisé dans tous les enseignements que ce soit dans les explications mais aussi dans la compréhension des consignes. De plus, il revient à l'enseignant de construire des séances didactiques spécifiques sur le langage oral quand les difficultés de l'élève sont récurrentes.

Nous avons constaté un manque d'outils pour faire entrer les élèves dans le langage oral et pour les faire progresser. La difficulté d'enseigner l'oral est très importante et les enseignants ne sont pas à l'aise dans cette discipline. L'oral est très souvent mis au service de la lecture et de l'écriture mais n'est pas un enseignement à part entière (Fontaine, 2003, p.110). Cette absence est d'autant plus flagrante lorsqu'elle concerne les élèves qui ont des troubles des fonctions cognitives et pour qui les difficultés langagières sont prégnantes ou passagères. Proposer un outil afin que les enseignantes construisent des séances langagières

adaptées à chaque problématique fut donc l'objet d'une conférence pédagogique que nous avons organisée et menée.

2- La rencontre avec des enseignants

Nous nous sommes donc interrogés sur ces séances didactiques et sur le rôle de l'enseignant dans cet apprentissage. Peu de progressions et peu d'outils sont à la disposition des enseignants. Cette constatation confirme le malaise des enseignants qui se sentent démunis dans la mise en place de séances spécifiques afin de faire progresser leurs élèves. Suite à ce questionnement, et étant déjà engagés dans ce travail de recherche, nous avons sollicité l'inspecteur de l'ASH de notre département afin de réunir les enseignants spécialisés et proposer une réflexion commune sur le langage oral. Nous avons réalisé une conférence pédagogique réunissant le personnel du Maine et Loire. Cette conférence était co-animée par un inspecteur de circonscription, une conseillère pédagogique et moi-même. Elle avait pour objectif d'échanger sur les pratiques du langage oral des enseignants spécialisés et de comprendre les difficultés rencontrées dans les différents dispositifs. Une trentaine d'enseignants étaient présents ce qui est révélateur d'une volonté de s'informer sur le langage oral.

Nous avons engagé une réflexion sur le langage oral, sur les élèves ayant des troubles cognitifs ainsi que sur notre projet de thèse car le but était de trouver des enseignants acceptant de participer à notre étude. Plusieurs enseignants se sont montrés favorables. Quatre d'entre elles ont décidé de faire partie du projet. Nous avons insisté sur les aspects déontologiques de la recherche en expliquant le caractère confidentiel et anonyme des données recueillies tant du point de vue des enseignantes que des élèves. Nous avons également proposé des outils permettant d'évaluer le langage oral des élèves (outils disponibles sur différents sites ou que nous avons conçus nous mêmes) (*annexe 2*).

Nous avons ensuite présenté un outil " l'album écho " (*annexe 3 et annexe 4*) susceptible d'être utilisé dans les dispositifs CLIS, IME afin de travailler les différentes compétences langagières des élèves. Lors de cette matinée, nous avons également présenté notre projet de recherche doctorale aux enseignants présents afin de les sensibiliser et de constituer avec les volontaires potentiels, notre collectif de recherche. Quatre enseignantes se sont manifestées ce jour là pour participer à notre travail. Elles ont constitué notre groupe de recherche. Le volontariat est déterminant dans l'étude car il repose sur la base de l'engagement des enseignants spécialisés. Cela renvoie également à l'enrôlement des enseignants dans cette recherche. Les recherches collaboratives sont peu développées dans notre système éducatif français. La parole de l'enseignant est peu souvent sollicitée et entendue. Notre étude est une recherche collaborative impliquant des enseignants et un chercheur. Cette relation est basée sur l'engagement des différents acteurs et sur une clarté réciproque.

Nous avons, dans un premier temps, envoyé des courriels à ces quatre enseignantes volontaires afin de recueillir leur accord écrit. Puis nous avons échangé sur les différentes conduites à suivre, à savoir les autorisations parentales, les autorisations des chefs d'établissements, les informations aux directeurs des écoles. Nous leur avons fait parvenir les différentes évaluations présentées lors de la conférence pédagogique.

Dans un second temps, nous leur avons proposé une rencontre afin d'apprendre à nous connaître, de répondre aux diverses questions et aux différentes demandes matérielles (caméras, dictaphones...). Lors de cette entrevue, nous leur avons présenté le déroulement de la recherche, leur participation et leur engagement pour les années à venir. Le premier point abordé fut la constitution des recueils de données. Pour ce faire, nous avons proposé des caméras et/ ou dictaphones afin de conserver toutes les séances langagières. Ces données filmées, ont été retranscrites pour notre première séance en autoconfrontation de groupe. Puis nous les avons données à lire au collectif. L'objectif était de permettre aux enseignantes de connaître les séances des autres collègues dans le but de provoquer des échanges

fructueux et riches. Nous n'avons pratiqué cette retranscription qu'une seule fois, à la demande des enseignantes. En effet, la lecture des séances langagières des autres partenaires demandait trop d'investissement et de temps. Les enseignantes ne souhaitaient pas lire les documents avant les rencontres. Nous avons donc proposé une analyse du chercheur comme trait d'union. Nous visionnions et analysions les séances de chaque enseignante avant de les projeter au groupe. Ainsi, l'analyse des séances par un expert, permet aux enseignants de se détacher de l'instant vécu, de leur savoir implicite, et de prendre un recul réflexif par rapport à une situation donnée. Tous ces entretiens en autoconfrontation de groupe ont été filmés et gardés en mémoire sur des clés USB. Les enseignantes spécialisées disposent de toutes les séances. Ces enregistrements permettent un aller-retour entre ce qui s'est fait et ce qui va se faire, entre le présent, le passé et le futur. La trace de ce qui a été réalisé est importante car elle la garante d'une mémoire collective.

Ainsi, pendant trois années, nous avons organisé des rencontres avec les enseignantes volontaires afin qu'elles échangent sur leurs séances et puisent des ressources pédagogiques dans le travail des autres. Cette analyse du travail leur permet de mettre en mots leurs intentions afin de comprendre comment elles s'approprient un outil et comment elles le transforment afin qu'il soit efficace et étayant pour l'élève.

L'outil utilisé par nos quatre enseignantes se nomme "Album écho" (Boisseau, 2005). Ainsi, l'enseignant réalise des photos de l'élève dans son activité (activité lors de sorties scolaires, au sein de la classe, en inclusion ...). Cela fait écho en lui, car il s'agit de lui précisément. De plus, il a vécu cette action donc il est possible pour lui de la remémorer. Chaque photo de l'album écho part du vécu de l'élève ce qui rend l'outil attractif. L'enseignant peut également se fixer des objectifs différents selon l'élève et ses difficultés. Il fait parler l'élève à partir des photos l'impliquant. L'enseignant peut travailler sur les pronoms, les prépositions, les adverbes, les adjectifs, le temps des verbes, le vocabulaire, la syntaxe mais

aussi déclencher l'envie de parler pour les élèves mutiques. Le travail peut être individuel ou en groupe.

Ainsi, pour notre recherche, les enseignantes nous communiquent les différentes séances langagières filmées mettant en scène l'album écho. Nous analyserons ces séances langagières.

Pour permettre l'analyse de cette transformation, nous mettons en place un dispositif d'entretiens en autoconfrontation de groupe dont le but est l'analyse collective des séances langagières. Nous nous appuyons sur les entretiens en autoconfrontation croisée (Clot, 2001) mais en les adaptant. Cette méthodologie d'entretiens consiste, dans un premier temps, à réunir un collectif de travailleurs. Chaque sujet est filmé au travail. Ensuite, le sujet est confronté, sous la direction du chercheur, à sa propre pratique en visionnant les films réalisés. Il s'agit d'entretiens en autoconfrontation simple. Dans un second temps, des binômes sont réunis en présence du chercheur. Le sujet filmé entend les commentaires du second travailleur. Il s'agit d'entretiens en autoconfrontation croisée. Cette méthodologie permet une activité réflexive du collectif sur son propre travail.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons fait le choix de transformer les dispositifs d'entretiens en autoconfrontation croisée en dispositifs d'entretiens en autoconfrontation de groupe. Ainsi, le sujet n'est pas confronté seul à sa propre pratique mais directement confronté au collectif, soit 5 personnes (4 enseignantes et un chercheur). Le film projeté, choisi par le sujet lui-même, est soumis au regard des autres participants. Il donne à voir, au collectif, une séquence langagière de son choix. Cette séquence est visionnée par tout le groupe (chercheur et enseignantes). Puis elle est commentée par ces derniers. Ce travail collectif est enregistré (vidéo) puis retranscrit afin d'être analysé.

Cette méthodologie réalise des échanges professionnels très constructifs et des explications entre pairs. Ces échanges permettent à chaque sujet de revenir sur la tâche (ce qui doit être fait) et d'expliquer l'activité (ce qui se fait réellement). Il s'agit "d'une sorte de mémoire mobilisée par l'action" (Clot, 2001, p.3). Cela

constitue le genre professionnel. Ainsi, les enseignantes peuvent s'identifier et appartenir à un même groupe de professionnels. Cette méthodologie permet également de se centrer sur la situation en se focalisant sur le langage oral et la manière de l'enseigner. Elle renseigne sur la nature de l'outil et sur ses diverses transformations opérées par l'enseignante.

3-Les entretiens en autoconfrontation de groupe

Le cadre de la didactique professionnelle va permettre aux enseignants de notre recherche d'avoir une réflexion sur leur travail. Cette réflexion se fera de manière collective au travers d'entretiens en autoconfrontation de groupes.

Les quatre enseignantes ayant participé à l'étude ont filmé soixante-cinq séances sur le langage oral, dans leur dispositif. Nous avons ainsi proposé des caméras afin de recueillir les données. Ce sont les enseignantes elles-mêmes qui organisaient les prises de vue, sans intermédiaire.

Des demandes d'autorisation pour une étude sur le langage orale ont été formulées et adressées à chaque inspecteur de circonscription pour les ULIS école ou au directeur d'unité d'enseignement pour l'IME (*annexe 1. 1*).

Une demande d'autorisation a également été formulée et envoyée à chaque famille dont l'enfant était concerné par l'étude (*annexe 1.2*).

Sept entretiens en autoconfrontation collectifs ont été réalisés avec ces enseignantes sur trois années. Ils ont été filmés et retranscrits (*annexe 6*).

Nous avons fait le choix de mener des entretiens en autoconfrontation, ce qui suppose la constitution d'enseignants volontaires qui acceptent l'engagement d'analyses de séances didactiques dans le but de décomposer leur travail. Ces entretiens permettent une analyse critique de l'activité car cela consiste en une confrontation des sujets avec une vidéo de leur propre travail. Ces derniers doivent sélectionner une ou plusieurs séquences significatives. Ainsi, selon Clot

(2000, p.2), " le réel de l'activité est également ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir-le drame des échecs- ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter- paradoxe fréquent – ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire. Faire, c'est bien souvent refaire ou défaire ".

Cette méthode d'analyse utilise donc l'image vidéo comme support d'observation. Les enseignantes choisissent des séances sur le langage oral qu'elles désirent montrer au collectif. Les séances sont ainsi visionnées collectivement. Puis nous filmons et enregistrons les commentaires personnels, individuels et collectifs qui émergent de ces séances visionnées. Ainsi, selon Faïta et Vieira, (2003), " il s'agit, pour l'essentiel, de créer un cadre où les partenaires associés à la recherche, les acteurs concernés par l'activité étudiée, puissent à la fois peser sur les attendus et les conditions de cette recherche, et mettre en chantier des manières de penser collectivement leur travail, entre l'image filmée de ce qu'ils ont fait et la mise en discours de ce qu'ils sont en train de faire . Cette démarche institue ce qu'on appelle un 'espace-temps' où les acteurs ont la possibilité de mobiliser, où de rétablir leur 'pouvoir d'agir' en différé par rapport aux actions exposées par le film" (p.57).

Les auteurs expliquent que trois phases sont nécessaires pour cette méthode : la constitution d'un groupe d'analyse, la réalisation des entretiens en autoconfrontation et la réaction des participants ainsi que la restitution de l'analyse du travail au collectif de professionnels. Le groupe d'acteurs doit être filmé dans des conditions similaires si l'on veut pouvoir confronter les pratiques. C'est le cas dans notre étude puisqu'il s'agit d'enseignantes spécialisées, ayant de l'expérience professionnelle, travaillant toutes sur le développement langagier d'élèves en situation de handicap. L'intérêt repose donc sur une explication individuelle de pratique et un échange commun de cette pratique. Nous avons dans un premier temps retranscrit les séances langagières afin de proposer la lecture aux enseignantes. Mais nous avons abandonné cette idée sur demande des actrices qui ne souhaitaient pas lire les extraits avant nos rencontres, faute de

temps. Nous visionnions, donc, les séances en direct, en présence des différents partenaires. Chaque extrait visionné était choisi par l'enseignante et non par le chercheur, laissant ainsi toute liberté d'agir. La volonté était donc de laisser l'acteur au cœur du dispositif en lui permettant de montrer ce qu'il désirait montrer au collectif. Plus qu'une autoconfrontation croisée, il s'agit dans notre cas, d'une autoconfrontation collective.

Chaque entretien en autoconfrontation est retranscrit et analysé.

Cette approche est qualitative et longitudinale car elle se déroule sur trois années. Elle permet de recueillir les différents points de vue et permet une réflexion commune sur des moments d'interaction enseignante-élèves choisis par les professeurs. Elle permet également d'avoir un regard nouveau sur les échanges entre pairs et sur la construction d'une identité professionnelle des enseignants.

Il s'agit également de reconsidérer la parole de l'enseignant et de lui permettre de s'exprimer sur son travail. Ainsi, comme l'explique Isabelle Vinatier dans son ouvrage (2009), il est important " de proposer aux enseignants et aux formateurs, et en particulier à ceux qui se sentent déconsidérés parce qu'on les renvoie toujours à ce qu'ils devraient faire sans prendre en compte tout ce qu'ils font, un cadre théorique et méthodologique leur permettant de reprendre à leur compte, en première personne, leurs 'compétences professionnelles' " (p.14). Redonner la parole aux enseignants est une préoccupation importante dans ce travail de recherche.

CHAPITRE 2

LA POPULATION

1- Les élèves de l'étude

Les élèves sont âgés de 7 à 14 ans et fréquentent des dispositifs ULIS écoles ou IME. Ils ont des troubles des fonctions cognitives avec déficiences et/ ou des troubles envahissants du développement. Ils peuvent avoir des difficultés langagières durables ou passagères.

Le schéma ci-dessous résume les divers retards et troubles du langage oral que les élèves peuvent rencontrer.

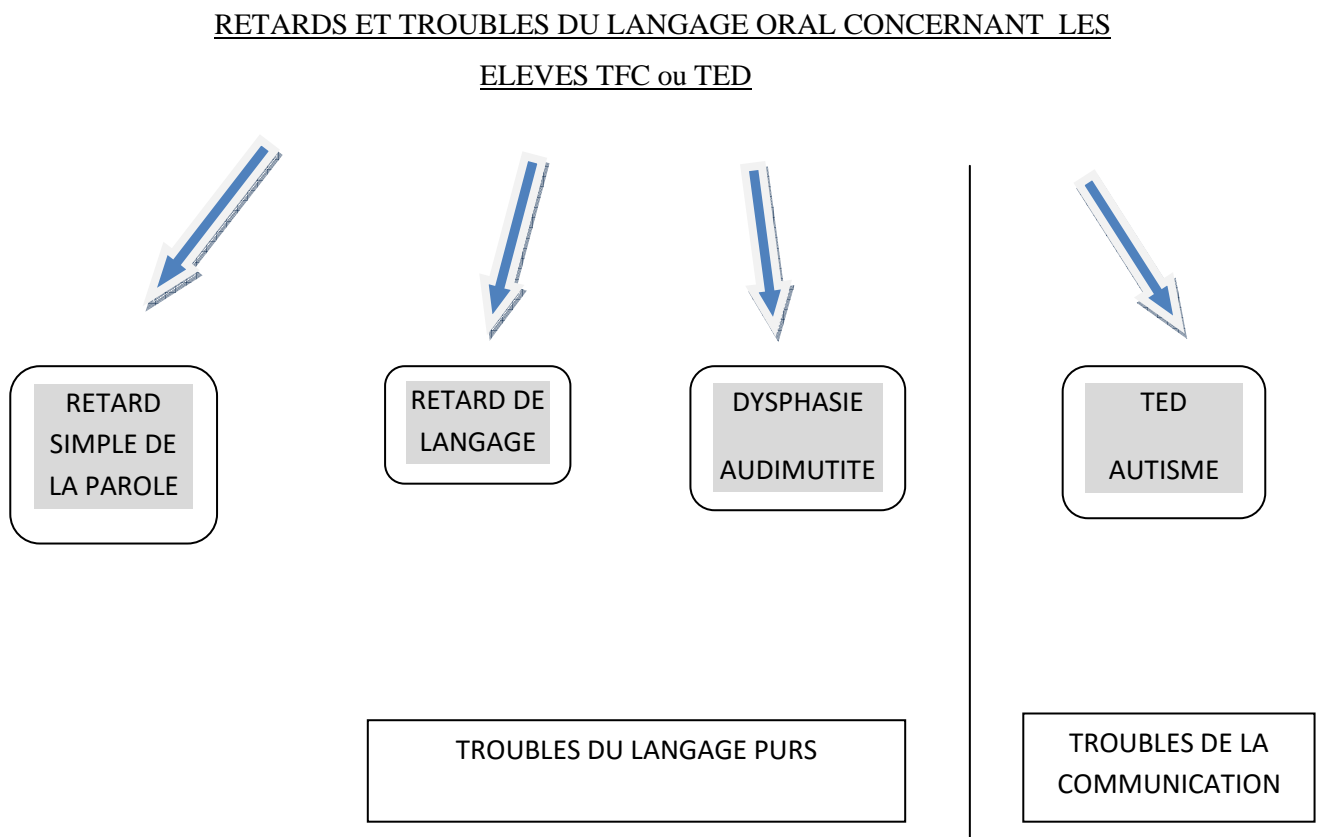


Schéma 1: Le langage oral: retards et troubles

ULIS écoles et IME sont tous deux des dispositifs permettant de scolariser des élèves qui ne pourraient pas l'être dans une classe " tout venant " et pour qui les contraintes (difficultés, handicaps) exigent un enseignement adapté.

Pour fréquenter une ULIS école, l'élève doit développer des compétences minimales c'est-à-dire être en capacité de communiquer, être autonome, et son comportement doit être compatible avec la vie de l'école. Il doit montrer un intérêt pour les apprentissages, leur donner du sens et enfin être en capacité de fréquenter une classe de référence lors des inclusions diverses. Si tous ces critères ne sont pas réunis, alors l'élève sera orienté en IME.

Nous possédons peu d'informations concernant le milieu social des familles ayant un enfant en situation de handicap. Ces données seraient pourtant essentielles dans le cadre de notre étude.

Dans le milieu ordinaire, les informations recueillies sont déclaratives et peu précises. Concernant la population de notre étude, c'est encore plus complexe. Si nous observons scrupuleusement le GEVA-SCO (Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation) nous constatons qu'il n'existe aucun renseignement sur la profession des parents. L'école française est frileuse en général pour transmettre des renseignements. Il y a beaucoup d'enfants en situation de handicap scolarisés pour qui l'enseignant n'a aucune précision sur son handicap. Ces données sociodémographiques auraient été intéressantes, mais inexistantes.

Pourtant, ces renseignements seraient essentiels dans le cadre de notre étude. En effet, le lien entre le développement du langage oral chez l'enfant et la classe sociale des familles n'est plus à démontrer. Ainsi, pour Vygotski (1997) il n'existe pas de déterminisme biologique mais un développement historico-culturel de l'individu. Il souligne la place primordiale qu'occupe le contexte historique, culturel mais aussi social chez le sujet. Une étude de Sylvie Le Laidier (MEN-DEPP: ministère de l'éducation nationale- direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) en 2013 a observé un panel d'enfants en situation de handicap nés en 2001 ou en 2005. Même si cela reste un

échantillonnage, il est représentatif de notre population étudiée et permet d'avoir un regard sur le parcours de ces élèves, sur leurs prises en charges et sur leurs origines sociales. Les tableaux suivants sont issus de cette étude et nous révèlent les origines sociales selon le type de handicap.

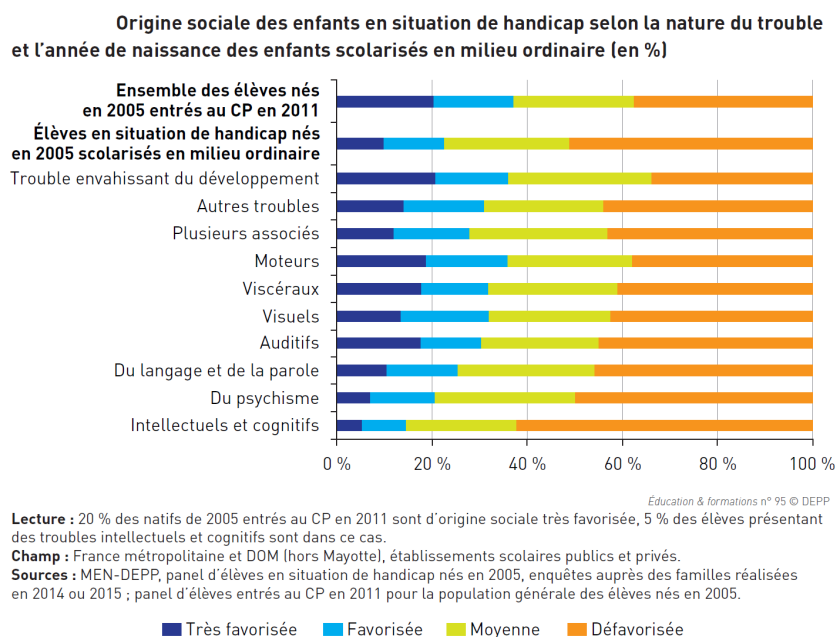


Tableau 2: Origine sociale des enfants en situation de handicap dans le premier degré

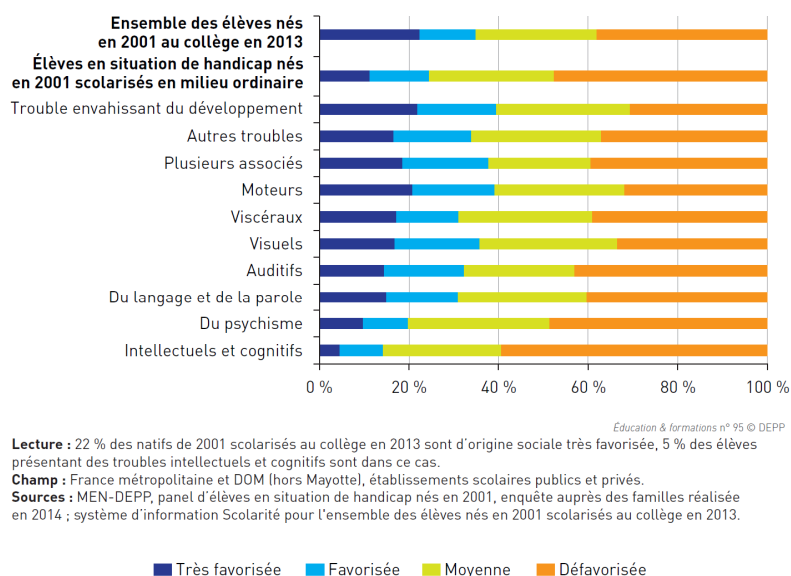


Tableau 3: Origine sociale des élèves en situation de handicap dans le second degré

Cette observation met en évidence que les élèves ayant un handicap sont majoritairement issus de familles défavorisées quand ils sont scolarisés dans le premier degré. Cette tendance diminue légèrement lorsque les enfants entrent au collège. Dans le premier degré, les élèves ayant des troubles intellectuels et cognitifs représentent 60% des familles défavorisées. Les troubles du psychisme concernent quant à eux 50% des familles défavorisées. Dans le second degré, cela diminue très sensiblement. Les élèves ayant d'autres troubles que des troubles cognitifs ou psychiques (troubles envahissants du développement, des troubles moteurs, visuels, du langage, associés...) ont un pourcentage plus élevé de familles favorisées. La présente étude relate la relation entre famille défavorisée et handicap ce qui a bien évidemment des répercussions sur l'apprentissage du langage oral et son développement.

Afin d'obtenir des indications sur les élèves de notre étude, nous avons soumis, aux enseignantes, une fiche de renseignements qu'elles devaient remplir et nous retourner. Cela nous permettait de collecter des informations intéressantes sur les profils de chaque élève de l'étude. Nous leur demandions de présenter les élèves

(l'âge, leur niveau scolaire), de spécifier les points d'appui, leurs difficultés langagières, leurs difficultés d'apprentissage et les différentes rééducations (SESSAD: service d'éducation spéciale et de soin à domicile, Orthophoniste...).

Les fiches nous donnent une lecture différente selon les enseignantes.

Miranda nous présente plusieurs élèves avec une insertion "à noter" dans les fiches comme si elle désirait insister sur une spécificité des ces derniers. Ainsi l'élève Aurélie est présentée comme étant très "déconcertante" car il existe un décalage entre ses difficultés scolaires et les connaissances qu'elle porte sur l'extérieur. L'élève Johann lui est porteur d'une trisomie 21. Kim quant à elle, vit dans une famille non francophone et ses difficultés langagières se retrouvent aussi au niveau de la langue maternelle. Selon les spécialistes consultés par Kim, ses difficultés pourraient éventuellement avoir une origine neurologique.

Ces insertions donnent un caractère spécifique et important à l'information transmise, comme si certains handicaps ou troubles étaient plus importants que d'autres.

Sophie quant à elle, utilise des pronoms personnels à chaque phrase et pour présenter chacun de ses élèves. Cela donne un caractère exclusif à la description, accentuant ainsi le côté unique et spécifique de chaque élève. C'est tout l'inverse qui se produit dans la description d'Irène qui liste les difficultés de ses élèves sans pronom ainsi que dans la présentation de Marie qui prend la forme d'un tableau avec des descriptions très concises. Ces deux formes de présentation utilisent moins de mots que les autres présentations, ce qui donne un caractère précis au document, listant des références dans le but de nous donner des informations pertinentes. Elles nous donnent ainsi, une vision très globale et rapide des situations d'élèves. Nous faisons le choix de garder ces présentations originelles afin de ne pas trahir les données des enseignantes.

Les élèves de Miranda

Aline

Née le **29/11/2005. 8 ans.**

Niveau scolaire en 2013 : cycle 2 (GS/CP)

Points d'appui :

Elève calme

Elève qui apprécie la compagnie des autres et le groupe

Grand attrait pour les poésies et les chansons

Bonne mémorisation

Difficultés:

- Troubles langagiers avec grandes difficultés d'articulation, de lexique, de syntaxe (absence de mots, déterminants, prépositions, mauvaise utilisation des prépositions, conjonctions, phrase sans verbe, succession de mots, ordre des mots non respecté)
- Grande difficulté d'adaptation au milieu, besoin d'une attention très particulière, difficulté à respecter les règles de vie
- Besoin d'un fort enrôlement, difficulté à mettre du sens dans les activités, est quasiment exclusivement dans le jeu et le plaisir
- Joue souvent seule dans sa tête, position de soumission avec les autres
- Grandes difficultés de compréhension
- Aucun acquis en lecture, en écriture (graphisme très difficile)
- Numération en voie d'acquisition jusqu'à 3, grande difficulté dans le repérage spatial

Rééducations : SESSAD (orthophonie, suivi éducatif, atelier contes, psychomotricité)

A noter : enfant porteur d'une trisomie 21.

Hyperlaxie.

Kim

Née le **14/05/2002. 10 ans.** Niveau scolaire en 2012 : cycle 2 (CP).

Points d'appui :

Respect du règlement de vie, très bon lien social

Comportement d'élève

A l'aise en mathématiques (numération, calcul, résolution de problèmes, géométrie)

A une intelligence pratique développée

Bonne compréhension d'un texte simple lu par l'adulte

Difficultés:

-Troubles langagiers avec difficultés d'articulation, difficultés lexicales (lexique pauvre et difficultés à la restitution), difficultés syntaxiques (absence de mots, déterminants, prépositions ; mauvaise utilisation des prépositions, conjonctions ; phrase sans verbe, succession de mots, ordre des mots non respecté).

- Difficultés de mémorisation importantes.

- Capacités d'attention irrégulières.

- Grandes difficultés de décodage (difficile mémorisation de la graphie des sons, décodage très lent et laborieux, même pour les syllabes). Idem pour le codage.

Rééducations : SESSAD (suivi éducatif, orthophonie, suivi psychologique, atelier corporel)

A noter : vit dans une famille non francophone. Les difficultés langagières rencontrées à l'école se retrouvent aussi au niveau de la langue maternelle. Selon les spécialistes, ces difficultés pourraient éventuellement avoir une origine neurologique (aucune information supplémentaire).

Lorie

Née le 17/12/2006. 7 ans.

Niveau scolaire en 2013 : cycle 2 (GS/CP).

Points d'appui :

Respect du règlement de vie en collectivité

Élève qui apprécie la compagnie des autres et participe aux projets.

Bonne gestion de son matériel, de ses affaires

Des capacités de mémorisation

Difficultés:

- Troubles langagiers avec difficultés de prononciation, de lexique, de syntaxe (absence de mots, déterminants, prépositions, mauvaise utilisation des prépositions, conjonctions, phrase sans verbe, succession de mots, ordre des mots non respecté)
- Adaptation difficile (élève très angoissée, extrême besoin de sécurisation, très sensible aux changements, toujours à l'affût, très vite envahie par l'angoisse)
- Fuyante dans son rapport à l'adulte
- Gère son matériel, ses affaires
- Aucune autonomie dans la réalisation de la tâche, besoin d'être fortement encouragée, accompagnée, sans cesse recentrée
- Concentration très difficile
- difficultés importantes de compréhension
- aucun acquis dans l'apprentissage de la lecture
- écriture très rigide, manque de souplesse dans le geste
- Numération en voie d'acquisition jusqu'à 5, difficulté de repérage spatial

Rééducations : SESSAD (suivi éducatif, atelier multi supports, orthophonie)

Aurélie

Née le 18/03/2003. 9 ans.

Niveau scolaire en 2012 : cycle 2 (CP).

Points d'appui :

- Très bon respect du règlement de vie
- Très bon lien social
- Accepte la tâche
- Bonne mémorisation, bonnes capacités d'attention

Difficultés:

-Troubles langagiers avec quelques difficultés précises dans l'articulation, quelques difficultés syntaxiques et un manque de lexique. L'objectif de l'année : développer la construction syntaxique pour aider à la compréhension, la précision et la justesse sémantique.

- Grande immaturité, affiche un large sourire en toutes occasions
- Raisonnement difficile, faibles capacités de réflexion
- Grandes difficultés en lecture (lecture de syllabes, de mots encore difficile, faible compréhension). Les difficultés se retrouvent aussi dans le codage.
- Difficile maîtrise des concepts de numération, pas de stratégie de calcul, repérage spatial difficile.

Rééducations : psychologie (suivi individuel) orthophonie

A noter : élève très déconcertante par le décalage entre ses difficultés scolaires très ancrées et les connaissances qu'elle a sur le monde (et les liens qu'elle peut faire : " La Statue de la Liberté, c'est la Tour Eiffel de New York ")

Johan

Né le 18/10/2000. 12 ans.

Niveau scolaire en 2012 : cycle 2 (CP).

Points d'appui :

Respect du règlement de vie en collectivité, très bon lien social. Élève recherché par les autres.

Participation volontaire aux différentes activités.

Difficultés:

-Troubles langagiers avec grosses difficultés d'articulation, difficultés lexicales (lexique pauvre et difficultés à la restitution), difficultés syntaxiques (absence de mots, déterminants, prépositions ; mauvaise utilisation des prépositions, conjonctions ; phrase sans verbe, succession de mots, ordre des mots non respecté).

- Manque d'autonomie (dans les moments de vie et dans la réalisation de la tâche).
Participation timide en la classe.

- Besoin d'une grande guidance de la part de l'adulte.

- Grandes difficultés de décodage (décodage lent et laborieux). Idem pour le codage.

Rééducations : SESSAD (suivi éducatif, orthophonie, atelier à histoires)

A noter : enfant porteur d'une trisomie 21

Matthieu

Né le 12/09/2001. 11 ans.

Niveau scolaire en 2012 : cycle 2 (CE1).

Points d'appui :

- Excellent respect du règlement de vie en collectivité
- Très bon lien social
- Très scolaire, très volontaire, capable d'autonomie
- Bonnes mémorisation et concentration, bon repérage spatial
- Bonnes capacités de décodage
- Maîtrise de la suite numérique jusqu'à 999
- Très à l'aise en géométrie

Difficultés:

- Troubles langagiers : difficultés lexicales (lexique pauvre), difficultés syntaxiques (accords sujet-verbe, au niveau du genre (dit "il " pour un sujet féminin), au niveau des phrases complexes).
- Elève très sensible aux changements
- Difficultés dans la compréhension d'un texte lu seul
- Construction difficile de la structure d'un texte.

Rééducation : aucune

Les élèves de Sophie

Maxime

Né le 16/08/2004. 8 ans/

Niveau scolaire en 2012 : début CP

Points d'appui

Il est agréable avec les autres élèves de la classe. Il est respectueux du cadre et des règles instituées.

Un élève curieux, qui a envie de progresser (avec notamment une forte envie d'apprendre à lire).

Peut faire de la copie de lettres ou de mots en cursive. Est demandeur d'activités à l'écrit.

Difficultés (langagières et d'apprentissage)

Un manque de vocabulaire usuel important.

Des difficultés de prononciation et un débit parfois très rapide ; des sons sont mal prononcés ou intervertis.

Il a peu l'habitude de s'exprimer à l'oral, de donner son avis ; il a tendance à vite perdre ses moyens. Il lui est compliqué de mettre en mots sa pensée.

Il a du mal à se concentrer dans la durée.

Il voudrait souvent avoir fini son travail avant même de le commencer. Il a du mal à se poser dans les activités scolaires.

Il lui est particulièrement difficile de se concentrer et de s'investir dans les activités de groupe, où son temps d'attention est très réduit (quelques minutes au mieux).

Rééducations

Aucune (orthophonie proposée : refus de la famille)

Ismaël

Né le 01/08/2005. 7 ans.

Niveau scolaire en 2012 : MS

Points d'appui

C'est un élève agréable, avec les autres élèves et avec les adultes.

Malgré ses grandes difficultés dans tous les apprentissages, il veut bien essayer, se mettre au travail, sur des temps très courts et avec un adulte à ses côtés.

Il a envie de commencer à écrire en cursive (notamment son prénom).

Malgré ses difficultés importantes sur le plan langagier, il n'hésite pas à prendre la parole, que ce soit en relation duelle ou en groupe-classe. Il fournit beaucoup d'efforts pour canaliser sa parole et essayer de se faire comprendre.

Difficultés (langagières et d'apprentissage)

Quand il prend la parole, il lui est difficile de se canaliser. Il a tendance à parler sans s'arrêter, en utilisant beaucoup de " verbiage ".

Le vocabulaire usuel est peu précis. Les mots lui manquent très souvent (nom des objets, des couleurs, des actions...). Il met beaucoup de temps à énoncer son propos. Ses interlocuteurs ont beaucoup de mal à le comprendre.

Il rencontre beaucoup de difficultés de prononciation ; il souffre d'un chuintement important.

Il n'utilise pas le " je " de manière naturelle.

Il ne fait pas de phrases mais a plutôt tendance à produire des suites de mots.

Il est très peu autonome.

Il se montre assez lymphatique.

Il fait peu de propositions à la classe et ne montre pas ses envies.

Il montre que ses difficultés langagières le font souffrir ; il pleure souvent quand les autres ou les adultes ne le comprennent pas. Il peut s'énerver.

Rééducations

Orthophonie (en libéral), prise en charge psychologique (au CMP)

Hervé

Né le 14/03/2004. 8 ans.

Niveau scolaire en 2012 : début CP

Points d'appui

Il est très timide et pleure beaucoup lors de son arrivée dans ma classe.

C'est un élève calme, qui respecte bien le cadre de la classe et les règles instituées.

Il a envie d'apprendre à lire et à écrire.

Il parle très peu.

Il est en mesure de faire des efforts, notamment en matière de prononciation, et il accepte de les faire quand l'adulte le reprend.

Difficultés (langagières et d'apprentissage)

Il prend très peu la parole, que ce soit en relation duelle ou en groupe-classe. Même dans les temps informels, il échange très peu avec ses camarades.

Il a tendance à parler très vite et à ne pas articuler. Il rencontre des problèmes de prononciation de certains sons et " mange " souvent des morceaux de mots.

Il utilise peu le " je " de façon naturelle.

Il fait des phrases très simples, dans lesquelles les verbes ne sont pas toujours conjugués.

Il est très peu autonome. Il a besoin de l'adulte à ses côtés pour reposer le cadre de l'activité, redonner la consigne, l'aider à s'organiser et relancer l'attention.

Il est souvent en retrait du groupe-classe.

Il parle très peu de lui (que ce soit pour raconter ou pour émettre des désirs).

Il lui est difficile de fournir des efforts face à une difficulté.

Rééducations

Orthophonie (au CMP) et prise en charge psychologique (au CMP)

Patricia

Née le 09/12/2001. 11 ans.

Niveau scolaire en 2012 : début CP

Points d'appui

C'est une élève très volontaire malgré les grandes difficultés qu'elle rencontre dans les apprentissages. Elle montre de l'appétence pour les apprentissages scolaires.

Elle montre de la logique et une bonne compréhension des situations quand elle travaille en manipulation.

Difficultés (langagières et d'apprentissage)

En langage spontané, dans la classe, la syntaxe est pauvre avec des verbes non conjugués la plupart du temps et des mots juxtaposés.

Le " je " n'est pas utilisé de manière naturelle et systématique.

Elle a beaucoup de mal à être précise sur le vocabulaire qu'elle utilise. Mais, elle n'hésite pas à s'appuyer sur des photos ou des illustrations pour s'exprimer.

Elle a besoin de l'appui de l'adulte dans ses prises de parole puisque tout ce qui est sur le versant de l'expression est très difficile pour elle. Mais malgré cela, elle demande toujours aussi volontairement la parole.

Cette élève a des difficultés massives sur le plan du langage et sur les activités d'entrée dans la lecture (peu d'accès au canal auditif ; pas de mémorisation des sons ; pas d'accès à la combinatoire). Les professionnels du SESSAD qui la suivent pensent qu'elle a peut-être un problème médical qui pourrait être identifié ; mais comme elle est en CLIS, le centre du langage ne veut pas lui faire passer les tests.

Rééducations

Orthophonie (SESSAD) et suivi éducatif (SESSAD)

Sarah

Née le 08/06/2002. 10 ans.

Niveau scolaire en 2012 : début CP

Points d'appui

Elle a envie d'apprendre mais a du mal à parler de ce qui est difficile pour elle à l'école, dans les apprentissages. Elle n'est pas prête à faire les efforts nécessaires pour entrer dans de nouveaux apprentissages ; elle préfère dire qu'elle sait déjà faire (et ne rien faire).

Difficultés (langagières et d'apprentissage)

Elle a du mal à accepter ses difficultés.

Elle teste beaucoup le cadre et peut dire que de toute façon, c'est elle qui décide. Elle a du mal à accepter l'autorité des adultes. Elle est souvent dans la " toute-puissance ".

Elle a du mal à entrer en communication et peut se montrer méchante avec les autres élèves.

Elle a des difficultés de prononciation ; elle n'articule pas suffisamment. Elle commence à accepter de répéter certains mots.

Elle a peu de vocabulaire.

Elle prend peu la parole devant le groupe-classe. Elle a besoin de se sentir vraiment en sécurité pour cela. Elle peut raconter des choses mais aussi poser des questions simples aux autres. Ses phrases sont très simples mais pas toujours correctement construites.

Rééducations

Orthophonie (en libéral)

Suivis éducatif, psychologique et en psychomotricité (SESSAD)

Christophe

Né le 27/10/2006. 7 ans.

Niveau scolaire en 2013 (année d'arrivée dans la classe) : fin MS

Points d'appui

Même s'il a tendance à rester en retrait dans les activités de groupe ou de classe, il essaie quand même de faire les choses quand l'adulte le sollicite.

Il aime la compagnie des autres élèves mais a un peu de mal à aller vers eux, en utilisant le langage en tout cas.

Dans la classe, il est plutôt calme. Il respecte les règles de travail et de vie en collectif.

Il aime les activités de manipulation (que ce soit en maîtrise de la langue ou en mathématiques).

Il peut rester concentré plusieurs minutes sur une activité si l'adulte est là pour maintenir son attention.

Difficultés (langagières et d'apprentissage)

Il a beaucoup de mal à prendre la parole devant les autres. Il a conscience de ses difficultés et a peur de ne pas se faire comprendre.

Le lexique de base est déficitaire.

Il a des difficultés de prononciation.

Il ne fait pas de phrases. Il s'exprime par juxtaposition de mots.

Il n'utilise pas du tout le " je " de manière spontanée, ni le mot " moi " en remplacement. Il se contente de donner le verbe à l'infinitif quand il veut raconter ce qu'il a fait.

Son temps d'attention et de concentration est très réduit.

Rééducations

Orthophonie (en libéral)

Suivi psychologique (en libéral)

Dimitri

Né le 24/06/2006. 7 ans.

Niveau scolaire en 2013 (année d'arrivée dans la classe) : MS (maîtrise de la langue), GS/début CP (maths)

Points d'appui

Il est heureux de venir à l'école et s'est fait des copains très rapidement. Les autres élèves sont bienveillants vis-à-vis de lui ; ils ont envie de l'aider.

Il est pertinent dans les activités de logique et de mathématiques. Il a des connaissances bien installées en numération. Il se montre actif dans les activités mathématiques et il a moins peur de prendre la parole dans ce cadre-là.

Difficultés (langagières et d'apprentissage)

Quand Dylan arrive dans la classe en septembre 2013, il ne parle que depuis le mois de juin 2013. Avant cela, il ne s'exprimait que par gestes, borborygmes, cris, colères. Il n'utilisait pas le langage.

Il a des difficultés importantes de prononciation. Beaucoup de sons restent difficiles à prononcer. Il a tendance à ne prononcer qu'une partie des mots ou qu'une partie des sons qui les composent.

Il ne fait pas de phrases mais juxtapose des mots.

Il a très peur de prendre la parole.

Il souffre de ses difficultés. Il pleure quand il voit que les autres ou les adultes ne comprennent pas ce qu'il veut dire.

Il a beaucoup de mal à être dans l'échange avec un autre ; il perd très vite pied et se remet alors à faire plein de " bruits parasites " avec sa bouche.

Rééducations

Orthophonie (en libéral)

Noël

Né le 04/10/2006. 7 ans.

Elève épileptique

Niveau scolaire en 2013 (année d'arrivée dans la classe) : fin MS

Points d'appui

Il est très vivant et plein de joie de vivre.

Il aime être avec les autres et se montre bon camarade.

Il est plutôt content de venir à l'école, même s'il n'est pas élève.

Difficultés (langagières et d'apprentissage)

C'est un enfant très dispersé (temps d'attention ne dépassant pas quelques secondes). Il ne prend pas du tout en compte les consignes si elles ne lui sont pas adressées en individuel ; et même quand la consigne ne s'adresse qu'à lui, il lui est difficile d'y répondre.

La compréhension des consignes est très aléatoire (sans doute lié aussi à son temps d'attention extrêmement court).

Nolan n'est pas encore élève.

Il est très fatigable.

Il s'exprime et peut se faire comprendre des autres mais il a tendance à être dans une parole continue. Il ne fait pas de tri ; il dit à voix haute tout ce qu'il a à dire, dès qu'il en a envie. Sur les temps de langage oral ritualisés, il ne respecte pas les règles de prise de parole et a tendance à parler beaucoup sans s'arrêter (les autres ont beaucoup de mal à suivre où il veut en venir). Il a des difficultés à organiser ses idées.

Rééducations

Plus rien depuis la rentrée en CLIS (avant, orthophonie et prise en charge psychologique)

Marin

Né le 06/09/2007. 7 ans.

Niveau scolaire en 2014 (année d'arrivée dans la classe) : MS en maths, début GS en maîtrise de la langue

Points d'appui

C'est un garçon agréable qui a envie d'apprendre.

Il aime être avec les autres, même s'il est difficile pour lui d'entrer en communication avec eux.

Il aime beaucoup les lettres, l'écriture, les livres. Il se montre très motivé par toutes les activités de pré-lecture.

Il aime dessiner et se montre à l'aise en dessin d'observation ou en dessin figuratif.

Difficultés (langagières et d'apprentissage)

Quand il prend la parole, il cherche beaucoup ses mots. Il met du temps avant de pouvoir produire une phrase entière.

Il parle peu de lui ou de ce qu'il fait, à l'école ou en-dehors de l'école. Il questionne peu les autres, même dans un temps de langage ritualisé comme " le quoi de neuf ? ".

Il est très peu autonome, que ce soit avec ses vêtements, avec son matériel et à fortiori face à la tâche scolaire.

Il est très lent dans la réalisation d'une tâche.

Rééducations

Suivi éducatif, psychologique, orthophonique et groupe thérapeutique (SESSAD)

Les élèves de Marie

	Date de naissance	Points d'appui	Difficultés langage oral	Difficultés d'apprentissage	Suivi/ soins
<u>Kelly</u> observations faites en avril 2013 9 ans	11/08/04	- Est dans la communication - peut se mobiliser seule - pertinente dans les situations du quotidien - demande de l'aide - réel désir d'apprendre - la manipulation donne corps et sens aux apprentissages	- lexique très peu étoffé - des phrases avec juxtaposition de mots sans sujet ni déterminant ni verbe conjugué - compréhension très faible sans appui visuel - pas d'accès à l'imaginaire	- Mémoire très chutée - catégorisation difficile	Aucun demande SESSAD
<u>Karine</u> observations faites en décembre 2014 10 ans	03/08/04	- s'exprime très spontanément avec des phrases simples - commence à pouvoir se mobiliser seule sur un temps court	- n'est pas dans l'écoute - ne peut prendre en compte un point de vue extérieur - ne respecte pas les règles de parole - compréhension en îlots : juxtaposition d'informations - reformulation	- Pensée extrêmement confuse - absence de repères temporels - mémorisation difficile - maintien du but - agitation importante frein à la mobilisation en situation d'apprentissage	Aucun demande SESSAD puis temps partagé CLIS/ IME
<u>Louise</u> observations faites en décembre 2013 11 ans	25/02/02	- envie de dire et de raconter malgré une difficulté à s'exprimer et à se faire comprendre - questionne quand elle ne comprend pas - peut se mettre au travail seul sur une tâche connue - beaucoup de plaisir	- articulation, structuration de la phrase : juxtaposition de mots sans sujet ni déterminant ni verbe conjugué - compréhension chutée - difficulté à prendre en compte les informations	- mémoire chutée - repérage spatial et temporel difficile - catégorisation très difficile - peu d'accès à l'abstraction	Temps partagé IME/ CLIS

		en arts visuels : autonome, décide, a un projet	données - langage très stéréotypé dans les sujets, les formulations		
<u>Aymeric</u> observations faites en mars 2015 10 ans mère ne parlant que portugais père un peu le français	29/04/05	- commence à répondre aux sollicitations de l'adulte - s'exprime dans les situations langagières très fonctionnelles : jeux de langage - peut construire des phrases simples - discrimination visuelle	- la verbalisation demande un temps infini, beaucoup de silence entre chaque mot - pas de désir de communiquer - manque de lexique important	- inhibition très importante, pas concerné par l'extérieur, n'est pas " animé " - mémoire " orale " - catégorisation chutée - repérage spatio-temporel de base n'est pas intériorisé - pas en prise avec le réel - passif - des signes de rituels excessifs (toc)	aucun
<u>Caroline</u> observations faites en décembre 2015 11 ans	16/12/04	- elle se mobilise seule - elle est plus assurée dans ses prises de parole - elle montre plus d'envie sur un plan global dans toutes les situations d'apprentissage - bonne compréhension des situations	- beaucoup de difficulté à exprimer une pensée avec clarté : confusion, manque/oubli des mots, les mots se télescopent - plus compétente en émission qu'en réception	- peu persévérante dans l'effort - a besoin d'être étayée - mémoire auditive et visuelle difficile - catégorisation difficile	Orthophonique demande SESSAD faute de place
<u>Valérie</u> observations faites en décembre 2015 11 ans	21/07/04	- prend la parole sur des temps formalisés avec support - elle peut formuler des phrases simples - très persévérante - autonome	- l'articulation reste approximative malgré des progrès énormes, elle se fait comprendre - émission hachée - peu de prises de parole spontanées - difficulté à exprimer un avis, un choix - parole ritualisée	- rigidité dans le fonctionnement - a mis en place des mécanismes avec beaucoup de persévérance, d'effort mais sans que le sens soit toujours présent - doit contrôler sa compréhension : pas toujours conscience de la difficulté	SESSAD orthophonique psychologique éducatif psychomotricité

Les élèves d'Irène

Aziz

Né le 16/03/2001. 11 ans.

Niveau scolaire en 2012 : cycle 1 (MS).

Points d'appui

Respect du règlement de vie en collectivité

Elève dynamique

Cherche la relation à l'autre

Difficultés

Troubles langagiers (peu de parole, s'exprime par phonèmes, s'exprime avec appui de la communication gestuelle et aide avec Makaton)

Manque d'autonomie

Difficultés pratiques qui gênent le passage par l'écrit

Repères dans l'espace confus (lettres et nombres à l'envers, peut écrire de droite à gauche)

Rééducations

Psychologie (atelier conte), orthophonie, psychomotricité.

Bob

Né le 29/03/2001. 11 ans.

Niveau scolaire en 2012 : cycle 1 (GS).

Points d'appui

Elève attentif et autonome

Respect des règles de vie en collectivité

Des capacités en calcul (a compris les mécanismes de l'addition et de la soustraction et la valeur positionnelle des chiffres dans un nombre jusqu'à 1000) même si en numération, il ne parvient pas à dire le nom des nombres.

Très bonnes capacités en graphisme (écriture cursive très soignée)

Difficultés

Troubles langagiers (peu de parole), s'exprime avec appui de la communication gestuelle

Difficultés en lecture (élève non lecteur) avec confusion systématique des mots lus.

Des difficultés à accepter l'erreur et peur de l'échec

Des réticences à s'engager dans les projets collectifs

Rééducations

Psychologie, orthophonie, psychomotricité.

Axel

Né le 13/11/2000. 12 ans.

Niveau scolaire en 2012 : cycle 1 (PS).

Points d'appui

Identifie bien les adultes référents et cherche la communication

Peut prendre plaisir et participer à certaines activités

Difficultés

Des difficultés de langage (s'exprime par mots-phrases)

Grosses difficultés à respecter et mettre du sens le règlement de vie en collectivité (cris, refus de certaines activités, passages à l'acte très violents).

Difficultés motrices.

Elève avec une stature imposante qui peut mettre en danger les autres élèves et adultes.

Rééducations

Psychologie, orthophonie, psychomotricité

Yann

Né le 26/09/2001. 11 ans.

Niveau scolaire en 2012 : cycle 1 (MS).

Points d'appui

Respect du règlement de vie en collectivité

Elève qui apprécie la compagnie des autres et participe aux projets.

Bonne compréhension

Des capacités de mémorisation

Difficultés

Troubles langagiers avec difficultés d'articulation et de segmentation des mots à l'oral qui gênent la compréhension.

Besoin de l'enrôlement constant de l'adulte

Hypotonie importante.

Difficultés praxiques. Très peu de graphisme et d'activités à l'écrit.

Rééducations

Psychologie (atelier conte), orthophonie, psychomotricité.

Lise

Née le 16/11/2001. 11 ans.

Niveau scolaire en 2012 : cycle 1 (PS).

Points d'appui

Respect du règlement de vie en collectivité

Très bonnes capacités de mémorisation des musiques, comptines et chansons.

Langage qui peut être structuré avec du vocabulaire si elle a envie de communiquer.

Compte jusqu'à 20.

Reconnaît son prénom écrit en capitales

Difficultés

Besoin de l'enrôlement constant de l'adulte car refus passif des activités (fuit).

Troubles autistiques (stéréotypies avec balancements très fréquents) mais attention pas de diagnostic posé par le médecin.

Difficultés de coordination et pas de repères sur l'espace feuille (colorie par petite touche) et écrit en lettres capitales répétées dans tous les sens sur la feuille.

Rééducations

Psychologie, orthophonie, psychomotricité.

2- Les enseignantes de l'étude

A la rentrée 2017, le Bulletin Officiel (2017) stipule que la formation CAPA-SH à destination des enseignants du premier degré est remplacée par le CAPPEI, le certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'école inclusive. Ce changement de dénomination confirme la volonté de l'institution scolaire, de placer la scolarité des élèves à besoins particuliers au centre du dispositif éducatif. Le B.O. insiste, de fait, sur l'inclusion de ces derniers en affirmant que " le service de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants sans aucune distinction. Il consacre ainsi une approche nouvelle : quels que soient les besoins particuliers de l'élève, c'est à l'école de s'assurer que l'environnement est adapté à sa scolarité " (Article L.111-1, p.1).

En ce qui nous concerne, quatre enseignantes participent à notre étude : trois en ULIS école et une en IME. Il s'agit de Miranda, Marie, Irène et Sophie.

Nous avons, dans le tableau suivant, défini le rôle des enseignants spécialisés, le lieu des différents dispositifs et les différents profils des élèves d'ULIS écoles et d'IME.

	ULIS école	IME
Enseignement	Spécialisé dans le milieu ordinaire (ASH)	Spécialisé dans le secteur médico-social (ASH)
Structure	Etablissement dans le milieu ordinaire avec un coordonnateur de dispositif, une infirmière et un médecin scolaire (selon le secteur) et des services de soins à l'extérieur (SESSAD, CMP, orthophonistes...)	Etablissement spécialisé de soin, présence de psychologues, psychomotriciens, orthophonistes, kinésithérapeutes, infirmières, médecins, éducateurs et enseignants
Diplômes	CAPA-SH option D	CAPA-SH option D
Elèves	12 dans chaque dispositif	10 (partagés entre l'enseignant et les éducateurs)
Région	Maine et Loire	Maine et Loire
Profils élèves	Troubles des fonctions cognitives et/ ou troubles envahissants du développement. Déficience intellectuelle légère	Elèves déficients intellectuels présentant un retard mental moyen avec ou sans troubles associés

Tableau 4 : Spécificités des ULIS écoles et des IME

Nous avons soumis aux enseignantes, une fiche de renseignements afin de collecter des informations sur leur situation professionnelle. Nous avons regroupé dans le tableau suivant toutes les indications recueillies.

	<u>Miranda</u>	<u>Marie</u>	<u>Irène</u>	<u>Sophie</u>
Année de naissance	1978	1962	1982	1975
Lieu d'enseignement	CLIS 1	CLIS 1	IME	CLIS 1
Enseigne depuis	15 ans	27 ans	9 ans	16 ans
Diplômes	1996: Baccalauréat littéraire 1998: Deug Lettres modernes 1999: Licence lettres modernes 2001: Certificat Aptitude Professorat des Ecoles 2011: Master MEEF (master 2 MASH) 2011: CAPA-SH option D	1980: Bac B 1984: DEUG lettres et civilisation espagnol 1990: DESI (diplôme d'enseignement supérieur des instituteurs) 2005: CAPA-SH option E 2012: CAPA-SH option D	2003: Licence lettres modernes/ FLE (Français Langue Etrangère) 2011: Master DCARP (Développement des Capacités d'Apprentissage et Remédiations Pédagogiques) 2011: Professeur des Ecoles. 2015: CAPA-SH option D	1996: licence d'anglais 1998: DU (diplôme universitaire) patrimoine artistique et médiation culturelle 1999: concours professeur des écoles 2005: CAPA-SH option D
Obtention du CAPA-SH	2011	2012	2015	2005
renseignements	Elle a toujours enseigné dans le milieu spécialisé	Elle a un CAPA-SH option E: à dominante pédagogique		Avant d'enseigner en CLIS 1, 2 années en IMPRO et 2 années en classe d'adaptation

Tableau 5: Renseignements enseignantes

Les quatre enseignantes de notre étude sont toutes des enseignantes ayant exercé depuis plusieurs années. Elles ont validé le CAPA-SH option D et ont plusieurs années de pratique dans l'enseignement spécialisé. Deux enseignantes de CLIS ont une expérience dans une autre option (E pour Marie) ou dans d'autres classes spécialisées (IMPRO et adaptation pour Sophie). Seule Miranda a toujours enseigné dans le milieu spécialisé, en CLIS 1.

Nous constatons à travers cette étude que les élèves scolarisés dans les dispositifs spécialisés peuvent avoir un retard de langage, des troubles du langage ou des troubles de la communication. Ils sont issus, pour la plupart, de familles défavorisées, ce qui peut avoir une conséquence directe sur le développement des compétences langagières. L'école doit permettre le développement du langage oral chez tous les élèves. Elle doit cibler des objectifs encore plus précis avec les élèves déficients intellectuels pour qui le langage oral déficitaire est un frein pour la scolarité mais aussi pour l'insertion professionnelle et sociale. L'objectif de notre recherche est de permettre cette réflexion avec des enseignantes spécialisées. Nous souhaitons leur faire prendre conscience du travail réalisé et leur permettre d'expliquer les activités engagées avec leurs élèves en réalisant des entretiens d'autoconfrontation collectifs.

TROISIEME PARTIE

ACTIVITE DES ENSEIGNANTS

CHAPITRE 1

L'ANALYSE DE L'ACTIVITE DES ENSEIGNANTES

1- Les séances langagières

Nous avons, lors de la conférence pédagogique sur le langage oral, présenté l'outil "album écho " aux enseignants spécialisés option D qui étaient présents. Les quatre enseignantes, inscrites dans notre projet de recherche, utilisent cet outil de façon similaire. Il existe donc des régularités dans l'utilisation et dans la manière de s'en saisir.

Lors de cette conférence, nous avons dans un premier temps indiqué aux enseignants les références bibliographiques de Philippe Boisseau et son livre s'intitulant "Enseigner la langue orale en maternelle" et nous leur avons précisé tout l'intérêt de cette lecture pour mettre en place des séances didactiques spécifiques. Puis nous leur avons montré des extraits d'échanges verbaux lors de la pratique d'albums échos avec des élèves de CLIS 1 et leur enseignante spécialisée.

Nos quatre enseignantes ont lu l'ouvrage de Philippe Boisseau. Au début de nos rencontres, elles affirmaient "tâtonner" un peu, ne sachant pas toujours si leurs séances étaient satisfaisantes ou pas. Elles désiraient être "conformes" aux écrits de P. Boisseau. Puis elles se sont nourries du travail des autres lors des entretiens en autoconfrontation collectifs et ont progressivement transformé cet outil selon les profils d'élèves rencontrés mais selon, aussi, leurs conditions matériels et de leurs différents objectifs.

Soixante-cinq séances sur le langage oral ont été analysées pour un total de 1021.49 mm soit 17 heures 02 pour les quatre enseignantes.

Nous constatons, lors de la lecture des séances, que les enseignantes réalisent toutes les quatre des élaborations individuelles d'albums échos. Dans ce cas précisément, elles sont en relation duelle avec l'élève et élaborent l'album.

Elles font également des élaborations collectives d'albums. Il s'agit de la même démarche que lors de l'élaboration individuelle mais l'enseignante est face à un groupe d'élèves impliqués dans le projet.

Puis trois enseignantes réalisent des évaluations afin d'apprécier les progrès de l'élève. Elles procèdent de deux manières: soit de façon individuelle c'est-à-dire en relation duelle avec l'élève soit de façon collective c'est-à-dire avec un groupe d'élèves. Pour les évaluations individuelles, deux enseignantes utilisent ce procédé, il s'agit de Miranda et Sophie. Il en est de même pour l'évaluation collective, il s'agit de Miranda et d'Irène.

Nous avons regroupé dans le tableau ci-dessous les différentes séances sur la langage oral avec l'album écho.

	Elaboration individuelle album écho	Elaboration collective album écho	Evaluation individuelle	Evaluation collective	<u>TOTAL</u>
Miranda	11	1	4	8	24
Marie	14	3	0	0	17
Irène	5	3	0	1	9
Sophie	9	2	4	0	15
<u>TOTAL</u>	39	9	8	9	65

Tableau 6 : Les différentes séances sur le langage oral

Nous avons détaillé dans les quatre tableaux suivants les différentes séances avec l'outil "album écho".

Miranda nous propose vingt-quatre séances dont onze élaborations individuelles, une seule élaboration collective, quatre évaluations individuelles et huit évaluations collectives.

Miranda

Elaboration individuelle		Elaboration collective		Evaluation individuelle		Evaluation collective		<u>TOTAL</u>
Séquence 1	11.12	Séquence 12	13.53	Séquence 13	2.05	Séquence 17	15.47	
S 2	15.66			S 14	2.24	S 18	2.4	
S 3	20.44			S 15	3	S 19	3.07	
S 4	21.58			S 16	3.45	S 20	2.27	
S 5	35.17					S 21	10.47	
S 6	24.92					S 22	10.02	
S 7	11.07					S 23	5.11	
S 8	16.50					S 24	8.56	
S 9	17.34							
S 10	14.65							
S 11	23.34							
<u>TOTAL</u>	211.79		13.53		8.69		46.93	280.94 4h68

Tableau 7 : Séances langagières de Miranda

Marie nous présente dix-sept séances dont quatorze séances d'élaborations individuelles et trois collectives.

Marie

Elaboration individuelle		Elaboration collective		<u>TOTAL</u>	
Séquence 1	5.21	Séquence 15	20.26		
S 2	48.34	S 16	27.15		
S 3	29.01	S 17	21.06		
S 4	43.11				
S 5	21.77				
S 6	18.23				
S 7	31.12				
S 8	19.47				
S 9	11.26				
S 10	31.50				
S 11	22.46				
S 12	34.21				
S 13	32.42				
S 14	20				
<u>TOTAL</u>	368.11		68.47		436.58 7h27

Tableau 8 : Séances langagières de Marie

Irène a filmé neuf séances langagières dont cinq élaborations individuelles d'albums échos, trois élaborations collectives et une séance d'évaluation collective.

Irène

Elaboration individuelle		Elaboration collective		Evaluation collective		<u>TOTAL</u>
Séquence 1	26.20	Séquence 6	32.09	Séquence 9	9	
S 2	26.87	S 7	12.39			
S 3	14.52	S 8	10.17			
S 4	16.58					
S 5	10.15					
<u>TOTAL</u>	94.32		54.65		9	157.97 2.63

Tableau 9: Séances langagières d'Irène

Sophie nous propose quinze séances langagières avec neuf séances d'élaborations individuelles, deux séances d'élaborations collectives et quatre séances d'évaluations individuelles.

Sophie

Elaboration individuelle		Elaboration collective		Evaluation individuelle		<u>TOTAL</u>
Séquence 1	6.31	Séquence 10	20.11	Séquence 12	6.38	
S 2	5.94	Séquence 11	26.15	S 13	5.05	
S 3	6.75			S 14	9.08	
S 4	8.47			S 15	4.71	
S 5	6.97					
S 6	11.96					
S 7	10.69					
S 8	10.04					
S 9	7.39					
<u>TOTAL</u>	74.52		46.26		25.22	

Tableau 10: Séances langagières de Sophie

2- Le but de l'action des enseignantes : le développement des compétences langagières

Une des missions attendues à l'école concerne le développement du langage. Cette mission est aussi très importante avec les élèves en situation de handicap. Mais cela difficile reste car avec les élèves déficients nous sommes loin de ce qui est attendu dans les programmes.

La didactique professionnelle nous enseigne que la tâche relève de ce qui est prescrit. Or la prescription pour un enseignant figure dans le référentiel des compétences de l'enseignant.

Ce référentiel, pour un enseignant spécialisé, stipule que l'enseignant spécialisé du premier degré est un enseignant titulaire qui maîtrise les compétences décrites par le référentiel de compétences et de capacités caractéristiques d'un professeur des écoles. Ce référentiel décrit les compétences particulières et complémentaires attendues d'un enseignant titulaire du premier degré qui accède à une certification spécialisée. Ainsi, "l'enseignant spécialisé est un professeur du premier ou du second degré. Il maîtrise les compétences décrites par le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation" (Bulletin Officiel de l'éducation nationale, 2017, p.1).

L'enseignant doit donc maîtriser les compétences du professeur des écoles ainsi que des spécificités acquises lors de sa certification. Ces spécificités sont décrites de la manière suivante : "l'enseignant spécialisé exerce auprès d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à une situation de handicap, une maladie ou des difficultés scolaires graves, en recherchant pour chacun d'eux les conditions optimales d'accès aux apprentissages scolaires et sociaux, dans des contextes professionnels variés. Il met en œuvre des pratiques pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins particuliers des élèves, au sein d'une équipe pluri-catégorielle, en prenant en compte les données de l'environnement scolaire, familial et social des élèves. Il contribue, avec les autres enseignants, à identifier les besoins éducatifs particuliers de certains élèves et favorise autant que possible la mise en œuvre dans les classes d'actions pédagogiques différenciées et adaptées permettant d'y répondre. Il participe à l'élaboration progressive et adaptée du parcours scolaire des élèves " (Bulletin Officiel, 2004, p.1).

Ainsi, le référentiel de l'enseignant spécialisé apporte une vision globale de sa mission et de la mise en œuvre des stratégies d'enseignement. Pour développer

des stratégies pertinentes, il doit se référer aux programmes des enseignants du premier degré.

Dans sa conduite de classe, l'enseignant doit transmettre un savoir, générer des situations d'apprentissage et être étayant. Il donne confiance à l'élève et lui donne envie d'apprendre (Pastré, 2007). Les enseignantes de notre étude ont donc pour mission de faire progresser leurs élèves dans le domaine du langage oral en se référant aux programmes officiels, définis par cycles. Globalement, l'élève doit pouvoir en fin de cycle 1, prendre la parole et s'exprimer de manière compréhensible, formuler correctement des demandes, dire et mémoriser des textes courts, nommer, utiliser un vocabulaire précis en faisant varier les temps des verbes, les pronoms personnels, les mots de liaison.

Au cycle 2, l'enfant doit être en mesure d'organiser logiquement son propos, prendre sa place dans un dialogue, rapporter un événement, commenter une image, porter une appréciation sur une image, résumer une histoire, s'exprimer correctement en utilisant une syntaxe complète.

En ce qui concerne le cycle 3, l'élève doit raconter, décrire, questionner, expliquer, justifier, argumenter (Le Cunff & Jourdain, 1999, p.45).

Qu'en est-il de la réalité? Quelles sont les difficultés rencontrées par ces élèves déficients? Comment ces missions sont-elles remplies?

2.1- Des mots difficiles, parfois impossibles

Lors de la conférence pédagogique que nous avons animée sur le langage oral chez les élèves déficients intellectuels, nous avons recueilli des témoignages d'enseignants spécialisés. Ces témoignages mettent en avant les écarts entre ce qui est prescrit et les possibilités des élèves en terme de compétences langagières.

Certains élèves ayant des troubles cognitifs et/ou des troubles envahissants du développement ne sont pas en capacité de répondre aux exigences institutionnelles. Afin de comprendre les difficultés langagières de ces élèves et d'en saisir les enjeux, nous proposons une étude de quelques retranscriptions de phrases orales prononcées par les élèves et extraites de séances avec leurs enseignantes. Les séances se déroulent en classe, en situation duelle entre l'enseignante et son élève, autour de l'outil "album écho". L'élève doit décrire la photo qu'il a sous les yeux.

Exemple 1

Johan (CLIS 1): "Johann, je lève de chaussettes "

L'élève voulait dire qu'il enlevait ses chaussettes.

Exemple 2

Johan (CLIS 1): " En vait magna avec Manu, za fait des zeux, des zeux de mégo un s'appelle, s'appelle ché plus s'appelle plus"

L'élève voulait dire qu'il faisait des jeux avec Manu mais il ne se souvient plus du nom du jeu.

Exemple 3

Johan (CLIS 1): " Ka ça suzé et ze saute heu heu s'appelle heu le bleuche heu s'appelle"

L'enseignante: le trampoline

Johan: tampoline

L'élève voulait dire " comme ça je saute. Comment ça s'appelle ? Un trampoline "

Exemple 4

Louise (CLIS 1): " Bah moi, avec une caneton dans mes bouas "

L'élève voulait dire "bah moi avec un caneton dans mes bras".

Exemple 5

Aziz (IME): "Touche. Tateau. Ta-teau. Teinture. Tiche"

L'élève voulait dire qu'il poussait des cartons qu'il avait peints sur l'Afrique.

Ces exemples illustrent les difficultés d'articulation, de syntaxe mais aussi de vocabulaire chez ces élèves. Ils permettent de les situer et de saisir leurs empêchements langagiers. Certains d'entre eux sont difficilement compréhensibles.

Dans une grande majorité de cas, l'élève a développé le langage oral dans son milieu familial, avant d'arriver à l'école. Ce langage oral est impliqué dans toutes les disciplines scolaires, il est donc important que l'élève le maîtrise correctement. Qu'en est-il de ces élèves déficients qui ont des difficultés langagières et qui n'ont peu ou pas développé ces compétences? Très peu d'outils didactiques ont été conçus car il existe une méconnaissance de la culture de l'enseignement de l'oral. Il est donc primordial de développer des méthodes favorisant le développement des compétences langagières et leurs évaluations(Garcia-Debanc & Delcambre, 2001).

2.2- Les objectifs de l'album écho

Avec les élèves déficients intellectuels, la mission des enseignantes est de développer l'articulation, la compréhension, le lexique, la construction de phrases, la possibilité pour l'élève de décrire ou raconter une histoire, d'exprimer son point de vue car souvent les mots manquent pour l'expression des idées. Il

s'agit de permettre à l'élève une mise en mots ou de l'aider à complexifier ses phrases. Ainsi, les enseignantes devront travailleront les trois composants principaux de la production langagière. Le premier est le composant pré-linguistique qui gère l'élaboration du message à délivrer: il sélectionne les idées et ce que l'individu veut transmettre. Le deuxième composant est linguistique, il permet d'opérer des choix syntaxiques et lexicaux. Le dernier est le composant articulatoire qui permet la production articulatoire du message oral. L'outil album écho permet ce travail. Les exemples suivants sont issus des séances langagières utilisant l'outil album écho, filmées entre l'enseignante et leurs élèves en situation de handicap. Ils mettent en évidence les compétences travaillées. Ils permettent de saisir les enjeux d'une didactique de l'oral, indispensable pour permettre à l'élève de s'exprimer correctement.

2.2.1- La syntaxe

Avec l'outil " album écho ", les enseignantes se fixent comme objectif de travailler la syntaxe en amenant l'élève à développer les phrases avec un sujet, verbe, complément. Les exemples suivants relatent la manière dont l'enseignante guide l'élève dans l'organisation des mots d'une phrase afin que celle-ci soit correcte.

- **Extrait 1: Miranda**

Johan: Damien et han (l'élève n'arrive pas à prononcer correctement son prénom)
saute au tampline avec Sophie

L'enseignante : Alors si on dit « Damien et moi... Damien, Sophie et moi on joue au trampoline » est-ce que ça te va ?

Johan : Oui

L'enseignante : Alors tu me redis ça

Johan : Damien, Han

L'enseignante : Non. Damien, Sarah et m...

Johan : Et moi

L'enseignante : On...

Johan : On joue sauter

L'enseignante : On joue à sauter

L'enseignante recueille dans un premier temps les propos de l'élève puis elle l'amène à restructurer sa phrase qui n'est pas juste à partir de ce qu'il a énoncé. Elle lui fait une proposition syntaxique correcte et lui demande de répéter.

- **Extrait 2: Miranda**

L'enseignante : Alors tu m'avais dit toi " je suis dans le tramway, je mets le ticket pour poster le ticket ". Le fait de passer le ticket devant la borne, tu sais la borne, ça s'appelle "valider le ticket ".

Matthieu : D'accord

L'enseignante : Et moi je t'oblige à commencer la phrase par " je sais comment "

Matthieu : D'accord

L'enseignante : Qu'est-ce que tu pourrais me proposer ?

Matthieu : Je sais comment valider le ticket

L'enseignante : Alors je sais comment o...

Matthieu : On valide le ticket

L'enseignante : Pour...

Matthieu : Pour prendre le tramway

L'enseignante : Je sais comment on valide le ticket pour prendre le tramway ?

Matthieu : Oui.

L'enseignante, dans ce cas précisément, a pour mission de permettre à l'élève de complexifier ses phrases. C'est un élève qui structure correctement ses phrases, mais elles restent pauvres. L'objectif de l'enseignante est donc de travailler avec lui une syntaxe plus complexe et un vocabulaire plus étendu. Grâce au support "album écho", elle propose à l'élève une solution afin d'enrichir sa phrase de départ. Elle se fixe comme objectif de faire commencer les phrases de l'élève par "je sais comment", ce qui oblige l'élève à complexifier le vocabulaire et à développer ses idées.

Les deux exemples ci-dessus concernent deux profils totalement différents. Le premier élève a une structure syntaxique très pauvre alors que le second a une structure syntaxique plus élaborée, mais qui demande encore à être étoffée. A partir d'un même support, les objectifs de l'enseignante sont différents. Ils s'adaptent aux difficultés de l'élève et répondent aux besoins spécifiques de chacun.

2.2.2- Les pronoms

L'outil "album écho" permet également de travailler sur les différents pronoms (je, il, elle, nous, tu...). Dans les extraits suivants, les enseignantes ont cet objectif. Le premier extrait se déroule en séance collective et l'objectif de l'enseignante est de travailler le "on". Le deuxième est une séance en relation duelle enseignante/ élève qui permet d'aborder le "nous". Dans le troisième extrait, l'enseignante seule avec son élève, travaille le pronom "ils". Le quatrième extrait s'intéresse à l'utilisation du "je", toujours en relation duelle enseignante/ élève.

- **Extrait 3: Sophie**

Elève 1 : Erwan, il me regarde

L'enseignante : Alors attention, on a dit que dans cet album écho, sur ces photos on va essayer d'utiliser toujours, regardez par ici les garçons (elle montre une affiche murale)

Les élèves : On

L'enseignante : Le petit mot " On "

Les élèves : On

L'enseignante : Alors comment tu pourrais dire ce qui se passe sur cette photo Marin ? Qu'est-ce qu'on fait sur cette photo ?

Elève 1 : On remet le manteau heu dans le porte-manteau.

L'objectif est fixé dès le départ. L'enseignante impose à ses élèves l'utilisation du pronom "on" qu'ils ont abordé en classe et qui est inscrit sur un support mural en face d'eux. La combinaison support photo/ support écrit fonctionne très bien et les élèves réussissent à s'appropriier le pronom.

- **Extrait 4: Marie**

L'enseignante propose à l'élève de travailler sur le pronom "nous". Avant, elle fournit des explications à l'élève sur l'utilité de cet emploi.

L'enseignante : On va utiliser le mot "nous " parce qu'il y a des photos où on est, où vous êtes ensemble donc c'est nous, d'accord ? Alors quand on dit " nous ", on dit par exemple nous...

Valérie : Ecoutons

L'enseignante : Nous écoutons, exact

Valérie : Jérémy

L'enseignante : Nous écoutons Jérémy par exemple. Nous par exemple, nous...

Valérie : Nous tournons.

Dans ce cas, comme dans l'exemple précédent, l'objectif est fixé dès le début de la séance et exposé à l'élève. Ainsi, il sait se saisir des explications et formuler une réponse correcte.

- **Extrait 5: Marie**

L'enseignante, dans cet extrait, travaille le pronom "ils". Elle s'appuie sur le support photo afin de définir les règles.

Valérie : On... Non

L'enseignante : Pourquoi tu veux pas dire on ?

Valérie : paque là l'a trois enfants

L'enseignante : Non c'est pas pour ça que tu peux pas dire on

Valérie : Elle a deux garçons et une fille

L'enseignante : Non plus. On peut dire on même s'il y a des garçons et des filles ensemble. Si on dit on, ça veut dire qu'on en fait partie. Et toi ? Est-ce qu'on te voit là ?

Valérie : Non

L'enseignante : Est-ce que tu fais la pyramide ?

Valérie : Non

L'enseignante : Alors est-ce que tu peux dire on fait la pyramide ?

Valérie : Non. Nous

L'enseignante : Alors est-ce que tu peux dire nous là ?

Valérie : Non

L'enseignante : Tu es où là ?

Valérie : Ici

L'enseignante : On te voit ?

Valérie : Non

L'enseignante : Alors tu peux pas dire nous non plus. Qu'est-ce que tu peux dire ?

Valérie : Nous on fait...Non

L'enseignante : Qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce que tu vois ?

Valérie : Mélina, Mathieu, Cyril ont fait

L'enseignante : Font

Valérie : Font la pyramide à trois

L'enseignante : Au lieu de dire Mathieu et Cyril parce qu'on en a déjà parlé, qu'est-ce qu'on pourrait dire ? Le petit mot qui parle de (geste circulaire des mains)

Valérie : Ils

L'enseignante : Ils, très bien

L'objectif n'est pas déterminé en amont, il se construit au fur et à mesure que l'élève formule sa phrase. Par son jeu de questions, l'enseignante permet à son élève de trouver le pronom correct à employer dans sa phrase.

- **Extrait 6: Miranda**

L'enseignante s'appuie sur le support photo et utilise un étayage gestuel pour faire acquérir le pronom "je".

L'enseignante : Sur cette photo, est-ce que tu peux me dire ce que tu es en train de faire ? Qu'est-ce que tu vois sur cette photo ? Qu'est-ce que tu vois ?

Aline : Aline

L'enseignante : Alors Aline c'est j... Je

Aline : Jeudi

L'enseignante : Non pas jeudi. Aline c'est je je (en pointant l'élève). Et qu'est-ce que tu fais ? Qu'est-ce que tu fais là ? Qu'est-ce que tu fais ?

Aline : Mets les valises

L'enseignante : Tu mets les valises ? Non c'est pas des valises. Qu'est-ce que tu fais avec le sac ? Tu ou...

Aline : Ouvre le sac

L'enseignante : Alors Aline ouvre le sac. Alors est-ce qu'on peut dire j... je... Comment on va dire ? J'ouvre. Répète bien après moi : j'ouvre

Aline : j'ouvre

Dans cet exemple également, l'objectif n'est pas préétabli. Il se dessine selon les propos de l'enfant. Grâce à l'étayage de l'adulte, l'élève propose la bonne formulation.

Les différentes interventions des enseignantes dans ces extraits nous montrent l'importance des étayages: questions, reformulations... Elles sont détaillées dans une partie suivante. Tous les élèves sont en réussite quant aux objectifs fixés. En guidant les élèves dans un choix juste, les enseignantes parviennent à leurs objectifs de départ.

2.2.3- Les prépositions

Avec l'outil "Album écho", les enseignantes peuvent également travailler sur les prépositions (à, de, par, dans...). L'enseignante de l'extrait 7 est en interaction avec plusieurs élèves. Son objectif est d'explicitier les notions de "dehors, devant". Le deuxième extrait nous montre une enseignante et son élève en relation duelle et travaillent ensemble sur la préposition "sur".

- **Extrait 7: Sophie**

L'enseignante : On est en rang. Et où est-ce qu'on est en rang ?

Elève 1 : Dehors

L'enseignante : Oui dehors. Comment on pourrait dire encore ?

Elève 2 : On est en rang devant la classe.

L'enseignante : Superbe phrase !

- **Extrait 8: Miranda**

Lorie : Je pose la table

L'enseignante : Tu poses la table ? Je pose les v...

Lorie : Les verres

L'enseignante : Su...

Lorie : Sur la table

L'enseignante : Je pose les verres sur la table. (...). Tu me la redis ?

Lorie : Je pose les verres sur la table.

L'enseignante : Très bien.

Ces deux exemples nous révèlent la volonté des enseignantes de faire acquérir des prépositions à leurs élèves. Les élèves dans ces extraits, ne savent pas utiliser "dehors, devant, sur". Les étayages de l'adulte permettent à l'élève de reformuler une phrase correcte avec les propositions adéquates.

2.2.4- Le vocabulaire

L'objectif pour les enseignantes est également de faire acquérir du vocabulaire, des mots nouveaux ou des mots oubliés par l'élève. Cela reste une mission essentielle dans le développement des compétences langagières des élèves ayant des troubles cognitifs ou des troubles envahissants du développement. En effet, leur vocabulaire reste très pauvre et il est indispensable pour l'élève d'étendre ses connaissances.

- **Extrait 9: Marie**

L'enseignante : Jérémy donne les consignes aux élèves. Jérémy donne les consignes aux élèves.

Karine : Pour le cirque

L'enseignante : Pour...

Karine : Le cirque

L'enseignante : Pour le cirque. Est-ce que c'est le cirque ? Comment on a dit que ça s'appelait au cirque ? On dit un... Tu l'as dit tout à l'heure. Pour le...

Karine : Numéro

L'enseignante : Le numéro de cirque

L'enseignante par son jeu de questions pousse l'élève dans ses retranchements et lui permet de retrouver un mot oublié.

- **Extrait 10: Irène**

L'enseignante : Et qu'est-ce qu'ils sont en train de faire ?

Aziz : Y manque (avec les gestes du Makaton)

L'enseignante : Ils mangent ? (avec les gestes du Makaton). Ils mangent quoi ?

Aziz : Elles

L'enseignante : Qu'est-ce que c'est ça ?

Aziz : Bah (en haussant les épaules)

L'enseignante : Ca s'appelle des châtaignes

Aziz : Hè pas bon taignes

Irène, enseignante dans un IME, utilise les signes du Makaton pour étayer ses propos langagiers. Elle donne la solution à l'élève qui ne connaît plus le mot de vocabulaire "châtaigne". En apportant la solution, elle le fait répéter pour qu'il soit en réussite.

- **Extrait 11: Irène**

L'enseignante : Alors la piscine

Axel : Né une balle

L'enseignante : Tu as une balle ?

Axel : (Il mime le fait de lancer une balle)

L'enseignante : (Elle mime aussi)

Axel : Eba

L'enseignante : Avec ta main, qu'est-ce que tu fais ? (Elle mime)

Axel : (Il mime)

L'enseignante : Comment ça s'appelle ça ? (En montrant la photo)

Axel : Yé balle

L'enseignante : Oui la balle (Elle continue de mimer)

Axel : Bleue

L'enseignante : Elle est pas bleue, elle est...

Axel : Verte

L'enseignante : Verte. Et qu'est-ce que tu fais avec la balle verte ? (En mimant).
Regarde, comment on appelle quand on fait ça ? On l...

Axel : On lance (En tournant le dos à l'enseignante)

L'enseignante : Lance, d'accord.

Dans les extraits précédents, les enseignantes s'appuient sur la photo et le mime pour expliquer des mots de vocabulaire. C'est une pratique très fréquente chez les adultes. Grâce à cet étayage, l'élève accède à un vocabulaire plus riche et plus élaboré, lui permettant de construire des phrases syntaxiquement complexes.

2.2.5- La prononciation

Un travail spécifique est effectué sur l'articulation des mots. Les enseignantes proposent une re-médiation efficace avec l'outil et proposent des solutions à

l'élève en difficulté. C'est une particularité de certains élèves déficients intellectuels qui rencontreront souvent des difficultés de prononciation. Le but n'est pas de se substituer aux orthophonistes, bien sûr, mais de proposer dans le cadre de l'école, un outil travaillant les différentes syllabes et sons rencontrés dans la langue française. L'extrait de Marie nous dévoile l'étayage utilisé nécessaire à la progression de l'élève.

- **Extrait 12: Marie**

L'enseignante : Est-ce que ça c'est une bulle ? Comment ça s'appelle ça ?

Valérie : Parassute

L'enseignante : Alors on se cache sous...

Valérie : Sous le parassute

L'enseignante : Ch... Ch... Parachute

Valérie : Chute

L'élève, après un étayage de l'adulte, propose une réponse correcte.

2.2.6- La communication verbale

Pour certains élèves, la mission des enseignantes sera de les faire entrer dans la communication verbale. Dans le cadre de notre recherche, seule l'enseignante d'IME à cet objectif. En effet, pour certains de ces élèves, la difficulté réside entre autres, dans le lien que l'enfant ne fait pas avec son entourage.

Le temps de réponse de l'élève peut être assez long et l'enseignante doit user de stratégies pour attirer l'attention de l'élève. Les objectifs sont parfois minces.

Dans l'extrait suivant, l'enseignante cherche à faire du lien, à entrer en connexion avec l'élève et lui faire dire le nom de la grenouille du conte qu'elles ont étudié ensemble.

- **Extrait 13: Irène**

Irène va chercher Lise qui se promène dans la salle. Elle l'installe à un bureau.

L'enseignante : Alors tu me parlais de la grenouille. Tu disais (...) moi je fais la grenouille. Est-ce que tu te rappelles ? (L'élève joue avec ses doigts, les regarde).

Sur quoi ? Alors plutôt que de dire moi je fais la grenouille, tu pourrais dire moi je... (L'enseignante mime « frapper » avec ses deux poings)

Qu'est-ce que tu faisais ? (L'élève joue toujours avec ses doigts)

Lise regarde-moi : qu'est-ce que tu faisais ? (Elle mime à nouveau " frapper " avec ses deux poings)

Lise... (Elle se penche vers l'élève)

Qu'est-ce qu'on fait quand on fait ça ? (Elle mime). On...

Tu faisais quoi là ? (Elle chuchote et en mimant). On travaillait ?

Lise : Oui

L'enseignante : On travaillait sur quoi ? (Elle montre la photo). La grenouille elle s'appelle comment ? (L'élève chantonne en jouant avec ses doigts). Avant de sortir en récréation Lise, je voudrais juste que tu me dises là comment elle s'appelle la petite grenouille sur laquelle on travaillait.

Lise : On va dehors ?

L'enseignante : On va y aller après. Juste que tu me dises parce que je sais. Comment elle s'appelle ?

Lise : On ira sur l'autre groupe tout à l'heure ?

L'enseignante : Peut-être mais je voudrais juste parce que je sais que tu sais : comment elle s'appelle la petite grenouille sur laquelle on travaillait Lise ? (L'élève joue toujours avec ses doigts en regardant dans le vide). Lise ? (L'enseignante cherche l'élève du regard. Elle tapote sur la photo). Est-ce que tu as entendu ma question ? (Elle tapote sur son oreille). Elle s'appelle comment ? Elle s'appelle... La petite grenouille ?

Lise : Crevette

L'enseignante : Crevette ? Presque ! Ver...

Lise : Durette (Elle joue toujours avec ses doigts)

L'enseignante : Verdurette. Oui !

L'objectif pour cette enseignante et son élève est atteint. Alors que la communication reste difficile, le support photo permet d'attirer l'attention de l'élève. Cette situation déjà vécue ultérieurement par l'enfant et photographiée, lui permet d'établir un contact et de formuler une réponse, même très courte, cela reste, pour lui, une victoire.

2.2.7- Un outil pour structurer la pensée

L'analyse des séances proposées par nos quatre enseignantes, nous a montré que l'outil permettait une structuration de la pensée chez l'élève déficient intellectuel.

En effet, certains d'entre eux ont des difficultés dans l'organisation des idées lorsqu'ils décrivent ou donnent une explication à propos d'une photographie. Le rôle de l'enseignante sera alors de les guider afin qu'ils formulent une réponse. Pour les guider, elles utilisent différentes médiations, explicitées dans une partie ultérieure : les répétitions, des formulations, des questions ouvertes, partielles et fermées. Les extraits suivants nous révèlent des stratégies mises en place par l'enseignante afin de guider l'élève vers une formulation de sa pensée, lui permettant ainsi, de puiser au fond de lui, la réponse qui lui convient.

- **Extrait 14: Miranda**

Kim: "J'enve le pipi de Gaby"

L'enseignante: "J'env le pipi de Gaby?. Alors. Il n'y a pas que le pipi que tu enlèves. Y'a pas que le pipi qu'on enlève".

L'élève: "Non et aussi on enve les branches des..."

L'enseignante: "Là qu'est-ce que tu fais?"

L'élève: "J'ai enlevé les... un coin où Gaby il a fait pipi"

L'enseignante: "Alors j'enlève le coin où Gaby a fait pipi"

L'élève: "Oui"

L'enseignante: "Alors au lieu de dire j'enlève... Quand moi je te demande de faire ça je te dis est-ce que tu peux...?"

L'élève: "Enlever"

L'enseignante: "Est-ce que tu peux né..."

L'élève: "Nettoyer".

L'enseignante: "Nettoyer quoi?"

L'élève: "Gaby où il a fait pipi"

L'enseignante: "Alors c'est pas je peux nettoyer Gaby où il a fait pipi, c'est heu, je peux nettoyer les endroits où Gaby a fait pipi. Je nettoie les endroits où Gaby a fait pipi"

L'élève: "J'env"

L'enseignante: "Je nettoie"

L'élève: " Je nettoie Gaby"

L'enseignante: "Non. Je nettoie quoi? Tu nettoies quelque chose. Tu nettoies quoi? Les..."

(..)

L'enseignante: "Qu'est-ce que tu nettoies?"

L'élève: "Gaby où il a fait pipi"

L'enseignante: "Oui mais tu nettoies quoi? Tu nettoies la classe, tu nettoies quoi?"

L'élève: "Le cage"

L'enseignante: "La cage. Je net..."

L'élève: "Je nettoie Gaby"

L'enseignante: "Non je nettoie la..."

L'élève: "Je nettoie la cage de Gaby".

Nous constatons, dans cet exemple, que l'élève manque de vocabulaire. De fait, la phrase n'est pas correcte. Mais elle a également des difficultés dans la construction de la phrase. L'enseignante guide son élève en lui posant des questions précises ce qui a pour but de l'orienter vers une syntaxe correcte mais aussi oriente sa pensée en décomposant les différentes actions réalisées par cet élève.

- **Extrait 15: Miranda**

L'enseignante: "Ensuite. Que fais-tu?"

Lorie: "Je mange un gâteau".

L'enseignante: "Je..."

L'élève: "Je mange le gâteau".

L'enseignante: "Je mange le gâteau. Alors on va essayer d'améliorer cette phrase.

L'enseignante veut permettre à l'élève de développer sa pensée et de complexifier la structure de la phrase. Elle va lui proposer une phrase complexe que l'élève validera ou pas.

- **Extrait 16 Miranda**

Parfois l'enseignante reprend les propos exacts de l'élève même s'ils ne sont pas corrects afin qu'il "entende" sa phrase et lui proposer une correction.

L'enseignante : Alors moi fais le méchant, Sophie au secours, c'est ça?

Johan : Oui

L'enseignante : Et Superman, Dorian. Alors heu, qu'est-ce qu'on pourrait dire?"

En reprenant les propos de l'élève, l'enseignante pointe les erreurs et propose une structure juste qu'il va adopter s'il en est d'accord. La reprise de la phrase initiale et la proposition d'une solution correcte structure le cheminement de la pensée de l'enfant qui n'a pas toujours de solution à présenter.

- **Extrait 17: Marie**

Valérie: David, Johnny, Camille, Mélina, Coralie, moi

L'enseignante: Et moi

L'élève: Et moi

L'enseignante: Hum, hum, qu'est-ce que vous faites? Que faites-vous?

L'élève: Et le monsieur

L'enseignante: Et moi et le monsieur, et que se passe-t-il?

L'élève: Le monsieur essuyer

L'enseignante: Alors attends, tu veux dire que le monsieur qu'est-ce qu'il fait?

L'élève: Essuyer

L'enseignante: Essuie, il essuie quoi?

L'élève: Les veaux

L'enseignante: Il essuie les veaux

L'élève: Non, les vaches

L'enseignante: Qu'est-ce qu'il essuie chez la vache?

L'élève: Les télines

L'enseignante: Ah il essuie les télines des vaches

L'élève: Oui

L'enseignante: Et alors qui c'est qui essuie les télines des vaches?

L'élève: Le monsieur

L'enseignante: Et vous, vous faites quoi alors?

L'élève: Tater (pour regarder)

L'enseignante: Ah vous regardez le monsieur, alors, comment on va dire?

L'élève: David, Johnny, Mélina, Coralie et moi on regarde

L'enseignante: On regarde

L'élève: Le monsieur

L'enseignante: On regarde le monsieur

L'élève: Suye

L'enseignante: Qui

L'élève: Qui suit

L'enseignante: Qui essuie

L'élève: Qui essuie les télines aux vaches

L'enseignante: Qui essuie les télines des vaches.

Avec ses étayages, l'enseignante réussit à amener l'élève à expliciter sa pensée et à l'amener vers une formulation correcte. Les questions étant très précises, ciblent une réponse plus rigoureuse que l'énoncé de départ.

➤ **Extrait 18: Irène**

L'enseignante: "Qui c'est sur les photos là?"

Aziz: "Yo"

L'enseignante: "Yvon et qui?"

L'élève: "Tiche"

L'enseignante: "Et puis qui?"

L'élève: "Bah"

L'enseignante: "Comment elle s'appelle? C'est quoi son prénom?"

L'élève: "Nan"

L'enseignante: "Oui c'est quoi son prénom? Djé..."

L'élève: "Léba"

L'enseignante: "Djéléba. D'accord et qu'est-ce qu'ils sont en train de faire?"

L'élève: "Man..."

L'enseignante: "Ils mangent? Ils mangent quoi?"

L'élève: "Hè"

L'enseignante: "Qu'est-ce que c'est ça?... Ca s'appelle des châtaignes"

L'exemple de cet élève d'IME nous dévoile qu'il n'est pas en mesure de formuler une réponse claire et développée. Il annonce un mot seulement ou une syllabe et ils sont incompréhensibles. Les questions de l'enseignante permettent à l'élève d'apporter des éléments intéressants dans la construction de la phrase, même s'il n'est pas encore capable de la reformuler complètement.

Tous ces étayages de l'adulte mettent en évidence le rôle essentiel de l'adulte dans le développement des capacités langagières de l'enfant. Les enseignantes travaillent ce qu'il y a d'indispensable dans le langage oral: le vocabulaire, la prononciation, l'articulation, la compréhension et le désir de communiquer.

En analysant les séquences langagières des quatre enseignantes de notre étude, nous remarquons la récurrence de deux schèmes qui guident l'élève dans ses progrès. Toutes les quatre les emploient sans en avoir conscience et offrent à l'élève un apprentissage sur mesure.

3- La récurrence de deux schèmes

Le schème permet de comprendre l'activité engagée. Il permet d'analyser la manière dont cette activité est organisée, en ce concentrant sur le résultat mais aussi sur le déroulement.

Toutes les séances langagières individuelles ou collectives ont été analysées afin de relever ce qui permet de faire progresser l'élève. Nous repérons deux schèmes mis en oeuvre par les enseignantes : d'une part un processus de tutelle et d'autre part un processus de médiation.

3.1- Les processus de tutelles

Selon Line Numa-Bocage (2007) le processus de tutelle est " une adaptation *a priori* aux réactions possibles des élèves ; une adaptation " avant ". L'enseignant tuteur a en tête une démarche de questionnement, une routine pertinente qu'il choisit d'utiliser pour aider les élèves dans la construction de leurs connaissances " (p.5).

L'auteur cite Annick Weil-Barais " dans le cadre de la tutelle, c'est l'exécution des tâches qui détermine les interventions du professeur " (cité par Numa-Bocage, 2007, p.58). Ainsi, cette forme d'aide destinée aux élèves, nécessite une réflexion en amont, une pensée permettant d'adapter le travail en fonction des différents élèves et de leurs capacités cognitives.

Jérôme Bruner (2011), nous explique que le tuteur est un adulte ou un professionnel qui aide un autre individu moins adulte ou moins professionnel que lui. Ainsi, l'adulte cherche à soutenir l'enfant car " qu'il soit en train d'apprendre

les procédures qui constituent la maîtrise de l'attention, de la communication, de la manipulation d'objets, de la locomotion, ou vraiment une procédure de résolution de problèmes, il se trouve d'ordinaire d'autres personnes disposées à l'aider en chemin. Bref, les interactions de tutelle sont une caractéristique primordiale de la prime enfance et de l'enfance " (Bruner 2011, p.262). Ces interactions de tutelle sont mobilisées et présentes chez les enseignants.

Dans son ouvrage, Bruner nous relate l'expérience de David Wood où des enfants d'âges différents sont mis en présence de matériel spécifique (21 blocs de bois) afin de réaliser une construction pyramidale. Cette recherche nous montre que les enfants les plus jeunes portent beaucoup moins d'attention que les plus âgés aux propositions verbales de la tutrice. Ils préfèrent ainsi jouer librement. " Cela veut dire que vis-à-vis de l'enfant de trois ans le tuteur a pour tâche initiale d'incarner l'enfant comme partenaire de tutelle. Avec les plus jeunes d'entre eux, le tuteur a pour principale préoccupation des les amener par la séduction à la tâche soit en leur montrant comment faire, soit en leur procurant un matériel attrayant. En conséquent, la tutrice intervient deux fois plus souvent avec les enfants de trois ans qu'avec ceux de quatre et quatre fois plus souvent qu'avec le groupe le plus âgé " (Bruner, 2011, p.289). " Alors donc que nous pouvons dire que la tutrice agit principalement comme séductrice auprès des plus jeunes enfants, elle agit davantage près des enfants de quatre ans comme simulatrice et rectificatrice " (Bruner, 2011, p.290).

Ainsi, au début et avec les plus jeunes, le tuteur détient un rôle de séducteur vis-à-vis de l'enfant puis il l'invite à réaliser la tâche. Ensuite, lorsque l'enfant réalise les actions, le tuteur lui fait comprendre ses erreurs. Enfin, son rôle est de valider ses actions. Pour finir, le tuteur disparaît complètement afin de laisser l'enfant agir seul. Il existe une sorte de collaboration entre l'adulte et l'élève. Le professeur n'est plus que le représentant des connaissances, il devient aussi un accompagnateur (Perraudau, 2009).

Nous constatons cette évolution dans les séances langagières réalisées par nos enseignantes spécialisées. Ainsi, les élèves d'IME qui ont un déficit intellectuel

plus important que les élèves de CLIS 1 et de fait un âge mental inférieur, ont beaucoup plus besoin du tuteur que les autres élèves.

Dans l'analyse des séances langagières proposées par nos quatre enseignantes nous retrouvons ce processus de tutelle. Ainsi, deux processus d'étayage, de tutorat selon Bruner sont récurrents dans les séances : l'enrôlement et le maintien de l'orientation.

3.1.1 L'enrôlement

Selon Bruner, (2011), " La première tâche évidente du tuteur est d'engager l'intérêt et l'adhésion du " chercheur " envers les exigences de la tâche " (p.300). L'enrôlement tient un rôle primordial dans l'acceptation et la réalisation d'une tâche par un élève, surtout chez les élèves ayant des troubles des fonctions cognitives pour qui l'estime de soi est très souvent détériorée. En effet, l'adulte doit créer un climat de confiance et d'intérêt afin de susciter l'adhésion de l'élève et son engagement dans la tâche. Les quatre enseignantes ont une phase d'enrôlement au début de leur séance afin de permettre à l'élève d'entrer dans l'activité. Cette phase est plus ou moins longue selon le profil des élèves. Ainsi, Irène qui accueille des élèves d'IME est assez concise car l'attention de ces derniers est moindre que pour les autres dispositifs.

Les exemples suivants relatent ce phénomène d'enrôlement, présent chez nous quatre enseignantes spécialisées.

Exemple 1 Aurélie

"Alors Aurélie, la dernière fois qu'on avait travaillé toutes les deux, tu te souviens on avait pris des, tu avais choisi des photos parmi l'ensemble des photos que je te proposais. Tu en avais choisi quelques unes donc on va reprendre les photos que tu avais choisi, et aujourd'hui je voudrais que que tu me dises, qu'on se mette

d'accord toutes les deux sur une phrase qui raconte ce que tu fais sur la photo. Alors comme tu es une grande demoiselle maintenant, on va pas se contenter d'une petite phrase toute simple genre heu je suis à la piscine, on va essayer de faire des grandes phrases. On va essayer de mettre des, on va faire des grandes phrases mais je vais t'aider à les faire".

Exemple 2 Aline

"Voilà. Alors Aline, vendredi c'était ton anniversaire. Tu te souviens que c'était ton anniversaire vendredi? Est-ce que tu te souviens que c'était ton anniversaire vendredi? Et vendredi j'ai pris plein de photos pour ton anniversaire. Vois-tu bien la première photo?"

Exemple 3 Johan

"Alors on va en faire un nouveau (album écho) qui s'appellera "Johan va au théâtre". Alors ce qu'on va faire heu c'est que je vais te montrer des photos. Alors sur les photos que je (rires complices), sur les photos que je vais te montrer Johan, il y a le trajet pour aller au théâtre, donc le tramway, donc y'a des photos de toi dans le tramway, et y'a des photos de toi au théâtre. Donc on va en choisir, on va en choisir six. Est-ce que tu vois bien l'écran? Je vais te sortir une photo et tu me dis si tu vois bien. Tu vois bien ou il faut bouger un peu, dis-moi. C'est bon? Donc pour l'instant on les regarde les photos".

Les trois exemples ci-dessus sont des séances de l'enseignante Miranda (ULIS école). Cette enseignante débute donc par une phase d'enrôlement. Cela commence par une ou des phrases réexpliquant le contexte et permettent à l'élève d'adhérer à l'activité, elles sont introduites très souvent par des adverbes "Alors", "Voilà". Ces adverbes indiquent le début de l'activité. Ensuite elle explique le déroulement de l'activité, les objectifs à l'élève afin de fixer le cadre puis elle pose toute une série de questions sur le bien être de son élève. Elle crée un climat serein en échangeant des regards complices. L'élève adhère et se met dans l'activité.

Les séances de l'enseignante Marie (ULIS école) débutent également par une phase d'enrôlement. Cela commence par une ou des phrases réexpliquant le contexte et permettant à l'élève d'adhérer à l'activité, elles sont introduites très souvent par des adverbes ou des petits mots tels que "Aller", "Donc". Cela permet d'indiquer le début de l'activité et de placer l'élève dans une position d'acteur, comme nous l'attestent les trois exemples suivants.

Exemple 1: Karine

" Aller, donc, on va faire l'album du cirque, hein?" Alors là, tu vas raconter, on a déjà regardé toutes ces photos hein tu te souviens?"

Exemple 2: Caroline

"Alors on va faire l'album sur le cirque, hein, tu te souviens? Alors cette fois ci dans l'album, tu te rappelles? Heu, ça raconte le travail qu'on fait avec Jérémy"

Exemple 3: Louise

"Bien. Donc, on va faire un nouvel album hein, de cette année, c'est un nouvel album de ce que tu aimes et ce que tu n'aimes pas à l'école, tu t'en rappelles hein, tu avais décidé, tu avais cherché dans la classe des choses que tu aimais faire, des choses que n'aimais pas faire"

La phase d'enrôlement de Marie est plus courte que celle de Miranda. Elle demande à chaque fois si l'élève se souvient de ce qu'il a fait sur la photo, lui permettant ainsi de retracer le chemin de ses souvenirs.

Les séances d'Irène (IME) débutent souvent par une explication sur l'utilisation de la caméra afin de mettre en confiance l'élève. Cette introduction permet de " dédramatiser " sur l'objet caméra et de poser l'action à venir. En effet, les élèves d'IME peuvent vite être déstabiliser par un objet extérieur ou un événement peu habituel.

Exemple 1: Aziz

"Je vais enregistrer, d'accord Aziz? J'enregistre"

Exemple 2: Bob et Yan

"Voilà c'est parti. Je filme pour que je puisse regarder après, d'accord votre travail, ok?"

Exemple 3: Yan et Aziz

"Et c'est parti, la vidéo est en route"

Exemple 4: Yan

"Je suis en train de filmer, je vais juste faire les réglages pour que ce soit bien"

Exemple 5: Lise et Axel

"Là je filme Lise pour que tu me dises quelles photos tu veux qu'on mette sur le livre"

Puis l'enseignante continue par une petite phrase expliquant à l'élève ce qu'elle attend de lui. L'explication est succincte, précise afin de poser le cadre et les attentes.

Exemple 6: Aziz

"Je te redis, d'accord? On va fabriquer ensemble un petit livre, avec des photos de toi, et toi tu vas devoir parler, d'accord? Tu vas me dire ce que tu vois sur les photos. D'accord. Moi j'écrirais et puis après ça fera un livre de le livre de Aziz"

L'enseignante accompagne ses explications avec les gestes du Makaton¹.

¹ Programme d'aide à la communication et au langage constitué d'un vocabulaire fonctionnel utilisé avec la parole, les signes et/ou les pictogrammes.. Mis au point en 1973-74 par Margaret WALKER, orthophoniste britannique, pour répondre aux besoins d'un public d'enfants et d'adultes souffrant de troubles d'apprentissage et de la communication.

Exemple 7: Yan et Bob

"Alors vous allez d'abord choisir les photos d'accord? Que vous voulez. Heu je vais vous montrer les photos"

Exemple 8: Lise

"Alors, tiens. Je te laisse regarder les photos, tu sais, qu'on a choisi sur l'ordinateur. C'est toi? Lise tu vas regarder les photos et puis moi je vais écrire ce que tu me dis sur les photos d'accord?"

L'enseignante dispose les photos devant l'élève, elle les étale sur la table. Au début de la consigne, elle chuchote ce qui donne un caractère confidentiel à l'activité, cela dans le but de rassurer l'élève.

Exemple 9: Yan

"Alors regarde j'ai préparé tu sais les photos. Tu vois? Alors qu'est-ce que tu peux m'en dire?".

Les explications sont plus courtes pour Irène car les élèves sont vite démobilisables et fatigables. Elle fixe le cadre avec quelques mots seulement. Cette phase d'enrôlement est plus courte que chez les autres enseignantes car l'attention de ses élèves est vite détournée.

Les séances de Sophie (ULIS école) débutent, comme pour les deux autres enseignantes d'ULIS école, par une phase d'enrôlement un peu plus longue que pour l'enseignante d'IME. Cela commence par une ou des phrases réexpliquant le contexte et permettant à l'élève d'adhérer à l'activité, elles sont introduites très souvent par des adverbes "Alors", "Donc". Ces adverbes indiquent le début de l'activité.

Exemple 1: Hervé

"Alors Hervé, donc aujourd'hui on reprend les photos que tu avais regardées l'autre jour et où tu m'avais raconté des choses. Et aujourd'hui on va décider ensemble ce qu'on va écrire en dessous. D'accord?"

Exemple 2: Marius

"Alors Marius, tu vas poser toutes tes photos devant toi, on va les regarder ensemble. Tu les poses toutes pour l'instant et tu vas en choisir trois pour aujourd'hui. D'accord? On va essayer de parler de trois de tes photos pour aujourd'hui, celles que tu veux. Alors aujourd'hui je vais t'écouter, tu vas me raconter ce que tu aurais envie de dire sur chacune de tes photos pour mettre dans ton livre et moi je vais écrire ce que tu me dis"

Exemple 3: Christophe, Dimitri, Noël, Marin

"Alors les garçons du coup, on va essayer de travailler ensemble sur le livre qu'on a fait pour la lettre des correspondants, d'accord? Quand on avait écrit la lettre pour les correspondants on a fait un petit livre qui raconte notre travail et j'aimerais bien que vous me racontiez ce que vous vous souvenez par rapport aux photos qu'on avait mis dans ce livre".

L'enseignante fait adhérer les élèves à son activité en expliquant les objectifs. Très souvent elle leur demande s'ils sont d'accord avec ce qu'elle propose.

Tous les enfants de l'étude ont participé aux séances langagières. Aucun d'entre eux n'est resté mutique lors d'une activité.

3.1.2- Le maintien de l'orientation

La fonction de guide de l'attention est très importante chez les élèves ayant des troubles des fonctions cognitives car elle peut rapidement s'épuiser. Selon Bruner (2011) "le tuteur a pour charge de maintenir (les enfants) à la poursuite d'un

objectif défini. Cela comprend pour une part le fait de maintenir l'enfant 'dans le champ', et, pour une autre part, le déploiement d'entrain et de sympathie pour maintenir sa motivation ", (p.302). Il est nécessaire que l'élève ne s'écarte pas du but convoqué par la tâche. Pour que l'attention perdure, il est indispensable de créer un lien affectif avec l'enseignant et avec l'outil. Le guide de l'attention diffère également selon le profil des élèves. Toutes les enseignantes expliquent à l'élève ce qu'elles attendent de lui avec une question ou un bilan très précis en utilisant le support album écho. Seule Irène (IME) peut différer ce guide de l'attention en fonction de la disponibilité de ses élèves. Elle peut effectivement faire entrer l'élève dans la tâche et puis refixer le cadre par la suite en posant une question très précise. Elle s'adapte constamment à l'attention de l'élève, à ses mouvements dans la classe, à sa concentration.

Pour ce faire, Miranda (ULIS école) explique à l'élève les objectifs de l'activité, ce qu'elle attend véritablement de lui. Dans cette explicitation des objectifs, l'enseignante utilise une question très étayante permettant ainsi de pointer ce qui est attendu tout en recadrant l'activité sur l'outil.

Exemple 1 Aurélie

"Alors pour l'instant tu regardes cette première photo, tu réfléchis bien, et puis quand tu es prête tu me dis bah ce que tu vois sur cette photo, ce que tu es en train de faire, ce que tu as envie de raconter de cette photo".

Exemple 2 Aline

"Alors sur cette photo est-ce que tu peux me dire ce que tu es en train de faire? Qu'est-ce que tu vois sur cette photo? Qu'est-ce que tu vois?"

Exemple 3 Johan

"Est-ce que tu te souviens de ce que tu faisais là au théâtre?"

Marie (ULIS école) explique à l'élève ce qu'elle attend véritablement de lui en proposant des explications et des questions très étayantes permettant ainsi pointer ce qui est attendu tout en recadrant l'activité sur l'outil. De plus, elle implique très souvent l'élève dans ces explications en lui demandant s'il se souvient, s'il est d'accord...afin de le placer au cœur du dispositif et lui permettre d'être acteur de ses apprentissages.

Exemple 1 Caroline

"Sur chacune des photos, moi je vais te demander de bien décrire, ou... de décrire avec des mots, de raconter, hein, où on est, si c'est dessus, à côté, dessous, à gauche, à droite, ce que chacun fait, d'accord? On avait dit l'autre fois tu te souviens qu'on utiliserait le mot nous, tu t'en souviens hein, nous regardons, nous écoutons, nous tournons, tu te souviens de ça? Super!. D'abord tu vas raconter et après tu vas essayer de faire une phrase pour que je puisse l'écrire, en même temps tu regarderas, et puis pour redire, on pointera chacun des mots pour que tu puisses te souvenir et que ça t'aide de regarder ce qui est écrit, ça marche? "

Exemple 2 Karine

"Et on avait déjà dit un petit peu des choses, hein, on utilisait des mots comme nous, tu te souviens qu'on avait dit ça? Nous, et puis on avait dit qu'on utilisait des mots comme à côté, dessus, au-dessus, dessous, assis, debout, tu te souviens de ça?"

Exemple 3 Louise

"Donc tu vas choisir par quelle photo tu commences, tu la prends et puis tu me dis ce que tu voudras, ce que tu as envie de dire qui parle de ça, d'accord?"

Le guide de l'attention chez Irène (IME) est beaucoup plus bref que chez les autres enseignantes. Les commentaires sont très restreints du fait de la fatigabilité des

élèves et de leur concentration assez limitée. Enrôlement et guide de l'attention sont parfois entremêlés.

Comme nous l'avons déjà mentionné ultérieurement, l'enseignante se place comme "tutrice séductrice" visant à amener l'élève vers la tâche demandée.

Elle peut, pour certains élèves, donner une explication alors que l'activité est déjà commencée depuis un moment, pour remobiliser l'élève qui n'entre plus dans l'activité. Contrairement aux autres enseignantes, Irène ne guide pas systématiquement l'élève au début de l'activité.

Elle demande souvent l'accord de l'élève.

Exemple 1 Lise

"Alors tu sais ça c'est toutes les photos qu'on a choisies sur l'ordinateur et on va les mettre pour fabriquer un petit livre, d'accord?"

Exemple 2 Aziz

" Alors je te montre (les photos)".

Exemple 3

" C'est toi là ? C'est tes photos à toi ? Qu'est-ce que tu dis sur cette photo ? ".

Sophie (ULIS école) explique aux élèves ce qu'elle attend véritablement d'eux. Dans cette explicitation des objectifs, l'enseignante utilise une question très étayante permettant ainsi pointer ce qui est attendu tout en recadrant l'activité sur l'outil.

Exemple 1 Hervé

L'enseignante: "Alors par exemple tu m'avais parlé de cette photo là, est-ce que tu te souviens de ce que tu avais dis?"

L'élève: "Oui"

L'enseignante: "Tu avais dit quoi?"

Exemple 2 Hervé

"Alors qu'est-ce que tu raconterais toi sur cette photo?"

Exemple 3 Christophe, Dimitri, Noël, Marin

"Qu'est-ce qu'on peut raconter? Qu'est-ce qu'on voit sur les photos? Alors évidemment comme aujourd'hui on est tous ensemble, on a le droit de s'aider les uns et les autres, d'accord?".

Chacune des enseignantes a recours à des interventions permettant le maintien de l'orientation de leurs élèves. Ces interventions, courtes mais précises, permettent à l'enfant de garder le cap et la motivation nécessaire.

3.2- Les processus de médiation

Le processus de médiation, à la différence du processus de tutelle, est une adaptation utilisée par l'enseignant pendant sa séance didactique.

Ainsi, "le maître quand il est médiateur ajuste son choix possible de stratégie à l'évolution de la situation, en fonction des réponses des élèves. Il y aura alors adaptation dans l'action. L'enseignant médiateur s'adapte à l'élève à un niveau métacognitif. En fonction du problème posé, le maître suit l'élève (les élèves) dans sa (leurs) pensée (s) en posant les questions amenant à prendre en compte les éléments pertinents pour la construction des connaissances, c'est l'adaptation 'pendant'" (Numa-Bocage, 2007, p.5).

L'enseignant réagit aux différents problèmes posés par l'élève. Ainsi, il ajuste, modifie, complexifie son aide en fonction des possibilités de l'élève.

Deux types de processus de médiation ont été relevés dans les différentes interactions entre les enseignantes et leurs élèves lors des séances langagières : la médiation verbale et la médiation gestuelle.

3.2.1- La médiation verbale

L'étayage verbal permet à l'enfant de construire des savoirs langagiers mais aussi d'accélérer leur développement. Ainsi, nous nous appuyons sur les six conduites de stratégie d'étayage verbal développées par De Weck et Marro (2010) pour étudier l'aide apportée aux élèves par les quatre enseignantes de notre étude. Nous analyserons les différents types de questions, les répétitions, les reformulations, les corrections explicites, les ébauches, les formulations, les valorisations, les solutions et explications.

3.2.1.1- Les questions

Elles sont ouvertes ou fermées. Ce sont des demandes de clarification, de confirmation ou d'information. Les questions ouvertes sont très larges, les questions partielles réduisent leur champ d'investigation (utilisation de mots interrogatifs : où, quand, comment...). Les questions fermées amènent une réponse par oui ou par non.

Les questions qui appellent des demandes de clarifications et de confirmations peuvent aider l'élève dans la construction de son savoir parce qu'elles aident dans

la planification du dialogue. En revanche, les demandes d'informations sont généralement peu étayantes, exception faite de celles qui, adressées aux enfants présentant des troubles du développement du langage, contribuent à la progression du discours.

Le tableau ci-dessous rassemble les différents types de questions selon les 4 enseignantes.

Troisième partie-Chapitre 1

	QUESTIONS									TOTAL
Miranda	646									3482
Marie	1554									
Irène	931									
Sophie	351									
	ouvertes			partielles			fermées			
Miranda	222			183			241			
Marie	260			709			585			
Irène	188			387			356			
Sophie	74			129			148			
TOTAL	744			1408			1330			
	Clarification	Confirmation	Information	Clarification	Confirmation	Information	Clarification	Confirmation	Information	
Miranda	32	4	186	30	34	119	17	220	4	
Marie	0	0	260	85	7	617	54	521	10	
Irène	1	18	169	11	10	366	21	332	3	
Sophie	2	2	70	28	7	94	12	130	6	
TOTAL	35	24	685	154	58	1196	104	1203	23	

Tableau 11 : Première conduite d'étayage : les questions.

De manière générale, nous pouvons constater que les questions sont très importantes dans l'aide apportée par l'enseignante à l'élève. Les questions partielles avec demande d'information sont nombreuses car le champ d'investigation est plus réduit que lors des questions ouvertes. Ainsi l'élève se trouve guidé dans ses choix de réponses.

Pour Miranda, les demandes d'information pour les questions ouvertes sont en grand nombre. Ainsi, l'enseignante veut guider l'élève dans la construction de sa pensée. En formulant des demandes d'information, l'enseignante a pour objectif d'amener l'élève à expliciter ce qu'il voit sur la photo, ce qu'il a fait, ses souvenirs. Sans cette aide, il n'y parviendrait pas.

Exemple 1: Lorie

"On avait choisi cette photo là. Que fais-tu?"

Exemple 2: Johan

"Alors qu'est-ce que tu faisais là-dessus?"

"Qu'est-ce que vous deviez faire?"

Exemple 3: Kim

"Donc qu'est-ce que tu me dirais sur cette photo?"

Les demandes d'information pour les questions partielles, celles utilisant des mots interrogatifs, sont également importantes. L'enseignante permet ainsi à l'élève de cibler une idée, de pousser l'élève dans ses retranchements afin de l'aider à formuler sa réponse

Exemple 1: Kim

"Tu es comment là?"

Exemple 2: Aline

"C'est les verres de qui?"

Exemple 3: Aline

"Tu prends derrière quoi?"

Exemple 4: Aline

L'enseignante: " Tu les poses où les verres?" (elle pointe de son crayon un détail sur la photo).

L'élève: "Dans la table".

L'enseignante: "Pas dans la table, sur la table".

En associant une question partielle et le pointage, elle cible et dirige l'élève vers une formulation encore plus précise.

Les questions fermées de confirmation sont également importantes. L'enseignante désire ainsi contraindre l'élève à se justifier et cela souvent quand il ne répond pas à une question ouverte ou partielle.

Exemple 1: Johan

"Donc c'est toi et c'était le jour où on cherchait la clé, tu te souviens?"

"Et là c'était le jeu où tu devais, on on était tous en ligne et vous deviez dire votre phrase en regardant le secret. Tu te souviens de ta phrase?"

Exemple 2: Lorie

"Tu te souviens de ce qu'il se passait sur cette photo ou pas?"

Exemple 3: Johan

"Laquelle veux-tu? Tu me dis celle que tu veux et puis on va faire des phrases. Je te les montre?".

Pour Marie, les demandes d'information pour les questions partielles sont en plus grand nombre. Ces questions commencent ainsi par des mots interrogatifs (où, quand, comment...) et réduisent le champ d'investigation. Elle cible ainsi une réponse précise.

Exemple 1: Louise

L'enseignante: "Le caneton si tu le caresses tu fais comment avec ta main? Si tu le touches tu fais comment?"

L'élève: "Bah je le caresse (elle mime)"

Exemple 2: Valérie

L'enseignante: " De qui tu parles?"

L'élève: "Moi".

L'enseignante: "Alors comment tu vas dire si tu parles de toi?"

L'élève: "Je"

L'enseignante: "Ah oui tu vas pas dire Valérie"

Exemple 3: Valérie

L'enseignante: "Alors comment tu vas dire ça? Très bien"

L'élève: " Les vaches avec la tête"

L'enseignante: "Les vaches avec leur tête, on va dire, hein, les vaches avec leur tête..."

Exemple 4: Valérie

L'enseignante: "Vous vous cachez où?"

Les questions fermées de confirmation sont également importantes. L'enseignante veut ainsi pousser l'élève à se justifier et à donner plus amples explications.

Exemple 1: Louise

L'élève: " Bah c'est pareil toucher caresse"

L'enseignante: "Ah est-ce que touche et caresse c'est pareil?"

L'élève: "Non"

L'enseignante: "Je sais pas qu'est-ce que tu en penses?" (Questions fermées complétées ensuite par des questions partielles pour guider l'élève).

Exemple 2: Valérie et Aymeric

Valérie: "J'ai aimé caresser l'âne"

L'enseignante: "Alors est-ce qu'il a dit ça?"

Valérie: "Non"

L'enseignante: "Non" (puis pose une question ouverte: qu'est-ce qu'il a dit?. Cela permet de préciser la pensée de l'élève qui fait fausse route).

Exemple 3: Aymeric

L'enseignante: "Est-ce que tu as dit le mot gentil?"

L'élève: "Bah je sais pas"

Puis l'enseignante guide l'élève avec une question plus ouverte: "Rappelle toi ce que tu as dit Aymeric" et fait une ébauche "Il est ri..."

L'élève: "Rigolo"

Les questions ouvertes de demande d'information sont moins nombreuses mais présentes. Elles sont peu étayantes, sauf dans le cas d'élèves ayant des troubles cognitifs car contribuent à la progression du discours. Les questions ouvertes

permettent de fixer un cadre très large mais de situer l'événement déjà vécu par l'élève.

Exemple 1: Valérie

L'enseignante: "Tu as déjà parlé de Johnny et Camille, qu'est-ce que tu pourrais dire d'autre, je sais pas, de ce que tu vois? Que se passe-t-il? De quoi tu pourrais parler?"

Exemple 2: Valérie

L'enseignante: "Qu'est-ce qui se passe? Qu'est-ce qui se passe? Qu'est-ce que tu vois?"

(Réponse de l'élève).

Pour Irène, les demandes d'information pour les questions partielles sont en plus grand nombre. Ces questions commencent ainsi par des mots interrogatifs (où, quand, comment...) et réduisent le champ d'investigation. Elle cible ainsi une réponse précise, ce qui semble indispensable pour ces élèves déficients.

Exemple 1: Aziz

L'enseignante: "Qui c'est sur les photos là?"

L'élève: "Yo"

L'enseignante: "Yan et qui?"

L'élève: "Tiche"

L'enseignante: "Et puis qui?"

L'élève: "Bah"

L'enseignante: "Comment elle s'appelle? C'est quoi son prénom?"

L'élève: "Nan"

L'enseignante: "Oui c'est quoi son prénom?"

Exemple 2: Axel

L'enseignante: "Quel jour?"

L'élève: "Lundi"

Exemple 3: Axel

L'enseignante: "Et à quel moment de la journée on fait ça?"

L'élève: "Demain"

Exemple 4: Aziz

L'enseignante: "C'est quoi son métier? Qu'est-ce qu'elle fait cette dame là?" (en ciblant des éléments sur la photo)

Les questions fermées de confirmation sont également importantes. L'enseignante veut ainsi pousser l'élève à se justifier et à donner plus amples explications.

Exemple 1: Axel

L'enseignante: "Alors tu fais la date et puis la météo, tu dis s'il pleut?"

L'élève: "Oui"

Exemple 2: Aziz

L'enseignante pose d'abord une question ouverte de demande d'information "Qu'est-ce que tu es en train de faire là?" puis une série de questions fermées pour cibler la réponse de l'élève et orienter sa pensée.

L'enseignante: "Est-ce que tu parles?"

L'élève: "Non"

L'enseignante: "Non. Est-ce que tu chantes?"

L'élève: "Non"

L'enseignante: "Est-ce que toi tu paies?"

L'élève: " Oui"

L'enseignante: "Avec tes sous?"

L'élève: "Non"

L'enseignante: "Non. Alors qu'est-ce que tu fais?."

L'enseignante termine avec une question ouverte. (L'élève répond qu'il regarde)

Exemple 3: Aziz

L'enseignante: " C'est une question que tu nous as demandé. C'est ça?"

L'élève: "Oui"

Les questions ouvertes de demande d'information sont moins nombreuses mais présentes. Ainsi, grâce aux questions ouvertes, l'élève fait appel à ses souvenirs. Seul, il n'y parviendrait pas, il est essentiel que l'enseignante apporte son concours.

Exemple 1: Axel

L'enseignante: " Qu'est-ce que tu es en train de faire?"

L'élève: "La date"

Exemple 2: Aziz

L'enseignante: "Et la dernière image, qu'est-ce qui se passe?"

L'élève: " Pouche dadie"

Exemple 3: Lise

L'enseignante: "Alors qu'est-ce qui se passe sur cette photo Lise? Qu'est-ce que c'est Lise sur la photo? Lise?"

Puis l'enseignante enchaîne avec des questions partielles afin de guider l'élève "Elle est où la photo? Tu peux me la montrer Lise?" car l'élève ne regarde pas la photo, elle est dans son "monde". Puis elle enchaîne avec des questions fermées: "C'est celle-là?" puis pose à nouveau une question ouverte "Alors qu'est-ce qu'il y a sur cette photo?"

Souvent les questions ouvertes sont suivies de questions partielles puis fermées afin de permettre aux élèves de mobiliser leur attention et de cibler un détail. Telle l'image de l'entonnoir, ce type de questions permet de réduire les informations parasites non pertinentes.

Concernant Sophie, les questions fermées demande de confirmation sont en plus grand nombre. L'enseignante cherche à pousser l'élève dans ses retranchements afin d'élaborer une réponse.

Exemple 1: Hervé

L'élève: "Ma tête"

L'enseignante: "Tu es sûr qu'elle commence par ça ta petite phrase?"

Elle utilise également des questions partielles de demande d'informations, utilisant des mots interrogatifs. Ces questions introduites par des mots interrogatifs réduisent le champ de la demande et permettent à l'élève de cibler sa réponse. Cela permet également à l'élève d'étoffer des phrases qui sont un peu courtes.

Exemple 1: Marius

L'enseignante: "Comment tu fais pour attraper les étoiles?"

L'élève: "Je mets la main ici, c'est la gauche".

Exemple 2: Christophe, Dimitri, Noël, Marin

L'enseignante: "Mais pourquoi tu parles du T Marin?"

Exemple 3: Christophe, Dimitri, Noël, Marin

L'enseignante: "Et où est-ce qu'on est en rang?"

L'élève: "Dehors"

L'enseignante: "Oui dehors, comment on pourrait dire encore?"

L'élève: "On est en rang devant la classe".

L'enseignante pose également des questions ouvertes avec demande d'informations. Comme pour les trois autres enseignantes, cet étayage participe à la planification du discours et permet à l'élève de se souvenir d'une action passée, de la restituer et d'organiser ses propos.

Exemple 1: Hervé

L'enseignante: "Alors qu'est-ce qu'il se passait sur cette photo là, est-ce que tu t'en souviens toi?"

L'élève: "Heu"

Puis l'enseignante pose une question fermée face à l'hésitation de l'élève: "Est-ce que tu veux que je te redise ce que tu m'avais raconté?"

Exemple 2: Marius

L'enseignante: "Alors qu'est-ce que tu raconterais toi sur cette photo?"

L'élève: "Elle me fait danser la main".

3.2.1.2- Les répétitions

Elles peuvent être totales ou partielles. Elles sont totales lorsque l'adulte reprend les propos exacts de l'élève et partielles lorsqu'il n'en reprend qu'une partie.

Le tableau suivant regroupe les différentes répétitions selon les quatre enseignantes.

Répétitions			
Miranda	219	Totales	156
		Partielles	63
Marie	256	Totales	185
		Partielles	71
Irène	121	Totales	107
		Partielles	14
Sophie	138	Totales	115
		Partielles	23

Tableau 12 : Deuxième conduite d'étayage : les répétitions

De manière générale, les répétitions totales représentent un étayage important pour les quatre enseignantes. Ainsi elles répètent les propos de l'élève pour confirmer ses propos, pour insister sur quelque chose qui lui semble important ou pour l'aider à formuler sa phrase.

Exemple 1: Aurélie

L'élève: "Là je passe dans le pédiluve".

L'enseignante: "Donc là je passe dans le pédiluve".

Exemple 2: Lorie

L'élève: "Je souffle les bougies"

L'enseignante: "Je souffle les bougies". (en insistant sur le "ffle").

Exemple 3: Lorie

L'enseignante fait une ébauche "Je pose le.." L'élève répond: "Les verres".

L'enseignante fait à nouveau une ébauche "Sur" et l'élève répond "Sur la table".

Puis l'enseignante répète la phrase entière de l'élève "Je pose les verres sur la table".

Exemple 4: Valérie

L'enseignante: "Ils sont assis sur la chaise" (L'enseignante reprend les propos que l'élève vient de dire).

Exemple 5: Yan

L'élève: "Je fais les cousses"

L'enseignante: "Je fais les courses".

Exemple 6: Yan

L'élève: "J'ai posé mon manteau"

L'enseignante: "J'ai posé mon manteau"

Exemple 7: Sarah

L'élève: "Je frottais mon bras"

L'enseignante: "D'accord, je frottais mon bras".

Exemple 8: Sarah

L'élève: "J'attrapais les étoiles"

L'enseignante: "J'attrapais les étoiles oui".

Il existe également des répétitions partielles permettant ainsi de reprendre uniquement un mot, une expression ou une partie de phrase. L'enseignante voulant ainsi insister sur un élément précis permettant alors à l'élève de corriger son erreur ou bien lui permettre de formuler sa phrase ou une partie de sa phrase.

Exemple 1: Valérie

L'élève: " Ils sont assis sur la saise"

L'enseignante: " Sur la ch/aise" (elle insiste sur le [ch])

Exemple 2: Aziz

L'enseignante: "Qu'est-ce que tu fais là?"

L'élève: "Eh tateau"

L'enseignante: "Oui, alors, tu me fais une phrase Aziz s'il te plait?"

L'élève: "Eh tateau"

L'enseignante: "Gâteau d'accord, mais fais moi une phrase, qu'est-ce que tu es en train de faire?"

L'élève: "Touper"

L'enseignante: "Alors tu coupes, je coupe, tu coupes quoi?"

L'élève: "Banane, pomme"

L'enseignante: "Une pomme?"

L'élève: "oui"

L'enseignante: "Hum t'es sûr que c'est une pomme ça?"

Exemple 3: Sarah

L'élève: "Je frottais mon bras"

L'enseignante: "Je frottais"

Exemple 3: Sarah

L'élève: "Et je fais des petits gestes"

L'enseignante: "Des gestes"

Les répétitions, comme nous pouvons le constater dans ces différents exemples empruntés chez nos quatre enseignantes, étayent l'élève dans ces réponses.

3.2.1.3- Les reformulations

Il existe différents types de reformulations : phonologiques, lexicales, syntaxiques. Ces reformulations sont des " reprises " des propos de l'enfant mais dans une forme correcte. Par exemple " zaune " reformulé " jaune " est une reformulation phonologique ; " un truc pour monter " reformulé " une échelle " est une reformulation lexicale ; " je mets une bonnet " reformulé " je mets un bonnet " est une reformulation syntaxique.

Le tableau suivant répertorie les différentes reformulations utilisées par nos quatre enseignantes.

Reformulations				
	TOTAL	phonologiques	lexicales	syntaxiques
Miranda	115	62	7	45
Marie	187	50	11	126
Irène	124	76	1	47
Sophie	23	9	4	10

Tableau 13 : Troisième conduite d' étayage : les reformulations.

Deux enseignantes, Miranda et Irène, utilisent les reformulations dans cet ordre : les reformulations phonologiques et syntaxiques. Les deux autres enseignantes, Marie et Sophie, utilisent les reformulations syntaxiques et phonologiques, la fréquence est minime concernant Sophie. Elles reprennent les propos inexacts de l'élève afin de proposer la bonne solution.

Les reformulations phonologiques concernent l'aspect phonologique du mot c'est-à-dire que l'adulte, dans son étayage, intervient sur l'organisation des sons dans la langue. Les reformulations lexicales sont relatives au vocabulaire et l'adulte propose une modification du lexique quand celui-ci n'est pas correct. Les reformulations syntaxiques s'intéressent à la combinaison des mots qui forment les phrases.

-Les reformulations phonologiques

Exemple 1: Johan

L'élève: "Sur le tampoline"

L'enseignante: "Sur le tram/po/line, tram/po/line"

L'élève: " Trampoline"

Exemple 2: Valérie

L'élève: "La triveuse"

L'enseignante: " La tray/yeuse, ça c'est un mot un peu compliqué, la tray/yeuse"

Exemple 3: Aziz

L'élève: "Buche"

L'enseignante: "Ca c'est le bus"

Exemple 4: Marius

L'élève: "J'enroule mon corps juqu'aux pieds"

L'enseignante: " Jusqu'aux pieds, jusqu'aux pieds" (insiste sur le s)

Ces exemples illustrent l'étayage phonologique.

-Les reformulations syntaxiques

Exemple 1: Johan

L'élève: "Dorian, Sophie et moi, on joue sauter"

L'enseignante: "On joue à sauter"

Exemple 2: Valérie

L'élève: " Johnny et Camille donnent à manger aux vaches du foin avec la pelle (inaudible) avec le pelle"

L'enseignante: "Avec la pelle, là c'est du féminin pelle, d'accord?"

Exemple 3: Aziz

L'élève: "Moi laver les mains"

L'enseignante: "Moi laver les mains. Alors écoute moi, c'est moi je lave mes mains"

Exemple 4: Hervé

L'élève: "Je mets derrière la tête mon bras"

L'enseignante: "D'accord. Je mets mon bras derrière la tête"

Les enseignantes, par leurs guidages, permettent à l'élève de formuler des phrases correctes. Seuls, ils n'y parviendraient pas.

-Les reformulations lexicales

Exemple1: Lorie

L'élève: "Je pose un cadeau"

L'enseignante: "Un gâteau. Je pose un gâteau sur la table"

Exemple 2: Valérie

L'élève: " Je mets truc comme ça"

L'enseignante: "Ah alors comment on va dire ça? Je mets truc comme ça, qu'est-ce que c'est que ça?"

L'élève: "Je sais pas"

L'enseignante: "Une trayeuse"

Exemple 3: Aziz

L'élève: "La tam"

L'enseignante: "La table"

Exemple 4: Marius

L'élève: "Elle est en train de danser"

L'enseignante: "Ma main est en train de danser"

Comme dans les exemples précédents, ceux-ci nous révèlent l'importance des reformulations lexicales, permettant à l'élève d'acquérir du vocabulaire ou bien de l'affiner.

3.2.1.4- Les corrections explicites

Elles sont très proches des reformulations mais elles proposent une modification de l'énoncé en expliquant clairement que ce n'est pas correct. Dans ce cas précisément, l'adulte explique à l'enfant que sa phrase n'est pas juste : " non, ce n'est pas ceci, mais c'est cela ", parfois l'adulte lui dit que c'est faux et le guide en posant des questions afin de l'aider dans sa formulation.

Le tableau suivant rassemble l'ensemble des corrections explicites des quatre enseignantes.

Corrections explicites		TOTAL
Miranda	75	125
Marie	33	
Irène	6	
Sophie	11	

Tableau 14 : Quatrième conduite d' étayage : les corrections explicites

Exemple 1: Aline

"On dit pas je donne carotte on dit je donne, je donne, je donne une carotte"

Exemple 2: Lorie

L'élève: "Je sors les ca heu les cadeaux"

L'enseignante: "C'est des cadeaux? Je sors les cadeaux, bon je note mais on va améliorer cette phrase. Je sors les cadeaux. Est-ce que ce sont des cadeaux?"

L'élève: "Oui".

L'enseignante: "Bah non ce sont pas des cadeaux, t'aurais peut-être aimé que ça en soit mais ça n'est pas des cadeaux. Alors qu'est-ce que c'est? Qu'est-ce que tu sortais du sac?"

L'élève: "Un cadeau"

L'enseignante: "Un gâteau, pas un cadeau, un gâteau".

Exemple 3: Lorie

"On dit pas je chouffle, on dit je souffle".

Exemple 4: Aurélie

L'enseignante: "Je suis en train de nager derrière le dos. Alors ce n'est pas tout à fait ça. On ne dit pas derrière le dos. Je note ce que tu me dis mais...Alors. Tu es en train de nager comment?"

L'élève: "Heu sur le ventre".

L'enseignante: "Ah, tu es sur le ventre là?"

L'élève: "Non sur le dos"

L'enseignante: "Je suis en train de nager sur le dos".

Exemple 5: Aurélie

L'élève: "Je en train de nager autour de la cage".

L'enseignante: " C'est pas je en train c'est je suis en train".

Exemple 6: Valérie

L'élève: "Et le monsieur tient moi"

L'enseignante: " Ah et le monsieur ?"

L'élève: "Je tiens"

L'enseignante: "Qu'est-ce qu'il fait le monsieur?"

L'élève: "Tenir"

L'enseignante: "Il te tient"

L'élève: "Il te tient"

L'enseignante: "Alors comment on va dire? Je mets la trayeuse et le monsieur me tient, d'accord, on va pas dire tient moi mais on va dire me tient, d'accord, et le monsieur me tient, d'accord, et le monsieur me tient"

Exemple 7: Louise

L'élève: "Moi je lire en semblant"

L'enseignante: "Moi je lis, alors on va pas dire moi je lire hein, on va dire je lis, d'accord? Moi je lis en semblant"

Exemple 8: Caroline

L'élève: "Nous écoutons Jérémy et regarde Jérémy"

L'enseignante: "Alors, nous écoutons Jérémy, ça c'est vous et qu'est-ce que vous faites aussi?"

L'élève: "Écoutons Jérémy"

L'enseignante: "Vous écoutez et vous faites quoi aussi? Regardez c'est ça?"

L'élève: "Oui"

L'enseignante: "Alors comment tu vas dire ça? Nous écoutons Jérémy et nous..."

L'élève: "Regarde Jérémy"

L'enseignante: "Alors au lieu de dire nous écoutons Jérémy et nous regardons Jérémy, on peut dire nous écoutons Jérémy et nous le regardons, tu comprends? Hein? Nous le regardons"

Exemple 9: Bob et Yan

L'enseignante: " Tu coupes le raisin avec quoi?"

L'élève: " Un ciseau"

L'enseignante: " Avec, alors soit on dit des ciseaux ou une paire de ciseaux"

L'élève: "Une paire de ciseaux"

Exemple 10: Christophe, Dimitri, Noël, Marin

L'élève: " On était en rang"

L'enseignante: "On était en rang tu veux dire Dimitri? Alors comme c'est sur la photo on va pas dire on était comme si c'était passé, on va dire comme si c'était maintenant. On est en rang".

Exemple 11: Marius

L'enseignante: "Alors on ne dit pas je roule mon corps jusqu'aux pieds mais j'enroule"

Les enseignantes utilisent cet étayage, mais chez Irène (IME) la fréquence est moindre. Chaque propos inexact est repris puis corrigé avec l'apport de la solution.

3.2.1.5- Les ébauches

Il s'agit pour l'adulte de proposer le premier phonème ou première syllabe d'un mot lorsque l'élève ne produit rien. L'ébauche est une stratégie pertinente et efficace pour accéder au lexique. Exemple : " une ce... " pour cerise ou " un pan... " pour " pantalon". L'adulte, par cet étayage, met l'élève sur la " bonne voie ".

Le tableau suivant rassemble les ébauches de nos quatre enseignantes.

Ebauches		TOTAL
Miranda	568	773
Marie	113	
Irène	48	
Sophie	44	

Tableau 15 : Cinquième conduite d'étayage : les ébauches

Les ébauches sont très importantes chez Miranda et Marie. Elles sont moins nombreuses chez les deux autres enseignantes mais présentes tout de même. Elles ont pour but d'aider l'élève à trouver le mot correspondant en le mettant sur la voie.

Exemple 1: Lorie

L'enseignante: "Qu'est-ce qu'ils font les copains? Joyeux anniver... Ils ch..."

L'élève répond "On chante".

Exemple 2: Aurélie

L'enseignante: "Que je tiens sur ma poi..."

L'élève: "Sur la poitrine"

L'enseignante: "Et sous ..."

L'élève: " Et sur "

L'enseignante: "Et sous"

L'élève: "Et sous le bras".

L'enseignante: "Sous les..."

L'élève: "Sous les bras".

Exemple 3: Johan

L'enseignante: "Qu'est-ce que tu fais là? Je..."

L'élève: "Je cherche de clé"

L'enseignante: " Pas de clé. Je cherche l..."

L'élève: "La clé".

Les ébauches servent aussi à "débloquer" un élève qui s'arrête au milieu de sa phrase.

Exemple 4: Aurélie

L'élève: " Je suis en train de nager...heu"

L'enseignante: "Aut..."

L'élève: "Autour de la cage qui est au milieu du bassin".

Exemple 5: Caroline

L'enseignante: "Alors comment elle est leur tête? Alors elle est comment la tête de Caroline avec la tête de Kelly? Elles sont...co..."

L'élève: "Collées"

L'enseignante: "Collées, oui."

Exemple 6: Louise

L'élève: "Moi y m'attend"

L'enseignante: "Alors moi j.." (pour l'emploi du "je" + elle se tape sur le torse)

L'élève: "Je faire ..."

Exemple 7: Louise

L'élève: "Moi regarde"

L'enseignante: "J..." (+ tapote sur son torse)

L'élève "Je regarde"

Exemple 8: Aziz

L'enseignante: "Est-ce que tu sais comment ça s'appelle?"

L'élève: "Dadi, dadi"

L'enseignante: "Comment?"

L'élève: "Dadi"

L'enseignante: "C'est pas interdit. Je tourne dans le...le sal..."

L'élève: "Aladi"

L'enseignante: "Ca c'est un bol sinon ça ça s'appelle un sal..."

L'élève: "Saladi"

L'enseignante: "Saladier"

Exemple 9: Aziz et Yan

L'enseignante: "On verse pas non, non on mé.., on tourne, on mé... (l'enseignante fait le geste en même temps), tu l'as dit je crois Aziz, on mé..."

L'élève: "Mélange"

L'enseignante: "On mélange oui"

Exemple 10: Aziz

L'enseignante: "Comment il s'appelle le théâtre?"

L'élève: "Euch"

L'enseignante: "Comment? C'est le théâtre Ch..."

L'élève: "Chan- y"

L'enseignante: "Chanzy oui"

Exemple 11: Ismaël

L'élève: "Je fais un paquet de ballons"

L'enseignante: "Un paquet de ballons?"

L'élève: "Non, un paquet..."

L'enseignante: "Un paquet d'ét..."

L'élève: "D'étoiles"

L'enseignante: "D'étoiles"

Exemple 12: Marius

L'enseignante: " Tu me redis bien le début. J'en..."

L'élève: "J'enroule mon corps"

Les enseignantes mettent les élèves sur la bonne voie, leur permettant ainsi de donner une réponse juste. Sans ces ébauches, ils ne trouveraient pas le mot correct. Elles accompagnent très souvent cet étayage par un geste et aussi par des félicitations afin d'encourager l'élève.

3.2.1.6- Les formulations

Il s'agit de la formulation d'une action, d'un geste. L'adulte met en mots les gestes de l'élève. L'adulte interprète en quelque sorte la manifestation non verbale de l'enfant.

Elles sont peu pratiquées par les enseignantes, seules Miranda et Irène les utilisent.

Le tableau suivant répertorie les formulations selon les quatre enseignantes.

Formulations		TOTAL
Miranda	2	5
Marie	0	
Irène	3	
Sophie	0	

Tableau 16 : Sixième conduite d'étayage : les formulations

Exemple 1: Aurélie

L'enseignante: "Tu la tiens comment cette frite?"

L'élève: "Comme comme ça là" (en mimant une frite sous les bras).

L'enseignante: "Alors. Comme ça là, ça veut dire comment?"

L'élève: "Heu ben"

L'enseignante: "Tu la tiens sous..."

L'élève: "Sur ici" (en touchant son torse)

L'enseignante: "Alors ça s'appelle comment ça? Ca s'appelle la poi..."

L'élève: "La pointe".

L'enseignante: "La poitrine"

L'élève: "La poitrine".

Exemple 2: Aurélie

L'enseignante: "Est-ce que tu te souviens comment tu nageais?"

L'élève: "Heu, comme ça" (elle mime la brasse)

L'enseignante: "Oui, alors. Comme ça. Est-ce que tu te souviens comment elle s'appelle cette nage là?"

L'élève: "C'est le gâteau"

L'enseignante: "Ahaha...C'est le gâteau oui. Il a une drôle de façon de dire ça mais oui c'est le gâteau".

Exemple 3: Lise

L'élève souffle.

L'enseignante: "Tu souffles, tu souffles quoi?"

Exemple 4: Aziz

L'enseignante: "Ca sert à quoi un torchon?"

L'élève: Il frotte ses mains et dit "Les mains"

L'enseignante: "Pour s'essuyer les mains? Et puis essuyer quoi encore?"

L'élève: "Eh" et il pointe le bureau

L'enseignante: "Le bureau?"

Les enseignantes interprètent les propos de l'élève qu'il met en mouvement. Cet étayage est peu utilisé mais efficace pour des élèves qui ne connaissent pas le vocabulaire.

3.2.1.7- Les valorisations et encouragements

Ils ont pour but de féliciter l'élève et de l'inciter à poursuivre dans cette direction.

Toutes les enseignantes utilisent cet étayage, cependant les interventions d'Irène sont moins nombreuses. Avec ses élèves d'IME, elle passe plus de temps à les canaliser et à les recentrer qu'à les encourager.

Le tableau suivant rassemble ces valorisations et encouragements.

Valorisations, encouragements		TOTAL
Miranda	126	414
Marie	133	
Irène	31	
Sophie	124	

Tableau 17 : Septième conduite d'étayage : les valorisations et encouragements.

Exemple 1: Aurélie

L'enseignante: "Oui c'est ça. C'est super, hein dis donc bravo hein mademoiselle. C'est bien ton travail, c'est bien".

Parfois il s'agit pour l'enseignante de redynamiser l'activité et de remobiliser l'élève afin qu'il n'abandonne pas.

Exemple 2: Aline

L'enseignante: "Oui c'est ça mais enlève ton doigt de ta bouche et redis moi bien fort".

L'enseignante peut aussi valoriser la réponse de l'élève même si elle la met sur la voie.

Exemple 3: Aline

L'enseignante: "Où est-ce que tu les mets? Sur..."

L'élève: "Sur les crêpes"

L'enseignante: "Je mets les bougies sur les crêpes, très bien!"

Exemple 4: Valérie

L'élève: "Ils"

L'enseignante: "Ils, très bien!"

Exemple 5: Valérie

L'élève: "Pa/ ra/ ssute"

L'enseignante: " Chute"

L'élève: " Chute"

L'enseignante: "Très bien".

L'élève: "Chute" (elle mime 'chut' avec ses doigts)

L'enseignante: " Voilà, c'est comme quand on dit chut, c'est le même son tu as raison, exactement"

Exemple 6: Karine

L'élève: "Pour faire une haute pyramide".

L'enseignante: "Pour faire une pyramide haute. Très bien".

Marie félicite très souvent quand l'élève donne une bonne réponse.

Exemple 7: Lise

"Oh, celle-ci elle est superbe, en plus tu souris. Qu'est-ce que tu fais là sur cette photo?"

Exemple 8: Yan

L'enseignante: "Chercher les œufs, c'est ça ? Alors elle est bien ta phrase Yan"

Exemple 9: Yan

L'enseignante: "J'ai cassé les œufs, très bien Yan"

Exemple 10: Christophe, Dimitri, Noël, Marin

"Superbe phrase"

Exemple 11: Sarah

L'élève: "Et c'est tout"

L'enseignante: "C'est tout, c'est bien déjà"

Exemple 12: Ismaël

L'enseignante: "Faut vraiment que tu fasses un petit effort pour parler plus fort. Aller courage! On y va. Tu es là?"

Exemple 13: Marius

L'enseignante: "Très bien, tu as redis le mot après, bravo, c'est bien, super!"

Les difficultés cognitives et les difficultés langagières des élèves provoquent très souvent une baisse de l'estime de soi chez les élèves. Ils ont besoin d'être encouragé par les enseignantes afin de produire des phrases correctes.

3.2.1.8- Les solutions, propositions de réponses, explications

Cet étayage permet à l'élève de garder " la face " et ne pas se décourager quand il n'a pas la solution. Seule Sophie ne propose pas cet étayage.

Le tableau ci-dessous nous rassemble toutes les solutions proposées par les quatre enseignantes.

Solutions, propositions de réponses, explications		TOTAL
Miranda	88	133
Marie	19	
Irène	26	
Sophie	0	

Tableau 18 : Huitième conduite d'étayage : solutions, propositions de réponses, explications

Exemple 1: Johan

L'enseignante: "Et pourquoi tu faisais ça?"

L'élève: "Ah je sais pas moi"

L'enseignante: "Tu sais c'était les gestes qu'on avait fait avec Manu"

L'élève: "Ah oui!".

Exemple 2: Kim

L'élève: "Ah oui! Je sais pourquoi on a fait ça. Heu, ça. Parce que c'était les autres, c'était comme Kim"

L'enseignante: "Oui, on faisait les gestes, pour les autres".

Exemple 3: Kim

L'élève: "Je rentre au théâtre, je suis content entrer"

L'enseignante: "Je suis content entrer. Alors tu me dis je rentre au théâtre, je suis content entrer. Alors moi je te propose qu'avec tout ça on fasse une seule phrase, parce que là y'en a deux, je rentre au théâtre, je suis content de rentrer, y'en a deux, on est bien d'accord. Là je te propose qu'avec ces deux là on en fasse qu'une. Donc on va commencer par je suis...".

Exemple 4: Valérie

L'élève: " Johnny et Camille donnent à manger aux vaches avec une pelle, avec le foin"

L'enseignante: "Ah, alors qu'est-ce que tu veux dire? Johnny et Camille donnent à manger aux vaches..."

L'élève: "Avec une pelle foin"

L'enseignante: " Du foin?"

L'élève: "Oui"

L'enseignante: "Alors voilà ce que moi je te propose: Johnny et Camille donnent à manger aux vaches du foin avec une pelle, d'accord?"

L'élève: "Oui"

L'enseignante: "On va mettre dans l'autre sens, au lieu de dire avec une pelle du foin, on va dire ils leur donnent quoi à manger, du foin, avec une pelle, d'accord, est-ce que tu peux le redire?".

Exemple 5: Valérie

L'élève: "On, non"

L'enseignante: " Pourquoi tu peux pas dire on?"

L'élève: "Parce que il a trois enfants"

L'enseignante: "Non c'est pas pour ça que tu peux pas dire on".

L'élève: "Il a deux garçons et une fille"

L'enseignante: "Non plus, on peut dire on même si y'a des garçons et des filles ensembles, mais si on dit on, ça veut dire qu'on en fait partie et toi? Est-ce qu'on te voit la?"

L'élève: "Non"

Exemple 6: Louise

L'élève: "Je sais plus c'est quoi"

L'enseignante: "Ah tu te souviens plus de son nom de cet objet, à quoi il sert? Est-ce que tu te souviens?"

L'élève: "Oui à mettre les heu..."

L'enseignante: "C'est un objet qui sert à mesurer, tu te souviens, pour mesurer la farine, le sucre, pour mesurer les ingrédients"

Exemple 7: Aziz

L'enseignante: " Et puis après elle dit, elle dit quoi?"

L'élève: "Un euro"

L'enseignante: "Un euro, payez un euro ou autre chose. Alors son travail c'est d'être caissière (en détachant les syllabes), d'accord?"

Exemple 8: Aziz

L'enseignante: "Là c'était quand on jouait tu sais tu faisais le serveur, tu t'en rappelles?"

Exemple 9: Christophe, Dimitri, Noël, Marin

"Alors attention, on a dit que dans cet album écho, sur ces photos on va essayer d'utiliser toujours... Regardez par ici les garçons...Le petit mot on"

Exemple 10: Marius

"Là regarde y'a une phrase ici qui s'arrête au point et après il y a une très longue phrase. Tout ça, tout ça, tout ça, c'est la même phrase, c'est une très grande phrase"

La solution apportée par l'enseignante lorsque l'élève est incapable de la fournir permet de débloquer la situation. Ainsi l'élève peut rebondir et donner une réponse.

3.2.2- La médiation non verbale

M. Tellier (2008) a mis en évidence les gestes de l'enseignant pouvant jouer un rôle comme étayage proposé aux élèves.

Nous avons relevé les gestes et postures des enseignantes dans leurs interactions avec les élèves mais aussi la manière dont elles utilisent leur voix pour les guider.

Nous avons réalisé une grille d'écoute afin de recenser ce qui est étayant pour l'élève et lui permet de progresser dans les apprentissages du langage oral.

Ainsi, nous nous sommes intéressés à la voix de l'enseignant en relevant le débit (rapide, lent, moyen) ainsi que le volume (le ton monte ou descend).

Puis nous avons examiné les gestes pédagogiques en observant les distances proxémiques c'est-à-dire le positionnement dans l'espace de l'enseignante et de l'élève, comment ils se placent les uns par rapport aux autres pour travailler.

Ensuite nous nous sommes attachés aux gestes d'information. Il en existe quatre. Tout d'abord, les gestes d'information grammaticale. Ils aident l'élève dans la construction grammaticale des phrases. Puis les gestes d'information lexicale qui guident dans l'acquisition du vocabulaire. Les gestes d'information phonologiques qui participent à l'acquisition de la phonologie des mots. Enfin, les gestes de renseignement qui permettent de donner du sens ce qui est fait, attendu ou pour obtenir des précisions de la part de l'élève.

Après, nous avons regardé les gestes d'animation c'est-à-dire les gestes de gestion de la classe, les gestes de gestion des interactions et de la participation.

Enfin, pour terminer l'étude des gestes de l'enseignant, nous avons considéré les gestes d'évaluation c'est-à-dire les gestes qui encouragent, félicitent, approuvent, signalent une erreur.

3.2.2.1- La voix

La voix de l'enseignante est un élément très important car elle donne des indications à l'élève. Ainsi, selon le volume ou le débit utilisés, l'élève obtient des informations sur la nature de ce qui lui est demandé. Cet étayage verbal guide l'élève en lui apportant une aide supplémentaire. Il comprend, de fait, l'intention donnée par l'enseignante, en fonction du débit ou du volume.

-Le débit

Dans les séances analysées, nous constatons que le débit varie de manière assez similaire chez nos quatre enseignantes lors de l'élaboration d'albums.

Ainsi, le débit peut être très lent quand elles donnent des consignes ou quand elles félicitent l'élève. Dans certaines situations, la voix peut même être "chantée". Le débit est lent également lorsqu'elles détachent les syllabes, lorsqu'elles articulent exagérément afin d'insister sur un mot en particulier, ou bien lorsqu'elles donnent les consignes.

De manière générale, les enseignantes parlent doucement, revêtant ainsi un caractère bienveillant, ce qui ajoute une note "confidentielle" à la relation enseignante-élève.

Il existe également beaucoup de silence. Cela permet de donner du temps à l'élève afin qu'il réfléchisse à sa réponse.

Le débit peut s'accélérer lorsque l'enseignante félicite l'élève ou bien lorsqu'elle le reprend. Cette accélération est amplifiée par des interjections "Ah, Donc...".

Lors des évaluations, les enseignantes articulent exagérément afin de donner des explications, le débit, de fait, est lent. Il existe également des silences afin de laisser le temps à l'élève de s'imprégner de la phrase correcte ou lui laisser le temps de donner une réponse.

Elles peuvent également avoir un débit lent lorsqu'elles insistent sur des mots importants.

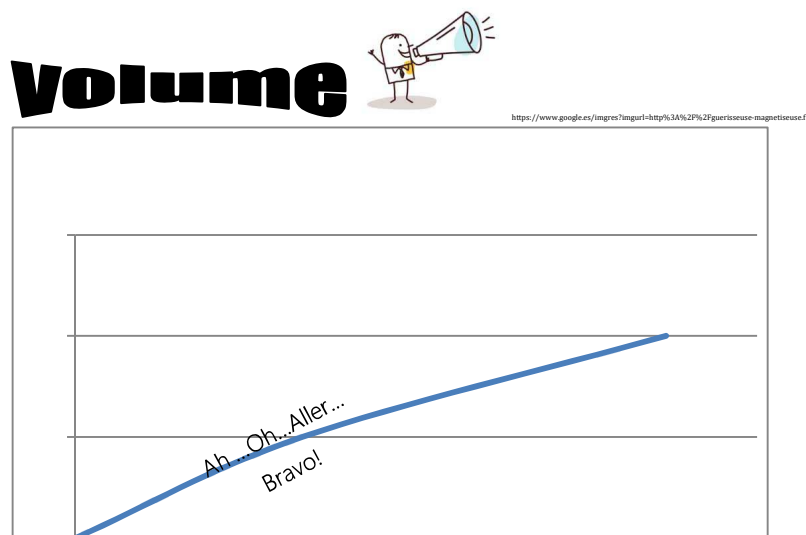
-Le volume

Nous avons constaté que la voix des enseignantes lors de l'élaboration d'albums se modifie quand elles démarrent l'activité, mais aussi quand elles changent de

photos, d'activités ou quand elles posent des questions. Ces ruptures peuvent s'accompagner d'interjections "ah, oh " ou de petits mots tels que " aller, donc " et la voix se modifie précisément sur ces mots. Ainsi, le ton monte.

Le ton peut monter lorsqu'elles approuvent les propos d'un élève, lorsqu'elles le félicitent mais également lorsqu'elles le remotivent.

Il peut aussi monter lorsqu'elles demandent à ce dernier de répéter ce qu'il vient de dire ou lorsqu'elles le reprennent car elles ne sont pas d'accord avec ce qu'il vient d'énoncer.



Graphique 1 : Démarrage ou changement de l'activité, encouragement, félicitation

Le ton est ferme lorsqu'elles recadrent un élève, lorsqu'elles le corrigent ou quand elles le félicitent ou l'encouragent.

Il peut être ferme lorsqu'elles insistent sur un mot en particulier.

De même, la voix des enseignantes peut être posée et calme car il s'agit dans la plupart des cas d'une relation duelle avec l'élève. Elles peuvent chuchoter ce qui donne un caractère " intime " à la relation duelle enseignante-élève, une sorte de

connivence renforcée par le fait que l'enseignante comme l'élève connaissent les supports photos sur lesquels ils travaillent ensemble.

Pour les évaluations, le ton est doux lorsque les enseignantes insistent sur certains mots, quand elles encouragent ou félicitent.

Cela donne également un caractère " de connivence " entre l'enseignante et son élève, ce qui est très important lors des évaluations, établissant ainsi un climat bienveillant.

Le ton peut être ferme lorsqu'elles reprennent l'élève, le corrigent, approuvent ce qui vient d'être dit ou bien lui demandent de corriger la phrase ou le mot. Il est ferme également quand elles " remotivent " l'élève lorsqu'il se décourage face à la tâche.

3.2.2.2- Les gestes pédagogiques

-Les distances proxémiques

Nous avons fait le choix de certaines photographies afin d'illustrer les différents gestes pédagogiques des enseignantes spécialisées de notre étude. Elles ont issues des séances langagières filmées entre nos quatre enseignantes spécialisées et leurs élèves.

Dans les extraits des séances proposés par les enseignantes, nous constatons deux manières de se positionner: côte à côte ou bien face à face.

- L'enseignante est assise à côté de l'élève.



Photographie 1 : Côte à côte, relation duelle

Cette photographie révèle une séance qui a lieu dans la classe. Les autres élèves sont présents mais pris en charge par l'AVS (Assistant de vie scolaire). L'enseignante est assise à côté de son élève pour travailler de façon duelle avec cette dernière. Ce positionnement proche permet des échanges visuels importants, une connivence.

- L'enseignante et les élèves peuvent aussi être assis les uns à côté des autres dans le cas d'élaboration d'album écho collectif.



Photographie 2 : Côte à côte, relation en groupe

L'enseignante d'IME est à côté de ses élèves, dans la classe, mais sans aucun autre élève dans les lieux. Les échanges visuels sont plus difficiles, tous les regards sont tournés vers l'ordinateur. Néanmoins, c'est l'objectif de l'enseignante qui fait dérouler les photographies sur l'écran. Ce positionnement permet aux élèves de se concentrer sur la tâche à effectuer.

- L'enseignante est assise en face de l'élève.



Photographie 3 : Face à face, relation duelle

Il s'agit d'une séance langagière dans la classe avec d'autres élèves présents mais pris en charge par l'AVS. Le caractère solennel de la situation est mis en évidence par la distance effective entre l'enseignante et son élève.

- L'enseignante est assise en face de son groupe d'élève



Photographie 4 : Face à face, relation de groupe

L'enseignante est dans une annexe de la classe. Les autres élèves sont pris en charge par l'AVS dans la salle de classe. L'enseignante est face à ses élèves mais qui eux, sont en arc de cercle, ce qui facilite les échanges.

Cela reste, dans tous les cas de figures, des distances proches, donnant un caractère confidentiel et de complicité à la relation. Certaines enseignantes réalisent leurs séances langagières dans leur classe, en présence d'autres élèves, c'est le cas pour Marie et Sophie. En revanche, Miranda et Irène ne sont en présence que de l'élève ou des élèves concernés par le projet.

3.2.2.2.2- Les gestes d'information

-Les gestes d'information grammaticale

Plusieurs gestes d'information grammaticale sont utilisés par les enseignantes afin d'aider leurs élèves dans leur production langagière. Les photographies

sélectionnées mettent en évidence les différents étayages gestuels utilisés par les enseignantes afin de faire progresser leurs élèves.

➤ La représentation de la phrase

Les enseignantes utilisent un étayage gestuel afin de donner des informations sur la phrase. Elles scandent les mots avec le doigt, la tête, un crayon afin d'indiquer à l'élève qu'une phrase est constituée de mots. Elles prononcent en même temps les mots de la phrase afin que l'élève associe l'oral à l'écrit.



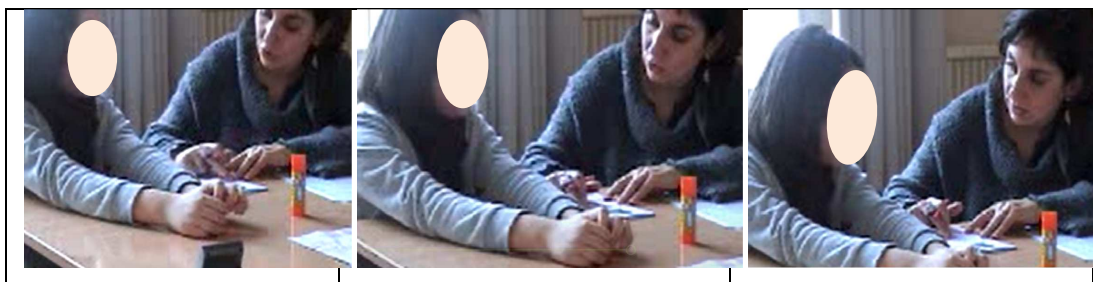
Photographie 5 : La scansion de la phrase

L'enseignante Maire utilise des billes plates pour représenter ces mots dans la phrase et aider l'élève à la construire visuellement.



Photographie 6 : La scansion avec objet

Elles peuvent également, à l'aide de gestes, indiquer qu'une phrase possède un début et une fin et cela dans un ordre définit et non aléatoire. Le doigt de l'enseignante se posant sur le premier mot puis continuant à dérouler la phrase jusqu'à la fin.



Photographie 7 : La syntaxe de la phrase: le début, le milieu et la fin de phrase

➤ Le genre de la phrase

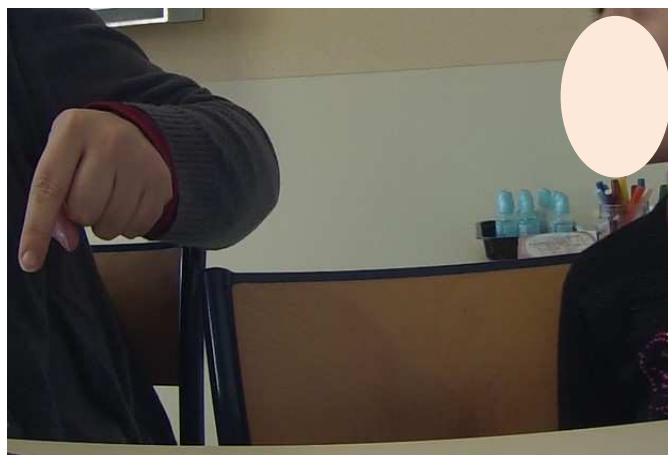
Des aides sont également apportées concernant le féminin. L'enseignante indique "une" avec son doigt.



Photographie 8 : Le féminin

➤ Les prépositions

Différents étayages gestuels sont utilisés afin de guider l'élève et lui faire acquérir différentes prépositions.



Photographie 9: La préposition "sur"

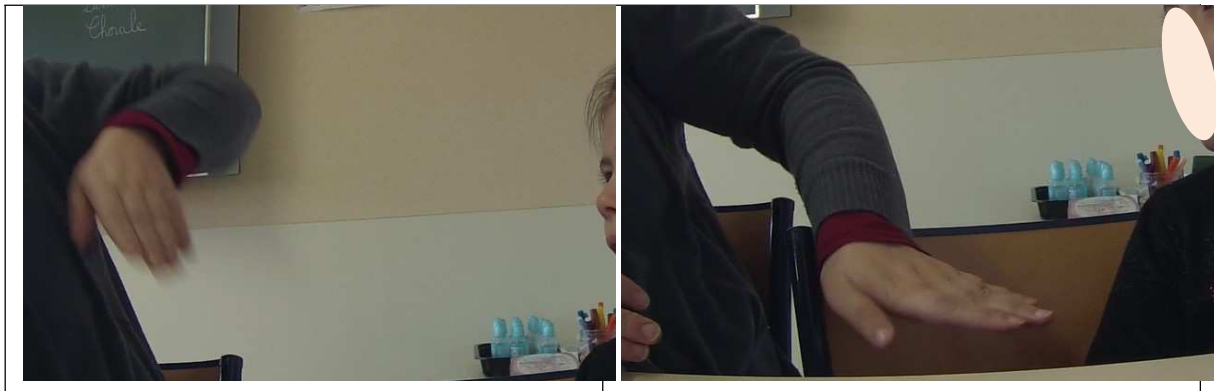
➤ Les prépositions et les gestes du Makaton

L'enseignante d'IME utilise les gestes du Makaton pour guider l'élève.



Photographie 10: La préposition "avec", geste du Makaton

➤ Les adverbes

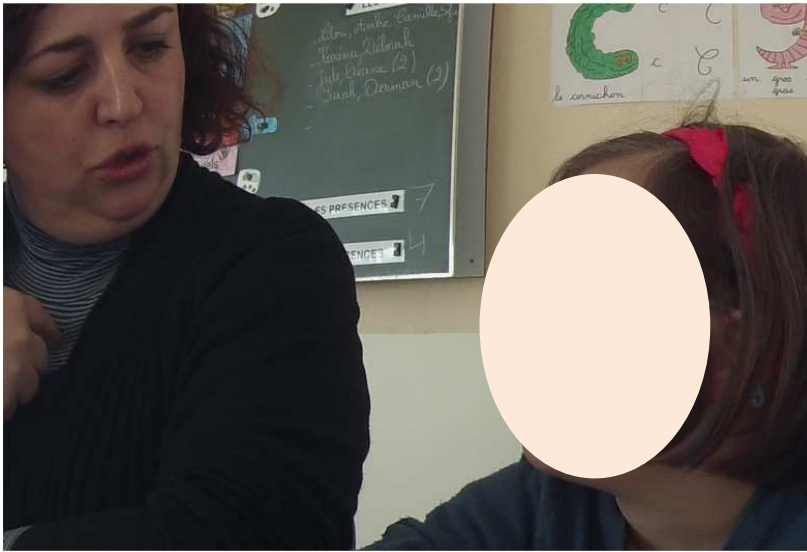


Photographie 11: L'adverbe "dedans"

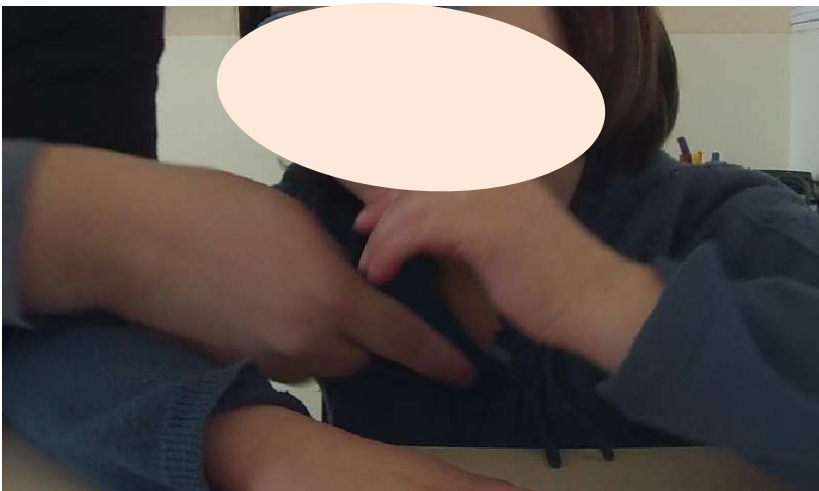
➤ Les pronoms personnels

Il en est de même pour les différents pronoms personnels rencontrés dans les phrases.

L'enseignante, dans un premier temps, pose son doigt sur son torse en disant "je".



Photographie 12: Le pronom "je" n°1



Photographie 13: Le pronom "je" n°2

Dans un second temps, l'enseignante pose son doigt sur le torse de l'élève en disant "je".

-Les gestes d'information lexicale

Ces gestes permettent de faire acquérir du vocabulaire à l'élève. Les enseignantes ont différentes manières de procéder.

➤ Le mime

Les enseignantes peuvent mimer des objets, des actions ou des mots. Ces mimes sont parfois accompagnés d'ébauches.



Photographie 14 : Le mime lexical

Dans cet extrait vidéo, l'enseignante veut faire acquérir le terme "collées".

Exemple 1

L'enseignante: Les filles

L'élève: Met

L'E: Mettent

L'é: Mettent la tête ensemble

L'E: Ah mettent la tête ensemble. Alors comment elle est leur tête? Alors elle est comment la tête de C avec la tête de Ca? Elles sont... (L'enseignante fait un geste lexical avec les deux mains qui se rejoignent).

L'é: Collées

L'E: Collées.

➤ Le pointage

Les enseignantes peuvent pointer des éléments sur l'ordinateur, sur la photo, sur son corps ou sur celui de l'élève avec la main, le doigt ou un crayon afin que l'élève donne le mot correct. Elles peuvent poser des questions à l'élève pour le mettre sur la voie ou bien reprendre les propos de l'élève et insister sur certains mots.



Photographie 15 : Le pointage sur l'ordinateur

➤ Le mouvement

Les enseignantes peuvent faire des mouvements de bras ou de main. Il s'agit d'une amplitude plus importante que le pointage.



Photographie 16: Le mouvement de la main en disant "aujourd'hui moi je vais noter"

➤ Le dessin, l'écriture

Les enseignantes peuvent faire un dessin du mot attendu ou bien l'écrire afin que l'élève le dise.



Photographie 17 : Le dessin.

L'enseignante dessine une barrière pour le faire deviner le mot à l'élève.

➤ L'oral

Les enseignantes peuvent énumérer des choses, des objets afin d'aider l'élève dans l'acquisition du vocabulaire. Elles peuvent poser des questions à l'élève pour le mettre sur la voie ou bien reprendre les propos de l'élève et insister sur certains mots. Ces interventions sont accompagnées d'un geste de la main.



Photographie 18: Le pointage et le langage

Dans ce cas précisément, l'enseignante pointe la photo, montre l'action que l'élève était en train de faire et complète en disant "je déroule".

➤ Le Makaton

L'enseignante d'IME peut utiliser des gestes du Makaton pour aider l'élève à trouver un mot.



Photographie 19 : Le geste du Makaton/ jouer

L'enseignante fait un va et vient avec sa main, le pouce et l'auriculaire en l'air.

Tous ces gestes d'information lexicale ont pour but d'aider l'élève à trouver, retrouver ou développer des mots de vocabulaire, utiles dans la construction de phrases.

-Les gestes d'information phonologique

L'étayage de l'adulte va consister en une aide à l'organisation des sons dans les mots.

➤ L'articulation

Les enseignantes articulent, parfois exagérément, un mot (avec ou sans le son).



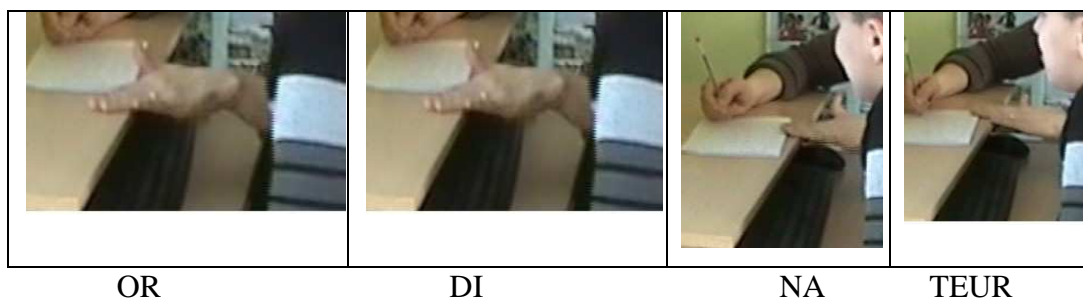
Photographie 20 : Geste d'information phonologique: l'articulation

Dans ce cas précisément, l'enseignante articule exagérément le son [e].

Cette articulation peut être accompagnée d'un geste.

➤ La scansion

Les enseignantes peuvent également scander les syllabes d'un mot, ou les frapper avec la main.



Photographie 21: La scansion des syllabes avec la main

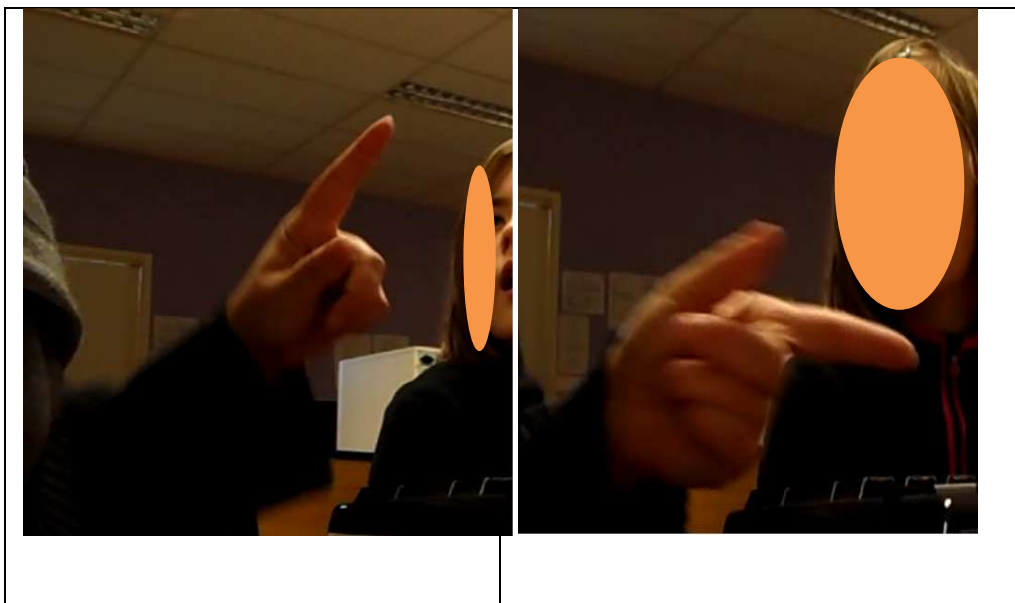
➤ Les gestes

Elles peuvent également se servir de gestes afin de guider l'élève.



Photographie 22 : Geste d'information phonologique avec le doigt [l]

L'enseignante fait un geste en levant l'index vers le haut pour indiquer le "L"(geste utilisé dans la méthode Borel-Maissonny²).



Photographie 23 : Geste d'information phonologique avec le doigt: [s]

² Méthode phonétique et gestuelle de Suzanne Borel-Maissonny: geste associé au son

3.2.2.2.3- Les gestes de renseignements

L'enseignante donne du sens à ce qui est attendu en formulant des demandes précises à l'élève en lien avec l'outil. Elle peut également formuler des demandes de renseignements sur les actions de l'élève (sur les photos). Ce sont surtout des questions que les enseignantes formulent aux élèves afin d'obtenir des précisions.

➤ Le pointage



Photographie 24: Le geste de renseignements "pointage" sur photo ordinateur

L'enseignante demande: "mais on est où là?" en encadrant l'écran du doigt.

Mais les enseignantes peuvent également montrer ce qui est attendu (une lettre sur le clavier d'ordinateur par exemple).



Photographie 25: : Le geste de renseignements "pointage" lettre sur clavier ordinateur

3.2.2.2.4- Les gestes d'animation

Certains gestes de l'enseignante peuvent aider l'élève à se canaliser à nouveau ou bien à stopper une attitude qui ne convient pas.

➤ Le recadrage



Photographie 26 : Le geste d'animation en relation duelle

Dans cet exemple précisément, cela concerne l'élève impliqué dans le projet sur le langage oral. L'enseignante lui demande d'arrêter de changer de photo.

Ces gestes peuvent également s'adresser au groupe classe ou aux autres élèves qui dérangent la séance sur le langage oral.



Photographie 27: Le geste d'animation pour les autres élèves du groupe classe

3.2.2.2.5- Les gestes d'évaluation

➤ La concentration

Les enseignantes peuvent faire un geste afin de permettre à l'élève de se concentrer à nouveau.



Photographie 28 : La concentration: la main sur le bras de l'élève

➤ La félicitation

Les enseignante peuvent faire des gestes avec les yeux, ses mains, son menton afin de féliciter, encourager, inciter, attirer l'attention, approuver et recommander.



Photographie 29: La félicitation de l'élève

L'enseignante lève le pouce en disant "bravo!".

➤ La connivence

Nous constatons également des rires ou sourires de connivences entre l'adulte et l'élève.



Photographie 30 : Geste d'évaluation: la connivence

Ainsi nous constatons que les enseignants parlent aussi avec leur corps. Ils peuvent guider leurs élèves afin de les aider dans la formulation de vocabulaire, de prononciation, de syntaxe mais aussi pour travailler la sémantique. Tous ces gestes d'étayage gestuel contribuent à faire progresser l'élève et à lui fournir des solutions pour une maîtrise du langage oral.

QUATRIEME PARTIE

PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Les résultats de notre recherche émanent de deux analyses. La première concerne les séances langagières observées entre les enseignantes et leurs élèves, la seconde provient des analyses de pratiques collectives lors des entretiens en auto confrontation de groupes.

1- L'instrument langagier

L'objectif de ce travail est de concevoir un instrument didactique en vue d'améliorer l'enseignement du langage oral chez les élèves présentant des troubles des fonctions cognitives et/ ou des troubles envahissants du développement. Nous avons donc filmé les enseignantes avec leurs élèves lors de séances langagières. Cet enseignement de l'oral repose sur le développement des compétences linguistiques et le développement des compétences communicatives (De Pietro & Wirthner, 1998). Concernant les compétences linguistiques, les enseignantes travaillent le vocabulaire, la syntaxe, l'articulation. À propos des compétences communicatives, les enseignantes s'attachent à la compréhension, la communication verbale et à la structuration de la pensée. Nous avons constaté, lors de l'analyse des séances, que les enseignantes utilisaient deux types de médiations: la médiation verbale et la médiation non verbale. Ces médiations proposées par l'adulte permettent à l'élève de progresser dans les compétences langagières. Ces derniers ont en effet besoin d'un guidage car les élèves déficients intellectuels ont des difficultés à construire seuls des règles et sont plus dépendants, de fait, aux pratiques d'enseignements (Cèbe & Paour, 2012, p.44).

1. 1- La médiation verbale

Nous avons regroupé dans le tableau ci-dessous les différents étayages verbaux et leurs pourcentages, utilisés par les quatre enseignante lors des séances langagières.

Questions	3482	56,94%
Répétitions	734	12%
Reformulations	449	7,34%
Corrections explicites	125	2,05%
Ebauches	773	12,64%
Formulation	5	0,08%
Valorisations, encouragements	414	6,77%
Solutions, explications	133	2,17%
Total	6115	

Tableau 19: Pourcentages du types de médiation verbale

Une étude de De Weck (1998) comparant les stratégies d'étayage mise en place par les adultes avec des enfants dysphasiques et des enfants tout-venant nous relate que les trois formes d'étayage les plus utilisés sont les questions (environ 50%), les répétitions (environ 10%) et les reformulations (environ 5-6%). Nous pouvons corréler ces résultats à ceux de notre étude car sur 6115 médiations verbales, les questions concernent le pourcentage le plus élevé (56,94%), puis les répétitions concernent 12% des résultats et enfin les reformulations 7,34%.

Les analyses de la médiation verbale mettent en avant l'utilisation, en grand nombre, de questions partielles et fermées d'information et de confirmation, par les enseignantes de notre étude. 3482 questions ont été posées, 744 concernaient des questions ouvertes, 1330 des questions fermées et 1408 des questions partielles. Nous avons également l'utilisation de questions d'information (1904), de questions de confirmation (1285) et de questions de clarification (293). Or

nous savons que d'ordinaire, les questions ouvertes permettent des réponses beaucoup plus explicatives. Cette utilisation massive de questions partielles et fermées s'explique par le fait qu'elles réduisent, certes, le champ d'investigation mais sont beaucoup plus étayantes pour les élèves déficients intellectuels car les informations demandées sont beaucoup plus concises. De plus, les questions de clarification demandent un effort cognitif important chez l'élève car il doit filtrer sa pensée, ce qu'il n'arrive pas toujours à accomplir seul. Cette opération cognitive est beaucoup moins coûteuse concernant les questions d'information ou de confirmation.

Les résultats nous montrent que les enseignantes ont utilisé 734 répétitions dont 171 répétitions partielles contre 563 répétitions totales ce qui représente 12% de l'étayage verbal mis en place. Les répétitions "consistent en la répétition d'une intervention antérieure, sans modification linguistique. Seules les répétitions d'un énoncé de l'enfant, produites par l'adulte, sont considérées comme étayantes (De Weck, 1998, p.11). Cela permet à l'adulte d'indiquer qu'il s'aligne et qu'il approuve les propos de l'enfant. Les répétitions permettent d'ancrer chez l'enfant une formulation linguistique correcte. Cela constitue un étayage efficace.

Les reformulations, quant à elles, représentent 7,64% de l'étayage verbal, dans notre étude. Elles ont pour objectif d'indiquer à l'enfant que son énoncé n'est pas correct et lui offre la possibilité de l'améliorer en lui proposant une forme adéquate (De Weck, 2006). Dans le cadre de l'étude citée ci-dessus avec des enfants dysphasiques et des enfants tout-venant, il s'agit de l'étayage le moins fréquent parmi les trois cités (De Weck, 1998), ce qui est le cas également dans notre étude.

Les reformulations syntaxiques sont les plus fréquemment utilisées par les enseignantes. Cela correspond aux difficultés des élèves déficients car

l'organisation des mots afin de structurer les phrases est une réelle difficulté pour cette population.

Enfin, les ébauches représentent un étayage important dans les stratégies de l'adulte avec un pourcentage de 12,64%. Ce résultat permet de comprendre que lorsque l'enfant n'a pas accès rapidement à un mot, l'adulte l'aiguille en proposant une ébauche du mot oublié.

Ces résultats vont de pair avec les valorisations et encouragements qui représentent 6,77% des étayages. En effet, lorsque l'élève manifeste des difficultés ou des oublis, l'adulte doit formuler des encouragements afin qu'il ne perde pas la face. Cette pratique est très courante chez les enseignantes spécialisées qui connaissent le manque d'estime de soi des élèves à besoins particuliers.

1.2- La médiation gestuelle

Le geste peut, selon différents auteurs, revêtir plusieurs sens. Nous le définirons comme étant les mouvements des mains et des bras sans inclure les mimiques faciales. Ainsi, le geste est utilisé par les enseignants dans un but pédagogique. (Tellier, 2008). Selon l'auteur, il existe trois fonctions du geste dans la classe: informer, évaluer, animer. Ces gestes sont très importants lorsqu'il s'agit d'enseignement d'une langue étrangère ou d'enfants très jeunes. Qu'en est-il des élèves déficients intellectuels pour qui l'acquisition du langage oral est très difficile?

Plusieurs études ont été menées sur la gestuelle des enseignants de langues (Tellier & Stram, 2012), mais peu ou pas ont été réalisées concernant les élèves déficients intellectuels pour qui le langage est une réelle difficulté. Quelles sont

les stratégies des enseignants? Quels sont leurs gestes pédagogiques afin d'aider l'élève à progresser?

Nous avons détaillé dans notre étude l'étayage gestuel apporté par les quatre enseignantes. Cet étayage utilise la voix et le corps.

1.2.1- La voix

" L'enseignant de langue modifie consciemment sa façon de parler au niveau prosodique et articulatoire en ralentissant son débit, accentuant davantage, faisant plus de pauses, exagérant l'intonation et en évitant les contractions de formes" (Tellier & Stram, 2012, p.358). Il en est de même pour les enseignants spécialisés qui accueillent des élèves avec des difficultés langagières. L'étude des médiations non verbales dans notre recherche, nous montrent que les enseignantes modifient le débit et le volume de leur voix, donnant ainsi des indications sur leur message. En effet, la voix permet à l'enseignant de modifier les attitudes de l'élève afin qu'il soit plus réceptif aux apprentissages (Moustapha-Sabeur & Aguilar Río, 2014).

Nous constatons deux natures différentes à ces étayages gestuels vocaux. Le premier est un étayage temporel. Dans ce cas précisément, le débit est transformé quand elles changent d'activité permettant ainsi à l'élève de situer les changements dans le temps. Les enseignantes usent également des silences afin de laisser du temps aux élèves pour réfléchir et formuler leur réponse.

Le second étayage vocal est structurel c'est-à-dire qu'il concerne la combinaison des mots. Ainsi, les enseignantes peuvent utiliser un débit séquencé ou une articulation exagérée afin de faire prendre conscience à l'élève de l'organisation d'un mot.

La gestion du volume est également scindée en deux. Le premier étayage concerne la gestion de l'élève. En effet, le volume varie quand l'enseignante le félicite, quand elle l'encourage, quand elle se fâche, quand elle ne comprend pas l'élève, pour le remobiliser ou enfin quand elle change d'activité.

Le second étayage est structurel c'est-à-dire que les enseignantes changent le volume de leur voix afin d'insister sur un mot précisément.

1.2.2- Le corps

Les enseignants, avec la gestuelle corporelle, donnent des indications à leurs élèves, et ces renseignements participent aux apprentissages (Forest, 2006).

Nous constatons dans notre recherche, que les distances proxémiques évoluent. Les enseignantes placées face à l'élève modifient leur pratique au cours du temps et s'installent à côté de lui. Cette disposition spatiale, le rapprochement de l'enseignante et de son élève, donne un caractère confidentiel à la situation et invite à l'échange. Cette évolution est survenue suite aux entretiens en auto confrontation où les enseignantes se sont inspirées mutuellement de leur pratique et de leur analyse.

Avec leurs corps, les enseignantes fournissent aux élèves des gestes d'information (grammaticale, lexicale, phonologique,). Elles utilisent également des gestes d'animation et d'évaluation.

Le tableau ci-dessous regroupe les différents étayages gestuels et leurs pourcentages, utilisés par les quatre enseignantes lors de leurs séances langagières.

Gestes d'information lexicale	373	29,81%
Gestes d'information grammaticale	112	8,95%
Gestes d'information phonologique	83	6,63%
Gestes de renseignements	358	28,61%
Gestes d'animation	37	2,95%
Gestes d'évaluation	288	23,02%
Total	1251	

Tableau 20: Pourcentages du types de médiation gestuelle

Les résultats de notre étude nous montrent que les gestes d'information lexicale sont les médiations gestuelles les plus utilisées par les enseignantes avec 29,81%. Cette stratégie proposée par l'adulte révèle sa volonté de guider l'élève dans l'acquisition du vocabulaire. Elles accordent plus d'importance au vocabulaire qu'à la grammaire ou à la phonologie.

Les gestes de renseignements arrivent en deuxième position avec 28,61%. Cet étayage permet à l'enseignante de donner du sens à ce qui est attendu en fournissant des indications. Ainsi, l'élève ne perd pas la face.

Enfin, les gestes d'évaluation viennent en troisième position avec 23,02%. Ils soutiennent les gestes de renseignements en remotivant, en redynamisant l'élève et lui permettant de se concentrer à nouveau sur la tâche.

Les gestes d'animation sont peu présents car l'enseignante est souvent en relation duelle avec l'élève ou avec un groupe d'élève. Il existe donc peu d'intervention au sein du groupe classe.

2-L'organisation des séances d'apprentissage

Il existe des différences dans l'organisation des séances pour nos quatre enseignantes.

Ainsi, Marie fait toujours ses séances avec son groupe classe même si la relation, lors des séances langagières, est duelle.

Miranda prend toujours les élèves faisant partie du projet seuls ou en petit groupe sans le groupe classe.

Sophie peut faire ses séances avec le groupe classe ou seuls avec les quatre élèves qui travaillent sur l'album écho.

Irène est en relation duelle avec l'élève ou avec un ou deux élèves, pas plus.

Nous constatons qu'Irène recadre souvent ses élèves en leur demandant de s'asseoir correctement, ou bien elle se déplace pour aller les chercher afin qu'ils s'installent à la table pour travailler. Une attention particulière est dispensée pour ces élèves d'IME car ils sont très souvent distraits ou démotivés. Ils sont fatigables et se démotivent très rapidement. La manière de s'adresser à eux diffère quelque peu. Ses interventions sont plus nombreuses afin de re-concentrer l'élève.

Exemple 1: Aziz

"Tiens, tu veux te rapprocher un petit peu, encore, pour te tenir droit"

Exemple 2: Aziz

"Je vais te demander Aziz de te tenir bien droit, tu n'as pas besoin de t'affaler"

Exemple 3: Aziz

"Assieds toi bien Aziz, on est concentré quand on fait ce travail"

Les albums échos sont sur des supports différents selon les enseignantes, certaines utilisent le support photo papier, d'autres le support photo numérique sur l'ordinateur, certaines utilisent un vidéo projecteur pour projeter de façon collective les album. Enfin, Irène, enseignante en IME, utilise le TIB pour travailler la structure des phrases.

Peu de disparités existent dans l'organisation des séances et dans la gestion du matériel dans le cadre des séances sur le langage oral.

3- Les entretiens en autoconfrontation de groupes

Ces entretiens permettent l'analyse collective de l'activité. Ainsi, ils donnent, dans un premier temps, la parole aux enseignantes puis, dans un second temps, ces enseignantes peuvent analyser leur activité avec le chercheur et leurs pairs. De ce fait, chacun prend appui sur l'activité de l'autre pour s'enrichir, se questionner (Goigoux, 2007) et éventuellement modifier sa pratique.

Les rencontres avec les enseignantes et les séances langagières observées ont permis d'effectuer des constats sur les pratiques et sur les activités menées. Nous avons pu observer comment ces enseignantes analysaient leur pratique, comment elles interagissaient avec leurs élèves, quels étayages elles apportaient afin qu'ils progressent et quelles évolutions elles transposaient sur leurs pratiques grâce aux entretiens en autoconfrontation de groupes.

Ainsi, sept entretiens en autoconfrontation de groupes ont été réalisés sur trois années avec les quatre enseignantes. Ces entretiens se déroulaient dans les locaux du réseau Canopé³ de l'académie de Nantes où le directeur du site a bien voulu nous prêter des salles équipées de vidéoprojecteurs.

Octobre 2012	1 heure et 36 minutes	<u>TOTAL</u>
Juin 2013	1 heure	8 heures 15
Septembre 2013	1 heure et 5 minutes	
Février 2014	1 heure et 5 minutes	
Juin 2014	59 minutes	
Novembre 2014	52 minutes	
Février 2015	1 heure et 39 minutes	

Tableau 21: Les entretiens en autoconfrontation de groupe

³ Réseau de création et d'accompagnement pédagogique. Etablissement public à caractère administratif et éditeur de ressources pédagogiques public, dépendant du ministère de l'Éducation nationale français.

Ces entretiens, totalement retranscrits, avaient pour objectif de réunir les enseignantes autour d'un même thème: le langage oral. Les rencontres s'organisaient de la manière suivante: chaque enseignante donnait à voir au collectif un extrait de séance langagière qu'elle avait mené avec un ou plusieurs élèves. Les extraits étaient choisis par chacune d'entre elle, sans l'intervention du chercheur. Puis collectivement, nous débâtions de ce que chacune donnait à voir au collectif.

Nous constatons que l'artéfact album écho, créé et animé par l'enseignant, devient un instrument car il a subi l'action de cet enseignant afin de l'utiliser avec les élèves déficients intellectuels.

L'appropriation de cet artéfact, contenu dans la genèse instrumentale, dépend de deux phénomènes: l'instrumentation et l'instrumentalisation.

3.1- L'instrumentation

Il s'agit d'un processus dirigé vers le sujet lui-même. L'enseignante, dans le cadre de l'instrumentation, accommode ses schèmes d'utilisation selon les contraintes de l'artéfact (l'album écho) mais aussi selon les divers profils d'élèves qu'elle accueille dans les dispositifs. Il s'agit donc de prendre en considération les contraintes mais aussi les potentiels de l'artéfact "album écho" dans la construction des séances langagières avec des élèves déficients dans le but des les faire progresser.

Dans un premier temps, les entretiens en autoconfrontation ont mis en évidence la difficulté à enseigner le langage oral et à se fixer des objectifs précis. Certes, l'enseignement de l'oral est inscrit dans les instructions officielles mais cet enseignement ne fait pas l'unanimité chez les enseignants. Cette notion est relayée par Claudine Garcia-Debanc et Isabelle Delcambe dans leur article (2001): "Paradoxalement, si tout le monde est convaincu que l'oral s'apprend, si les injonctions institutionnelles actuelles amènent à penser qu'il doit s'apprendre, les

propositions pour l'enseigner sont récentes. Faire pratiquer l'oral, en effet, ne suffit pas pour le faire travailler" (Garcia-Debanc & Delcambe, 2001, p.3). Ainsi, l'oral ne doit pas être enseigné de façon intuitive mais doit être construit et réfléchi (Lafontaine & Messier, 2009).

Car la difficulté réside dans le fait que l'oral dans les classes est souvent enseigné de manière aléatoire sans véritablement de construction de séances, sans avoir défini des objectifs précis afin de faire progresser l'élève comme dans n'importe quelle autre discipline.

Miranda : " *Finalement ce qu'on fait à l'oral spontanément dans le quotidien de la classe, voilà, là où je trouve que c'est plus compliqué c'est dans les phrases complexes heu et du coup heu ce que tu dis enfin moi je le ressens aussi dans le sens où y'a on sait où on va mais on a la production de l'enfant et on se dit ah alors la production de l'enfant si je pense là où je veux aller comment je fais ?"*

Selon Garcia-Debanc et Delcambe (2001), "alors que des repères sur la construction progressive des compétences existent pour l'écrit, ils ne sont pas connus pour l'oral. Quand ils existent, ces indicateurs se rapportent essentiellement à l'école maternelle. Pour les autres niveaux, en dehors des critères et indicateurs relatifs à l'intonation, au débit et à la gestion des éléments non-verbaux de la communication (regard...), peu d'indications précises sont données" (Garcia-Debanc & Delcambe, 2001, p.9). La difficulté existe aussi dans le fait que le langage oral est utilisé dans toutes les disciplines.

Ainsi, les enseignantes de notre étude se sentent démunies face à l'enseignement du langage oral avec leurs élèves déficients intellectuels. Elles ne disposent pas d'outil permettant de développer les compétences langagières de leurs élèves tant leurs niveaux sont disparates. Il existe en effet une hétérogénéité des élèves. Cela nécessite que l'apprentissage de l'oral soit réalisé par l'école.

Quelles compétences travailler? Comment procéder? Que faut-il exiger des élèves?

Sophie: " Forcément je me fixe quand même un... au moins un objectif avant de commencer le travail mais est-ce que je peux être plus précise dans ce que je peux attendre et ce qu'il faut absolument que je laisse de côté parce que je sais que ça sera trop difficile enfin je trouve pas ça facile en fait... "

Irène: "On travaille ça pour progresser ça évidemment on le fait mais on est jamais sûr du résultat. Enfin voilà avec les élèves qu'on a heu c'est quand même difficile"

Miranda: "Donc je pense qu'y a un moment pour certains on est obligé d'imposer des trucs quoi"

Marie : " C'est tout ce que ça a mis en place dans ma tête "

Les échanges collectifs ont mis l'accent sur la nécessité d'organiser des séances langagières. Ainsi, l'oral doit être un objet d'enseignement au même titre que la lecture ou la grammaire (Nonnon, 1999) . Il doit devenir enseignement à part entière. La préoccupation de nos quatre enseignantes est alors d'organiser les séances langagières en ayant des objectifs très précis et différents selon le profil de chaque élève. Elles organisent des séances en partant des acquis et des difficultés de chacun. Nous constatons que même si, pour toutes, le langage oral reste difficile à enseigner, elles s'imposent un cadre pouvant faire progresser l'élève. Leurs objectifs s'affinent et deviennent de plus en plus précis.

Miranda : "Y'en a deux pour qui les objectifs de départ étaient des objectifs de de syntaxes, de phrases complexes, phrases simples ça allait, mais phrases complexes heu ils n'y arrivaient pas "

Marie : " Cette année je comme j'ai des objectifs là sur les quatre qui n'étaient pas les mêmes objectifs mais heu j'avais décidé qu'on travaillait sur les pronoms parce que je trouvais que c'était intéressant sinon ils reprennent tout le temps les

prénoms, donc de le ou la et des fois les autres ils entendent et je trouve que tu vois ils ils essayent ça. Donc que peut-être c'est intéressant effectivement d'apporter des choses "

Irène : *" Ouais et c'est c'est vraiment ça le travail avec Aziz, c'est de l'amener vers de la construction de phrases ... "*

Miranda : *"L'album écho donc c'est quatre élèves qui sont concernés, deux pour la structure de la...alors heu deux élèves sur des phrases simples avec des objectifs de syntaxe, de lexique et de prononciation pour ces deux élèves là et deux autres élèves sur des phrases complexes heu avec des objectifs pour un de vocabulaire et de syntaxe et pour l'autre alors c'est un peu particulier parce que heu c'est une petite fille qui s'exprime bien mais quand elle fait des phrases complexes elle se perd dans ce qu'elle veut dire donc c'est pas tant des objectifs de syntaxe pure ou de c'est plus de l'organisation de sa pensée je sais pas si ça rentre vraiment "*

Marie: *" Moi je suis d'accord sur le fait que ça oblige à avoir un regard particulier au niveau du langage et plus particulièrement sur heu la syntaxe enfin heu la la structuration de la phrase "*

Puis les enseignantes prennent conscience progressivement de la nécessité d'engager un travail sur le langage oral avec un artéfact spécifique. Elles construisent l'artéfact autour des représentations qui s'en dégagent.

Un artéfact qui suscite de l'émotion chez l'élève

Les enseignantes réalisent que l'une des potentialité de l'artéfact 'album écho' est de susciter des émotions car les photos de l'élève font référence à un événement passé et connu. Ainsi, les élèves dans les classes, sont confrontés à des situations qui engendrent des émotions plus ou moins agréables (Cuisinier & Pons, 2011).

Selon les auteurs, "les théories et modèles contemporains décrivent les émotions en termes de composants dont l'interaction dynamique produit cet état psychologique que nous nommons *émotion*. Certains de ces composants sont aisément détectables par quasiment tout un chacun, comme le sentiment subjectif de l'émotion correspondant au ressenti spécifique d'émotions données ou les manifestations physiologiques, les expressions faciales et vocales (se sentir en colère, se sentir joyeux...)" (Cuisinier & Pons, 2011, p.2). Ainsi, l'état émotionnel de l'apprenant aurait des conséquences non négligeables sur les apprentissages. Les auteurs relatent que des études ont été menées sur les émotions en classes. Les humeurs agréables ont des conséquences positives sur les apprentissages.

Marie : " *Moi je trouve qu'il a l'air heureux, de faire ça, il est content, enfin on voit qu'il est content "*

Miranda : " *Et en même temps elle a l'air tellement joyeuse de faire ça (inaudible). Bah non mais c'est chouette de se dire que ils sont contents enfin que c'est un moment de plaisir, dans les apprentissages c'est pas toujours le cas "*

Un artéfact pour faire parler l'élève

Maitriser la compétence langagière orale "c'est pourvoir en situations scolaires et extra-scolaires tenir une conduite discursive adaptée (c'est-à-dire narrative, argumentative...) en choisissant le lexique et la syntaxe adaptés au discours, à la situation (Le Cunff & Jourdain, 1999, p.14). Mais avant de parler de conduite discursive, il faut proposer à l'élève ayant de grosses difficultés langagières un artéfact qui démarre l'action. L'album écho est avant tout un déclencheur pour faire parler l'élève. Il faut effectivement offrir des "situations authentiques et variées" mais cela reste insuffisant. Il est nécessaire de proposer des interactions entre l'élève et l'enseignant autour de photos d'enfants en action (Boisseau, 2005).

Irène : " Et bah Bob c'était incroyable parce que Bob il voulait pas du tout relire son album écho. Il était pas question, c'est quelqu'un de très « vlam " (...) Il a lu son album écho alors j'étais époustouflée, je pensais pas du tout qu'il ferait "

Irène : " Surtout enfin on sait qu'avec les élèves que j'ai ils ont quand même une forte tendance à refuser en général les choses"

Sophie : "C'est heu impressionnant la façon dont ils heu se comportent vis-à-vis de l'objet ou de ce temps où on travaille autour de l'album écho c'est-à-dire qu'effectivement je pense à une élève en particulier qu'a de très très grandes difficultés, pour ce faire comprendre alors quand elle est en séance album écho, elle fait tous les efforts du monde pour s'appliquer à dire je, pour trouver un verbe heu ce qui au quotidien lui demanderait un effort mais monumental si elle devait le faire chaque fois qu'elle prend la parole mais sur ce temps là, on voit que voilà ils savent très bien ce qu'ils viennent travailler quand ils travaillent autour de... "

Les enseignantes comprennent que cet artéfact met en valeur la parole de l'élève. Ainsi, elles mettent comme point de départ à toutes séquences le "parler de l'élève".

Irène: "C'est difficile de trouver une accroche donc heu donc voilà c'est vrai que les questions que je me pose donc moi je trouve que c'est un super outil"

Irène : " Je trouve que la parole de l'élève elle est valorisée (avec l'outil album écho) "

Un artéfact permettant une relation duelle et de confiance avec l'enseignant

Le langage oral ne peut se développer que si l'on entretient une relation particulière avec l'élève permettant les échanges. En 2002, Gandaty révèle une

enquête de Joulain réalisée en 1990 sur le dialogue des maîtresses et des élèves de maternelle. Les résultats sont sans appel et démontrent le peu d'interactions dans les classes:

-53% des séquences dialogales se réduisent à un échange par jour et par élève

-25% à deux échanges

-14% à trois

-8% dépassent les quatre échanges

Il existe peu d'échanges enseignant/ élève car la configuration des classes avec beaucoup d'élèves ne le permet pas mais aussi parce que la nature des interventions des enseignants concernent la pédagogie et l'autorité au détriment des séances pédagogiques langagières.

Les enseignantes de notre étude comprennent que ces échanges privilégiés sont des atouts importants dans la relation que les élèves établissent avec ces dernières mais aussi dans les progrès qu'ils peuvent accomplir.

Irène : *"Et j'ai l'impression depuis peu qu'il vient me parler enfin comme si un peu heu ah bah tiens tu m'écoutes enfin tu m'as écouté, ma parole a de l'importance enfin je je peux te parler en fait "*

Sophie : *"Bon, le fait de prendre ce temps comme tu dis hein, élève adulte enfin un pour un c'est vrai que dans la classe ça arrive quand même enfin au quotidien c'est quand même malgré tout assez rare donc c'est vrai que ça doit donner aussi une importance particulière à, au moment et travail qu'on fait ensemble pendant ce moment là "*

Un artéfact permettant de travailler des compétences très précises : le vocabulaire, la grammaire, la syntaxe

Le langage oral fait appel à la phonologie, la syntaxe, la sémantique, le vocabulaire et les habiletés discursives (Bianco, 2015). Il est donc important pour l'enseignant de développer toutes ces compétences afin de permettre à l'élève en difficulté d'accroître ses capacités langagières. Il s'agit de travailler, par l'intermédiaire de l'album écho sur la phonologie (l'organisation des sons à l'intérieur des mots), sur le lexique (le vocabulaire de référence), sur la morphologie (les marques grammaticales modifiant les mots), sur la syntaxe (l'organisation des mots dans la phrase), sur la sémantique (la signification des mots utilisés) et enfin sur la pragmatique (le langage comme instrument de communication), (Perraudau, 2009).

Les enseignantes, en utilisant cet artéfact, prennent conscience de toute cette potentialité.

Sophie : " *Des objectifs autour de la prononciation parce qu'effectivement quand même pour la plupart heu ils ont tendance à manger les syllabes heu a pas être forcément très précis dans leur façon de s'exprimer, des objectifs autour du vocabulaire pour essayer d'utiliser un vocabulaire le plus précis possible et puis heu pour Arthur entre autre et pour les 2 autres enfants l'utilisation de je effectivement qui n'est pas du tout naturelle heu le langage au quotidien heu pour lui aussi, des objectifs autour de la construction de phrase puisque dans sa façon de s'exprimer en général, les verbes sont très peu conjugués, il utilise beaucoup l'infinitif, il n'utilise pas effectivement beaucoup le pronom personnel et puis il va plutôt avoir tendance heu à accumuler des choses, pas forcément faire des phrases construites qui s'arrêtent à un moment et puis qui repartent sur une nouvelle idée "*

Sophie : *"Enfin avec cet outil et du coup ils ils apportent une attention vraiment très importante à la façon dont ils s'expriment, la façon dont ils vont prononcer les choses mais aussi comment ils vont construire ce qu'ils ont envie de raconter quoi "*

Miranda : *" Et pour les enfants lecteurs qui arrivent au stade de la grammaire je suis sûre que ça peut marcher aussi avec la notion de phrases, avec la notion de de même la conjugaison, des choses, des choses et là du coup ça a du sens, même les pronoms "*

Irène : *" Le fait de mémoriser ça donne une heu ça ça s'ancre et en fait ça donne une structure de phrases et je trouve tu vois depuis deux ans qu'on fait ça bah y'en a certains pour qui heu bah ça c'est fixé en fait et y'a des structures langagières qui se sont heu qui se sont fixées "*

Un artéfact permettant d'évaluer les progrès de l'élève

Il existe également une nécessité d'évaluer le langage oral afin de faire "un état des lieux" des possibles de l'élève. Ainsi "dans le domaine de l'oral comme dans celui des autres apprentissages langagiers, l'explicitation d'objectifs et d'indicateurs de réussite aide les enseignants et les élèves à situer les progrès" (Garcia-Debanc & Delcambe, 2001, p.16).

Tout comme il est laborieux à observer, l'oral est également difficile à évaluer. Il existe beaucoup de paramètres à prendre en considération. Car "aux éléments syntaxiques et sémantiques, il faut ajouter notamment l'intonation, la prosodie, les variations de débit, les pauses... Ces paramètres peuvent être décisifs pour l'interprétation d'un énoncé, sans être pour autant faciles à décrire sans instruments technologiques compliqués. On voit mal comment évaluer à chaud une interaction orale dans sa complexité et ses implications affectives. C'est peut-être pour cela que les principaux outils d'évaluation que l'on peut trouver portent sur des situations de " prestations orales", comme la récitation ou la lecture orale, qui

n'engagent pas l'ensemble de la personne et focalisent l'attention sur le débit, l'articulation ou les mouvements du regard" (Garcia-Debanc & Delcambe, 2001, p.6).

Deux types d'évaluation sont utilisés par les enseignantes : l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative.

Dans les séances proposées par les enseignantes, nous constatons que trois d'entre elles procèdent à une évaluation formative à l'aide de l'album écho.

Néanmoins, toutes utilisent l'évaluation diagnostique en début d'année afin de cibler les difficultés de chaque élève.

➤ L'évaluation diagnostique

Les évaluations ne sont pas pratiquées de la même manière d'un dispositif à l'autre, même si elles sont utilisées par l'ensemble des enseignantes. Trois enseignantes proposent à leurs élèves les évaluations que nous leur avons proposées : Miranda, Irène et Marie. En revanche, Sophie évalue ses élèves en notant les difficultés et les progrès dans un livret sans avoir recours à nos évaluations.

Ainsi, les enseignantes proposent un travail spécifique autour de l'album écho aux élèves qu'elles jugent en difficulté langagière après avoir effectué des évaluations. Ce sont des évaluations diagnostiques qui fournissent un état des lieux. Les enseignantes peuvent ainsi connaître pour chaque élève ses points forts et ses points faibles, apportant ainsi des repères pédagogiques favorisant l'organisation des apprentissages. Les quatre enseignantes utilisent des évaluations diagnostiques pour dresser un bilan de leurs élèves. Les évaluations diagnostiques de Sophie ont essentiellement consisté en observations avant les séances de travail sur les albums échos. Ces observations ont été consignées dans le cahier d'observations des élèves. Les autres enseignantes ont réalisé des fiches-bilans en

s'aidant de ce que nous leur avons présenté afin de dresser les difficultés langagières des élèves. Ces évaluations proviennent d'outils mis à la disposition des personnels de l'éducation nationale mais sont aussi issues de nos réflexions (carte d'identité et évaluation photographies).

Ces évaluations " Carte d'identité " et " Evaluation photographies " (*annexe 2, n°1 et 2*) consistent en une production de phrases syntaxiquement correctes et cohérentes avec la mise en place d'un sujet, verbe et complément dans les phrases. Elles permettent de juger si l'élève formule convenablement ses phrases orales.

Nous proposons une évaluation " Lexique " (*annexe 2, n°3*) qui permet d'évaluer les termes que l'élève a déjà rencontrés. Cela permet de discerner s'il comprend mais ne peut rien produire oralement ou bien s'il ne comprend pas et ne produit rien.

Nous proposons également une évaluation " Compréhension des consignes " (*annexe 2 n°4*) qui concerne des consignes du monde scolaire avec un lexique simple tel que colorier, dessiner, entourer.

Enfin nous mettons à disposition une évaluation " Compréhension d'un récit fictif " (*annexe 2 n°5*) qui permet de juger si l'élève est en capacité de sélectionner les informations essentielles d'un récit et de les ordonner d'un point de vue causal ou temporel.

➤ L'évaluation formative

L'évaluation formative apporte des informations sur les acquis en construction. Elle permet de situer la progression de l'élève par rapport à un objectif donné et elle permet à l'élève de prendre conscience de ses progrès et de ses erreurs. Elle s'effectue au cours des apprentissages.

L'album écho est un bon support pour cette évaluation formative. Cet outil sert d'évaluation formative pour trois d'entre elles : Miranda, Irène et Sophie. Ainsi, elles notent les progressions de chaque élève.

Marie, quant à elle, n'effectue pas d'évaluation formative avec ses élèves. Elle constate les progrès de ses élèves de façon " intuitive " sans faire appel à une quelconque évaluation.

Les évaluations individuelles

Lors de ces évaluations individuelles, les enseignantes procèdent de la même manière c'est-à-dire qu'elles débutent la question par un adverbe ou par le prénom de l'élève. Les interventions sont beaucoup moins nombreuses, le but étant ici d'évaluer les élèves, donc de les laisser s'exprimer.

Exemple 1: Mathieu

L'enseignante: "Alors Mathieu, tu vas me raconter tes albums, d'abord celui à la piscine, c'est pour l'évaluation du 18/ 04: 2013. Je t'écoute"

Exemple 2: Kim

L'enseignante: "Alors Kim, nous avons fait un petit livret Kim à la piscine, est-ce que tu veux bien me raconter s'il te plaît?"

Les types de questions lors des évaluations

Les enseignante formulent plus de questions fermées au tout début de l'évaluation. En effet, lors des évaluations, l'élève a besoin d'être guider précisément s'il ne trouve pas la réponse ou s'il hésite. Puis elles énoncent une question ouverte afin de laisser l'élève libre dans sa réponse.

Exemple 1: Johan

L'enseignante: "Alors monsieur Johan, tu te rappelles de ce petit livre? Enlève le pouce de ta bouche s'il te plaît. Tu te rappelles de ce petit livre? Tu vas me le

raconter, vas-y je t'écoute"

Le tableau ci-dessous répertorie les questions employées par les enseignantes lors des évaluations.

Quatrième partie: les résultats

	Questions			Total
	Miranda	Irène	Sophie	
	99	22	39	
	Ouvertes			
	34	7	4	45
Demande de clarification	2	0	0	
Demande de confirmation	0	0	0	
Demande d'information	32	7	4	
	Partielles			
	24	3	22	49
Clarification	1	0	7	
Confirmation	3	0	3	
Information	20	3	12	
	Fermées			
	41	12	13	66
Clarification	0	0	1	
Confirmation	41	12	12	
Information	0	0	0	

Tableau 22 : Etayage " questions " lors des évaluations formatives

Les questions fermées sont très précises. Elles invitent donc l'élève à répondre par oui ou par non, mais cela représente une amorce de réponse permettant à l'élève de ne pas rester sans solution.

Puis les questions partielles guident l'élève dans la structuration de la pensée et lui permet de se remémorer une expérience qu'il a vécu.

Exemple 2: Aline

"Tu poses quoi?"

Elles permettent également de relancer l'activité quand l'élève ne trouve pas de solution.

Exemple 3: Aline

"Qu'est-ce qui se passe sur cette photo? (silence). Que font les enfants?"

(réponse de l'élève).

Enfin, les questions ouvertes permettent à l'élève de raconter son histoire vécue.

Exemple 4: Aline

"Qu'est-ce que tu fais?"

Exemple 5: Aline

"Que fais-tu sur cette image?"

Les autres types d'étayages verbaux lors des évaluations

Il existe d'autres étayages verbaux lors des évaluations mais ils sont moins nombreux que lors des élaborations d'albums échos. L'objectif ici est de constater les progrès de l'élève, sans trop intervenir. Néanmoins, les enseignantes ne laissent pas un élève dans la difficulté, même lors d'évaluation. Le tableau ci-dessous rassemble les autres étayages utilisés lors des évaluations.

	répétitions		Reformulations			Corrections explicites	Ebauches	Formulations	Valorisations, encouragements	Solutions
	totales	partielles	phonologiques	lexicales	syntaxiques					
Miranda	46	1	18	0	16	17	109	0	58	3
	47		34							
Irène	6	1	6	0	4	1	7	0	9	0
	7		10							
Sophie	10	6	3	3	2	2	6	0	49	0
	16		8							

Tableau 23 : Les autres étayages verbaux lors des évaluations formatives

Ces différents étayages (répétition, reformulation, correction, ébauches, formulation, valorisation et solution) sont beaucoup moins présents que lors des élaborations d'albums car il s'agit de faire le point des acquis des élèves mais ils sont tout de même présents.

Ainsi, lorsque l'élève ne répond pas lors des évaluations, l'enseignante formule une ébauche afin de l'aider à démarrer. Il s'agit d'une amorce qui permet de ne pas laisser l'élève dans le silence. Elles permettent de mettre l'élève sur la voie du mot à donner.

Exemple 1: Yan et Aziz

L'enseignante: " Je cui..."

L'élève: "Je cuisine"

Exemple 2: Aline

" Qu'est-ce que tu fais? (L'élève ne répond pas). Elle fait un geste de rotation avec sa main gauche et fait une ébauche je..."

Les répétitions lors des évaluations permettent à l'enseignante de confirmer à l'élève que sa phrase est correcte et d'approuver sa proposition. Dans le cadre de l'évaluation, cela encourage l'élève à continuer.

Exemple 3: Yann et Aziz

L'élève: "Je pose mon manteau"

L'enseignante: "Je pose mon manteau"

Les valorisations et encouragements sont nombreux dans les évaluations car cela permet à l'élève de garder confiance en lui et de ne pas renoncer lorsqu'il hésite dans sa réponse.

Exemple 4: Hervé

"Bravo Hervé, très intéressant"

Exemple 5: Marius

"Très bien, bravo Marius!"

Cela permet également de clôturer le travail demandé et d'indiquer à l'élève qu'il a terminé

Exemple 6: Aline

"Et c'est fini. Bravo!"

Exemple 7 :Johan

"Et c'est fini, très bien!"

Les corrections explicites lors des évaluations permettent de reprendre l'élève qui se trompe. Les enseignantes spécialisées utilisent peu cet étayage lors des évaluations.

Exemple 8: Yan et Aziz

L'enseignante: "Alors c'est pas de la farine Yan, c'est quoi? On avait dit c'est du su..." L'élève: "Du sucre"

L'enseignante: "Du sucre"

Toutes ces situations nous montrent les différentes stratégies de l'adulte utilisées dans le cadre de l'instrumentation pour faire progresser l'élève dans ses compétences langagières. Dans ce cadre précisément, l'enseignant accommode ses schèmes aux difficultés langagières de leurs élèves.

3.2- L'instrumentalisation

Il s'agit d'un processus dirigé vers l'artéfact. L'enseignant, dans le cadre de l'instrumentalisation, adapte l'artéfact aux besoins de l'élève qu'il analyse selon son profil. Nous avons constaté dans ce travail de recherche que les quatre enseignantes modifient l'album écho au fil des séances en se servant du support écrit pour travailler l'oral.

Or d'ordinaire, le langage oral est souvent opposé au langage écrit. Le premier est souvent décrit comme étant le mauvais français, le reflet du pauvre, et le second traduisant le bon français, celui du riche. Cependant, toutes les sociétés utilisent le mode oral pour communiquer. De même, le mode d'expression est l'oral, l'écrit restant un moyen dérivé. De plus, le langage oral est un processus d'acquisition naturel alors que le langage écrit est le résultat d'un apprentissage scolaire (Bidaud & Megherbi, 2005). Mais l'oral est à la fois l'outil et l'objet d'enseignement ce qui peut provoquer une opposition (Dupont, 2016).

Pourtant de nombreux auteurs ont démontré la continuité existante entre le langage oral et le langage écrit, il est donc primordial de bien maîtriser le premier afin d'accéder au second. Car apprendre à lire ne consiste pas en l'apprentissage d'une nouvelle langue mais réside dans le décodage de signes que l'on doit connaître (Jouan & Lostie, 2002). Le lien entre les deux codes est donc nécessaire et indispensable.

La lecture nécessite la maîtrise du code c'est-à-dire les mécanismes qui permettent l'identification des mots écrits mais cela nécessite aussi de comprendre ce que l'on lit. Dans ce cas précisément, le développement du langage oral dans l'enfance joue un rôle important dans l'apprentissage de la lecture (Bianco, 2015). D'après l'auteur, des études longitudinales ont mis en avant que les troubles et retards dans l'acquisition du langage oral sont en lien avec des difficultés en lecture. Ainsi, "les

études longitudinales montrent que toutes les habiletés développées précocement à l'oral sont sollicitées dans l'acquisition de la lecture" (Bianco, 2015, p.89).

Une des caractéristiques de l'élève déficient intellectuel est qu'il se trouve dans un processus d'apprentissage de la lecture alors que le langage oral est parfois difficile à maîtriser. Certains élèves sont lecteurs.

Irène : *"Avec lui c'est vrai qu'il faut vraiment heu quand il relisait après son album vraiment faut cacher quoi, parce que sinon il va être dans la lecture, dans la lecture des pictos"*

Le passage de l'oral à l'écrit

Les enseignantes ont toutes adaptées l'artéfact à leurs besoins, répondant ainsi aux difficultés de leurs élèves.

L'enseignante de l'IME, Irène, confrontée à des élèves ayant de gros troubles de la parole et du comportement, utilise les pictogrammes du Makaton dans le quotidien de la classe. Elle a transféré ces pictogrammes à l'album écho proposant ainsi le support écrit comme "béquilles" au support oral.

Irène : *" Voilà du coup je voulais, je trouve qu'avec Aziz ça, enfin l'album écho est vraiment détourné parce qu'on utilise les signes "*

Irène : *"Avec lui du coup moi j'associais des pictos", " Oui du Makaton ", "J'ai mis la phrase avec les pictos sur le côté, et puis comme ça je la cache et puis quand il raconte, je retourne ", " (les pictos) vraiment c'est pour scander les mots déjà et puis vraiment y mettre du sens "*

Cette même enseignante utilise le TBI⁴ pour travailler les phrases de l'album écho. Le support écrit est donc investi pour travailler des compétences langagières. La phrase travaillée à l'oral est écrite sur le tableau interactif. Les pictogrammes du Makaton sont également représentés. L'élève doit placer les pictogrammes au-dessus de mots et doit dire en même temps la phrase à l'oral.

Irène : " Je sais plus si c'est vraiment un travail de langage alors, là c'est peut-être plus trop un travail de.. (...) ils font là là, ça, c'est eux qui les construisent en fait, quand on fait ensemble, du coup y'a la photo et puis après heu ils me disent la phrase, donc moi j'écris là, et puis après je leur dis bah voilà tous les pictos dont vous allez avoir besoin et puis on va essayer de reconstruire la phrase heu voilà. On peut le regarder, ça dure 30 secondes... Du coup ils déplacent les pictos pour heu pour les remettre dans l'ordre syntaxique "

L'enseignante pousse sa réflexion un peu plus loin en affirmant que l'écrit devient le support de l'oral.

Irène : " Y'a des structures langagières qui se sont heu qui se sont fixées heu le fait de passer aussi par l'écrit "

Irène : " Je lui ai dit à un moment donné là t'es dans un travail de lecture en fait et heu mais en même temps je l'ai laissé faire parce que je trouvais que c'était intéressant aussi de voir comment lui il l'utilisait "

Irène : "Parce que moi je me posais vraiment la question de est-ce que à un moment pour les élèves en grande difficulté de langage est-ce que l'écrit, le symbole il va pas aussi aider à mettre du sens sur le sur le langage oral "

Marie, enseignante de CLIS, se pose les mêmes questions.

⁴ Tableau blanc interactif: est un tableau numérique tactile associé à un ordinateur et un vidéoprojecteur

Marie : *"Parce qu'en même temps le langage oral il est bien structuré, de même que le langage écrit et qu'est-ce qui diffère du langage oral du langage écrit ?"*

Elle modifie également l'artéfact travaillant les compétences langagières des élèves pour le transférer à des compétences du langage écrit.

Marie : *"Bah moi j'ai un peu mais là je suis sortie du cadre langage oral, je l'ai un peu détourné parce que je l'ai utilisé moi avec les élèves plus grands qui rentrent dans l'écrit mais avec difficulté où est dans la formulation, on est quand même dans de l'oral mais de la formulation de phrases pour encoder" , "Oui mais on passe par l'oral quand même. Parce qu'il faut bien qu'ils aient formulé leur phrase dans leur tête parce que c'est aussi ça que moi je me rends compte qu'est compliqué c'est qu'ils arrivent pas à dire la phrase pour l'écrire. Faut d'abord bien l'avoir formulée pour pouvoir se l'approprier et pour voir, se souvenir de ce qu'on a dit pour l'encoder"*

Dans sa pratique, nous constatons une évolution. Dans les premières vidéos de séances de Marie nous remarquons qu'elle prend en note les propositions langagières de ses élèves sur une feuille de papier. Puis aux fils des séances, elle va utiliser ces mots écrits comme "béquilles" du langage oral. D'abord, elle montre à l'élève les mots écrits sous les photos pendant que l'élève raconte sa phrase. Une autre séance nous montre deux élèves en interaction, l'un raconte sa photo, l'autre écrit ce que la premier dit à l'oral. Des billes chinoises ou des jetons viennent compléter et étayer la manipulation car ils matérialisent chaque mot de la phrase. Ils peuvent aussi s'aider de leur cahier d'orthographe ou des étiquettes de la classe pour écrire les mots.

Miranda, enseignante de CLIS, modifie également l'artéfact. Elle s'appuie sur l'écrit des phrases orales. Elle fait également du liens entre les deux modes, l'un servant de soutien à l'autre.

Miranda : " *J'ai voulu partir de cet album là pour leur montrer qu'il y avait des phrases qui étaient communes et du coup faire un travail heu alors à la base je voulais faire un travail donc là on sort du langage oral enfin du travail uniquement du langage oral, et heu je voulais faire un truc un peu lecture et puis finalement je me suis dit ou écriture et finalement je pense que ça tape un peu dans les deux"*

Miranda : " *Je trouvais ça intéressant de partir de l'oral parce qu'au départ on part vraiment de l'oral avec heu et le support de la phrase écrite pour travailler autre chose heu d'autres notions donc heu de bah de la phrase, les mots, l'écriture "*

La dernière enseignante, Sophie, en CLIS, a la même démarche que les autres. Elle se sert de l'écrit pour faciliter l'oral.

Sophie : " *Je trouve que l'outil en lui-même l'amène aussi l'élève vraiment à avoir envie d'aller vers cet écrit (...) à chaque fois maintenant quand il me raconte son album écho, il le prend et puis il suit avec son doigt il regarde sa photo qui est à côté mais son doigt suit la phrase alors que pour l'instant il est pas du tout dans du décodage"*

Il existe donc un lien entre l'oral et l'écrit. Ces résultats sont confirmés par les propos de deux enseignantes: Miranda et Irène, que nous avons interrogées à ce sujet le 5 avril et le 20 avril 2018. Les entretiens d'une quinzaine de minutes sont retranscrits (*annexe 7 et 8*). Lors de ces entretiens individuels, nous leur avons demandé pourquoi elles utilisaient le support écrit lors de leur séances sur le langage oral.

Toutes les deux expriment le fait que l'écrit devient un étayage important lors des séances langagières.

Irène: "parce que c'est un étayage enfin voilà, c'est vrai qu'avec les élèves d'IME qui présentent des gros troubles de la parole, heu sur le versant articulatoire mais aussi sur le versant on sait pas trop pourquoi c'est compliqué heu le fait d'avoir un étayage alors y'a des élèves qui utilisent des signes, le Makaton pour pouvoir aider à la parole, faire des lanceurs de paroles, là le fait d'avoir le support écrit heu ça faisait un support visuel qui aidait à la parole quoi"

Miranda: " parce que je pense qu'on peut pas on peut pas dissocier totalement l'écrit de l'oral heu ce sont des élèves qui heu qui très souvent quand ils ont des difficultés au niveau du langage oral ont des difficultés au niveau du langage écrit et pour moi on peut pas, on ne peut pas heu travailler que le langage oral et puis mettre de côté le reste"

Les enseignantes sont convaincues que l'écrit et l'oral ne sont pas si dissociés que cela et que l'un sert de "béquilles" à l'autre.

Miranda: "je trouve intéressant de pouvoir faire des liens entre les autres entre le langage oral et langage écrit pour qu'ils se rendent aussi que les choses ne sont pas cloisonnées"

Irène: "l'écrit alors pour moi, c'est c'est une forme de symboles heu qui va aider à se faire une image mentale enfin je sais pas trop comment on peut le dire mais une représentation de ce qui est attendu qui parfois peut être compliqué pour des élèves qui sont heu vraiment heu qu'ont des difficultés de langage"

L'écrit pour soutenir l'oral afin de l'ancrer dans la mémoire

La mémoire de travail joue un rôle essentiel dans l'acquisition du langage oral et elle peut déterminer des différences interindividuelles. L'implication de cette mémoire de travail est importante chez l'enfant car quand il commence à parler il n'a pas encore automatisé complètement les traitements linguistiques (Bourdin,

1999). Le support écrit peut, dans ce cas, faciliter la récupération des informations dans la mémoire de travail.

Le vocabulaire est basé sur la mémoire lexicale et la mémoire sémantique. Pour progresser il est important de faire travailler la boucle vocale chez l'élève, c'est-à-dire cette mémoire perroquet qui consiste en du "rabâchage" des mots (Lieur, 2003). C'est nécessaire pour l'élève, encore plus chez l'élève déficient intellectuel.

Les enseignantes de notre recherche s'appuient sur l'écrit afin d'étayer l'oral.

Marie : *"J'ai vraiment le sentiment que pour elle c'est un soutien heu l'écrit parce que ça je dans sa pensée ça met les choses les unes à la suite des autres et ça l'aide à construire (...) Moi j'ai le sentiment que c'est une béquille pour heu soutenir le langage oral "*

Irène : *" Ils sont mes élèves ils sont tellement en difficultés de langage en fait vraiment c'est enfin voilà vraiment plein de difficultés et en fait l'écrit ou les pictos enfin voilà c'est vraiment une aide pour mettre un peu de sens, enfin ou au moins acquérir un peu de code enfin voilà de de langage "*

Susciter le désir de lire

La notion de désir prend un sens tout particulier chez les élèves en situation de handicap et susciter le désir de lire nous semble être un phénomène fondamental.

Le désir semble naturel chez les personnes "ordinaires", il semble ne pas aller de soi chez les personnes en situation de handicap que l'on associe trop facilement à des sujets à besoins particuliers (Gardou & Horvais, 2012). Le milieu éducatif a, selon les auteurs, tendance à se centrer sur les besoins inhérents à la déficience plutôt que de développer le désir chez les personnes déficientes. Ainsi, "en institut médico-professionnel peut-être plus qu'ailleurs, la manière dont les professionnels considèrent et prennent en compte le désir des adolescents qu'ils accompagnent

détermine tant leur conception des apprentissages que leurs choix éducatifs et pédagogiques : des plus quotidiens à ceux qui s'expriment dans les réunions pluridisciplinaires ou orientent les documents institutionnels, tel le projet individualisé. Nous pouvons pourtant observer *in situ* que la réflexion sur le désir est négligée au profit d'une focalisation excessive sur les lacunes des élèves" (Gardou & Horvais, 2012, p.105).

L'enseignante d'IME a bien conscience que l'artéfact qu'elle utilise avec ses élèves qui ont de très grosses difficultés langagières permet de créer ce désir si important dans la motivation et l'estime de soi. Ainsi, c'est aussi leur permettre d'avoir des visées pédagogiques plus ambitieuses malgré leurs lacunes.

Irène : *"C'est de susciter le désir de lire en fait et l'envie de lire et de s'y intéresser en fait, quand ça leur parle quand c'est leurs propres photos et c'est des phrases qu'ils aiment créer "*

Cette appropriation et modification de l'artéfact par les enseignantes de notre étude s'est produite parce que nous leur avons permis l'analyse de séances didactiques. Le collectif prend un sens tout particulier.

L'analyse des séances langagières par des pairs, en collectif, a permis aux enseignantes d'analyser leur activité mais aussi l'activité des autres enseignantes du groupe auquel elles appartiennent.

Les enseignantes se sont dit démunies face à l'enseignement de l'oral avec leurs élèves déficients intellectuels.

Extrait Marie : *" Et puis nous on est enfin moi je trouve moi je suis pas suffisamment formé tu vois "*

Extrait Sophie : *" Moi je me sens démunie des fois "*

Les enseignantes peuvent, par le biais de la vidéo, analyser leur posture et constater l'évolution de leurs séances.

Extrait Sophie : *« Ca ouvre des perspectives avec des envies de tester des choses dans la classe donc déjà ça c'est je trouve important et puis heu bah c'est quand même pas souvent qu'on a un retour sur ce qu'on fait dans la classe, c'est pas souvent même qu'on se voit en action, qu'on s'arrête vraiment sur heu les mots qu'on utilise avec les élèves, la reformulation, est-ce qu'on va très loin dans la reformulation ou pas dans notre posture aussi est-ce qu'on enfin là on a on peut on a essayé vraiment je pense de prendre le temps la dernière fois de voir heu si aussi heu de manière physique on peut on a tendance à induire aussi des choses ou pas enfin toutes ces choses là »*

Extrait Marie : *« Bah, je me rends compte que je parle beaucoup »*

Extrait Irène : *« Je trouvais que j'allais je les incitais trop à dire la phrase que je voulais entendre quoi et alors qu'ils pouvaient partir sur plein plein d'autres choses et c'est ça m'a vraiment questionné ça est-ce que je garde une phrase et que je voilà je fais répéter ou est-ce que je laisse le langage aussi »*

Il n'est pas aisé de parler de sa pratique. Les enseignantes se posent des questions sur la place de la caméra dans la pratique car le fait d'être filmé dans la classe, avec les élèves peut déranger. L'analyse de l'activité apporte un regard nouveau sur leur pratique.

Extrait Irène : *« C'est c'est pas facile hein de de dire des choses en fait sur son expérience alors qu'en fait on a plein de choses à dire » ,*

Extrait Miranda : *« Et dans notre métier en plus souvent ce qu'on nous rapporte sur notre pratique c'est à travers les yeux de quelqu'un d'autre c'est c'est un inspecteur qui vient c'est c'est l'AVS qui peut nous dire tiens fais attention là heu*

t'as dit ça (...) sauf que ça passe forcément par le regard de quelqu'un d'autre, par le par la tête de quelqu'un d'autre et nous face à nous on l'a jamais quoi »

Extrait Sophie : « *Ça vous fait ça vous après quand vous avez visionné vos séances avec vos élèves, vous avez pas trouvé ça un peu étrange, je m'étais jamais vue en classe en fait »*

Les enseignantes relatent l'importance de voir l'évolution de leurs séances.

Extrait Sophie : « *Après c'était plus de enfin je c'est c'est l'intérêt de voir effectivement d'où on est parti et puis ce que ça a pu provoquer même simplement en quelques mois quoi enfin »*

Extrait Miranda : « *Peut-être aussi parce que nos élèves nous poussent à les enrichir »*

Les enseignantes se sont inspirées et enrichies des pratiques des autres.

Extrait Miranda : " *Et ben moi j'ai je me suis beaucoup plus enrichi à regarder les autres "*

Extrait Miranda : " *Bah t'es là c'est comme si tu participais à l'action, enfin neutre mais heu voilà et donc du coup j'ai trouvé ça plus riche à ce niveau là "*

Les enseignantes se disent en sécurité avec leurs pairs même si au début des entretiens en autoconfrontation, des interrogations étaient présentes. Les échanges entre enseignantes ont été très constructifs et nécessaires pour appartenir au même groupe de sujets au travail.

Extrait Miranda : " *Bah tu vois avant la première rencontre c'était quand même enfin moi de manière personnelle c'était un peu un petit questionnement une*

petite inquiétude quoi comment va se passer cette séance où je vais me voir moi sur un écran avec un de mes élèves et les autres vont voir ce qui se passe dans ma classe même si heu j'ai des stagiaires qui viennent parfois où des gens qui sont dans la classe à plus ou moins longue enfin avec une présence plus ou moins importante mais c'est différent là je trouve enfin d'être avec ses pairs en plus, d'être avec des gens qui sont dans le même type de poste que toi ou qui connaissent heu le type d'élèves que tu accueilles qui ont une pratique assez plus ou moins proche de ce que tu fais mais avec quand même heu des préoccupations qui sont qui sont quand même très proches de des miennes quoi "

Beaucoup d'échanges d'idées et de pratiques sur les séances ont été réalisés lors de l'analyse de l'activité. Chacune d'entre elle a enrichi sa pratique de classe. Des échanges constructifs ont également vu le jour, permettant une remise en question.

Extrait Marie : " *Les pictos moi je trouve ça bien. Ta banque de pictos c'est où ? C'est quoi ?* "

Réponse Irène : " *C'est heu les pictos du Makaton, enfin j'ai un logiciel et puis sinon maintenant je prends tout sur internet "*

Extrait Miranda : " *C'est vraiment bien ce truc des jetons "*

Réponse Marie : " *Bah ça les aide à mémoriser je trouve enfin "*

Extrait Marie : " *Oui mais parce qu'après ce que je me disais c'est sinon c'est une mémorisation de phrases, est-ce que ça a un intérêt ? "*

Réponse d'Irène : " *Moi je pense que ça un intérêt mais après parce que je pour les élèves enfin du coup moi que j'ai qui sont quand même en grande difficulté, le fait de mémoriser ça donne une heu ça ça s'ancre et en fait ça donne une structure de phrases et je trouve tu vois depuis deux ans qu'on fait ça bah y'en a certains pour qui heu bah ça c'est fixé en fait "*

Extrait Irène : " *C'est très intéressant de voir toute la continuité, comment il a construit ses phrases "*

Réponse Miranda : "*Moi je trouve intéressant le fait que tu lui répètes plein de fois, plein de fois la phrase "*

Des échanges pratiques sur la mise en forme de l'album ont été réalisés. Elles enseignantes sont également intéressées par l'aspect technique de la mise en forme des albums échos.

Extrait Marie : " *Tu l'as mis derrière "*

Réponse Miranda : " *Ouais j'ai fait comme ça, je la phrase est devant et du coup on peut juste tourner la phrase et voilà "*

Les enseignantes ont modifié leurs séances en fonction des échanges qu'elles ont eu pendant ces trois années.

Extrait Irène : " *Les premiers albums, je, enfin qu'on avait fait ensemble c'est vraiment plein de photos de différentes activités, et suite à la dernière rencontre où on s'était vu, je me suis dit non quand même c'est mieux de faire sur une activité"*

Ces entretiens en autoconfrontation mettent en évidence l'instrumentalisation c'est-à-dire que les enseignantes ont privilégié certaines fonctions de l'outil au détriment d'autres fonctions. Nos quatre enseignantes de l'étude ont modifié l'album écho et l'ont associé à l'écrit pour faire progresser leurs élèves.

De plus, ces entretiens ont laissé la parole aux enseignantes. Elles se sont expliquées sur leur activité, mais elles se sont aussi inspirées des activités des pairs.

Nous avons, lors de notre recherche, proposé l'artéfact "album écho" aux quatre enseignantes afin qu'elles l'utilisent lors des séances langagières. Nous avons constaté l'appropriation de cet artéfact en analysant les séances didactiques menées avec leurs élèves déficients intellectuels. Les enseignantes ont accommodé leurs schèmes aux difficultés langagières de leurs élèves. Elles ont également privilégié certaines fonctions de l'outil en utilisant le support écrit pour étayer l'oral . Tous les élèves de l'étude ont adhéré au projet et ont progressé au niveau de leurs compétences langagières.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Ce travail de recherche est le résultat d'un long questionnement sur l'apprentissage du langage oral dans notre système éducatif français. Alors qu'il est préconisé par l'institution scolaire, il n'est pas enseigné dans les classes françaises au même titre que l'écrit ou les mathématiques. Cette étude est le fruit d'une pratique quotidienne avec des élèves pour qui l'expression orale est difficile voire impossible. Il est encore plus urgent de développer les compétences langagières chez certains élèves en situation de handicap qui présentent de grosses difficultés. Avec la loi de 2005 et avec le droit de la scolarisation pour tous, des écarts considérables se sont creusés entre la réalité et la volonté. Chaque enfant doit pouvoir prétendre à un enseignement lui correspondant au mieux afin d'accéder à une place légitime dans la société. Cette place ne pourra pas se faire s'il ne maîtrise pas un langage oral convenable.

L'apprentissage du langage oral est pourtant devenu une priorité pour l'institution scolaire (Dolz & Schneuwly, 2009 , p.11). Les enseignants, avec leurs élèves, doivent ainsi travailler les compétences linguistiques telles que le vocabulaire, la syntaxe et l'articulation mais aussi les compétences communicatives telles que la compréhension, la communication verbale et la structuration de la pensée. Présent dans tous les apprentissages et nécessaire pour une bonne intégration sociale et professionnelle, le langage oral est un élément de réussite dans le parcours de l'élève. La place de l'enseignant est centrale dans l'acquisition du langage oral car c'est lui qui gère les actes de paroles et est garant d'une communication entre lui et l'élève.

Ainsi, il est important de réfléchir à une didactique de l'oral efficace pour les enfants tout-venant mais il est indispensable d'instaurer des séances langagières

spécifiques pour les élèves ayant des troubles cognitifs et/ou des troubles envahissants du développement car, pour certains, les compétences langagières sont très faiblement instaurées. Or, les outils sont peu nombreux et mal exploités par les enseignants qui sont souvent démunis face à leurs élèves qui présentent de grosses difficultés langagières. L'enseignement de l'oral n'est pas chose aisée. Les enseignants peinent à créer des séances et à évaluer leurs élèves. Il est essentiel de mettre en place des projets pour parler. Ainsi, il s'agit de proposer un but à l'élève par l'intermédiaire d'un instrument langagier, de lui permettre d'atteindre ce but dans une durée définie et un ordre chronologique déterminé. Nous avons, dans notre recherche, avec le concours de quatre enseignantes spécialisées option D, construit un instrument pédagogique à destination d'un public à besoin particulier. Cet instrument a permis aux élèves de réaliser des progrès en franchissant des obstacles et en résolvant des problèmes dans des situations motivantes (Le Cunff & Jourdain, 1999).

Cette recherche ne s'intéresse qu'au point de vue des enseignants, ce qui constitue une limite à ce travail. Il aurait été intéressant de se préoccuper du point de vue des élèves. Il aurait été enrichissant de comprendre leurs motivations, leurs difficultés, leurs réussites. Il aurait été profitable d'avoir un regard sur l'apprentissage du point de vue du développement des compétences du sujet. Cette limite devient donc un élément important pour de nouvelles recherches à venir.

Une autre limite de ce travail concerne l'échantillon car il se base sur des études de cas concernant quatre enseignantes et vingt-six élèves. Il s'agit d'une recherche qualitative. Nous avons rencontré quelques difficultés à obtenir l'adhésion des enseignants. Il est encore difficile d'entrer dans les classes afin d'observer les enseignants et d'examiner l'invisible.

Nous avons ainsi proposé, aux enseignantes engagées dans la recherche, l'artéfact album écho qu'elles ont utilisé lors des séances langagières avec leurs élèves. Grâce aux films des séances et à la mise en place d'entretiens en auto confrontation de groupe, les enseignantes ont peu à peu pris conscience de leurs gestes professionnels. Cet artéfact s'est transformé progressivement pour devenir instrument langagier. L'élaboration de cet instrument langagier a été possible parce que les enseignantes ont pu le penser, le construire, se l'approprier et le

modifier dans leurs dispositifs. Les entretiens en autoconfrontation de groupe ont permis cette réflexion individuelle et collective sur le travail engagé. Ainsi, l'analyse du travail par les sujets et avec les pairs a été très constructif, permettant une "mise à distance" nécessaire afin de comprendre ce qui se joue au travail (Pastré, 2006). Nous avons ainsi permis aux enseignantes, engagées dans notre recherche, de s'approprier un outil et de le transformer en instrument langagier. L'analyse collective du travail avec les acteurs a permis une prise de conscience de ce travail et a favorisé son interprétation. Ainsi, l'hypothèse de départ proposant que l'analyse du travail par les enseignantes et leurs pairs permettra une prise de conscience de leur travail a été vérifiée. Les quatre enseignantes se sont senties en confiance pendant ces trois années revendiquant le désir d'appartenir à un même groupe. Elles ont constitué un groupe de professionnels, se sont enrichies du travail des autres et ont pu partager des moments d'expériences en montrant leur activité. Ainsi, les enseignantes ont pu, par l'intermédiaire de la vidéo, se voir au travail, en relation avec leurs élèves, et analyser leurs gestes professionnels. La dimension collective a été très importante, offrant aux enseignantes la possibilité d'échanger, de s'identifier et de modifier des pratiques. Cette recherche a permis, en lien avec la didactique professionnelle, de proposer un cadre d'analyse très intéressant pour les enseignantes. Les entretiens en autoconfrontation collectifs mis en place dans cette étude ont permis la confrontation des pratiques chez nos quatre sujets qui se sont enrichis des expériences de leurs pairs. Il serait donc intéressant de transposer ce dispositif d'analyse de pratique dans les formations initiales afin de proposer des éléments pour la formation des enseignants .

L'artéfact du départ, a été approprié, analysé puis modifié en fonction de chaque enseignante et en fonction des différents profils des élèves. Les enseignantes ont ainsi constaté les progrès des élèves ce qui est l'objectif premier de tout enseignant. L'album écho est un artéfact intéressant pour les élèves présentant de grosses difficultés langagières. Aucun élève n'est resté muet face aux photos de lui-même ou de ses pairs, y compris chez les élèves avec des troubles envahissants du développement. L'album écho a permis d'engager de réelles procédures langagières avec les élèves, entraînant améliorations et assimilations.

Ce dispositif est donc intéressant pour les élèves en situation de handicap pour qui les compétences langagières sont difficiles à mettre en place, élément important à proposer lors de la formation initiale des enseignants spécialisés. Toutefois, il peut être transposé à d'autres populations pour qui le langage oral peine à se développer. Un travail similaire peut être engagé en maternelle ou avec des élèves parlant difficilement le français tels que des élèves allophones par exemple. Cette recherche pourrait être complétée avec l'étude d'autres sujets rencontrant des difficultés langagières et pourrait faire l'objet d'une formation intéressante pour les enseignants du premier mais aussi du second degré. Ce travail nous permet donc de porter un regard nouveau sur l'activité enseignante. Il permet d'envisager, lors de la formation des enseignants, une entrée constructive pour permettre aux principaux intéressés de prendre conscience de leur travail, pour l'explicitier, pour le mettre en lumière.

Ce travail a également permis de réfléchir à l'enseignement du langage oral avec des élèves à besoins particuliers en détaillant les processus de médiations et d'étayages existant entre les enseignantes et leurs élèves. Il a permis d'élaborer un instrument langagier efficace afin de faire progresser les élèves. Tous ces éléments constituent autant de pistes pour des développements ultérieurs afin de mieux comprendre, décrire et théoriser les pratiques spontanées développées par les enseignants.

Plus globalement, ce travail pose un regard sur les élèves différents, sur l'école inclusive et sur les transformations de notre société face au handicap. La loi de 2005 à treize ans. Nous pourrions penser que le passage de la ségrégation à l'intégration pour déboucher sur l'inclusion est un principe actif et acquis en France. Nous pourrions imaginer que les dispositifs fonctionnent en dispositifs permettant ainsi aux élèves à besoins particuliers d'être des élèves à part entière. Il n'en est rien. En interne, le fonctionnement diffère réellement. Les dispositifs inclusifs sont trop souvent des classes et l'inclusion n'est effective que sur le papier.

Nous pouvons élargir le débat et parler de l'inclusion de tous les élèves à besoins éducatifs particuliers (déficients, avec des troubles envahissants du développement, avec des troubles des apprentissages, allophones...). Ces

situations peuvent provoquer des situations perturbantes que les enseignants peinent à accepter. Cela implique un changement de posture, des changements de pratiques de la part des enseignants qu'il faudra accompagner.

BIBLIOGRAPHIE

- Aimard, P. (1984). *Les troubles du langage chez l'enfant*. Paris: PUF.
- André, C. (2005). L'estime de soi. *Recherche en soins infirmiers*, 82(3), 26-30.
<https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2005-3-page-26.htm>
- Barbier, JM. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Bidaud, E., & Megherbi, H. (2005). De l'oral à l'écrit. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 61(3), 19-24. <https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2005-3-page-19.htm>
- Bishop, MF. (2008). Une réforme complexe et polémique: la rénovation du français à l'école élémentaire de 1963 à 1972. *Le Télémaque*, 34(2), 59-72.
<https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2008-2-page-59.htm>
- Blanc, P. (2011). Rapport au président de la république. La scolarisation des enfants handicapés. <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000307.pdf>
- Bloch, E. (1997). *Dictionnaire fondamental de la psychologie*. Larousse- Bordas.
- Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz.
- Bourdin, B. (1999). Mémoire de travail et production langagière: comparaison de l'oral et de l'écrit chez les adultes et les enfants. *L'année psychologique*, 99(1), 123- 148. <https://doi.org/10.3406/psy.1999.28551>
- Bruiliard, L. (2004). *Handicap mental et intégration scolaire*. Paris : l'Harmattan.

Bruner, J. (1987). *Comment les enfant apprennent à parler*. Paris: Retz

Bruner, J. (2011). *Savoir faire savoir dire*. Paris: Presses universitaires de France.

Bulletin Officiel (2002). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Publication n°1). www.education.gouv.fr

Bulletin Officiel de l'éducation nationale. (2004). *Certification et formation pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap* (publication n°4). www.education.gouv.fr

Bulletin Officiel de l'éducation nationale. (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire* (publication n°3). www.education.gouv.fr.

Bulletin Officiel de l'éducation nationale. (2012). *Enseignements primaire et secondaire* (publication n°1). www.education.gouv.fr.

Bulletin Officiel de l'éducation nationale. (2015). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)* (publication n°9 bis). www.education.gouv.fr.

Bulletin Officiel de l'éducation nationale. (2015). *Programme d'enseignement de l'école élémentaire et au collège* (publication n°11). www.education.gouv.fr.

Bulletin Officiel de l'éducation nationale. (2015). *Enseignements primaire et secondaire* (publication n°12). www.education.gouv.fr.

Bulletin Officiel de l'éducation nationale. (2015). *Enseignement du premier degré. Missions des conseillers pédagogiques du premier degré* (publication n°30). www.education.gouv.fr.

Bulletin Officiel de l'éducation nationale. (2017). *Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé*. (publication n°7). www.education.gouv.fr.

Bursztejn, C. (2013). Troubles autistiques et scolarisation: problématiques actuelles. Dans JP. Raynaud, R. Scelles (Dir.), *Psychopathologie et handicap de l'enfant et de l'adolescent*, (p. 223-235). Toulouse: ERES. DOI : 10.3917/eres.scell.2013.01.0223. URL : <https://www.cairn.info/psychopathologie-et-handicap-de-l-enfant-et-de-l-a--9782749236643.htm-page-223.htm>

Classification Internationale des maladie dixième édition. (2015). *Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes* (publication n° 2015/ 9bis) https://www.atih.sante.fr/sites/default/files/public/content/.../cim10_2015_final_0.pdf

Claver, N. (2013). Approche instrumentale et didactique: apports de Pierre Rabardel. *Adjectif.net*, (202). Repéré à <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article202>.

Cèbe, S., & Paour, J-L. (2012). Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 41-53. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-41.htm>

Chevallier, E., De Léonardis, M., & Courtinat-Camps, A. (2014). Développement de l'estime de soi et scolarisation en CLIS chez des enfants âgés de 7 à 12 ans. *6ième colloque international du RIPSYDEVE actualités de la psychologie du développement*, 340-347. hal-01019630

Chevrie-Muller, C., & Narbona, J. (2007). *Le langage de l'enfant*. Paris : Masson.

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42. www.comprendre-agir.org.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Les entretiens en auto confrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146(2-1), 2-9. DOI : 10.4000/pistes.3833.

Cuenot, M., & Roussel, P. (2009). De la difficulté de quantifier le handicap psychique: des classifications aux enquêtes. *Revue Française des affaires sociales*, 1, 65-81. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-francaise-des-affaires-sociales-2009-1.htm-page-65>.

Cuisinier, F., & Pons, F. (2011). Emotions et cognition en classe. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604>.

Danon-Boileau, L. (2004). *Les troubles du langage et de la communication chez l'enfant*. Paris : PUF.

Danon-Boileau, L. (2010). *L'enfant qui ne disait rien*. Paris: Odile Jacob.

Delahaie, M. (2009). *L'évolution du langage de l'enfant. De la difficulté au trouble*. INPES.

Demazeux, S. (2013). L'échec du DSM-V, ou la victoire du principe de conservatisme. *L'information psychiatrique*, 89, 295-302. doi:10.1684/ipe.2013.1055.

De Pietro, JF., & Wirthner, M. (1998). L'oral bon à tout faire? *Repères*, 17, 21-40. doi : <https://doi.org/10.3406/reper.1998.224>.

De Saint Martin, C. (2015). Les élèves de classes spécialisées de l'école élémentaire, entre intégration et inclusion. *Recherches et Education*, 14, 93-105. Repéré à <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/2412>.

De Weck, G. (1998). Stratégies d'étayage avec des enfants dysphasiques: sont-elles spécifiques? *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 29, 13-28. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED428537.pdf>

De Weck, G. (2006). Les reprises dans les interactions adulte-enfant: comparaison d'enfants dysphasiques et tout-venant. *La linguistique*, 42(2), 115-134. <https://www.cairn.info/revue-la-linguistique-2006-2-page-115.htm>

De Weck, G., & Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant*. Paris : Masson.

Dolz, J., & Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris : ESF éditeur.

Doron, R., & Parot, F. (1991). *Dictionnaire de psychologie*. PUF.

Dupont, P., & Grandaty, M. (2016). De la dichotomie oral enseigné- oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé- oral enseigné. *Repères*, 54, 7- 16. <https://journals.openedition.org/reperes/1071>.

Eduscol. (2015). *Programme d'enseignement à l'école maternelle*. Eduscol.education.fr.

Eduscol. (2011). *Enseigner le vocabulaire*. Eduscol.education.fr.

Faïta, D., & Vieira, M. (2003). *Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée*. Skholê, hors série ,1, 57-68. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502003000100005>

Fontaine, L. (2003). Vers un véritable enseignement de la communication orale en classe de français langue maternelle au Québec. *Le français aujourd'hui*, 141, 109-116. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00132226>

Fontaine, L. (2004). L'enseignement- apprentissage des genres oraux à l'école secondaire québécoise. *Actes du 9e colloque de l'AIRDF*.

Fontaine, L., & Messier, G. (2009). Représentation de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement, *Revue du Nouvel Ontario*, 34, 119- 144. DOI: 10.7202/038722ar.

Forest, D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. *Carrefours de l'éducation*, 21, 73-94. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2006-1-page-73.htm>.

Gardou, C., & Horvais, J. (2012). Au-delà du besoin, le désir. *Empan*, 88, 104-110. <https://www.cairn.info/revue-empan-2012-4-page-104.htm>.

Garcia-Debanc, C., & Delcambe, I. (2001). Enseigner l'oral? *Repère*, 24, 3-21. <https://doi.org/10.3406/reper.2001.2367>

Garrabé, J. (2011). *Approche historique des classifications en psychiatrie*. *Anales médico-psychologiques*, revue Psychiatrique. Communication <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00748148>.

Gillet, G., Veyrac, H., & Fraysse, B. (2013). Orchestrations instrumentales pour l'appropriation d'artéfact professionnel. *Travail et apprentissage*, 11, 87-109. hal-01180068

Graça, L., & Alvares Pereira, L. (2009). Le rôle des outils didactiques dans la construction de l'objet enseigné: le cas d'une séance didactique du texte d'opinion. *Travail et formation en éducation*. URL: <http://tfe.revues.org/839>.

Grandaty, M. (2002). En quoi un traitement didactique de l'oral transforme-t-il un enfant de petite section de maternelle en élève? IUFM: Toulouse. Eduscol. [éducation.fr](http://education.fr).

Guillet, G., Veyrac, H., & Fraysse, B. (2013). Orchestrations instrumentales pour l'appropriation d'artéfact professionnel. *Travail et apprentissage*, 11, 87-109. hal-01180068.

Guidetti, M., & Tourette, G. (2010). *Handicaps et développement psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Colin.

Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. *Revue française de pédagogie*, 138, 125-134. ife.ens-lyon.fr/publication/revue-française-de-pedagogie.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et didactique*, 1, 47- 70. DOI : 10.4000/educationdidactique.232

Harriet, J. (2003). L'acquisition du langage. Ce que l'enfant nous apprend sur l'homme. *Terrain*, 40, 115-132. <https://journals.openedition.org>.

Jamet, F. (2003). De la classification internationale du handicap (CIH) à la classification internationale du fonctionnement de la santé et du handicap (CIF). *Nouvelle revue de l'AIS*, 22, 163-171. www.ecolepourtous.education.fr

Jouan, Y., & Lostie, G. (2002). *Savoir parler pour lire et pour écrire*. CNDP.

Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2001). *Comment les enfants entrent dans le langage*. Paris : Retz.

Krosnickli, JM. (2003). *Troubles du langage oral et écrit. Comment les prendre en compte à l'école*. Rapport du groupe départementale de pilotage sur les troubles du langage? Inspection Académique Haute Savoie.

Laparra, M. (2008). L'oral, un enseignement impossible? *Pratiques*, 137, 117-134. DOI : 10.4000/pratiques.1155

Légifrance. (1975). *Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées*. (Loi n° 75-534). Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr>

Légifrance. (1989). *Loi d'orientation sur l'éducation*. (Loi n°89-486). Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr>

Légifrance. (2005). *Code de l'action sociale et des familles* (article L114-1-1). Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr>

Légifrance. (2005). *Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. (Loi n° 102). Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr>

Lenoir, Y., & Pastré, P. (2008). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse: Octarès Edition.

Lentin, L. (1995). *Ces enfants qui veulent apprendre. L'accès au langage chez les enfants vivants dans la grande pauvreté*. Paris: Editions Quart Monde.

Lentin, L. (1998). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire..* Paris : EST Editeur.

Lieury, A. (2003). Mémoire et apprentissages scolaires. *Etudes de linguistiques appliquées*, 130, 179-186. <https://www.cairn.info/revue-ela-2003-2-page-179.htm>

Louis, JM. et Ramond, F. (2006). *Scolariser l'élève handicapé*. Paris: Dunod.

Le Cunff, C., & Jourdain, P. (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris : Hachette éducation.

Lotte, L., & Séraphin, G. (2009). Le handicap psychique: un concept? Une enquête auprès de la population majeure protégée. *Ethnologie française*, 3, 453-462. www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2009-3-page-453.htm

Mazeau, M. (2005). Troubles cognitifs, déficience mentale, troubles spécifiques des apprentissages: un mot peut en cacher un autre. *Contraste* 23(1), 187-207.

<https://www.cairn.info/revue-contraste-2005-1-page-187.htm>

Merri, M., & Pichat, M. (2007). *L'école. Psychologie de l'éducation*. Bréal.

Moustapha-Sabeur, M., & Aguilar Rio, JI. (2014). Faire corps avec sa voix : paroles d'enseignants, in Marion Tellier et Lucile Cadet. *Le corps et la voix de l'enseignant : mise en contexte théorique et pratique*. Éditions maison des langues. al-01255329

Murillo, A., Lefevre, G., Veyrac, H., & Fabre, I. (2013). *Comment un outil devient instrument d'enseignement? Le cas d'une carte heuristique*. Actes du Congrès International Actualité de la recherche en Education et en Formation. al-01569646.

Nédélec, I., Numa-Bocage, L., & Kalubi J-C. (2015). Conceptions, pratiques et formations inclusives dans l'espace francophone (France, Suisse, Belgique et Québec). *I.N.S.H.E.A*, 70, 19-23. <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2015-2-page-19.htm>

Nonnon, E. (1999) : L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe: champs de référence et problématiques. *Revue Française de Pédagogie*, 129, 87-131.

Numa-Bocage, L. (2007). La médiation didactique : un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant. *Carrefours de l'éducation*, 23, 55-70. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2007-1-page-55.htm>

- Numa-Bocage, L. (2008). Analyse de pratique en formation initiale des maîtres, dimension pragmatique et approche épistémologique. *Carrefours de l'Education*, 26, 139-152. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2008-2-page-139.htm>
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2859>
- Pastré, P. (2006). *La didactique professionnelle*. Paris: PUF.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198. DOI : 10.4000/rfp.157
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 81- 93. ife.ens-lyon.fr/publications/edition
- Perraud, M. (2008). *Adaptation et scolarisation des élèves handicapés*. Paris:Nathan.
- Perraud, M. (2009). *Les stratégies d'apprentissages*. Paris: Armand Colin.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et formation*, 36, 131-162. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1694>
- Petit, C. (2001). De l'intégration scolaire. *Vie sociale et traitements*, 69, 35-39. <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2001-1-page-35.htm>
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF.

Piaget, J. (1989). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Plaisance, E. (2009). Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation. *Recherche et formation*, 61, 11-40. <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2009-2-page-11.htm>.

Plaisance, E., & Vergnaud, G. (2012). *Les sciences de l'éducation*. Paris: Editions la découverte.

Plaisance, E., & Schneider, C. (2013). L'inclusion scolaire des enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives. *Phronesis*, 2, 87-96. <https://www.erudit.org>

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.

Rapport IGEN (2000). *La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire*.

Recherche en éducation. *Apprentissage et développement: apprendre, se former et agir*. CREN. (2007).

Repères et références statistiques. *Enseignement. Formation. Recherche*. (2017). DEEP.

Sanson, C. (2010). Troubles du langage, particularités liées aux situations de bilinguismes. *Enfances et psy*, 48, 45-55. <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2010-3-page-45.htm>

- Schwartz, K. (2013). *Fonctions cognitives chez l'enfant*. Rapport Inserm.
<https://www.inserm.fr>
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1),123-139.doi.org/10.7202/018993ar
- Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. In Chnane-Davin, F. et Cuq, J.P. (Eds). *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle*. Paris: Le Français dans le monde. p 40-50. [hal-00371029](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00371029)
- Tellier, M., & Stram, G. (2012). Stratégies verbales et gestuelles dans l'explication lexicale d'un verbe d'action, In Rivière, V. *Spécificités et diversité des interactions didactiques*. Paris : Riveneuve éditions. p 357-374.
<https://hal.archives-ouvertes.fr>
- Tellier, M., & Cadet, L. (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant: théorie et pratique*. Paris: Edition Maison de Langues.
- Vergnaud, G. (1991). *Les sciences cognitives en débat*. Paris: Edition du CRNS.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris: Hachette Education.
- Vergnaud, G. (2011). Au fond de l'action, la conceptualisation. In JM Barbier. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Presses Universitaires de Rennes.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La dispute.

ANNEXES

Annexe 1 : Aspects déontologiques

1- Demande aux IEN

Monsieur l'inspecteur de
l'éducation nationale.....

Objet : demande d'autorisation
pour une étude sur le langage oral

Monsieur l'inspecteur de l'éducation nationale,

Dans le cadre d'un projet de recherche doctorale, nous menons une étude sur le langage oral chez les élèves ayant des troubles des fonctions cognitives. Nous cherchons à comprendre en quoi un outil tel que l'album écho peut aider les élèves et l'enseignant dans ce projet d'apprentissage langagier.

La réalisation concrète de ce projet suppose un recueil de données dans des classes spécialisées, plusieurs fois dans l'année. Les données prendront la forme d'enregistrements audio ou vidéo négociés avec des enseignants volontaires. L'anonymat sera préservé et les enregistrements seront exclusivement réservés à cette étude. Bien entendu, nous demanderons l'accord préalable des parents et de leurs enfants.

Ainsi, nous avons sollicité l'enseignante de ...de l'école de ...qui s'est montrée favorable à ce projet. Nous vous demandons à présent votre autorisation de mener cette étude auprès des élèves de cette école.

En vous remerciant de l'attention et de l'intérêt que vous voudrez bien accorder à cette demande, nous vous prions de croire Monsieur l'Inspecteur en nos salutations distinguées.

2- Demande aux familles

Madame, Monsieur,

Nous menons une étude sur le développement du langage oral chez les élèves scolarisés en CLIS 1, ULIS TFC, IME, SIPFP. Pour cela, nous avons besoin de votre autorisation pour venir observer et filmer des séances dans la classe de votre enfant.

Les données recueillies resteront confidentielles, le nom de votre enfant n'apparaîtra pas dans la synthèse de l'étude. Tout sera mis en œuvre pour préserver l'anonymat (changement de prénom, floutage si besoin des visages, pas d'indication sur le lieu de tournage).

Merci nous retourner le coupon ci-joint à remplir avec votre enfant.

Nous vous remercions de l'intérêt que vous voudrez bien accorder à cette demande.

---A remettre à l'enseignant avant le

Madame,
Monsieur.....
...

Père, mère, tuteur de
l'enfant.....

Scolarisé à

Autorise

N'autorise pas* (**rayer la mention inutile*)

Mme D. à filmer mon enfant dans le cadre d'une étude sur le développement du langage.

Fait à le
.....

Signature :

Annexe 2 : les outils d'évaluation

1- Carte d'identité

1/ Présentation :

L'activité sert à observer les capacités des élèves à produire des phrases syntaxiquement correctes et cohérentes : un sujet, un verbe et un complément.

Le support est le récit oral de l'élève : il doit se présenter, parler de sa famille, dire ce qu'il aime ou se qu'il déteste et expliquer ce qu'il veut faire plus tard comme métier.

Le nom, le prénom, son âge, son adresse, les prénoms des parents sont des moyens pour mettre l'élève en confiance.

La syntaxe sera observée lors des questions concernant la fratrie, ce qu'il aime, ce qu'il déteste et ce qu'il veut faire plus tard comme métier.

L'évaluation se déroule en passation individuelle.

2/ Consigne :

Dire aux élèves : « je vais te poser quelques questions afin de mieux te connaître. Tu réponds en faisant des phrases ».

Les questions :

- ▶ Quel est ton nom ?
- ▶ Quel est ton prénom ?
- ▶ Connais-tu ta date de naissance ?

- ▶ Ton âge ?
- ▶ Connais-tu ton adresse ?
- ▶ As-tu des frères et sœurs et quels sont leurs prénoms ?
- ▶ Connais-tu le prénom de tes parents et ce qu'ils font comme métier ?
- ▶ Qu'est-ce que tu aimes ?
- ▶ Qu'est-ce que tu détestes ?
- ▶ As-tu des animaux à la maison ?
- ▶ Que veux-tu faire comme métier plus tard ?

Noter les réponses des élèves.

Code 1 : construction syntaxique correcte et cohérente : sujet-verbe-complément.

Code 2 : construction syntaxique pauvre : sujet-verbe.

Code 3 : construction syntaxique incorrecte.

Code 4 : absence de réponse.

3/ Synthèse des observations par élève :

Nom :

Prénom :

Date de naissance :

Age :

Adresse :

Fratie :

Prénoms parents et professions :

Ce qu'il aime :

Ce qu'il déteste :

Animaux de compagnies :

Ce qu'il veut faire plus tard (métier) :

2- Evaluation photographies

1/ Présentation :

L'activité sert à observer les capacités des élèves à produire des phrases syntaxiquement correctes et cohérentes : un sujet, un verbe et un complément.

Le support est la description de photos (photos d'enfants inconnus) par l'élève. La syntaxe sera observée lors de cette description.

L'évaluation se déroule en passation individuelle.

2/ Consigne :

Dire aux élèves : « Je vais te montrer 10 photos. Tu devras les décrire, me dire ce que tu vois ».

Noter les réponses des élèves.

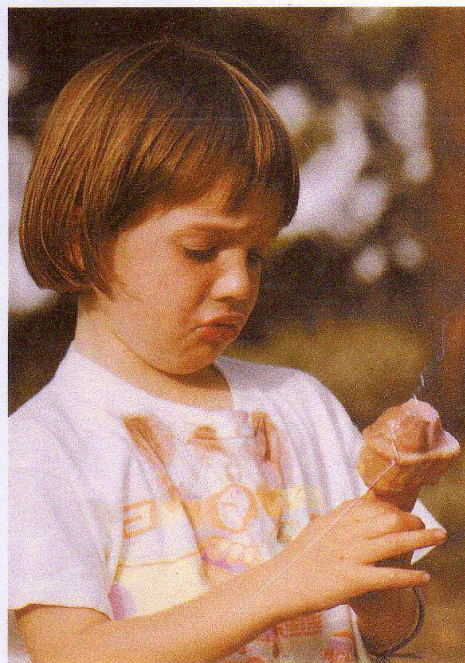
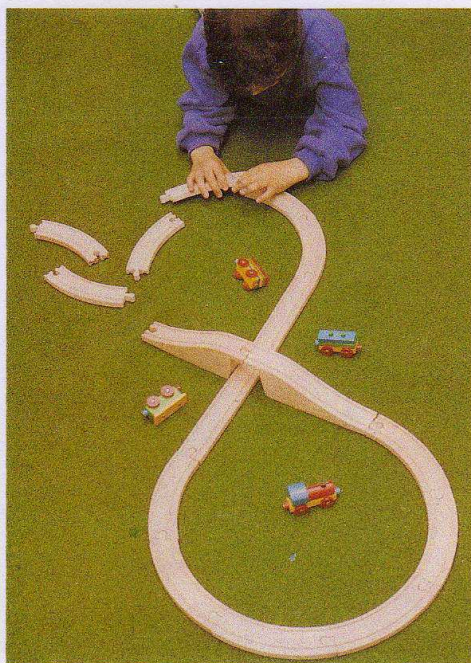
Code 1 : construction syntaxique correcte et cohérente : sujet-verbe-complément.

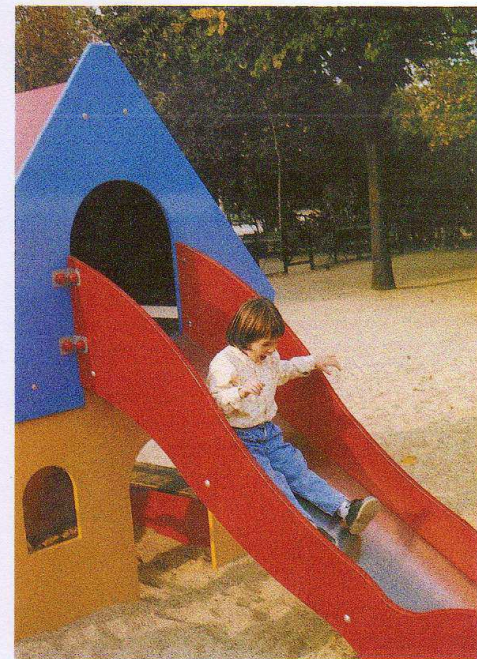
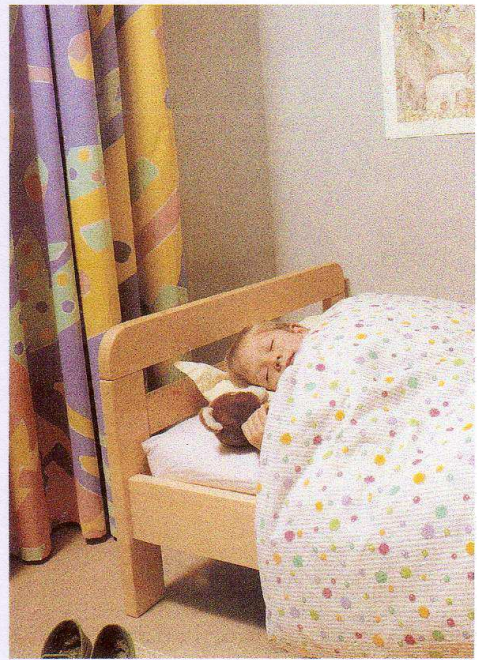
Code 2 : construction syntaxique pauvre : sujet-verbe.

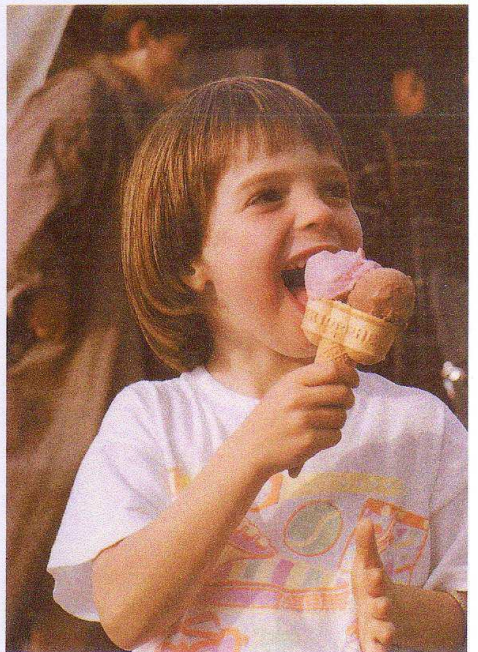
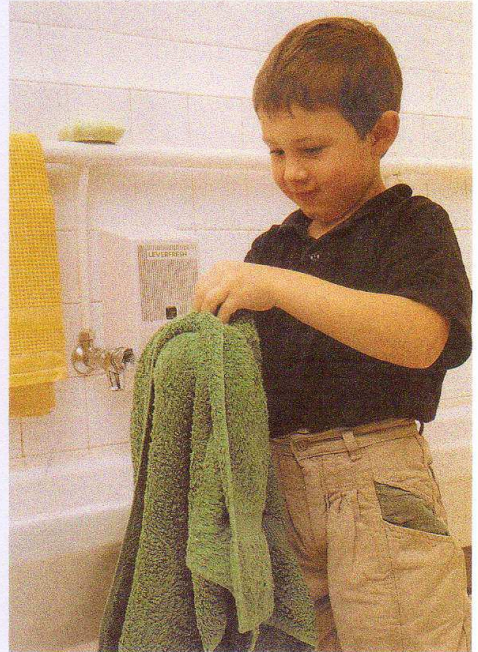
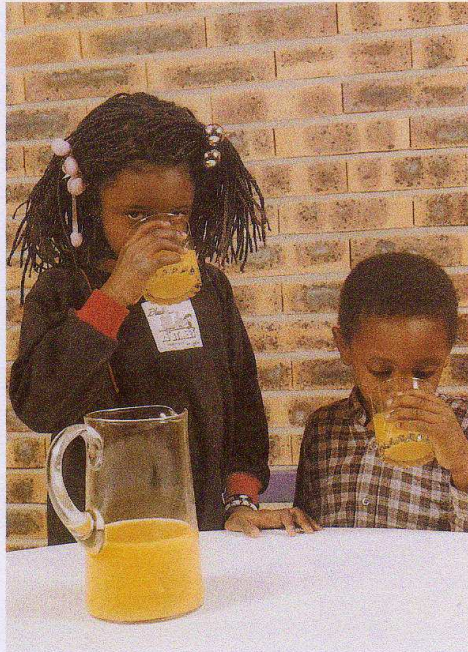
Code 3 : construction syntaxique incorrecte.

Code 4 : absence de réponse.

3/ Synthèse des observations par élève :







3- Lexique

NIVEAU :	ÉCOLE - GRANDE SECTION - COURS PRÉPARATOIRE
DISCIPLINE :	MAÎTRISE DU LANGAGE
CHAMP :	LEXIQUE
COMPÉTENCE :	Nommer, désigner des objets de la vie quotidienne
MOTS CLÉS :	Compréhension ; Objets de la vie quotidienne ; Production

1. PRÉSENTATION

L'objectif de cet outil est d'aider le maître à distinguer au sein du lexique :

- des termes que l'enfant a déjà rencontrés et qu'il est capable de produire ;
- des termes qu'il comprend mais qu'il ne peut produire ;
- des termes qu'il ne produit ni ne comprend.

L'élève doit dénommer des objets de la vie quotidienne représentés par des dessins : objets de la cuisine (tasse, casserole, louche, évier) et objets de la salle de bains (peigne, brosse à dents, lavabo, gant de toilette, baignoire).

La passation est individuelle. Le temps moyen est de 3 minutes par enfant.

2. CONSIGNES DE PASSATION

Étape 1. Donner à l'enfant la fiche avec les dessins d'objets. Dire :

« Voici des images d'objets que tu peux trouver dans la maison. Tu vas me montrer ceux que tu connais et me dire leurs noms. »

Étape 2. A proposer uniquement dans le cas où l'élève n'a pas été en mesure de dénommer tous les objets de la fiche. Dire ensuite :

« Il y a des objets que tu n'as pas reconnus. Maintenant, je vais te dire leurs noms et toi, tu vas me montrer les images qui vont avec ces noms. »

3. ÉLÉMENTS D'OBSERVATION DES PRODUCTIONS

L'objectif étant la précision du lexique, il s'agit de produire le terme exact. Ne sont considérés comme corrects que :

- « brosse à dents » et non pas « brosse » ;
- « gant de toilette » et non « gant » ou un régionalisme.

Les expressions décrivant la fonction de l'objet : « ça sert à », ou bien correspondant à une partie de l'objet (« robinet » pour « lavabo ») ne sont pas acceptées.

Item A : Étape 1 : Production

- **Code 1** - L'enfant produit spontanément le mot attendu.
- **Code 2** - L'enfant ne produit pas le mot exact mais donne un mot proche.
- **Code 8** - L'enfant désigne l'objet par sa fonction.
- **Code 9** - L'enfant produit une réponse erronée.
- **Code 0** - Absence de réponse.

Item B : Étape 2 : Compréhension

- **Code 1** - L'enfant connaît le mot attendu mais ne l'utilise pas (vocabulaire passif).
- **Code 9** - L'enfant ne connaît pas le mot.
- **Code 0** - L'enfant ne donne aucune réponse.

Une vue plus synthétique des réponses de chaque élève peut être obtenue en utilisant la fiche « Synthèse des observations par élève » (cf. 6.SUPPORTS)

4. RÉSULTATS DE LA VALIDATION

Grande Section de maternelle

Octobre

Si l'on considère les résultats à l'étape 1, plusieurs mots sont produits par au moins 80 % des enfants : « brosse à dents », « casserole », « tasse ». « Peigne » est produit par 73 % des élèves, « baignoire » et « lavabo » par 55 à 57 % ; environ 20 % des élèves fournissent un mot proche de celui qui est attendu.

« Gant de toilette », « louche », « évier » ne sont pas produits par la majorité des enfants : respectivement 40 %, 30 % et 28 % de réussite et les définitions par la fonction sont assez fréquentes. A la deuxième étape, la moitié des enfants parviennent à montrer l'image correspondante.

Cette épreuve pose donc plusieurs problèmes aux enfants en début de grande section : dénominations approximatives, définitions par la fonction, ou identification par pointage seulement sont fréquentes.

Mars

Les résultats varient en fonction des images proposées.

Les mots « casserole » et « brosse à dents » ne semblent poser aucun problème (environ 90 % de réussite) ; mais, ici, ce pourcentage inclut « brosse » et « brosse à dents ».

Les mots « gant de toilette », « tasse » et « peigne » sont produits par 70 % des enfants.

En revanche, « louche » et « évier » sont surtout désignés par leur fonction (respectivement, « ça sert à la soupe » ; « ça sert pour laver la vaisselle »).

« Baignoire » et « lavabo » sont produits par 50 % des élèves.

Juin

Les résultats restent stables.

« Brosse à dent » et « casserole » ne posent pas de problème ; « gant de toilette », « tasse » et « peigne » enregistrent les mêmes taux de réussite qu'en mars (environ 70 % des enfants), de même que « baignoire » et « lavabo » (entre 50 et 55 % de réussite). « Louche » et « évier » sont essentiellement désignés par leur fonction.

Cours Préparatoire

Octobre

Plusieurs mots sont nettement plus disponibles qu'en GS et sont produits à l'étape 1 par environ 90 % des enfants ou plus : « brosse à dents », « tasse », « casserole », « peigne ». Viennent ensuite « baignoire », « lavabo », et « gant de toilette », avec respectivement 72 %, 66 % et 50 % de réussite à l'étape 1 ; pour ces trois mots, les définitions par l'usage ne sont pas rares et lorsque les enfants ne les ont pas définis, ils désignent l'image correspondante lors de la 2^{ème} étape. « Louche » et « évier » sont autant désignés par leur fonction que dénommés (43 % pour le premier ; 32 % et 34 % pour le second).

Mars

Les résultats sont meilleurs qu'en GS : environ 12 points de plus pour tous les termes.

Le mot « louche » est produit par 45 % des enfants ; « évier » est rarement dénommé, il est le plus souvent désigné par sa fonction.

Juin

Les résultats restent stables : « fourchette », « brosse à dents », « casserole », « gant de toilette », « peigne » et « tasse » ne posent pas de problème. « Baignoire » et « lavabo » enregistrent une meilleure réussite. « Évier » et « louche » restent peu dénommés (respectivement par 29 et 35 % des élèves) et sont désignés par leur fonction.

Fréquences par code selon le niveau et la date de passation

A : Le mot attendu est produit

B : Le mot attendu n'est pas produit mais l'objet est désigné à l'étape 2

C : Il y a erreur sur l'objet désigné à l'étape 2

D : Absence de réponse (Pas de mot produit, pas d'objet désigné)

La tasse	GS			CP		
	Octobre	Mars	Juin	Octobre	Mars	Juin
A	80,4	75,3	74,9	91,6	88,6	85,2
B	16,7	20,3	21,2	7,9	11,4	14,8
C	3,0	3,1	3,1	0,0	0,0	0,0
D	0,0	1,4	0,8	0,5	0,0	0,0

La brosse à dent	GS			CP		
	Octobre	Mars	Juin	Octobre	Mars	Juin
A	94,4	93,3	94,1	94,3	96,6	98,4
B	5,6	5,8	5,1	5,2	3,4	1,7
C	0,0	0,6	0,8	0,0	0,0	0,0
D	0,0	0,3	0,0	0,5	0,0	0,0

Le gant de toilette	GS			CP		
	Octobre	Mars	Juin	Octobre	Mars	Juin
A	40,0	70,3	70,6	52,9	81,2	18,7
B	51,3	24,7	23,9	45,1	17,5	0,6
C	5,3	1,9	4,7	1,5	0,7	0,0
D	3,4	3,1	0,8	0,5	0,7	80,8

La baignoire	GS			CP		
	Octobre	Mars	Juin	Octobre	Mars	Juin
A	58,2	58,7	54,9	73,8	67,1	67,0
B	35,7	38,5	39,6	24,8	32,2	32,4
C	5,2	1,4	5,1	1,0	0,7	0,6
D	0,9	1,4	0,4	0,5	0,0	0,0

La casserole	GS			CP		
	Octobre	Mars	Juin	Octobre	Mars	Juin
A	83,4	84,1	81,6	91,0	89,3	85,7
B	14,5	14,2	16,1	8,1	10,7	13,2
C	0,9	0,8	1,6	1,0	0,0	1,1
D	1,2	0,8	0,8	0,0	0,0	0,0

Le lavabo	GS			CP		
	Octobre	Mars	Juin	Octobre	Mars	Juin
A	53,5	45,8	49,0	64,5	65,8	62,1
B	35,9	37,7	38,8	29,9	27,5	29,7
C	8,2	12,0	10,2	5,1	2,7	4,4
D	2,4	4,5	2,0	0,5	4,0	3,9

La louche	GS			CP		
	Octobre	Mars	Juin	Octobre	Mars	Juin
A	30,0	22,3	23,1	43,3	40,9	31,9
B	51,1	58,5	58,8	42,8	50,3	59,9
C	12,7	8,6	8,6	8,7	4,7	6,0
D	6,2	10,6	9,4	5,3	4,0	2,2

L'évier	GS			CP		
	Octobre	Mars	Juin	Octobre	Mars	Juin
A	27,6	13,3	16,9	32,8	26,9	24,2
B	52,7	60,5	59,2	54,7	60,4	58,2
C	15,4	18,2	18,4	11,0	8,1	9,3
D	4,4	8,0	5,5	1,5	4,7	8,2

Le peigne	GS			CP		
	Octobre	Mars	Juin	Octobre	Mars	Juin
A	73,6	70,6	70,2	87,7	81,2	82,4
B	23,7	23,3	26,3	11,4	16,8	16,5
C	2,1	3,6	3,1	0,5	0,0	0,6
D	0,6	2,5	0,4	0,5	2,0	0,6

5. SITUATIONS PÉDAGOGIQUES PROPOSÉES

Les activités proposées ici visent précisément :

- d'une part, à sensibiliser les maîtres à l'importance du lexique, de son apprentissage et à l'évaluation de son acquisition ;
- d'autre part, à fournir aux maîtres des aides à l'apprentissage en leur permettant de distinguer, au sein du lexique, les mots et expressions que l'élève a déjà rencontrés et qu'il est capable de produire, de ceux qu'il comprend mais qu'il ne peut produire, de ceux, enfin, qu'il ne peut ni produire ni comprendre. L'enseignant peut ainsi différencier les difficultés rencontrées par l'élève en :
 - difficultés de compréhension ;
 - difficultés de mobilisation d'éléments lexicaux connus ;
 - manque de précision du lexique ;
 - extension trop limitée du lexique, etc...

L'apprentissage du lexique ne devra pas se limiter à des activités de correspondance entre formes sonores (les mots ou expressions) et référents (ou images ou concepts), comme les exercices proposés pourraient le laisser penser. Le format de ces exercices est en effet fortement contraint par le mode écrit de leur conception, ce qui ne vaut évidemment pas pour les activités conçues et mises en œuvre en situation en classe. Au cours de celles-ci, il s'agira également de travailler l'extension du lexique, la polysémie, la synonymie... afin d'enrichir le stock des mots pour dire le monde (cf. les propositions de situations ci-dessous).

5.1. Dimensions du lexique et de son apprentissage

En matière de lexique, l'école maternelle se fixe deux objectifs principaux. Premièrement, elle vise à amener les enfants à disposer d'un capital lexical suffisant pour leur permettre de s'exprimer dans les situations usuelles pour communiquer et exprimer leurs besoins, raconter leur expérience, décrire leur action ou celle des autres. Deuxièmement, elle cherche à permettre aux enfants d'entrer progressivement dans le fonctionnement lexical. La poursuite de ces objectifs nécessite la mise en place d'activités dont il convient de préciser quelles acquisitions elles sont susceptibles de susciter.

Pour faciliter la conception des activités visant à conduire les élèves à enrichir, mobiliser ou corriger l'utilisation du lexique, il convient de rappeler que, de manière schématique, les mots et expressions peuvent et doivent s'analyser selon plusieurs dimensions.

Premièrement, les mots ou expressions sont, dans les situations de la vie courante ou dans celles de la vie scolaire, mais aussi dans les textes, associés, d'une part, à des situations complexes (par exemple le déroulement d'événements) et, d'autre part, à d'autres mots qui les précèdent et les suivent. Leur acquisition et leur disponibilité dépendent donc initialement très fortement de ces associations. Les activités proposées afin d'étendre ou de mobiliser le lexique devront tenir compte de cette contrainte et rechercher des situations favorisant la découverte puis l'emploi et le réemploi des mêmes mots dans des contextes différents. On peut par exemple provoquer la rencontre du mot « feuille » dans différentes situations, à l'occasion d'une promenade dans la forêt (associations avec arbre, chute, branches), lors de la collecte de feuilles de différentes tailles et formes (associations avec les noms des arbres), au cours de la réalisation d'activités d'arts plastiques (réalisation d'un arbre portant des feuilles différentes).

Deuxièmement, les mots et expressions peuvent être mis en relation avec des référents (objets, personnages, événements de l'environnement) mais ils renvoient toujours (sauf les noms propres) à des catégories. Il convient donc de veiller à ce que lors de l'apprentissage, ces mots ou expressions soient associés non à un seul mais à plusieurs exemplaires de la catégorie, permettant à l'élève de se construire une représentation catégorielle de la signification du mot ou de l'expression. Par exemple, si l'on souhaite faire acquérir le terme « coussin », les situations présentées devront comporter des exemplaires variés (en formes, en couleurs, en texture, etc.) de coussins et de situations dans lesquelles ils sont utilisés.

Troisièmement, les mots et expressions entretiennent entre eux des relations relevant d'autres types: synonymie, homonymie mais aussi appartenance à une même famille morphologique. Par exemple, le verbe « grandir » est morphologiquement associé à « grand », à « grandeur », « agrandir » mais il est aussi relié à son antonyme, « petit », lequel est associé à « petitesse », « rapetisser », etc. Sans qu'il s'agisse à ce niveau de la scolarité de formaliser ces relations intra-lexicales, il est néanmoins possible de concevoir des activités conduisant les élèves à « rencontrer » ces termes dans un même contexte puis à les utiliser, de sorte que se constituent progressivement en mémoire des « familles de mots ». Ainsi, un conte pourrait relater les aventures d'un nain (permettant d'introduire les termes « petit », « petitesse », etc) qui grandirait (d'où les termes « grandir », « grandeur », « agrandir ») puis qui pourrait rapetisser (d'où « rapetisser »), etc. Dans cet exemple, les antonymes et les dérivés morphologiques ne sont pas présentés de manière formelle et décontextualisée mais insérés dans un texte qui, à la fois, leur donne sens et établit entre eux des associations.

Quatrièmement, les mots et expressions peuvent donner lieu à des activités qui se focalisent sur la forme et non plus sur la signification. Ainsi en va-t-il des situations dans lesquelles l'intérêt se porte sur la recherche de mots qui riment ou qui commencent par le même son. Ces activités de type métalinguistique - qui ne sont pas abordées ici - contribuent à la fois à préparer l'apprentissage du système écrit et à induire une organisation analytique du lexique.

5.2. Propositions d'activités pour travailler le lexique

5.2.1 Activités pouvant donner lieu à un travail en compréhension ou en production

- Coins jeux : demander les objets nécessaires pour mettre le couvert ; ranger les objets, les ustensiles selon les indications de la maîtresse ; faire ranger par un camarade, identifier des objets sur des photos et dire dans quel coin ils sont habituellement dans la classe.
- Jeux de Kim (avec des objets, des photos, des images...).
- Jeux de lotos, imagiers.
- Réalisation d'un imagier ou d'un dictionnaire de la classe qui évolue au cours de l'année et qui peut être consulté collectivement ou être en accès libre ;
- Réalisation d'imagiers ou de dictionnaires thématiques au gré des activités de la classe (objets de la cuisine, métiers, fruits, légumes...) ;
- Réalisation de tris suivie de justifications.
- Constitution de listes d'objets que l'on trouve dans tel ou tel endroit, d'objets qui servent à... : courses, suite d'actions nécessaires à la réalisation d'un projet, etc...

- Activités à partir de comptines :
 - changer les noms, adjectifs, verbes, prépositions ;
 - provoquer des réponses en respectant la structure initiale (jeu de questionnement) ;
 - écouter activement de comptines apprises dans lesquelles l'enseignant(e) introduit des erreurs à repérer. L'enfant doit dire si « ça veut dire pareil ou pas ».

Exemples de comptines ou formulettes à utiliser :

*Où sont mes poussins ?
Crie la poule
Ils ne sont pas sous le platane,
Crie l'âne.
Ils ne sont pas dans la rue,
Crie la tortue.
Ils ne sont pas sur le pont,
Crie le dindon.
Ils ne sont pas dans la mare
Crie le canard.
Ne faites pas tant de bruit,
Ils sont ici,
Dans leur nid,
Dit la souris.*

(Tous droits réservés)

*C'était deux petits éléphants
Deux petits éléphants tout blancs.
Lorsqu'ils mangeaient de la tomate
Ils devenaient tout écarlates.
Dégustaient-ils un peu d'oseille,
On les retrouvait vert bouteille.
Suçaient-ils une mirabelle,
Ils passaient au jaune miel.
On leur donnait alors du lait:
Ils redevenaient d'un blanc frais.*

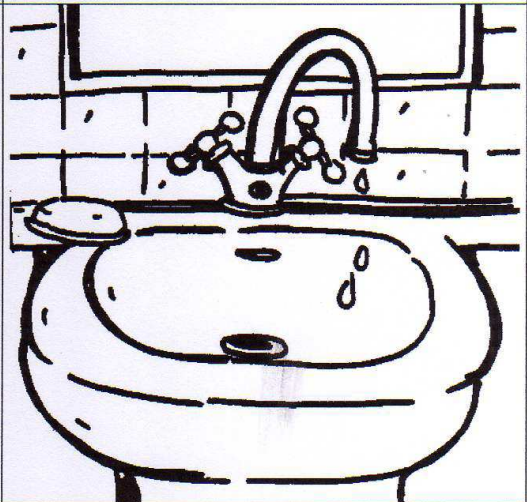
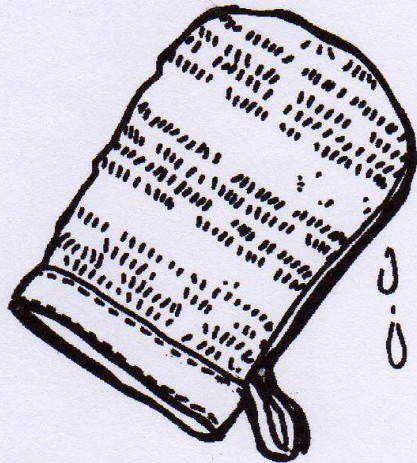
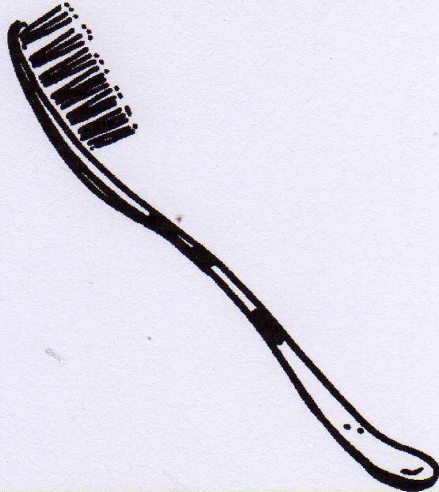
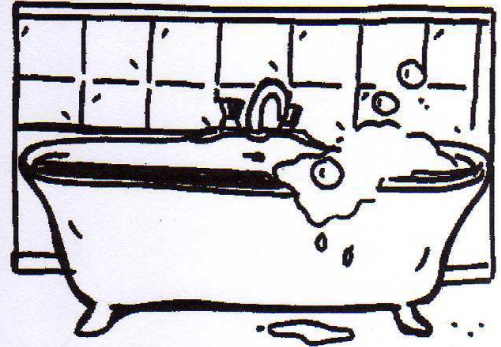
Maurice Carême
(Poèmes pour petits enfants - Hachette)

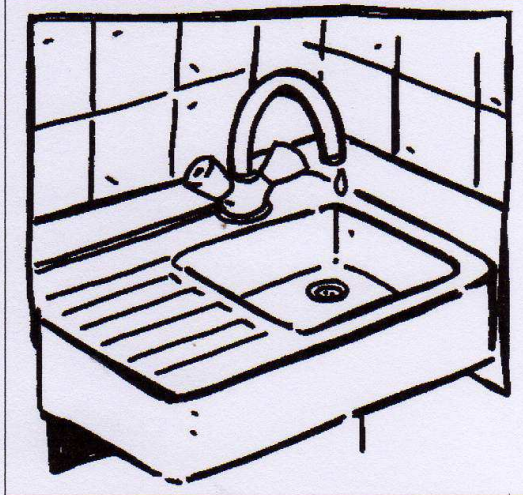
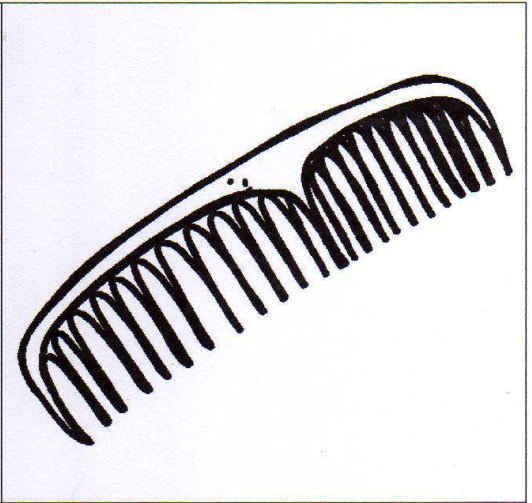
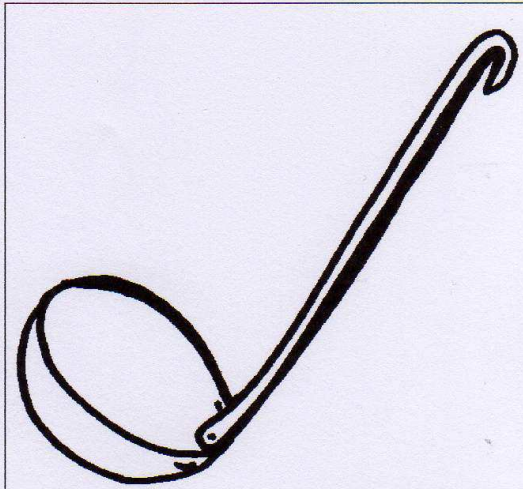
5.2.2 Activités permettant un travail spécifique sur l'extension et la précision du lexique

- Jeu de devinettes : trouver des synonymes, jeu des contraires.
- Repérage de mots et d'expressions dans un album : chercher les anaphores (différentes façons de désigner un personnage) : ex le petit garçon, il, Ali, le héros...
- Recherche de définition(s) pour un mot (ou trouver un mot à partir de sa définition).
- Jeu avec des familles de mots : tris et classements, collections de mots (les mots qui font rire, les mots qui font peur...).
- Activités de création lexicale (découverte des règles morphologiques) à partir :
 - d'un nom (exemple : farine - fariné - fariner).
 - d'un verbe (exemple : alimenter - alimentation).
 - de préfixes (exemple : possible - impossible).
 - de suffixes (exemple : jardin - jardinet).
 - de l'utilisation d'un auxiliaire ou d'un verbe comme « faire », « mettre » (exemple : je fais un dessin = je dessine ; je mets mes chaussures = je me chausse).
- Travail sur la polysémie (plusieurs sens d'un même mot) exemple : le café (boisson), le café (lieu).

6. SUPPORTS

6.1. Images





Nom et prénom de l'élève : _____

Niveau scolaire et classe : _____

Âge de l'enfant à la date de l'observation (années + mois) : _____

Date de l'observation : _____

6.2. Synthèse des observations par élève

Lexique : objets de la vie quotidienne

	Bai- gnoire	Brosse à dents	Casse- role	Gant de toilette	Lavabo	Louche	Peigne	Évier	Tasse ou soucoupe
--	----------------	-------------------	----------------	---------------------	--------	--------	--------	-------	----------------------

ETAPE 1

Produit le mot attendu									
Produit un mot proche (analogie, synonyme, générique...)									
Désigne l'objet par sa fonction									
Réponse erronée									
Absence de réponse									

ETAPE 2

Comprend le mot attendu : désignation exacte									
Ne comprend pas : désignation erronée									
Absence de réponse									

4- Compréhension de consignes

NIVEAU :	ÉCOLE - GRANDE SECTION - COURS PRÉPARATOIRE
DISCIPLINE :	MAÎTRISE DU LANGAGE
CHAMP :	LANGAGE EN SITUATION ET COMMUNICATION
COMPÉTENCE :	Comprendre des consignes simples et complexes
MOTS CLÉS :	Compréhension ; Consignes ; Résolution de problèmes ; Situation collective

1. PRÉSENTATION

L'objectif poursuivi est d'évaluer la compréhension de consignes dans des tâches scolaires. Les consignes proposées imposent le traitement d'un lexique simple (colorier, entourer, dessiner) devant amener l'enfant à réaliser une ou plusieurs actions précises. Le support utilisé se présente sous la forme d'une image. La simplicité du support doit permettre de mieux appréhender la phase préliminaire de l'activité que constitue le traitement de la consigne.

L'évaluation se déroule en passation semi-collective de 6-12 enfants. Chaque élève dispose d'une feuille sur laquelle figurent l'image et de crayons de couleur (bleu, rose, vert, jaune). Il faut s'assurer avant de commencer que les enfants connaissent les couleurs qui seront utilisées, en demandant collectivement de les dénommer et de les montrer. Le temps de passation est en moyenne de 13 minutes par groupe.

2. CONSIGNES DE PASSATION

Dire aux enfants (consigne 1) :

« Sur la feuille, il y a une image (montrer). On voit un petit garçon qui donne à boire à un cheval (montrer) et une petite fille qui fait du jardinage. Vous allez bien écouter et, quand je vous le dirai, vous utiliserez les crayons de couleur pour faire ce que je vous demande. Écoutez bien : coloriez l'os dans l'assiette du chien. »

Laisser quelques secondes, puis répéter une nouvelle fois la consigne :

« Coloriez l'os dans l'assiette du chien. Maintenant, allez-y ! »

Ne pas aider les enfants qui ne semblent pas comprendre ou qui demandent des explications complémentaires. S'assurer que tous les enfants ont terminé puis passer à la consigne suivante.

Utiliser la même procédure pour les cinq autres consignes :

Consigne 2 : « Dessinez des lunettes de soleil au petit garçon. »

Consigne 3 : « Dessinez un soleil au-dessus du mur. »

Consigne 4 : « Dessinez des fleurs sur la robe de la petite fille puis un chapeau sur la tête du petit garçon. »

Consigne 5 : « Coloriez en vert les chaussettes de la petite fille puis entourez l'arrosoir. »

Consigne 6 : « Entourez en bleu la main qui ouvre le robinet et attachez le cheval à la barrière devant lui. »

3. ÉLÉMENTS D'OBSERVATION DES PRODUCTIONS

Pour chacune de ces consignes, quatre éléments d'observation peuvent être pris en compte.

- **Code 1** - Exécution entièrement correcte de la consigne.
- **Code 3** - Exécution partiellement correcte de la consigne : erreur de repérage ou erreur d'action.
- **Code 9** - Exécution totalement erronée de la consigne : les erreurs portent sur les deux dimensions (repérage et action).
- **Code 0** - Absence de réponse.

	Exemples d'erreurs de repérage	Exemples d'erreurs d'action
Consigne 1	Le chien est colorié en rouge.	L'assiette du chien est entourée.
Consigne 2	Des lunettes sont dessinées à la petite fille.	L'enfant colorie les yeux du petit garçon.
Consigne 3	Un soleil est au-dessus du cheval.	L'enfant entoure l'oiseau qui est au-dessus du mur.
Consigne 4	Un chapeau est dessiné sur la tête de la petite fille.	La robe est coloriée.
Consigne 5	Les chaussures du petit garçon sont coloriées en vert.	L'arrosoir est colorié.
Consigne 6	La main qui tient le verre est entourée.	La tête du cheval est entourée.

Les trois dernières consignes se présentent sous la forme d'une juxtaposition de deux actions identiques « Dessinez des fleurs et un chapeau. » ou différentes « Coloriez en vert puis entourez. ». Si une seule des deux actions est correcte, la réalisation est partiellement correcte. En revanche, pour la consigne « Dessinez des fleurs sur la robe de la petite fille puis un chapeau sur la tête du petit garçon. » si l'enfant ne dessine qu'une fleur, on peut considérer que c'est une consigne correctement comprise compte tenu de la taille du dessin.

Une vue plus synthétique des réponses de chaque élève peut être obtenue en utilisant la fiche « Synthèse des observations par élève » (cf. 6. SUPPORTS). Il est également intéressant de noter, dans la partie observations, les comportements particuliers : hésitation, demande d'aide, auto - correction, interruption... On pourra ainsi établir un profil individuel afin de visualiser les réussites (exécutions correctes) et ce qui doit être plus particulièrement revu ou travaillé dans diverses situations pédagogiques (exécutions partielles ou totalement erronées). Les exécutions partielles témoignent d'une certaine adaptation de l'enfant à la tâche, mais pointent des difficultés dans la prise en compte de l'ensemble des informations. Les exécutions totalement erronées signalent probablement des difficultés plus sévères dont il faut affiner l'analyse. Les absences de réponses ne peuvent être interprétées qu'après un entretien avec l'enfant et/ou une proposition de reprise de l'activité.

4. RÉSULTATS DE LA VALIDATION

Grande Section

Octobre

Dans l'ensemble les résultats sont d'un niveau élevé : 94 % de réussite pour « colorier l'os dans l'assiette du chien » et de 76 % à 80 % de réussite pour les consignes suivantes : « dessiner des lunettes de soleil au garçon », « dessiner un soleil au-dessus du mur » et « dessiner des fleurs sur la robe puis un chapeau... ». Les deux dernières consignes, « colorier en vert les chaussettes ... » et « entourer en bleu... » posent plus de problèmes, les taux de réussite étant respectivement de 67 % et 53 %. Ces deux consignes sont aussi les plus complexes en termes de quantité d'informations à traiter.

Mars

Globalement, une très forte majorité des enfants est en réussite, ce qui se traduit également par des taux faibles de réponses totalement erronées et d'absences de réponse. Toutefois, les performances varient selon les consignes. Les consignes 1, 2, 3 et 4 sont massivement réussies (par plus de 85 % des enfants). En revanche, les consignes 5 et 6 sont moins comprises (76 % et 60 % de réussite, respectivement). Ces performances plus faibles sont également associées à des réponses partiellement correctes. En conséquence, la longueur des énoncés des consignes et le nombre élevé d'informations à traiter semblent mettre une partie des enfants en difficulté. Des explications moins générales peuvent également contribuer à comprendre les réponses partielles. Ainsi, à titre d'exemple, on constate un taux non négligeable d'absence de réponse (9 % environ) pour la consigne 2. Ceci s'explique par le fait que certains enfants assimilent l'action de dessiner à celle de colorier, ce qui les conduit à rechercher (sans succès) dans le dessin la présence de lunettes de soleil afin de les colorier. Par ailleurs, le fait que de nombreux enfants colorient les lunettes qu'ils viennent de dessiner pourrait correspondre à une confusion atténuée de la signification de ces deux termes. Leur alternance, dans le cadre de la passation de l'épreuve, contribue sans doute à nourrir cette confusion.

Juin

Les résultats sont globalement supérieurs à ceux obtenus à la fin mars pour l'ensemble des consignes. Les consignes 1, 2, 3 et 4 sont réussies par 90 % des enfants environ. Pour les consignes 5 et 6 les réussites sont en assez nette augmentation (respectivement 81 % et 65 %).

Cours Préparatoire

Octobre

Les résultats sont meilleurs que ceux de GSM pour tous les items. Le taux de réussite est élevé (environ de 95 %), sauf pour les consignes « colorier en vert les chaussettes ... » (86 %) et « entourer en bleu... » (77 %).

Mars

Les résultats du CP sont significativement supérieurs à ceux de la GS. Le pourcentage de réussite en CP est maximal pour toutes les consignes, sauf pour la consigne 6 pour lequel 34 % des enfants proposent une réponse partiellement correcte. Il en résulte que la compréhension de consignes mérite d'être évaluée et travaillée au CP.

Juin

Les résultats sont globalement assez stables entre fin mars et juin. Ils restent supérieurs à ceux de la GS en juin. La consigne 5 est réussie par 85 % des enfants et la consigne 6 par 73 % des enfants.

Fréquences par code selon le niveau et la date de passation

Consigne 1 - Colorie l'os	GS			CP		
	Octobre	Mars	Juin	Octobre	Mars	Juin
Code 1	94,5	94,0	95,6	96,9	96,9	97,6
Code 3	4,0	3,8	3,6	2,1	1,9	1,8
Code 9	1,1	1,0	0,4	0,2	0,3	0,0
Code 0	0,5	1,2	0,4	0,7	0,9	0,6

Consigne 2 - des lunettes	GS			CP		
	Octobre	Mars	Juin	Octobre	Mars	Juin
Code 1	76,6	86,2	89,3	93,7	97,2	95,5
Code 3	7,0	5,0	3,6	2,6	1,3	1,8
Code 9	2,0	0,0	0,6	0,0	0,3	0,3
Code 0	14,5	8,8	6,6	3,8	1,3	2,4

Consigne 3 - un soleil	GS			CP		
	Octobre	Mars	Juin	Octobre	Mars	Juin
Code 1	79,8	86,8	88,5	94,6	89,9	94,6
Code 3	11,1	8,7	6,7	3,3	6,6	4,8
Code 9	2,3	0,6	0,9	0,5	0,0	0,0
Code 0	6,8	4,0	3,9	1,7	3,5	0,6

Consigne 4 - des fleurs	GS			CP		
	Octobre	Mars	Juin	Octobre	Mars	Juin
Code 1	77,5	87,6	89,3	94,1	94,3	96,7
Code 3	14,7	8,0	7,6	4,5	5,4	2,4
Code 9	3,4	1,8	1,7	0,2	0,0	0,6
Code 0	4,4	2,6	1,4	1,2	0,3	0,3

Consigne 5 - chaussettes	GS			CP		
	Octobre	Mars	Juin	Octobre	Mars	Juin
Code 1	66,5	76,4	80,7	85,7	87,4	82,7
Code 3	29,1	21,4	16,9	13,2	12,3	16,1
Code 9	3,3	1,7	1,9	0,7	0,0	0,9
Code 0	1,2	0,6	0,6	0,5	0,3	0,3

Consigne 6 - le cheval	GS			CP		
	Octobre	Mars	Juin	Octobre	Mars	Juin
Code 1	52,5	60,9	65,0	76,4	64,2	73,1
Code 3	37,9	31,8	27,6	21,5	33,7	24,8
Code 9	7,9	5,6	6,6	1,0	1,6	1,2
Code 0	1,8	1,7	0,9	1,2	0,6	0,9

5. SITUATIONS PÉDAGOGIQUES PROPOSÉES

La compréhension de consignes n'est qu'un aspect de la compréhension du langage (oral à ce niveau de la scolarité). Comprendre des consignes n'est pas une fin en soi, mais cette compétence constitue une des conditions de la réussite des enfants dans bien des activités scolaires puisque la majorité d'entre elles est introduite par des consignes plus ou moins longues, plus ou moins complexes.

La consigne représente une forme particulière des discours prescriptifs ; elle condense, dans un énoncé en général bref et sans redondance, plusieurs types d'instructions : l'énoncé du problème à résoudre ou de la tâche à réaliser (aspect cognitif), la manière dont il convient de répondre (écrire, souligner, barrer, recopier, etc. : éléments moteurs et spatio-temporels). Elle peut être simple (tenant en une seule proposition) ou complexe (deux ou plusieurs propositions elles-mêmes coordonnées de manière plus ou moins complexe).

Comprendre des consignes, ce n'est pas seulement comprendre un court discours dans ses aspects syntaxiques et lexicaux. C'est aussi comprendre la fonction de cette phase de l'activité scolaire : c'est sur la base de ce court discours que l'on va devoir réaliser quelque chose, c'est le langage qui commande l'action (même si des éléments contextuels aident à élucider le sens des instructions entendues).

Les résultats des enfants dans les situations de compréhension de consignes peuvent naturellement être analysés en tant que tels, en vue par exemple, de repérer au sein de la classe, les difficultés de certains enfants dans ce domaine. Ils doivent surtout être mis en relation avec les résultats dans les autres domaines évalués. On peut chercher ainsi, à contrôler que les difficultés éventuellement repérées dans ces domaines ne sont pas dues à des difficultés liées à la compréhension des consignes qui les introduisent. Si tel est le cas, il est alors nécessaire de travailler sur ces difficultés initiales. Les propositions qui suivent visent à présenter des exemples d'activités pédagogiques susceptibles d'être mises en œuvre dans la classe.

Ces activités sont regroupées en trois domaines complémentaires :

- les activités orientées vers la réception des informations fournies par les consignes. On amènera les enfants à adopter une attitude particulière d'écoute, à s'approprier progressivement le lexique précis qui est habituellement utilisé pour introduire bon nombre d'activités scolaires. On développera leurs capacités à juger de la pertinence ou de la faisabilité de certaines consignes (ce qui n'est pas un objectif en soi, mais une modalité de travail pour conduire à une activité réflexive sur la consigne) ;
- des activités centrées sur la production de consignes. L'objectif est alors d'amener les enfants à formuler/reformuler des consignes, à les réutiliser dans divers contextes, à créer des consignes adaptées aux contextes et aux objectifs poursuivis ;
- des activités orientées vers la stimulation de certains traitements cognitifs impliqués dans la compréhension de consignes. Diriger son attention, la gouverner, sélectionner les informations pertinentes, planifier et organiser son travail à partir de la consigne.

5.1. Domaine de la réception

5.1.1 Travailler l'écoute

L'objectif est que les enfants pratiquent une forme d'écoute particulière, précise. Écouter pour faire ensuite ce qui a été demandé, tout et seulement ce qui a été demandé, comme c'était demandé, et mettre en mémoire ces instructions en sachant qu'elles ne seront pas redites en cours de réalisation. L'enseignant aidera les enfants à repérer la phrase - consigne pour ce qu'elle est, et les conduira à adopter des attitudes propices à l'écoute :

- en instaurant des moments de silence ;
- en incitant les enfants à diriger leur regard vers l'adulte ;
- en mobilisant l'attention sur sa parole, sur le message verbal.

Les enfants adapteront progressivement leur comportement pour parvenir à une écoute « réflexe » des consignes. Diverses activités peuvent être proposées en ce sens, elles ne sont pas spécifiques à cet objectif.

Le jeu du téléphone : la maîtresse transmet une information à l'oreille d'un enfant qui doit la transmettre à son voisin, et ainsi de suite. Des comparaisons entre l'énoncé de départ et l'énoncé final peuvent conduire collectivement à repérer les différents types d'erreurs (phonologiques, sémantiques, syntaxiques) susceptibles d'expliquer les transformations du message. On peut complexifier l'énoncé de départ, organiser une « course » entre deux équipes, le but étant de transmettre le message le plus fidèlement et le plus rapidement possible.

Dans des activités diverses, l'analyse des productions peut déboucher sur un repérage des erreurs commises et une identification plus particulière de celles qui manifestent une non-prise en compte des éléments de la consigne.

5.1.2 Travailler le lexique des consignes

Les activités scolaires plus formelles comme le graphisme, les mathématiques, etc. sont souvent introduites par des consignes faisant appel à un lexique spécifique. Certains termes sont compris très tôt (faire une croix, découper, colorier, dessiner, bien que ces deux derniers verbes soient parfois confondus), d'autres posent davantage de difficultés : souligner, barrer, entourer, relier. Il est donc nécessaire, chaque fois que ces termes sont utilisés, de bien en élucider le sens.

Les situations de la vie quotidienne offrent de nombreuses occasions d'utiliser les termes essentiels dans les consignes : verbes d'action, noms des « outils », termes relatifs au temps (ordre) et aux positions dans l'espace. C'est parce que les mots auront été rencontrés et utilisés souvent en situation qu'ils feront sens.

On peut en outre élaborer un « dictionnaire » du travail scolaire qui permettra de garder une trace de la signification de ces mots. L'affichage des symboles et d'exemples de réalisation permet de construire une mémoire collective à laquelle tous pourront se référer. On s'assurera de la transmission de classe en classe de ce type de référents.

5.1.3 Développer les capacités à juger de la pertinence ou de la faisabilité de certaines consignes

On peut travailler les consignes dans le cadre d'activités consistant à juger de leur pertinence ou de leur faisabilité. L'intérêt de ces activités métacognitives est d'amener les enfants à développer leurs capacités de contrôle et ce faisant, à porter une attention plus grande à la forme et au contenu des consignes. A titre d'exemple, le jeu de « Jacques a dit » : l'enseignant propose des consignes non pertinentes dans le contexte (exemple : toute consigne sollicitant une activité non motrice) ou non réalisables (exemple : consigne donnée dans une langue inconnue ou consigne incomplète). On sera attentif aux enfants qui ne saisissent pas le problème et qui, en conséquence, sont parfois amenés à adopter un comportement d'imitation du groupe du groupe.

5.2. Domaine de la production de consignes

5.2.1 Reformuler des consignes

Souvent, surtout dans les petites classes, la consigne est donnée, explicitée, reformulée par l'enseignant qui facilite la compréhension ; ce travail doit progressivement être assuré par les enfants eux-mêmes qui en intérioriseront le principe. Il se fera de manière collective pendant un certain temps. On apprendra aux enfants à s'en passer, mais le maître restera attentif aux cas particuliers des enfants qui en auront encore besoin et interviendra auprès d'eux pour un échange de cette nature.

La reformulation constitue pour l'enseignant un bon indicateur de compréhension et de mémorisation de la consigne.

- Jeu de « devinettes ». L'enseignant montre le résultat d'une activité, les enfants doivent trouver des consignes liées à cette activité. Exemple : « *J'ai peint ce ballon en respectant une consigne précise, quelle était cette consigne ?* » Réponse : « *Peins les motifs dessinés sur ce ballon en utilisant 3 couleurs.* »
- Reformulation de règles de jeux.
- Reformulation de consignes à partir d'affichages des travaux d'une autre classe, des résultats d'un atelier.

5.2.2 Créer des consignes

On peut également dans des situations de jeux (devinettes, Jacques a dit) placer régulièrement les enfants en situation de donner des consignes et de juger de la correction de leur exécution.

Dans ce cadre, on sera attentif à proposer des situations qui obligent à mobiliser le lexique des positions dans l'espace, des relations dans le temps. Exemples :

- consignes de déplacement. Type tortue au sol (la tortue étant mimée par un élève) ;
- explication de l'utilisation d'un outil technologique. Le moulin à légumes (« Monte les trois éléments du moulin à légumes afin qu'il puisse fonctionner. ») ;
- énoncé des consignes de rangement en utilisant des termes génériques (« Range tous les couverts. ») ;
- jeu interactif entre enfants. À partir d'une configuration d'éléments connus de lui seul sur une feuille support, un enfant dicte des consignes qui doivent être exécutées par les autres. On enregistre les consignes énoncées. À partir des productions, on vérifie la validité des consignes proposées par l'élève et les résultats obtenus ;
- jeu de classement. Des jetons de forme, de taille, de couleur différentes sont proposés. On recherche les consignes permettant d'effectuer des classements de plus en plus complexes.

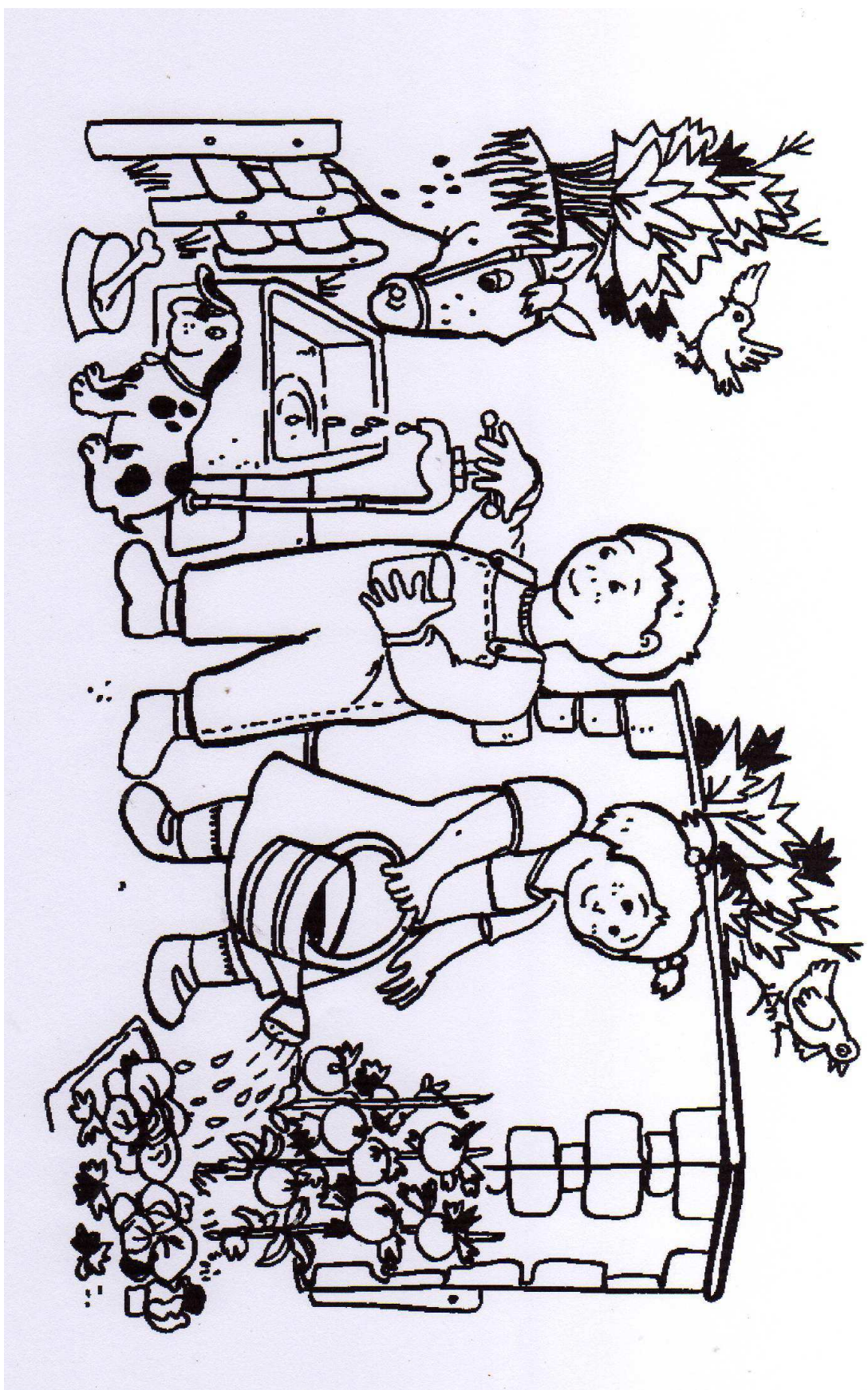
5.3. Domaine des compétences associées à la compréhension de consignes

La compréhension de consignes sollicite fortement l'attention des enfants, c'est-à-dire leur capacité à traiter plusieurs informations dans un temps court. Exécuter des consignes implique également de mémoriser et de planifier l'ensemble des actions à réaliser sur la base du traitement de l'information orale.

NOM :

PRENOM :

DATE : ... / ... / ...



Nom et prénom de l'élève : _____

Niveau scolaire et classe : _____

Âge de l'enfant à la date de l'observation (années + mois) : _____

Date de l'observation : _____

6.2. Synthèse des observations par élève

Compréhension de consignes (situation collective)

	Code 1 Exécution correcte	Code 3 Exécution partielle	Code 9 Exécution erronée	Code 0 Aucune réponse	Observations
Consigne 1					
Consigne 2					
Consigne 3					
Consigne 4					
Consigne 5					
Consigne 6					

(Reproduire en autant d'exemplaires que d'élèves)

5- Compréhension d'un récit fictif

NIVEAU :	ÉCOLE - GRANDE SECTION - COURS PRÉPARATOIRE
DISCIPLINE :	MAÎTRISE DU LANGAGE
CHAMP :	LANGAGE D'ÉVOCATION
COMPÉTENCE :	Produire oralement un récit fictif
MOTS CLÉS :	Compréhension ; Récit ; Schéma de récit

1. PRÉSENTATION

L'activité sert à observer les capacités des élèves à : sélectionner les informations essentielles d'un récit et les ordonner mentalement en fonction de principes temporels et de causalité ; poursuivre un récit en utilisant des connecteurs logiques (de causalité, de temporalité, de succession, de simultanéité) et clore un récit.

Le support est un récit de fiction lu appartenant au patrimoine culturel des enfants de 5 ans. Exemple proposé : « Les trois petits cochons » d'après *Le petit Poucet et onze contes merveilleux*, (1947-1949), Paris, Éditions des deux coqs d'or (ou version utilisée dans la classe, bien connue des enfants).

L'observation se fait en passation individuelle ou avec deux ou trois enfants maximum. Un ou des auditeurs supposés ne pas connaître l'histoire telle qu'elle est racontée (enfants d'une autre classe ou adulte extérieur à la classe) sont présents afin de créer une situation de communication réelle.

Les enfants observés ainsi que les auditeurs écoutent le début de l'histoire lue par l'enseignant. Les enfants - énonciateurs observés doivent terminer l'histoire commencée afin que les auditeurs présents puissent en comprendre la fin.

Le temps approximatif de passation à partir de la « consigne d'orientation de l'attention » jusqu'au codage compris est de 12 minutes ; le temps de travail préalable en classe n'est pas pris en considération.

1.1. Contexte de classe avant passation

L'histoire complète devra être lue à toute la classe deux fois au préalable avant d'être objet d'étude. Ceci doit permettre aux enfants, de mémoriser l'ensemble des éléments de l'histoire. On les prévient qu'on leur demandera de raconter l'histoire à des auditeurs.

1.2. Consigne d'orientation de l'attention

Dire aux élèves :

« Vous allez bien écouter car un peu plus tard je demanderai à quelques-uns d'entre vous de raconter l'histoire à d'autres enfants qui ne connaissent pas cette histoire-là. »

Avant la passation : avec tous les enfants de la classe, se remémorer verbalement la trame de l'histoire jusqu'à son dénouement et identifier la clôture de l'histoire. Une fois la structure de l'histoire remise en mémoire, faire entrer les auditeurs et amorcer la passation proprement dite.

2. CONSIGNES DE PASSATION

Dire à tous les élèves :

« Maintenant je vous lis le début de l'histoire que vous finirez de raconter tout à l'heure. »

Lire l'histoire jusqu'à la rencontre du loup avec le cochon qui a une maison de paille. « ...Le loup continua son chemin jusqu'à la maison du second petit cochon. » (cf. 6. SUPPORTS)

Faire sortir de la pièce les enfants à observer (un, deux ou trois) sauf un qui va raconter la fin de l'histoire.

Dire à l'enfant observé :

« Et le loup avait toujours très faim... Que se passe-t-il alors ? A toi maintenant de continuer de raconter l'histoire jusqu'à la fin et de dire comment elle se termine. » L'enseignant code les réponses de l'enfant pendant son récit. (Item A et premières indications pour item C).

Demande d'explication complémentaire pour observer la compréhension fine du dénouement de l'action et le niveau de complexité du langage utilisé (Item B et D) :

Dire à l'enfant observé :

« Comment le 3^{ème} cochon a-t-il réussi à empêcher le loup de rentrer dans sa maison ? Comment se termine exactement cette histoire pour le loup ? »

(laisser à l'enfant le temps de répondre)

« ... pour les cochons ? » (Items B, C, D). Le codage se fait pendant l'énonciation de l'enfant.

Faire entrer un second enfant et répéter un déroulement identique (consignes puis prises d'information immédiates à reporter sur la fiche de synthèse individuelle de l'élève (cf. 6. SUPPORTS).

Faire entrer à son tour le troisième enfant et procéder de la même manière.

Cette situation suppose qu'une programmation de lecture de contes ait été prévue pendant tout le cycle I ainsi qu'un répertoire commun depuis la petite section.

3. ÉLÉMENTS D'OBSERVATION DES PRODUCTIONS

Item A. Capacité à continuer un récit et à le terminer

- **Code 1** - Réponse attendue - Évoque les deux épisodes de la fin de l'histoire. Sait mettre en scène les échanges entre le loup et les cochons.
- **Code 2** - Évoque un seul épisode en observant lequel (maison de bois ou maison de brique).
- **Code 8** - Raconte de manière incomplète ou dans le désordre les deux épisodes attendus.
- **Code 9** - Autres réponses - Raconte toute l'histoire depuis le début.
- **Code 0** - Absence de réponse.

Item B. Capacité à évoquer les détails du dénouement de l'histoire

- **Code 1** - Réponse attendue - Trouve l'astuce du 3^{ème} petit cochon (marmite d'eau bouillante sur le feu quand le loup annonce qu'il va passer par la cheminée).
- **Code 7** - Autres réponses - Évoque une fin partiellement exacte.
- **Code 8** - Autres réponses - Transforme à sa guise la fin de l'histoire (dans ce cas, réponse intéressante à spécifier sur la fiche « Synthèse des observations par élève »).
- **Code 9** - Autres réponses - Ne parvient pas à achever l'histoire.
- **Code 0** - Absence de réponse.

Item C. Capacité à clore un récit (état final des protagonistes)

- **Code 1** - Réponse attendue - Évoque l'état des cochons et du loup à la fin de l'histoire.
- **Code 2** - Autres réponses - Sait évoquer l'état d'au moins un des protagonistes de l'histoire : le loup ou les cochons.
- **Code 8** - Autres réponses - Modifie l'état final des personnages à sa guise (réponses intéressantes à spécifier sur la fiche « Synthèse des observations par élève »).
- **Code 9** - Autres réponses - N'évoque pas ce que deviennent les protagonistes à la fin de l'histoire.
- **Code 0** - Absence de réponse.

Item D. Capacité à relier entre elles les parties du récit par des connecteurs syntaxiques

- **Code 1** - Utilise principalement les connecteurs de juxtaposition des événements : *ensuite, et puis, après*.
- **Code 2** - Utilise plusieurs modalités de connexion entre les propositions, marquant :
 - - la causalité : parce que, car, puisque,
 - - la temporalité : alors, jamais, et depuis ce jour,
 - - la simultanéité : tout en parlant, pendant que
 - - la conséquence : alors, donc, aussi, telle...
- **Code 9** - Autres réponses - S'exprime par bribes sans utiliser les connecteurs syntaxiques.
- **Code 0** - Absence de réponse.

Une vue plus synthétique des réponses de chaque élève peut être obtenue en utilisant la fiche « Synthèse des observations par élève » (Cf. 6. SUPPORTS).

4. RÉSULTATS DE LA VALIDATION

Grande Section et Cours Préparatoire

Octobre

Item A (Continuer un récit) :

50 % des élèves de GS et 46 % des élèves de CP continuent et terminent correctement le récit (réponse attendue). 15 % des GS et 17 % des CP évoquent un seul épisode de l'histoire. Les récits incomplets ou dans le désordre sont un peu plus fréquents en CP qu'en GS (respectivement 20 % et 17 %). 10 % des GS ne donnent aucune réponse (8 % en CP).

Item B (Détails du dénouement de l'histoire) :

61 % des GS et 57 % des CP sont capables d'évoquer les détails du déroulement de l'histoire. 14 % des GS et 22 % des CP proposent une fin partiellement exacte. 9 % des élèves des deux niveaux scolaires terminent l'histoire de manière non conventionnelle. Enfin, 13 % des GS et 9 % des CP ne produisent aucune réponse.

Item C (Clôture du récit) :

Un peu moins de 50 % des élèves des deux niveaux scolaires fournissent la réponse attendue (45 % en GS et 43 % en CP). 30 % des élèves de CP et 21 % des élèves de GS donnent une réponse incomplète. Les absences de réponse sont plus fréquentes en GS (19 %) qu'en CP (10 %).

Item D (Articulation syntaxique) :

50 % des élèves de GS et de CP utilisent principalement des connecteurs exprimant la juxtaposition des événements. 15 % des GS et 18 % des CP utilisent plusieurs modalités de connexion entre les propositions (causalité, temporalité, etc...). De nombreux enfants (28 % en GS et 25 % en CP) n'utilisent aucun connecteur syntaxique.

Mars

Item A : 32 % des enfants de GS sont en mesure de continuer le récit amorcé par l'enseignant et de le terminer sans oublier l'un ou l'autre des épisodes restants. 37 % des enfants de CP à la même époque de l'année sont capables d'évoquer les deux épisodes de la fin de l'histoire en mettant en scène les échanges entre le loup et les cochons. On note un nombre plus important d'absence de réponses en CP (13 %) qu'en GS (9 %).

Item B : 64 % des GS sont capables de répondre à une question demandant d'extraire une information particulière de la fin de l'histoire : dire par exemple comment le 3^{ème} petit cochon a su empêcher le loup de réaliser son projet en chauffant une marmite d'eau bouillante. 81 % des CP ont saisi les détails du dénouement de l'histoire en rapportant avec précision l'astuce du 3^{ème} petit cochon.

Item C : 54 % des enfants de GS ont la capacité d'évoquer la fin des méfaits du loup et la tranquillité retrouvée des cochons. 78 % des enfants de CP savent clore le récit en évoquant l'état final exact des protagonistes : la mort du loup et la nouvelle vie des cochons.

Item D : 46 % des GS et 60 % des CP utilisent principalement les juxtapositions (et puis, après,...) pour articuler leur narration. D'autre part, 30 % des enfants de GS utilisent plusieurs modalités de connexion pour articuler leur récit et seulement 22 % des CP ont recours à des connecteurs « logiques » pour exprimer causalité, temporalité, simultanéité ou conséquence. L'inversion apparente de ces capacités syntaxiques en GS et en CP au 2^{ème} trimestre incite les enseignants à poursuivre l'entraînement des enfants et à renouveler la prise d'information à d'autres moments de l'année scolaire car le développement de capacités langagières n'est pas linéaire. Par ailleurs, 20 % des enfants de GS et 13 % des enfants de CP semblent ne s'exprimer que par bribes sans mettre en relation les propositions.

Juin

Item A : 31 % des élèves de GS et 34 % des élèves de CP sont capables de d'évoquer les deux épisodes de la fin de l'histoire. Ces résultats sont statistiquement équivalents à ceux de la fin mars pour les deux niveaux scolaires. 21 % des enfants de GS et 30 % des enfants de CP donnent une réponse incomplète.

Item B : L'astuce du 3^{ème} petit cochon a été perçue et énoncée par 62 % des élèves de GSM et 54 % des élèves de CP. En CP, ce taux de réponse attendue est inférieur à celui de la fin mars. 19 % des GS et 13 % des CP ne donnent aucune réponse ; 14,5 % des GS et 22 % des CP proposent une fin d'histoire partiellement exacte.

Item C : En GS, le pourcentage de réponse correcte (clôture exacte de la fin du récit) est identique à celui de la fin mars (53 %). En CP, 47 % des enfants terminent le récit en évoquant la mort du loup et la nouvelle vie des cochons (réponse attendue) et 26 % transforment la clôture de l'histoire. A ce niveau scolaire, le taux de réponse attendue est inférieur en juin à ce qu'il était en septembre.

Item D : Le pourcentage d'enfants utilisant exclusivement des connecteurs de juxtaposition est de 36 % en GS et de 41 % en CP. Ces résultats sont inférieurs à ceux enregistrés en mars. 24 % des élèves de GS et 33,5 % des élèves de CP utilisent une variété de connecteurs. L'absence de mise en relation des propositions concerne 32 % des GS et 21,5 % des CP.

Fréquences par code selon le niveau et la date de passation

Item A	GS			CP		
	Octobre	Mars	Juin	Octobre	Mars	Juin
Code 1	49,8	32,2	31,9	45,7	38,3	35,6
Code 2	14,3	11,8	8,6	16,9	13,0	4,4
Code 8	16,6	30,6	20,0	20,1	28,7	26,9
Code 9	9,3	17,2	24,8	9,2	17,4	26,3
Code 0	10,0	8,3	14,8	8,2	2,6	6,9

Item B	GS			CP		
	Octobre	Mars	Juin	Octobre	Mars	Juin
Code 1	61,2	64,3	58,6	56,5	84,4	55,4
Codes 7+8	22,9	17,8	16,2	31,0	6,1	21,4
Code 9	2,5	4,1	4,3	3,8	1,7	12,0
Code 0	13,5	13,7	21,0	8,7	7,8	11,3

Item C	GS			CP		
	Octobre	Mars	Juin	Octobre	Mars	Juin
Code 1+2	44,9	54,3	52,9	42,5	80,9	50,0
Code 8	33,1	19,4	9,5	39,8	9,6	22,5
Code 9	3,7	8,6	13,3	7,5	0,9	13,8
Code 0	18,4	17,8	24,3	10,2	8,7	13,8

Item D	GS			CP		
	Octobre	Mars	Juin	Octobre	Mars	Juin
Code 1	50,0	46,0	33,8	52,7	64,4	42,8
Code 2	15,2	30,2	24,3	17,7	20,9	30,2
Code 9	6,6	2,5	8,1	4,8	2,6	3,8
Code 0	28,3	21,3	33,8	24,7	12,2	23,3

Pour ce dernier item, la réussite équivaut soit à un code 1, soit à un code 2.

5. SITUATIONS PÉDAGOGIQUES PROPOSÉES

Pour restituer un récit, l'enfant doit pouvoir communiquer un contenu qui lui est donné dans un contexte de communication qui lui est imposé. Il doit alors sélectionner les informations qu'il va restituer dans un répertoire potentiel dont il dispose a priori. Dans une situation d'énonciation définie par le lieu, le moment et l'interlocuteur, présent ou virtuel, il devra se souvenir de l'événement, objet de la narration à rapporter à son interlocuteur suivant un schéma intériorisé de la structure événementielle. Pour atteindre le but visé qui est d'intéresser son auditoire, il devra organiser et contrôler ce qui est à dire ou « encore à dire » en fonction des réactions de son interlocuteur. Et parvenir à situer la fin de la narration par un retour à la perspective « d'ici et maintenant » évoquant l'état final des protagonistes.

Les propositions qui suivent visent à pointer quelques activités qui paraissent utiles pour obtenir la production de récit. Il ne s'agit bien évidemment que de quelques pistes indicatives qui montrent que le « produit récit » n'est pas un phénomène unitaire mais qu'il associe des conduites discursives et narratives bien difficiles à distinguer.

Les enfants devront avoir intériorisé des représentations de chaînes événementielles finalisées de type: BUT-PLAN, et en même temps gérer la composante interactive du discours en situation.

5.1. Connaître suffisamment de récits et les analyser

La première piste consiste à fournir massivement aux enfants l'expérience de contes et de récits pour qu'ils extraient à terme les catégories narratives indispensables à la compréhension et à la production de récits : but, réaction, tentative, résultat.

5.1.1 Connaître un répertoire étendu du patrimoine culturel

Utiliser la bibliothèque sonore lors d'ateliers d'écoute de contes proposant aux enfants des récits dont la longueur et la complexité vont croître progressivement.

5.1.2 Se représenter une succession ordonnée d'événements

- Reconstituer un événement vécu par la classe représenté sous forme d'images ou de photographies.
- Reconstituer une histoire connue en remettant en ordre les images évoquant trois ou quatre épisodes au plus.
- Insérer l'image représentant un épisode précis dans l'ensemble des épisodes d'une histoire connue. Choisir des histoires ou des événements connus ne possédant que quatre épisodes au plus.

5.1.3 Sélectionner les images ayant trait à une histoire connue

Choisir les images évoquant une histoire connue et justifier en donnant un ou plusieurs détails le choix opéré par rapport à l'ensemble des images représentant l'événement ou l'histoire.

5.1.4 Analyser la structure d'une histoire connue (état initial, problème posé et résolution, fin de l'histoire)

Rechercher dans un album les temps essentiels du récit répondant aux questions suivantes : De qui parle-t-on ? ; Que lui arrive-t-il ? ; Comment commence l'histoire ? ; Comment se termine-t-elle ?

5.1.5 Savoir identifier la clôture d'un récit

Comparer plusieurs clôtures possibles d'un même conte (épilogues heureux, malheureux, autres...)

5.2. S'entraîner fréquemment à la prise de parole devant un auditoire

L'intériorisation progressive de patrons narratifs est activée par la nécessité de relater des épisodes modestes appartenant à l'expérience ordinaire de l'enfant. Aussi la proposition fréquente faite aux enfants d'évoquer ce qui a trait à leur vie personnelle d'élève favorise-t-elle l'élaboration mentale de l'organisation du récit et développe-t-elle les capacités à gérer la production d'informations locales. Il est alors conseillé de saisir toutes les occasions possibles favorables à une énonciation.

5.2.1 Savoir argumenter et justifier un point de vue

Au cours de la vie quotidienne en classe, l'enseignant donnera aux enfants l'occasion :

- de verbaliser leurs procédures de résolution ;
- de donner leur point de vue personnel en précisant celui-ci par un élément d'explication ;
- d'oser demander des explications des consignes qu'il leur donne.

5.2.2 Évoquer le vécu dans un temps relativement court

- Constituer le livre de vie de la classe : raconter le soir les activités de la journée pour les inscrire dans le livre de vie.
- Raconter un petit événement survenu soit dans la classe soit dans la famille
- Parler des jeux symboliques qui ont eu lieu dans les coins jeux au moment du bilan des activités de la matinée.

5.2.3 S'appuyer sur le vécu pour mettre en place un projet

- Préparer un anniversaire, une fête (vécu, projet, réalisation).
- Relancer une activité qui a disparu dans les coins jeux. Par exemple relancer une action (le bain de la poupée) vécue en classe mais qui a disparu depuis un moment de la vie de la classe. Il faut se rap-peler la situation, le matériel dont on a besoin et décrire la situation.
- Mettre en place une situation de parcours en éducation physique. Un groupe conçoit un parcours de motricité et doit opérer un choix au niveau du matériel et des actions prévues qui sont associées à celui-ci.
- Préparer une sortie de classe.
- Créer un objet en choisissant une technique adaptée.

5.2.4 S'entraîner à créer et inventer des histoires

- Étoffer une histoire.

- Entrecroiser, emmêler des histoires,...
- Créer une histoire à partir de dessins, de découpages, de collages ou de photos choisis par les enfants.
- Créer un mime simple.
- Raconter une histoire selon le point de vue de l'un des personnages.
- Continuer l'histoire et inventer un épilogue.
- Créer un accompagnement de bruitage, de voix, de musiques sur une histoire connue ou sur une histoire inventée.

6. SUPPORTS

6.1. Texte à lire : « Les trois petits cochons »

Trois petits cochons sortaient un jour de chez eux pour chercher fortune dans le monde. Le premier petit cochon se construisit une maison de paille. Le second petit cochon se construisit une maison de branches. Mais le troisième petit cochon travailla très, très dur et se construisit une maison de briques.

Or, dans les bois des environs, vivait un méchant loup qui n'aimait rien autant que de manger les petits cochons. Il alla donc à la maison du premier petit cochon et lui dit : « *Petit cochon, petit cochon, fais-moi entrer dans ta maison !* »

« *Par les poils de mon petit menton mentonnet, non, tu n'entreras jamais !* », lui répondit le petit cochon.

« *Alors je fonçe et je défonçe et je renverse ta maison !* » hurla le loup.

Il fonça donc et défonça et renversa cette maison, et le petit cochon se sauva.

Le loup continua son chemin jusqu'à la maison du second petit cochon et il lui dit : « *Petit cochon, petit cochon, fais-moi entrer dans ta maison !* »

« *Par les poils de mon petit menton mentonnet, non, tu n'entreras jamais !* » lui cria le second petit cochon.

Alors le loup fonça et défonça et renversa la maison du petit cochon qui se sauva, lui aussi.

Le loup s'en alla vers la petite maison de briques, mais le troisième petit cochon ne voulut pas non plus le laisser entrer. Alors le loup fonça, mais il eut beau foncer il ne put jamais renverser cette petite maison.

Aussi le loup grimpa-t-il sur le toit. « *Petit cochon, petit cochon* », grogna le loup, « *je descends par la cheminée et je vais te manger.* »

« *Viens-y !* » répondit le petit cochon et tout en parlant il mit une marmite d'eau bouillante sur le feu.

Le méchant loup descendit, et tomba en plein dans la marmite bouillante. Telle fut sa triste fin. Et, depuis ce jour, les trois petits cochons vivent en toute tranquillité.

D'après *Le Petit Poucet et onze contes merveilleux*
(1947-1949), Paris, Éditions des deux coqs d'or.

Nom et prénom de l'élève : _____

Niveau scolaire et classe : _____

Âge de l'enfant à la date de l'observation (années + mois) : _____

Date de l'observation : _____

6.2. Synthèse des observations par élève

Produire la fin d'un récit fictif connu des enfants

exemple : « Les trois petits cochons ».

	Réponse attendue	Réponses partielles, différentes ou non inventoriées (noter les comportements particuliers observés)	Absence de réponse
Item A. Continuer le récit et le terminer			
Item B. Évoquer les détails du dénouement de l'histoire			
Item C. Clôre le récit (état final des protagonistes)			
Item D. Relier entre elles les parties du récit		Différentes modalités de connexion	S'exprime par bribes sans lien entre les propositions.

(Reproduire en autant d'exemplaires que d'élèves)

Johann

à la piscine



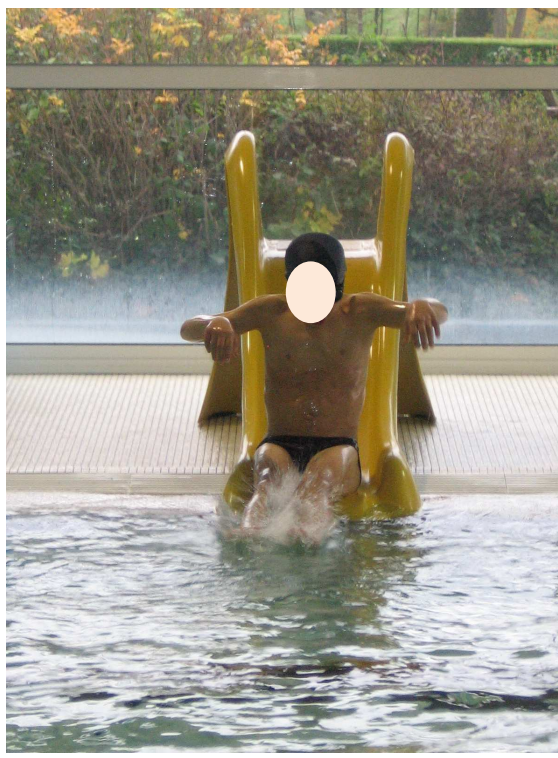
A la piscine, j'enlève mes chaussettes.



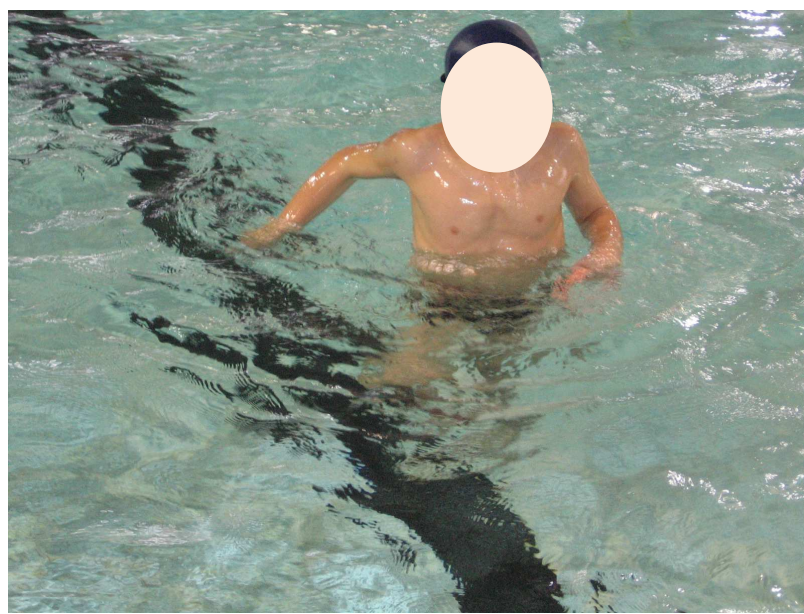
Je marche dans le pédiluve.



J'ai mis mon bonnet, mon maillot de bain et mes lunettes de piscine.



Je glisse sur le toboggan.



Je cherche les anneaux.



Je nage sous l'eau.

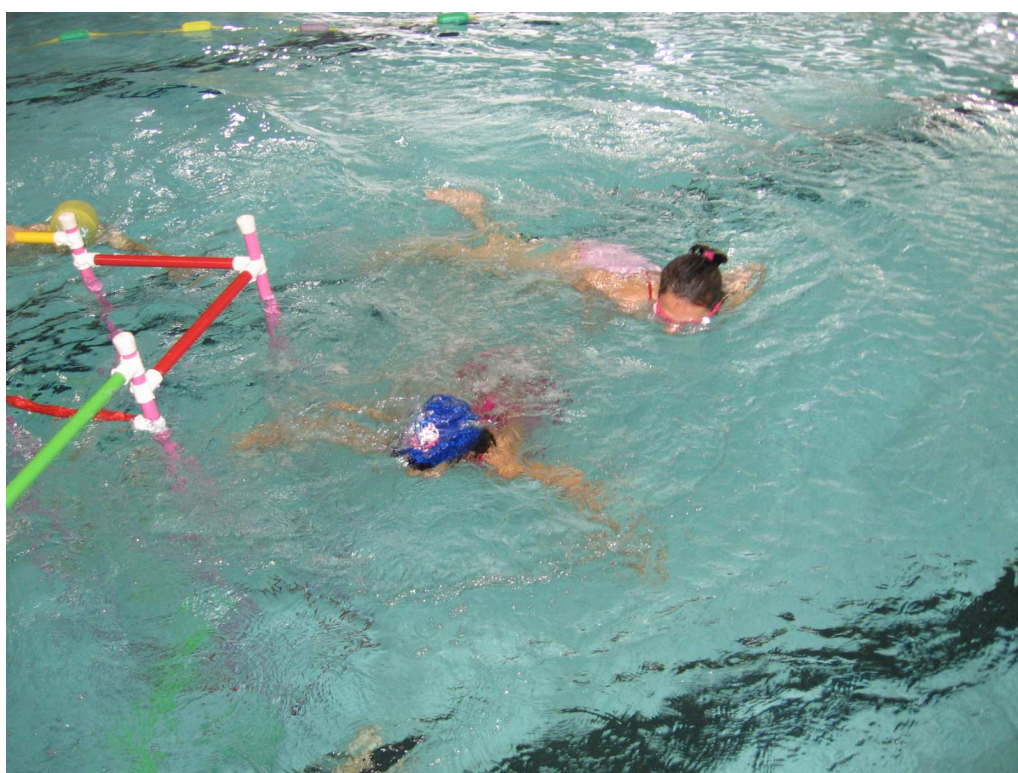


J'ai les cheveux en pétard.

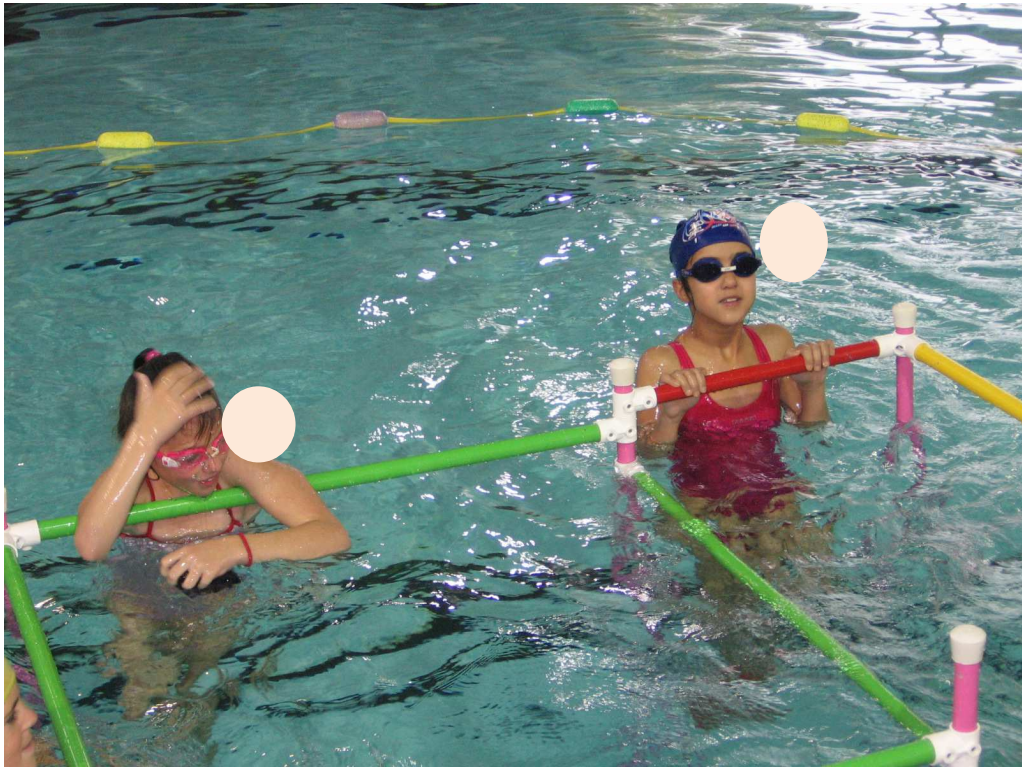


Je montre à Catherine comment j'attrape les anneaux.

Aurélie à la piscine



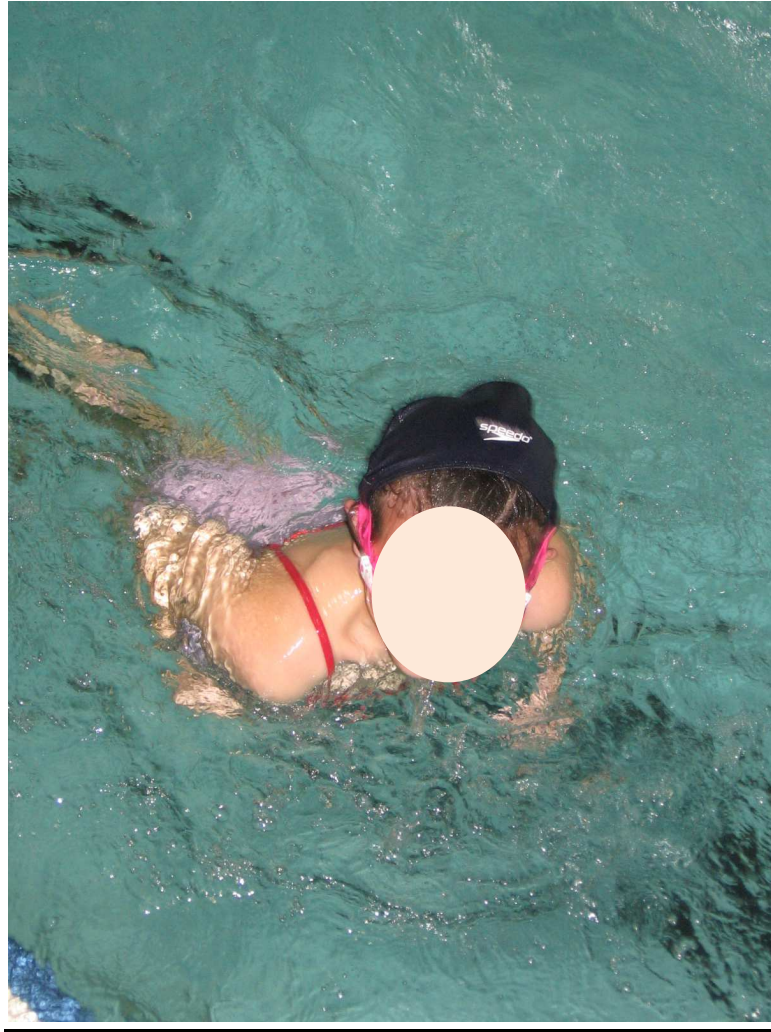
Je suis en train de nager autour de la cage qui est au milieu du bassin.



Je suis en train de m'accrocher à la cage autour de laquelle je nage



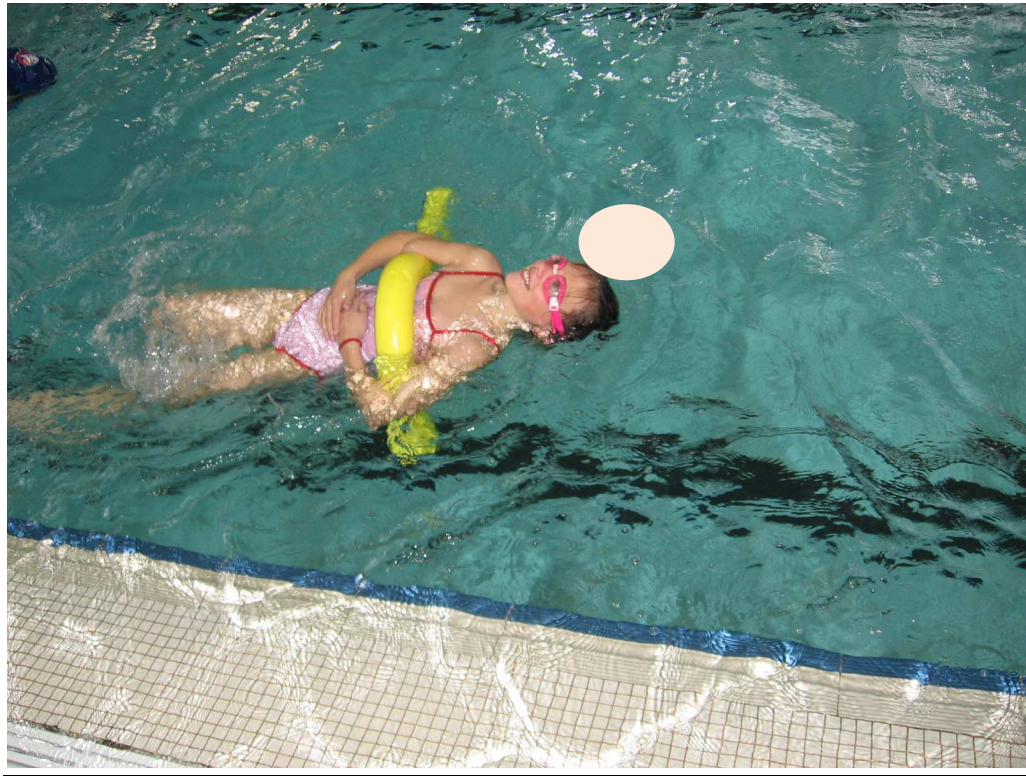
Je saute avec une frite que je tiens sur ma poitrine et sous les bras.



Je suis en train de nager comme le professeur
m'a expliqué.



Je marche dans l'eau du pédiluve qui est tiède.



Je suis en train de nager sur le dos avec une frite que je tiens sur ma poitrine.

Annexe 5: Etayage gestuel

MIRANDA

Elaboration individuelle: séquence 1 (11'12)		
La voix		
Le débit	Le débit est lent, la voix posée car il s'agit d'une relation duelle avec l'élève. Le débit s'accélère quand elle change d'activité.	
Le volume	Elle ponctue ses phrases avec des "donc", "alors" qui sont plus forts.	
	Le ton monte quand elle change d'activité.	
	Monte le ton quand elle félicite "très bien, super!".	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	L'enseignante et l'élève sont assis l'un à côté de l'autre. On ne voit qu'une main de l'enseignante.	
Les gestes d'information	lexicale	Elle mime la validation du ticket de tramway et mime la borne.
		Elle mime des gestes qu'ils avaient déjà faits au théâtre.
	grammaticale	Son crayon ponctue les mots de la phrase.
		Sa main se déroule dans l'espace en même temps qu'elle dit la phrase et s'arrête sur les mots importants en faisant un petit geste.
		Elle lit ce qu'avait dit l'élève lors d'une séance précédente et elle accompagne cette lecture en soulignant virtuellement les mots de la phrase.
		Elle donne une explication et sa main suit cette explication (saccades des mots).
		Elle lève l'index pour insister sur le mot "où".
		Quand elle interroge l'élève, sa main suit cette interrogation, cela souligne la prosodie de la phrase interrogative.
	phonologique	
	renseignements	

Les gestes d'animation	
Les gestes d'évaluation	Elle lève le doigt pour signaler que c'est important.
	Elle fait un geste vertical pour demander à l'élève si c'est terminé.
	Elle touche l'épaule de l'élève quand c'est terminé pour lui signifier que c'est bien.
	Elle accompagne son "très bien" d'un geste de la main.
	Elle accompagne l'élève avec un geste d'ouverture de la main afin de l'inciter à trouver un mot.

<u>Elaboration individuelle: séquence 2 (15'66)</u>		
La voix		
Le débit	Beaucoup de silences entre le passage de chaque photo ce qui laisse du temps à l'élève pour s'exprimer.	
Le volume	Plusieurs interjections "oh, ah!" afin d'interpeller l'élève, le ton monte.	
	Le ton monte lorsqu'elle encourage l'élève "Très bien".	
	Quand elle cherche des photos sur l'ordinateur, son ton est doux et neutre.	
	Quand elle passe à une autre activité, elle ponctue ses phrases de "alors!" et monte le ton.	
	Le ton monte lorsqu'elle insiste sur un mot important et veut inciter l'élève à l'utiliser ex: "sur...".	
	Quand elle change de photo et qu'elle pose une question, la voix est plus forte et le ton monte.	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	L'enseignante et l'élève sont assis l'un à côté de l'autre. On ne voit pas complètement l'enseignante.	
Les gestes d'information	lexicale	Lorsqu'elle énumère différentes actions, elle utilise ses doigts pour indiquer la première, la deuxième... et regarde l'élève.
		Elle accompagne d'un ou plusieurs gestes les actions faites par l'élève sur la photo. Elle parle au passé.
		Elle pointe l'ordinateur avec son crayon afin de faire verbaliser l'élève sur

		son action.
		Elle se tape le torse pour inciter l'élève à dire "moi" "mon".
		Elle pointe du doigt des éléments sur la photo en faisant des ébauches.
		Elle mime le passage du ticket de tramway dans la machine afin d'expliquer la "validation".
	grammaticale	Elle pointe les personnes sur la photo avec son crayon afin de l'aider à construire sa phrase.
		Elle hoche la tête à chaque mot prononcé par l'élève afin de l'aider à formuler sa phrase.
	phonologique	Elle articule exagérément tout en le regardant sans prononcer les mots en même temps que l'élève parle.
	renseignements	
Les gestes d'animation		
Les gestes d'évaluation		Quand elle nomme l'élève, elle pointe son crayon vers lui.
		Elle sourit et regarde l'élève quand elle lui demande s'il se souvient de ce qu'il faisait sur la photo (il s'agit d'une sorte de complicité car ils ont partagé ces moments ensemble).
		Elle sourit plusieurs fois lorsque l'élève fait des commentaires sur les photos.
		Elle regarde très souvent l'élève afin de l'encourager.
		Elle touche l'épaule de l'élève puis pose sa main en disant "à toi".
		Elle enlève le pouce de la bouche de l'élève afin qu'il reste concentré.

<u>Elaboration individuelle: séquence 3 (20'44)</u>		
La voix		
Le débit	Le débit est ralenti lorsqu'elle énumère les prénoms des élèves en les pointant sur la photo, elle utilise des ébauches.	
Le volume	Le ton est doux et posé, il monte lorsqu'elle change d'activité.	
	Le ton est ferme lorsqu'elle lui demande de ne pas chanter.	
	Elle emploie des interjections "oh, ah" ou des petits mots "aller, alors!..." lorsqu'elle change d'activités. Le ton monte.	
	Le ton monte lorsqu'elle le félicite: "très bien!".	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	L'enseignante est assise à côté de l'élève. On voit principalement ses mains.	
Les gestes d'information	lexicale	Elle mime les gestes que les élèves ont faits au théâtre.
		Elle énumère plusieurs choses en levant le pouce puis l'index. Elle regarde fixement l'élève pour capter son attention.
		Elle pointe quelque chose sur la photo en disant "regarde", elle veut faire dire un mot à l'élève.
		Elle pointe son torse et fait des ébauches pour faire dire "moi" à l'élève.
		Elle pose sa main sur son torse pour dire "mon", "moi".
		Elle pose sa main sur son torse et fait une ébauche afin d'inciter l'élève à dire "je valide".
	grammaticale	
phonologique	Elle articule de manière très prononcée afin d'aider l'élève.	
	L'enseignante articule en play-back les mots prononcés par l'élève.	
renseignements		

Les gestes d'animation	
Les gestes d'évaluation	Sourires et rires complices lorsqu'ils regardent ensemble les photos: souvenirs communs.
	Elle pointe le ventre de l'élève et le nomme par son prénom.
	Elle tapote sur son bras pour attirer son attention.
	Elle pose la main sur le bras de l'élève en disant "à toi" pour l'inciter à répéter ce qu'elle vient de dire, elle pose sa main sur son épaule en attendant qu'il démarre la phrase.
	Elle enlève le pouce de la bouche de l'élève afin qu'il reste concentré.

<u>Elaboration individuelle: séquence 4 (21'58)</u>		
La voix		
Le débit	La voix ralentit sur un mot afin d'insister sur ce mot " Deux bras", " Un bras".	
Le volume	La voix est calme et posée: la relation duelle avec l'élève permettant cela.	
	Le ton monte lorsqu'elle pose des questions.	
	La voix est plus forte quand elle félicite l'élève "Très bien!", "Oui c'est ça, c'est super dis donc", "C'est bien ton travail".	
	Le ton monte lorsqu'elle change d'activités.	
	Le ton monte "Je t'écoute" afin de lancer l'activité de l'élève.	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	L'enseignante est assise à côté de l'élève. On voit principalement ses mains.	
Les gestes d'information	lexicale	Elle mime les mots de l'élève afin de les expliciter.
		Elle tape sur son torse "ça s'appelle comment ça?"
		Elle mime "sous les bras" en levant les bras en l'air.
		Elle ouvre ses bras en disant "que je tiens où?".
		Elle a un mouvement de bras vers la gauche et vers la droite en disant "l'un et l'autre".
		Elle montre deux doigts en disant "deux bras".

		Elle lève le pouce en disant "un bras".
		Elle écarte les bras "qu'est-ce qu'il a fait?".
		Elle pointe la photo de l'index "qu'est-ce que tu fais là?".
		Elle pointe son torse et fait une ébauche pour faire dire à l'élève "ma".
	grammaticale	Ses mains accompagnent la phrase de l'élève, il s'agit d'un mouvement vers l'avant.
		Elle redit la phrase de l'élève en ponctuant les mots avec l'index vers le haut.
		Sa main accompagne la phrase de l'élève: saccades à chaque mot.
phonologique	Elle articule exagérément le mot "tramway" afin que l'élève le répète.	
renseignements		
Les gestes d'animation		
Les gestes d'évaluation	Elle hoche la tête en regardant l'élève afin d'approuver ses propositions.	
	Elle lève l'index en l'air et disant "on va essayer de compléter la phrase" comme un défi.	
	Elle tapote sur le bras de l'élève afin d'approuver ce qu'elle vient de dire.	
	Elle touche le bras de l'élève pour l'interpeller "bah, tu viens de le dire".	
	Elle fait un mouvement de la main et dit "ça, c'est beaucoup plus correct".	
	Elle hoche la tête afin d'approuver ce que dit l'élève.	
	Elle hoche la tête (signe négatif) pour désapprouver ce que dit l'élève.	
	Elle fait un geste de moulinet avec les mains vers l'avant afin d'inciter l'élève à dire les choses.	

Elaboration individuelle: séquence 5 (35'17)		
La voix		
Le débit		Il y a beaucoup de silences ce qui laisse le temps à l'élève de regarder les photos, de les sélectionner.
		Il y a des silences accompagnés d'un mouvement de l'œil quand elle interroge l'élève et cela pour l'inciter à répondre.
Le volume		Le ton monte lorsqu'elle fait une proposition à l'élève.
		Le ton est calme quand elle s'adresse à l'élève (relation duelle).
		Le ton monte et la voix est plus forte lorsqu'elle change d'activité et elle ponctue de "D'abord; bon...".
		Le ton est ferme lorsqu'elle fait une correction explicite, elle corrige l'élève "On dit comme ça"...
		Le ton monte, la voix est plus forte lorsqu'elle félicite l'élève "D'accord, oui, super, très bien! ".
		Le ton s'adoucit quand elle incite l'élève à s'expliquer.
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques		L'enseignante est assise à côté de l'élève. On ne voit pas le visage de l'enseignante mais juste sa main gauche.
Les gestes d'information	lexicale	Elle dit "d'entrer" et lève le doigt.
		Elle fait un geste de la main pour accompagner l'élève afin qu'il dise "dans" et fait une ébauche "d".
		Elle pointe son torse pour faire dire "moi" à l'élève.
		Elle fait un geste du doigt (rouleau) fin de faire dire "nous" à l'élève.
	grammaticale	La main saccade les mots de l'élève afin d'accompagner une phrase.
		Sa main accompagne chaque mot de la phrase en faisant des saccades.
	phonologique	La main saccade les syllabes d'un mot.
renseignements		

Les gestes d'animation	
Les gestes d'évaluation	Elle fait une pause avec la main et dit "tu vas regarder les photos".
	Elle lève les doigts vers le haut "il faut minimum six photos".
	Elle fait un geste de "rouleau" avec la main afin d'inciter l'élève à dire la suite.
	Elle pointe son doigt en l'air "on dit toujours je"
	Elle replace l'écran d'ordinateur pour que l'élève voie correctement.
	Elle pointe des éléments de l'ordinateur afin de le guider "là tu as la souris, tu appuies là...".

<u>Elaboration individuelle: séquence 6 (24'92)</u>		
La voix		
Le débit		
Le volume	Le ton monte lorsqu'elle félicite l'élève "Ok, très bien..."	
	Le ton monte lorsqu'elle change d'activité "Tu en choisis une autre".	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	L'enseignante est assise en face de l'élève. On ne voit que ses mains.	
Les gestes d'information	lexicale	Mouvement de balayage droite/ gauche "c'est l'eau du pédiluve".
		Sa main glisse vers l'avant et elle demande à l'élève quelle action il fait à ce moment là.
		Elle mime "relâcher" avec sa main.
		Elle mime "attraper" avec sa main.
		Elle mime avec son crayon un geste pour inciter l'élève à dire "au fond" et fait une ébauche.
		Elle pointe son torse pour inciter l'élève à dire "ma".
		Elle pointe son doigt vers l'avant pour inciter l'élève à dire "pour aller".
		Elle fait un geste circulaire pour dire "répéter".
		Elle mime "pour aller toucher le mur de l'autre côté" et fait une ébauche.

	grammaticale	Geste de la main à l'horizontal "dans l'eau".
		Mouvement des mains vers l'avant pour accompagner "dans".
		Elle pointe du doigt la photo pour indiquer "sous la photo".
		Mouvement des deux mains pour signifier que l'élève fait des phrases collées les unes aux autres, elle scande les mots avec les mains.
		Elle scande avec ses deux mains les mots d'une phrase.
		Elle fait un geste de la main vers l'avant pour inciter l'élève à raconter ce qu'il fait sur les photos.
		Elle pointe un élément sur la photo en demandant à l'élève ce qu'il fait.
	phonologique	
	Renseignements	Elle pointe chaque photo pour indiquer dans quel ordre elles vont.
		Elle fait un geste circulaire pour dire à l'élève de remettre les photos dans l'ordre.
		Elle demande à l'élève de compléter sa phrase et fait un geste de la main qui accompagne un "pourquoi".
		Sa main s'ouvre en demandant si on "garde cette phrase la".
Les gestes d'animation		
Les gestes d'évaluation	Elle pointe une photo avec son crayon pour indiquer à l'élève de prendre celle-ci.	
	Sa main s'ouvre en disant "très bien".	
	Elle reprend la proposition de l'élève, sa main s'ouvre, elle acquiesce.	
	Rires de connivence avec l'élève qui se trompe.	
	Rires partagés quand l'élève ne réussit pas à prononcer "pédiluve": connivence.	
	Elle pointe son pouce vers le haut et dit "parfait!".	
	Elle fait un tracé horizontal de la main pour exiger "une phrase parfaite".	
	Mouvement des mains qui accompagnent une recommandation "n'oublie pas, on essaie de faire des phrases un peu plus compliquées."	
	Battement des deux mains pour signaler à l'élève qu'il a du temps.	
	Elle fait un mouvement des mains vers l'élève en disant "c'est bien ce que tu	

	viens de dire".
	Elle fait un geste d'ouverture en disant "c'est pour t'aider à formuler une belle phrase".
	Elle pointe l'index vers l'élève pour capter son attention "je vais te redire la phrase".
	Elle fait un geste de la main et dit "d'accord".
	Elle fait un geste d'ouverture de la main et demande "oui?".
	Elle pose sa main à plat sur la photo en disant à l'élève de se concentrer sur celle-là uniquement.
	Elle fait un geste circulaire pour dire que "c'est une belle phrase".

Elaboration individuelle: séquence 7 (11'07)

La voix

Le débit	
Le volume	Elle monte le ton pour poser une question "Et là qu'est-ce que tu fais?".
	Elle monte le ton quand elle change de photo donc d'activité "Alors...".
	Le ton monte lorsqu'elle fait des encouragements à l'élève "Très bien...".

L'étude des gestes pédagogiques

Les distances proxémiques	L'enseignante et l'élève sont assis côte à côte.	
	La relation duelle permet beaucoup échanges au niveau du regard.	
Les gestes d'information	lexicale	Elle pointe son torse pour faire dire "je" à l'élève et fait une amorce.
		Elle mine "donne" avec ses mains et fait une ébauche.
		Elle pointe son pouce et mime "une" pour faire dire "une salade" à l'élève.
		Elle pointe le torse de l'élève et le touche pour dire "je".
		Elle montre son cou avec son doigt (mouvement circulaire).
		Elle pointe un élément sur la photo pour inciter l'élève à dire un mot précis.
		Elle mime le verbe "faire un bisou" avec ses doigts.

		Elle mime "sur l'oreille" en posant un doigt sur son oreille et fait une ébauche.
		Elle tape sur sa main pour dire "sur" et fait une ébauche.
	grammaticale	Elle scande les mots avec sa tête pour accompagner la phrase de l'élève.
	phonologique	Elle fait du play-back en disant "une salade à Gabby" en articulant exagérément.
	Renseignements	
Les gestes d'animation		
Les gestes d'évaluation	Elle pose la main sur le bras de l'élève pour l'aider à se re-concentrer.	
	Elle nomme l'élève puis le regarde dans les yeux pour l'aider à se re-concentrer.	

<u>Elaboration individuelle: séquence 8 (16'50)</u>		
La voix		
Le débit		
Le volume	Elle hausse le ton "Alors on y va", sorte d'encouragements.	
	Quand elle change d'activité, le ton monte et il est plus ferme "Ensuite...".	
	Le ton monte quand elle félicite l'élève "C'est très bien!".	
	Le ton monte quand elle pose des questions.	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	Relation duelle: l'enseignante et l'élève sont assis côte à côte.	
Les gestes d'information	lexicale	Mouvement circulaire avec la main pour faire deviner le mot "endroit".
		Geste de la main pour mimer "j'enlève" + ébauche.

		Mouvement de la main pour inciter l'élève à dire "foin".
		Elle se touche le dos pour inciter l'élève à dire "sur le dos".
		Elle approche sa main de la tête de l'élève "tu pourrais caresser le lapin sur la tête".
		Elle prend le collier de l'élève pour lui montrer une perle.
	grammaticale	Ses mains accompagnent la phrase, elles scandent les mots.
		Mouvement circulaire des mains: "c'est n'importe quelle pelle?" pour faire dire "la".
		Elle scande les mots de la phrase avec son doigt.
		Elle pointe son index en l'air " de lait".
		Elle pointe l'index pour inciter l'élève à dire "à".
		Sa main s'ouvre pour appuyer la phrase et sur le "à": "je donne du foin à Gaby".
	phonologique	Elle frappe les syllabes du mot "granulé" sur la table.
		Elle montre du doigt le "l" de granulé sur l'ordinateur "tu vois c'est un l".
	Renseignements	Mouvement de la main vers l'avant "tu dis ce que tu vois sur la photo".
		Elle montre l'ordinateur avec sa main "là, qu'est-ce que tu fais?, tu fais quoi là?".
		Mouvement de l'index vers l'ordinateur "tu remplis quoi?".
		Elle pointe la photo avec l'index "c'est d'abord qui?".
Les gestes d'animation		
Les gestes d'évaluation	Elle regarde l'élève et instaure de silences quand l'élève hésite.	
	Elle acquiesce avec un mouvement de la tête quand les propos de l'élève sont justes.	
	Son menton s'avance pour acquiescer ce que dit l'élève.	
	Elle hoche la tête pour approuver ce que dit l'élève.	
	Elle met la main en l'air verticalement en disant "c'est très bien".	
	Elle fait un geste circulaire de la main:" pour dire des choses que tu n'arrives pas à dire".	

<u>Elaboration individuelle: séquence 9 (17'34)</u>		
La voix		
Le débit	Interjections: le débit est plus rapide "Oh, hum..." pour interpeller l'élève. Le ton monte.	
Le volume	Elle ponctue ses phrases de "Alors", sa voix est plus forte et cela quand elle change d'activité.	
	Sa voix se radoucit lorsqu'elle demande " Et là, qu'est-ce que tu fais? " Elle sourit à l'élève.	
	Sa voix monte lorsqu'elle félicite l'élève " C'est bien, très bien, super ".	
	Sa voix monte lorsqu'elle fait " un " avec son doigt (pour signaler " une crêpe ").	
	Sa voix est plus forte lorsqu'elle change d'activité.	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	Relation duelle: l'enseignante et l'élève sont assis côte à côte.	
Les gestes d'information	lexicale	Elle tape sur son torse en faisant une ébauche pour faire dire "je " à l'élève.
		Elle pointe le torse de l'élève et fait une ébauche pour l'inciter à dire "je".
		Elle mime le verbe "ouvrir" et fait une ébauche.
		Elle pointe différents objets sur la photo et les nomme.
		Elle mime " vide, pose, sur, met " et fait des ébauches.
	grammaticale	Elle pointe le doigt en l'air et insiste sur " du " " de la ". Sa voix monte.
		phonologique
	Elle tend l'oreille en disant " répète moi ".	
		renseignements
Elle pointe du menton la photo qui se trouve sur l'ordinateur en disant "qu'est-ce que tu fais?".		
Elle fait un cercle avec son crayon sur l'ordinateur en disant "qu'est-ce que tu fais?".		
Elle pointe la photo avec son crayon.		
Elle demande "c'est les verres de qui?" et pointe la photo.		

Les gestes d'animation	
Les gestes d'évaluation	Elle repose son menton pendant qu'elle parle à l'élève; sorte d'enrôlement.
	Elle enlève le doigt de la bouche de l'élève.
	Elle pointe l'ordinateur en disant "regarde".
	Elle enlève une mèche de cheveux devant les yeux de l'élève.
	Elle s'approche de l'oreille de l'élève pour lui donner les premiers mots de la phrase.
	Regards complices, sourires et rires entre l'enseignante et l'élève lorsqu'ils regardent une photo = souvenirs partagés.

<u>Elaboration individuelle: séquence 10 (14'65)</u>		
La voix		
Le débit		
Le volume	Le ton monte lorsqu'elle pose une question et ses yeux s'écarquillent pour montrer son étonnement "Tu poses la table?", en insistant sur "la".	
	Le ton monte quand elle félicite l'élève "Très bien, bien, et bah voilà".	
	Le ton monte quand il y a changement d'activité "Ensuite, Que fais-tu? Oh!".	
	Le ton est ferme quand elle reprend l'élève "Non pas je l'ouvre".	
	Elle monte le ton quand elle le félicite "Très bien".	
	Elle monte le ton quand elle n'est pas d'accord avec la proposition de l'élève et dit "Ah, non!" et se recule de l'écran pour observer la photo.	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	Relation duelle, l'élève est assis à côté de l'enseignante.	
Les gestes d'information	lexicale	Elle mime "j'ouvre".
		Elle mime "le gâteau coupé en deux".

		Elle mime les bougies "sur" le gâteau et fait une ébauche.
		Elle pose la main sur la table pour mimer "sur le bureau".
		Elle fait un geste d'ouverture avec ses mains en disant "ou à ma table, c'est comme tu veux".
		Elle mime 'je mange'.
		Elle pointe son torse pour dire "mon" et fait une ébauche.
		Elle mime le verbe "recevoir" en faisant un geste de la main
		Elle mime "les autres" en faisant un geste de la main.
		Elle fait un geste de l'index pour dire "aux copains".
	grammaticale	
	phonologique	Elle regarde l'élève en faisant un play-back de sa phrase et articule exagérément.
	renseignements	Elle pointe la photo et dit "c'est quoi ça?".
		Elle pointe la photo en demandant "où est-ce que tu es assise?".
Les gestes d'animation		
Les gestes d'évaluation		Il y a des rires complices lorsque l'élève se trompe.
		Regards complices "on chante quoi pour ton anniversaire?".
		Elle écarquille les yeux pour montrer son étonnement et signifier à l'élève que ce n'est pas la bonne réponse.
		Elle prend le bras de l'élève et le repositionne correctement sur sa chaise en disant "assieds-toi bien".
		Elle écarquille les yeux pour montrer son interrogation "alors à qui?".

Elaboration individuelle: séquence 11 (23'34)		
La voix		
Le débit	Le débit est modéré avec beaucoup de blancs au début quand ils regardent ensemble les photos.	
Le volume	Le ton monte lorsqu'elle pose une question "Alors as-tu choisi une photo?", "Que fais-tu sur cette photo?".	
	Le ton monte lorsqu'elle encourage l'élève "Aller".	
	Le ton monte lorsqu'elle félicite "Très bien, super, très très bien".	
	Le ton monte lorsqu'elle reprend l'élève et lui signifie qu'elle n'est pas d'accord avec lui "Ah non!".	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	Relation duelle, l'élève est assis à côté de l'enseignante.	
Les gestes d'information	lexicale	Elle fait un geste "Borel-Maisonny" pour faire dire "je" à l'élève et fait des ébauches.
	grammaticale	Elle séquence les mots d'une phrase avec l'index.
	phonologique	Elle développe sa main sur le son "cur" et l'enroule en même temps qu'elle prononce C U R.
		Elle scande les syllabes du mot "anniversaire" en faisant des gestes avec le pouce et l'index.
		Elle fait un long serpent avec l'index et prononce en même temps de son [s].
	renseignements	Elle fait un geste circulaire avec l'index au-dessus du clavier pour montrer où se trouve une lettre.
		Elle désigne la lettre sur le clavier de l'ordinateur avec son index car l'élève ne la trouve pas.
		Elle montre la barre "espace".
		Elle fait un geste avec son pouce et son index et dit "on les sépare".
		Elle fait une rotation avec son pouce et son index et dit "c'est collé ou pas collé?".

Les gestes d'animation	
Les gestes d'évaluation	Elle montre l'ordinateur avec sa main en disant "et bien je t'en prie" pour inciter l'élève à écrire sa phrase.
	Elle encourage l'élève "aller" car il hésite.
	Elle encourage l'élève en avançant ses mains vers l'ordinateur "vas-y, aller, oui, aller vas-y".
	Elle montre le clavier de l'ordinateur avec l'index en disant "aller, vas-y".
	Elle tourne le buste vers l'élève et lui demande de le regarder.
	Elle fait un mouvement de la main qui accompagne "bah non!".

<u>Elaboration collective: séquence 1 (13'53)</u>	
La voix	
Le débit	Le débit est moyen, la voix est posée.
	Quand elle explique une consigne, sa voix est chantée.
	Le débit est plus rapide lors des questions que lors des répétitions.
	Quand elle change de photo, donc de phrase, sa voix chante: ce changement de rythme et d'intonation indique le changement.
	Elle prend une voix de "robot" afin de séparer les étiquettes.
	Elle ponctue ses phrases d'expressions afin de briser la monotonie "Aller, hop, hop, hop...". Le débit est modifié.
	La voix peut être chantée lorsqu'elle félicite l'élève "Très bien, super, bravo!".
Le volume	Quand elle reprend les propositions de l'élève, le ton est plus ferme et sa main vient appuyer ce qu'il y a sur la photo.
	Pour donner du relief à l'exercice, elle appuie ses questions et parle plus fort "Alors, tu trouves?".
	Elle parle doucement pour demander si l'élève est d'accord.
	Le ton est impératif et elle pointe fermement du doigt la table pour indiquer à l'élève l'endroit où il doit poser l'étiquette.
	Quand elle félicite l'élève, le ton monte "Très bien, super!".

	<p>Quand elle reprend les propositions d'un élève pour le corriger, le ton est plus ferme "Ce n'est pas...".</p> <p>Le ton monte quand elle encourage l'élève "Aller Aline...". L'intonation augmente pour redynamiser l'exercice.</p>	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	Deux élèves sont assises côte à côte. L'enseignante est en face. On ne voit que ses mains sur la vidéo.	
Les gestes d'information	lexicale	Elle pointe l'étiquette avec son doigt en même temps qu'elle dit le mot.
		Elle désigne un mot étiquette avec le doigt et demande à l'élève si elle est d'accord avec la proposition de l'autre élève.
	grammaticale	Elle sépare les étiquettes et les repositionne (phrase exacte) en même temps qu'elle pose une question.
		Quand elle explique la consigne, elle découpe la phrase en séparant les mots avec un geste de la main. Elle dispose des étiquettes devant l'élève et sa main "accompagne" les étiquettes d'un geste précis.
		Quand elle reprend une phrase donnée par l'élève (répétition), elle fait des séparations entre les mots (comme les étiquettes). Son discours est "haché" comme les mots.
		Elle procède à un pointage virtuel sur la table pour le mot qui vient après (sans étiquette). L'élève doit le trouver, elle le matérialise.
		Elle pointe les étiquettes mots avec le doigt pour indiquer le sens de la phrase de la gauche vers la droite.
		Elle pointe son index en l'air et séquence les mots de la phrase de l'élève.
		Elle accompagne la négation par un geste de la main.
		Elle montre avec son doigt l'endroit où l'élève doit poser son étiquette. C'est le début de la phrase.
phonologique	Quand l'élève lit l'étiquette, l'enseignante montre les syllabes en même temps sur l'étiquette.	
renseignements	Elle pointe du doigt les étiquettes pour guider l'élève en même temps qu'elle pose une question.	

	<p>Avec sa main, elle invite l'élève à placer son étiquette sur la table.</p> <p>Elle tape plusieurs fois le doigt sur la table pour indiquer où l'élève doit mettre l'étiquette.</p>
Les gestes d'animation	
Les gestes d'évaluation	Elle fait un geste de balayage pour dire "cherche" et le dit en même temps.
	Elle pose une question à l'élève et met sa main en tapant sur la table devant elle afin d'interpeller l'élève.
	Elle pointe la photo avec le doigt pour bien la cibler et pour que l'élève reste concentré et ne regarde pas une autre photo.

EVALUATION MIRANDA

<u>Evaluation collective: séquence 14 (15'47)</u>	
La voix	
Le débit	
Le volume	Le ton monte lorsqu'elle encourage l'élève "Très bien!".
L'étude des gestes pédagogiques	
Les distances proxémiques	<p>L'élève raconte son album à la classe. Il est face au groupe classe. Les photos sont projetées avec un vidéoprojecteur.</p> <p>On ne voit pas l'enseignante sur la vidéo, on l'entend.</p> <p>Il y a peu d'interactions car il s'agit d'une évaluation.</p>
Les gestes d'information	lexicale
	grammaticale
	phonologique
	renseignements
Les gestes d'animation	

Les gestes d'évaluation	
-------------------------	--

<u>Evaluation collective: séquence 15 (2'4)</u>	
La voix	
Le débit	
Le volume	L'enseignante parle fort au début pour lancer l'activité "Alors je te laisse raconter". Le ton est ferme.
	Le ton est plus doux lorsqu'elle encourage l'élève "Très bien!".
L'étude des gestes pédagogiques	
Les distances proxémiques	L'élève raconte son album à la classe. Il est face au groupe classe. Les photos sont projetées avec un vidéoprojecteur. On ne voit pas l'enseignante sur la vidéo, on l'entend. Il y a peu d'interactions car il s'agit d'une évaluation.
Les gestes d'information	lexicale
	grammaticale
	phonologique
	renseignements
Les gestes d'animation	
Les gestes d'évaluation	

<u>Evaluation collective: séquence 16 (3'07)</u>	
La voix	
Le débit	

Le volume	Le ton est plus ferme et plus fort quand elle reprend l'élève "Je suis".	
	Le ton est plus ferme, plus rapide et monte quand elle félicite l'élève " Très bien", "Parfait".	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	L'élève raconte son album à la classe. Les photos sont projetées avec un vidéoprojecteur. On ne voit pas l'enseignante sur la vidéo, on l'entend. Il y a peu d'interactions car il s'agit d'une évaluation.	
Les gestes d'information	lexicale	
	grammaticale	
	phonologique	
	renseignements	
Les gestes d'animation		
Les gestes d'évaluation		

<u>Evaluation collective: séquence 17 (2'27)</u>	
La voix	
Le débit	
Le volume	Le ton est fort quand elle dit "Alors, nous t'écoutons".
	Le ton monte lorsqu'elle demande à l'élève de répéter "Répète".
	Le ton monte lorsqu'elle demande à l'élève de faire une phrase.
	Le ton monte lorsqu'elle encourage.
L'étude des gestes pédagogiques	
Les distances proxémiques	L'élève raconte son album à la classe. Les photos sont projetées avec un vidéoprojecteur. On ne voit pas l'enseignante sur la vidéo, on l'entend. Il y a peu d'interactions car il s'agit d'une évaluation.

Les gestes d'information	lexicale	
	grammaticale	
	phonologique	
	renseignements	
Les gestes d'animation		
Les gestes d'évaluation		

<u>Evaluation collective: séquence 18 (10'47)</u>		
La voix		
Le débit		
Le volume	Le ton est plus ferme lorsqu'elle demande à l'élève d'accélérer "Aller Lorie".	
	Le ton est ferme lorsqu'elle demande à l'élève de bien s'asseoir " Assieds-toi bien".	
	Le ton est ferme lorsqu'elle reprend deux élèves qui parlent en même temps.	
	Le ton monte lorsqu'elle demande à l'élève de montrer son album aux autres élèves "Montre leur par contre".	
	Le ton est ferme lorsqu'elle remotive l'élève "Aller Kim".	
	Le ton est très ferme lorsqu'elle reprend des élèves du groupe en pointant son index vers eux "Alors ce n'est pas votre rôle de lui dire quand vous ne comprenez pas?".	
	Le ton est ferme lorsqu'elle demande à des élèves d'arrêter, elle fait un geste de la main "Oui c'est bon".	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	Deux élèves présentent leur album écho aux autres élèves de la classe. Ils sont en arc de cercle avec l'enseignante à leurs côtés.	

Les gestes d'information	lexicale	Elle mime "dans" avec sa main à l'horizontal "tu es dans le bureau?".
		Elle mime "pose" avec sa main "je pose le gâteau".
	grammaticale	
	phonologique	
	renseignements	Elle fait un geste avec ses deux mains pour demander à l'élève de tenir correctement son album face aux autres élèves "alors montre bien devant toi".
Les gestes d'animation		Elle reprend deux élèves qui parlent en même temps que l'élève qui présente oralement son album écho.
Les gestes d'évaluation		L'enseignante rit, elle n'a pas compris la phrase de l'élève. Cela les fait rire.

Evaluation collective: séquence 19 (10'02)

La voix

Le débit	
Le volume	Le ton est ferme quand elle reprend l'élève "Non, pas dans le sac", accompagné d'un mouvement de tête.
	Le ton monte lorsqu'elle félicite "Très bien".
L'étude des gestes pédagogiques	
Les distances proxémiques	Un élève raconte son album écho au groupe classe. Ils sont placés en face. Les élèves interagissent s'ils ne sont pas d'accord avec les propositions de l'élève. L'enseignante se trouve à ses côtés. Elle tient l'album écho mais propose à l'élève de le tenir. Elle accepte mais reprend le livre car elle n'arrive pas à tourner les pages.

Les gestes d'information	lexicale	Elle fait un geste de la main et du bras vers l'avant et fait une ébauche "j'ouv...".
		Elle tapote l'élève sur son épaule et fait une ébauche "j...".
		Elle fait un geste de la main vers l'avant et une ébauche "je vi..." pour faire dire "je vide".
		Elle fait un geste de la main pour indiquer "sur la crêpe".
		Elle fait un geste de la main plus une ébauche "m..." pour inciter l'élève à dire "je mets".
		Elle fait un geste de l'index et une ébauche "su.." pour faire dire "sur".
		Elle tapote de son index l'épaule de l'élève et dit "je mets de la confiture sur la crêpe" et insiste sur "sur".
		Elle fait un geste de la main vers l'avant et dit "je donne".
	grammaticale	Elle fait un mouvement de la tête en disant "pas ils chantant mais ils chantent".
	renseignements	Elle fait un geste de la main face au groupe "vous lui dites aussi".
Elle rapproche l'album de l'élève "qu'est-ce que tu fais?".		
Elle tapote sur l'épaule de l'élève avec l'album "alors redis", "à toi".		
Elle fait un geste de la main à l'horizontal et dit "on s'arrête?".		
Les gestes d'animation	Elle pointe un élève avec son index "tu as entendu ce qu'elle a dit?".	
Les gestes d'évaluation	Sourires complices "ouha, ça devient intéressant sur cette image" car il y a des bonbons sur la photo. Egalement lorsqu'elle dit "ouha, que fais-tu?".	
	Elle tapote l'épaule de l'élève pour qu'elle regarde la photo et sourit.	

<u>Evaluation collective: séquence 20 (5'11)</u>		
La voix		
Le débit		
Le volume	Le ton est ferme et elle pointe le groupe de son doigt "tu racontes ton album aux copains".	
	Le ton est ferme "Aller, vas-y".	
	Le ton est ferme quand elle reprend l'élève et fait un signe de la tête "Non, pas je l'ouvre, j'ouvre".	
	Elle chuchote quand elle félicite l'élève "très bien".	
	Le ton est plus ferme quand elle change d'activité "Que fais-tu sur cette photo?".	
	Le ton monte quand elle félicite "Très bien".	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	L'élève est assis face au groupe classe. L'enseignante est à côté de l'élève qui raconte son album écho. Elle tient l'album de l'élève dans ses mains.	
Les gestes d'information	lexicale	Elle appuie son doigt sur la cuisse de l'élève "non, j'ouvre".
		Elle fait un geste de la main du bas vers le haut pour inciter l'élève à dire "vider".
		Elle pointe son torse et fait une ébauche "j...".
		Elle pointe le torse de l'élève et fait une ébauche "j...".
		Elle fait un mouvement de la main de la gauche vers la droite et fait une ébauche "je p..." pour "je pose".
		Elle pointe son index vers le bas et fait une ébauche "s..." pour "sur".
		Elle fait un mouvement de la tête de gauche à droite "pas confiture, de la confiture " et insiste sur "la".
		Elle pose sa main sur la jambe de l'élève pour lui indiquer la bonne réponse "à madame L." et insiste sur le à.
		Elle lève l'index vers le haut en disant "à" et insiste sur ce "à".
	grammaticale	

	phonologique	Elle articule exagérément quand l'élève hésite.
	renseignements	Elle pointe un élément sur la photo "tu poses quoi?".
		Avec son index, elle balaie la photo "que font les enfants?".
Les gestes d'animation		
Les gestes d'évaluation		Elle rit (complicité) car l'élève n'y arrive pas. Elle lui demande de parler plus fort. "j'ouvre".
		Elle tente de capter son attention en grattant la cuisse de l'élève avec son index en disant "j'ouvre".
		Elle cherche très souvent l'élève du regard.
		Elle sourit à l'élève en signe d'encouragement quand elle ne dit rien.
		Elle acquiesce avec sa tête plusieurs fois.

<u>Evaluation collective: séquence 21 (8'56)</u>	
La voix	
Le débit	
Le volume	Le ton est ferme et il monte "Bon on t'écoute".
	Le ton est ferme et il monte quand elle reprend l'élève "Pas je l'ouvre mais j'ouvre". "Ce n'est pas je mets verre sur table mais je mets le verre sur la table".
	Le ton est doux quand elle encourage "Très bien".
	Le ton monte quand elle félicite "Très bien, tu as fait des progrès, oui, super!".
	Le ton est ferme et il monte quand elle change de photo "Que fais-tu sur cette photo?".
L'étude des gestes pédagogiques	
Les distances	Deux élèves sont côte à côte. On ne voit pas l'enseignante. Chaque élève raconte son album écho.

Les gestes d'information	lexicale	
	grammaticale	
	phonologique	
	renseignements	Elle pointe du doigt l'écran "les photos sont là, est-ce que tu peux nous raconter ton album?".
Les gestes d'animation		
Les gestes d'évaluation		

<u>Evaluation individuelle: séquence 22 (2'05)</u>		
La voix		
Le débit		
Le volume	Le ton est ferme et fort lorsqu'elle donne la consigne du départ.	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	Relation duelle, l'enseignante est assise à côté de l'élève. Il y a peu d'interactions car l'élève raconte son album.	
Les gestes d'information	lexicale	
	grammaticale	
	phonologique	
	renseignements	
Les gestes d'animation		
Les gestes d'évaluation		

MARIE

Elaboration individuelle: séquence 1 (5'21)		
La voix		
Le débit		
Le volume	Le ton monte lorsqu'elle insiste sur certains mots "Dix", "L'ordre", "Ce qu'on voit". Elle articule ce qui donne de l'importance au mot.	
	Le ton monte quand elle approuve ce que dit l'élève "D'accord".	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	Il s'agit d'une relation duelle. L'enseignante est face à l'élève.	
Les gestes d'information	lexicale	
	grammaticale	Elle reprend l'élève "non on ne dit pas à la chambre mais dans la chambre".
		Elle tape sur son torse et dit "quand tu parles de toi tu dis bien je" et elle insiste sur le "je".
		Elle énumère "il, elle, nous ou on " et les énumère aussi avec les doigts.
		Elle tape sur son torse "alors on va dire moi à la fin".
phonologique		
renseignements	Elle fait un geste de la main vers la fin pour indiquer qu'il faut prendre tous les mots de la phrase.	
Les gestes d'animation		
Les gestes d'évaluation		

<u>Elaboration individuelle: séquence 2 (48'34)</u>		
La voix		
Le débit		
Le volume	Elle s'adresse à l'élève tout doucement, presque en chuchotant. Cela donne un côté "intime" à la relation duelle.	
	Elle monte le ton quand elle félicite l'élève "Très bien, d'accord".	
	Elle monte le ton lorsqu'elle comprend ce que veut dire l'élève "Ah, d'accord!" (interjection).	
	Elle s'approche de l'élève et hausse le ton car elle ne comprend pas "Comment?".	
	Elle hausse le ton car elle vient de comprendre ce que dit l'élève "Ah, avec ton écharpe!" (interjection).	
	Elle se penche vers l'élève et dit "Comment" doucement car elle ne comprend pas ce qu'elle dit.	
	Elle se penche vers l'élève et hausse le ton "Comment?".	
	Elle hausse le ton "Ah!" car elle vient de comprendre ce que l'élève dit (interjection).	
	Elle hausse le ton car elle insiste sur un mot "Avec".	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	Relation duelle. L'élève est assise à côté de l'enseignante.	
	Elle s'approche de l'élève doucement car elle ne comprend pas ce qu'elle dit.	
Les gestes d'information	lexicale	Elle tape sur son torse et dit " tu dis je suis dehors" et elle insiste sur le je.
	grammaticale	
	phonologique	
	renseignements	Elle prend une photo dans les mains et demande "alors est-ce que tu es sur la photo là?".

Les gestes d'animation	
Les gestes d'évaluation	

<u>Elaboration individuelle: séquence 3 (29'01)</u>		
La voix		
Le débit	Elle parle lentement, détache bien les syllabes.	
Le volume	Elle hausse le ton quand elle félicite "Bien".	
	Elle hausse le ton quand elle demande des précisions à l'élève "Pour essayer de <u>préciser</u> ce que tu dis". Insiste sur "préciser".	
	Elle hausse le ton et fait un geste de la main à la verticale avec son crayon "Ah, tu repasses sur les traits" (interjection).	
	Elle hausse le ton quand elle comprend ce que veut dire l'élève "Ah, sur les petits points" (interjection).	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	Relation duelle. L'élève est face à l'enseignante.	
Les gestes d'information	lexicale	Elle mime des pointillés avec son doigt "y'a une ligne avec des pointillés".
		Elle fait un geste d'ouverture avec sa main "ça s'appelle des pointillés".
	grammaticale	Elle pointe son torse avec une ébauche "j" et dis "quand tu parles de toi c'est je".
	phonologique	
		Elle articule exagérément le "u" de rue et fait un "u" avec ses doigts.

	renseignements	Elle pointe une photo "ce sont des jumelles?".
		Elle fait un geste de la main d'avant en arrière et dit "l'autre fois c'était le gâteau au chocolat et là ce sont des photos qui parlent de l'école".
		Elle insiste sur le "qui", elle hausse le ton, "qui il y avait?".
		Elle insiste sur le "qui" et montre les photos avec sa main "qui il y avait?", elle hausse le ton.
		Elle ouvre les 2 mains vers l'élève "que toi".
		Elle insiste sur "que" et dit "qui en va parler <u>que</u> de toi".
		Elle insiste sur "que" et dit "qui ne va parler <u>que</u> de Louise".
		Elle insiste sur "huit" et dit "tu vas choisir <u>huit</u> photos" et elle hausse le ton.
		Elle fait un geste de la main devant l'élève "tu vas mettre devant toi celle que tu veux garder".
		Elle pose sa main sur celle de l'élève "ça tu la gardes?" en parlant de la photo.
		Elle pointe successivement des photos "celle-ci, celle-ci...".
		Elle pointe un détail sur une photo avec son crayon "non, là ce sont des maths".
		Elle pose son index sur son oreille "c'est quand on écoute les sons, c'est ça?".
		Elle pointe une photo "on garde celle-ci?".
Elle fait un geste de la main et dit "voilà, quand il y a une vitre".		
Elle pointe de l'index sur la photo et dit "alors qu'est-ce que tu dirais?".		
Elle pointe une photo et demande "est-ce ça ce que tu veux dire?".		
Elle pointe son oreille avec son index "tu écoutes les sons".		
Elle pointe une photo "est-ce que tu te souviens ce que c'était?".		
Les gestes d'animation		Elle pose son doigt sur sa bouche et fait "chut" doucement pour demander aux autres élèves de faire moins de bruit.
		Elle pose son doigt sur sa bouche et fait "chut" plus fort afin de demander aux

	élèves de faire moins de bruit.
Les gestes d'évaluation	Elle dit souvent "d'accord" pour faire adhérer l'élève.
	Elle recentre l'élève en pointant une photo "donc là on dit...".

Elaboration individuelle: séquence 4 (43'11)	
La voix	
Le débit	Elle parle lentement et doucement, elle articule. Dans la première consigne, elle insiste sur certains mots "Ce que tu vois" en trainant sur les mots. Elle regarde intensément l'élève.
Le volume	Le ton est plus ferme quand elle reprend l'élève qui change sans cesse d'avis "C'est bon, tu as décidé".
	Le ton monte quand elle encourage l'élève "Très bien, oui très bien, super".
	Le ton est ferme lorsqu'elle reprend l'élève "Tu as décidé, on va garder" et fait un geste d'ouverture des deux mains vers l'élève.
	Elle monte le ton lorsqu'elle dit "attrapé" et articule exagérément.
	Le ton monte et elle insiste sur certains mots " <u>Dans</u> le bâtiment", " <u>La</u> vache", " <u>Aux</u> vaches", " <u>La paille</u> ".
	Le ton devient ferme lorsqu'elle reprend l'élève "Bon Louise, on se re-concentre un petit peu".
	Le ton monte quand elle comprend ce que veut lui dire l'élève "Ah d'accord!" (interjection).
	Elle comprend soudain ce que dit l'élève et s'exclame "Ah!" (interjection). Le ton monte.
	Elle s'exclame quand elle comprend ce qu'il y a sur la photo et donc quand elle comprend l'élève "Ah! Là ce sont des canetons!" (interjection), "Y'en a beaucoup!".
	Elle comprend soudain l'élève "Ah, que tu as entendu!" (interjection). Le ton monte.
L'étude des gestes pédagogiques	

Les distances proxémiques	L'élève est assise face à l'enseignante.	
Les gestes d'information	lexicale	Elle montre son torse en disant "moi".
		Elle mime "attrapé" avec ses deux mains.
		Elle tape sur son torse en disant "je".
		Elle mime une caresse avec sa main.
		Elle mime caresser et toucher avec ses deux mains.
		Elle mime "dans" avec ses deux mains puis dit le mot en insistant dessus.
		Elle insiste sur des mots " <u>dans</u> le car, <u>je</u> , <u>scoubidou</u> , <u>dans</u> le champ, <u>qui</u> donne à manger aux oiseaux".
		Elle pointe les deux mains ouvertes vers la table et dit "dans".
	grammaticale	Elle énumère les mots de la phrase en faisant des gestes sur les différents doigts de la main avec son crayon au fur et à mesure de son énumération.
	phonologique	Elle articule "je" sans le son et tape sur son torse.
		Elle articule plusieurs fois "j'ai" et insiste sur les mots.
	renseignements	Elle fait des gestes saccadés sur la table avec sa main pour indiquer qu'il faut dire tous les mots.
		Elle fait un geste circulaire de la main pour indiquer que c'est elle qui va écrire.
		Elle fait un geste d'ouverture avec sa main "pour que je puisse te redire".
		Elle montre une photo avec son crayon "qu'est-ce que tu veux dire?".
		Elle fait un geste de la main horizontal "la phrase que l'on garde".
		Elle recompte avec l'élève les photos sans prononcer les chiffres en les pointant du doigt.
		Elle fait un geste d'ouverture de la main vers la droite puis vers la gauche "on peut dire je lui fais une caresse ou je le caresse".
		Elle pointe une photo en disant "qu'est-ce que tu voulais dire?".
Elle montre un détail sur la photo avec son crayon "est-ce que tu te souviens où c'était?".		
Elle fait un geste de la main vers l'avant et dit "vous vous poussiez avec		

		des râteaux".
		Elle pointe un détail sur la photo et s'interroge avec l'élève sur ce qu'il y a sur la photo.
		Elle fait un geste circulaire de l'index et dit "la prochaine fois tu présenteras aux autres".
Les gestes d'animation		
Les gestes d'évaluation		Elle fait des sourires d'encouragement à l'élève.
		Elle demande l'attention de l'élève en levant la main "alors je te redis".
		Elle lève la main et dit "attention!".
		Elle s'approche de l'élève et tend l'oreille "Comment? Je n'ai pas compris?".

<u>Elaboration individuelle: séquence 5 (21'77)</u>		
La voix		
Le débit		Elle parle doucement, le débit est lent et articule pour donner des consignes.
Le volume		Le ton est faible quand elle donne des consignes.
		Le ton monte lorsqu'elle approuve l'élève "Ah, d'accord" (interjection) ou quand elle le félicite "Très bien".
		Elle ponctue ses phrases de "Ah" quand l'élève donne une bonne réponse (interjection).
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques		Relation duelle. L'élève et l'enseignante sont face à face.
Les gestes d'information	lexicale	Elle mime un saladier avec ses deux mains.
		Elle fait un geste de pince avec les deux mains "il était dur".
		Elle tape sur son torse et fait une ébauche "j..." et ensuite dit "je".
		Elle tape sur son torse pour inciter l'élève à dire "je" mais sans ébauche.
		Elle mime "tu forces".

		Elle mime "casser le chocolat".
		Elle tape sur son torse et dit "je".
		Elle insiste sur le mot "sur" " <u>sur</u> le bouton".
	grammaticale	Elle scande les mots de la phrase avec ses deux mains à l'horizontal.
		Elle ouvre ses deux mains "c'est l'album <u>de</u> Louise" et elle insiste sur de.
	phonologique	Elle articule cho/co/lat en détachant les syllabes.
		Elle articule fon/du en détachant les syllabes.
		Elle articule ca/ssé en détachant les syllabes.
		Elle articule j'e/ssuie en détachant les syllabes.
		Elle décompose le mot me/su/rer.
		Elle décompose le mot ren/ver/se et demande "elle renverse, c'est ça?".
		Elle articule je/ for/ce en détachant les syllabes.
		Elle articule j'a/ rri/ve en détachant les syllabes.
		Elle articule ai/de en détachant les syllabes.
		Elle articule ver/se en détachant les syllabes.
	renseignements	Elle fait un geste circulaire de la main avec son crayon au dessus des photos pour signaler à l'élève qu'elles avaient déjà regardé plein de photos.
		Elle fait un geste de sa main vers l'avant pour expliquer que c'est "pour faire ton album".
		Elle pose son crayon sur son pouce levé et dit "on va remettre dans l'ordre".
		Elle fait des petits mouvements de la main et dit "et puis après tu vas rédire toi sur chacune des photos qu'est-ce qu'on pourrait dire".
		Elle pointe sa feuille avec son crayon et dit "moi je vais noter".
		Elle fait un grand mouvement circulaire au-dessus des photos "comment on va mettre les images dans l'ordre?".
		Elle balaie de la main les photos et demain ensuite ce qui s'est passé.
		Elle pointe une photo avec son crayon et dit "Qu'est-ce qu'elle fait là? Là il est comment le chocolat?".
		Elle fait un geste d' enrôlement de la main vers elle et demande "mettre le chocolat où?".
		Elle fait un geste des deux mains vers l'avant et dit "avant il était comment le chocolat?".

		Elle fait un geste d'ouverture vers l'avant "qu'est-ce que vous avez fait avec le chocolat?".
		Elle se rapproche de l'élève et lui demande "est-ce qu'elle met du savon?".
		Elle s'approche de l'élève car elle ne comprend pas et dit "comment?".
		Elle fait un geste horizontal, la main ouverte et dit "ce sera ton album".
		Elle pointe l'index et dit "tu l'auras pour toi".
		Elle fait un geste de la main d'ouverture et dit "tu pourras aller dans la bibliothèque".
	Les gestes d'animation	
	Les gestes d'évaluation	Elle fait un mouvement au-dessus des photos en disant "regarde bien".
	Elle met sa main en l'air comme pour interpeller l'élève et lui demande "ça va?".	
	Elle s'approche de l'élève et lui dit qu'elle n'a pas compris.	
	Elle pointe une photo avec son crayon et dit "là on parle de celle-là".	

<u>Elaboration individuelle: séquence 6 (18'23)</u>	
La voix	
Le débit	Elle parle lentement et articule quand elle donne les consignes.
Le volume	Le ton monte quand elle félicite "Très bien, bien".
	Beaucoup d'interjections lorsque l'élève donne la bonne réponse "Ah!", le ton monte.
	Le ton monte lorsqu'elle comprend ce que dit l'élève "Ah, Louise casse le chocolat" (interjection).
	Le ton monte lorsqu'elle comprend ce que dit l'élève "Ah, pour le cuire" (interjection).
L'étude des gestes pédagogiques	
Les distances proxémiques	Relation duelle. L'élève est assise face à l'enseignante.

Les gestes d'information	lexicale	Elle fait un mouvement avec sa langue et dit "avec la langue".
		Elle fait un geste avec sa main et dit "tu verses le chocolat".
		Elle insiste sur un mot "dans <u>le</u> moule" car l'élève s'est trompée.
		Ouverture de sa main et dit "avec la main".
		Elle remonte ses manches et dit "elle les remonte ou elle les descend?".
		Elle tapote son torse pour lui faire dire "je" et l'articule sans le prononcer.
		Elle tapote son torse et fait une ébauche "j..." pour faire dire "je" à l'élève.
		Elle tapote son torse et dit "moi...qu'est-ce-que tu dis?".
		Elle mime un fouet.
		Elle mime "brasser" et dit "c'est pour brasser".
	grammaticale	
	phonologique	
	renseignements	Elle pointe un détail sur la photo avec son crayon "et là qu'est-ce que vous faites?".
		Elle fait un geste circulaire de la main jusqu'à la bouche "vous goûtez, non?".
		Elle pointe une photo avec son crayon "et alors là qu'est-ce qui se passe?".
		Elle pointe une photo avec son crayon et demande "où est-ce que cette image doit aller?".
		Elle tapote sur une photo et demande "ah, pourquoi elle est avant?".
Elle pointe une photo "et là maintenant, qu'est-ce-que vous faites?".		
Les gestes d'animation		
Les gestes d'évaluation	Elle pointe une photo et dit "regarde bien".	

<u>Elaboration individuelle: séquence 7 (31'12)</u>			
La voix			
Le débit	Il y a beaucoup de silences afin de permettre à l'élève de réfléchir et de faire correctement les choses.		
	Elle traîne sur un mot "Tu vas me <u>raconter</u> ce que tu vois".		
Le volume	Elle insiste sur des mots et hausse le ton sur ces mots "Tu <u>lis</u> la poésie?", "Non tu <u>racontes</u> la poésie".		
	Le ton monte lorsqu'elle félicite l'élève "Ah très bien" (interjection).		
	Elle insiste sur un mot et le ton monte "Tu <u>racontes</u> la poésie".		
	Le ton monte lorsqu'elle interpelle deux fois l'élève "Ah..." (interjection), elle donne le début de la réponse.		
L'étude des gestes pédagogiques			
Les distances proxémiques	Relation duelle. L'élève est assise en face de l'enseignante.		
Les gestes d'information	lexicale	Elle met la main sur le torse pour inciter l'élève à dire "je".	
		Elle fait un geste circulaire près de sa tempe et fait une ébauche "tu l'as..." et donne la réponse "tu l'as apprise".	
		Elle fait un va et vient avec son pouce et son index "trompette, tablette", en trainant sur les mots.	
		Elle fait un va et vient avec sa main vers la droite et la gauche "chocolat, panda", en trainant sur les mots.	
		Elle fait un geste de la main "efface ça s'appelle".	
		Elle pointe son torse pour inciter l'élève à dire "je".	
		Elle tape son torse "oui tu as raison quand tu parles de toi c'est bien je".	
		Elle tape sur son torse et fait une ébauche "j...".	
	grammaticale		
	phonologique	Elle fait un signe avec ses doigts "madame u".	
Elle articule "u" sans le son.			
Elle articule et prononce exagérément "o".			

renseignements	Elle pointe les photos qu'elle tient dans la main et dit "qu'est-ce que qu'elles ont ces images? Ca s'appelle comment?".
	Elle fait un geste de la main et demande "est-ce qu'on avait mis les photos n'importe comment?".
	Elle fait un geste arrondi avec la main "qu'est-ce qu'on avait fait avec les photos?".
	Elle fait un geste de la main "va le chercher dans la bibliothèque".
	Elle pointe un élément "qu'est-ce qui est pareil?".
	Elle pointe des photos sur un album écho et demande "qu'est-ce qu'il y a sur les photos?".
	Elle fait un geste circulaire au-dessus d'une photo "qu'est-ce qu'on voit?".
	Elle pointe des éléments sur la photo "on voit Louise et puis?;;".
	Elle pointe une photo "toi" et pointe une autre photo "et puis là?" et une autre encore "et là qui on voit?".
	Elle pointe une photo "là qui est-ce?, et là? et là, et là?...".
	Elle fait un geste circulaire au-dessus de toutes les photos "on était où?".
	Elle fait un geste les mains écartées au-dessus de toutes les photos "où est-ce qu'on est là?".
	Elle fait un geste au-dessus des photos "tu vois il y en a neuf".
	Elle fait un geste sur la table "celles que tu préfères tu les mets devant toi".
	Elle fait un geste circulaire au-dessus des photos "vas-y, tu dois en garder huit".
	Elle met son doigt sur l'oreille "le son?".
	Elle pointe une photo "c'était un jeu de quoi, ça?".
	Elle pointe une photo avec son crayon "celle-ci".
	Elle fait un geste horizontal "ça va, on laisse ça comme ça?".
	Elle fait un geste de la main "tu es en train d'écrire, c'est ça?".
	Elle pointe une photo "celle-ci d'abord".
	Elle pointe un détail sur la photo avec son index "est-ce que tu te souviens de ce que tu pouvais mettre par exemple?".
	Elle pointe un détail avec son crayon sur la photo "comment on fait pour jouer aux dominos?".
	Elle pointe une photo "alors qu'est-ce qui se passe sur cette photo?".

	Elle pointe un détail avec l'index sur la photo "là c'était qui?".
	Elle fait un geste circulaire au-dessus d'une photo avec l'index "alors là, qu'est-ce que vous faisiez?".
	Elle pointe une photo avec l'index "alors qu'est-ce que tu fais?".
Les gestes d'animation	Elle s'adresse à un autre élève en chuchotant.
Les gestes d'évaluation	Elle pose sa main sur celle de l'élève "alors je te redis tout ça".
	Rires complices "alors qu'est-ce que tu veux dire?".

Elaboration individuelle: séquence 8 (19'47)

La voix

Le débit	
Le volume	Elle insiste sur certains mots et le ton est plus fort " De <u>l'ordre</u> des photos" " En <u>premier</u> ...".
	Le ton monte lorsqu'elle comprend l'élève "Ah, pour redescendre les manches" (interjection).
	Elle s'approche de l'élève car elle ne la comprend pas "Qu'est-ce que tu veux dire?", le ton est calme et doux.
	Elle insiste sur un mot dans la phrase " <u>Quatre-vingts</u> gramme de farine", le ton monte.
	Interjections "Ah..." quand elle comprend l'élève. Le ton monte.

L'étude des gestes pédagogiques

Les distances proxémiques	L'enseignante est face à l'élève.	
Les gestes d'information	lexicale	Elle fait des gestes d'énumération avec sa main (le pouce, l'index, le majeur et l'annulaire) "il manque l'image du beurre, du sucre, des œufs".
		Elle tape sur son torse et demande qu'elle est la formulation quand on parle de soi "Louise et m... (ébauche) et <u>moi</u> ". Insiste sur le moi.

		Elle mime "redescend" en faisant une ébauche "je" et pose sa main sur sa manche de pull. Puis elle dit "je redescends mes manches".
		Elle insiste sur un mot "après le bol est <u>tombé</u> , c'est ça?".
		Elle fait un geste avec sa main pour mimer "mélanger".
		Elle fait un geste avec sa main sur son bras pour mimer "brosser".
		Elle frotte ses mains l'une contre l'autre "comment ça s'appelle quand on fait ça?".
	grammaticale	Elle lève le pouce vers le haut " <u>une</u> bouteille" et insiste sur le une.
	phonologique	Elle insiste sur la première syllabe d'un mot "on se <u>net</u> toie les mains".
	renseignements	Elle fait un geste de va et vient avec sa main "et tu pourras le regarder".
		Elle fait un geste d'ouverture avec sa main "pour me re-raconter".
		Elle fait un geste de la main vers l'avant "ah, tu n'avais pas choisi la photo où il y avait le beurre".
Elle pose son doigt sur sa bouche "est-ce qu'il y avait de la levure?".		
Elle lève les deux mains "bon alors maintenant, on va reparler du livre du gâteau".		
Elle montre un endroit du doigt dans la classe "va chercher la recette".		
Elle pointe du doigt un détail sur la photo "combien de chocolat?".		
Elle montre un détail sur un classeur avec son crayon "combien de beurre, tu veux savoir?".		
Elle pointe une photo "vous faites quoi là?".		
Elle fait un mouvement circulaire de la main "vous faites quoi là?".		
Les gestes d'animation	Elle reprend un élève sur un ton ferme en pointant du doigt l'élève qui travaille avec elle "je voudrais travailler avec K."	
Les gestes d'évaluation	Elle s'approche de l'élève et "tend l'oreille", elle ne comprend pas ce qu'elle dit.	
	Elle s'approche de l'élève car elle ne la comprend pas.	

<u>Elaboration individuelle: séquence 9 (11'26)</u>		
La voix		
Le débit		
Le volume	Interjection "Ah" quand l'enseignante comprend ce que dit l'élève ou quand elle veut que l'élève reformule "Ah comment tu pourrais dire ça?".	
	Le ton monte quand elle félicite l'élève "Très bien, c'est parfait, super, c'est bien"	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	L'élève est assis à côté de l'enseignante.	
Les gestes d'information	lexicale	Elle dessine des barreaux sur une feuille "des barreaux, c'est juste comme ça".
		Elle dessine une barrière "comment on pourrait dire?" Fait une ébauche "ba" et donne la réponse "une barrière".
	grammaticale	Elle redit la phrase de l'élève en pointant chaque mot écrit sur sa feuille.
	phonologique	
	renseignements	Elle pointe une photo avec son crayon "qu'est-ce qu'on voit sur la photo?".
		Elle fait un geste d'ouverture de sa main "si on veut mettre un autre mot?". Elle fait le même geste d'ouverture et propose " <u>là</u> , tient". Elle insiste sur "là". Elle lève les deux mains "alors je te redis". Elle fait un geste de la main à l'horizontal "tu la gardes?".
Les gestes d'animation	Elle s'adresse à un autre élève de la classe en faisant un geste de la main sans parole.	
	Elle intervient auprès de deux élèves "vous allez à votre place". Le ton est ferme.	
	Elle interpelle un élève et pose son doigt sur sa bouche pour lui demander de se taire.	

Les gestes d'évaluation	Elle lève la main pour rassurer l'élève "on prend le temps.
-------------------------	---

<u>Elaboration individuelle: séquence 10 (31'50)</u>		
La voix		
Le débit		
Le volume	Le ton monte lorsqu'elle félicite ou encourage l'élève "Absolument".	
	Elle insiste sur un mot, le ton monte "Pour que tu puisses <u>redire</u> ".	
	Interjections quand elle comprend l'élève "Ah, il donne les consignes, c'est ça que tu veux dire? D'accord". Elle monte le ton.	
	Elle insiste sur des mots pour guider l'élève "Nous écoutons Jérémie <u>qui</u> donne les consignes, nous écoutons Jérémie <u>il</u> donne les consignes". Le ton monte.	
	Le ton monte lorsqu'elle félicite l'élève "Très bien", "D'accord très bien", "Tu t'es souvenu!".	
	Interjection lorsqu'elle approuve la proposition de l'élève. Le ton monte.	
	Interjection "Ah les bras". Elle reprend les propos de l'élève qui sont justes.	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	L'élève et l'enseignante sont assis côte à côte.	
Les gestes d'information	lexicale	Elle montre un mot écrit sur une feuille "c'est le mot nous".
		Elle fait un geste circulaire de la main pour suggérer "nous tournons".
		Elle énumère des petits mots: "sur, dessous, à côté" et en même temps elle les énumère sur ses doigts.
		Elle mime "écrire" et dit "quand j'écris les mots".
		Elle fait un geste circulaire au-dessus de la photo avec son index "vous tournez en rond".
		Elle fait un mouvement de la main en insistant sur un mot "il faut que le parachute il soit bien tendu".
		Elle montre un mot écrit sur la feuille et insiste dessus "font" car l'élève s'est

		trompée.
		Elle met les deux mains à l'horizontal "elles sont comment les chaises, elles sont...". Elle fait un espace entre les deux mains et les rapproches "Elles sont..." "Elles sont près, elles sont loin?".
		Elle insiste sur un mot "Et Méline elle <u>met</u> les bras en l'air".
		Elle tend son bras "Les bras c'est de l'épaule jusqu'au bout".
		Elle insiste sur "sur" en faisant un geste des deux mains (sorte de rond).
		Elle montre ses deux genoux en posant ses deux mains dessus "Les genoux, c'est ça".
		Elle frotte ses deux cuisses "Ca s'appelle des cuisses".
		Elle insiste sur "de" "de Donovan". Le ton monte.
	grammaticale	Elle redit la phrase de l'élève en pointant sur la feuille tous les mots.
		Elle montre les mots un à un sur la feuille pendant que l'élève redit sa phrase.
		Elle insiste sur une syllabe "Assise parce que c'est une fille".
		Elle insiste sur un mot "Non les filles <u>font</u> " pour corriger l'élève.
		Elle reprend la phrase de l'élève en corrigeant et en insistant sur le mot " <u>Sont</u> assises".
		Elle insiste sur "font" car l'élève fait une erreur. Le ton monte.
		Elle fait un geste de pince avec la main "Quand ils sont plusieurs on dit font".
		Elle insiste sur "est". Le ton monte et elle fait un geste de l'index vers l'élève.
	phonologique	Elle insiste sur des syllabes " <u>nous</u> tourn <u>ons</u> " afin de faire la correspondance nous/ ons.
		Elle articule "Par terre". Le ton monte.
		Elle articule "met". Le ton monte.
	renseignements	Elle fait petits mouvements des doigts au-dessus de la photo "où vous êtes?".
		Elle fait un geste circulaire des deux mains au-dessus de la photo "d'abord tu vas dire tout ce que tu as envie de dire".
		Elle met ses deux mains à la verticale "et puis après on va construire les phrases".
		Elle montre la photo "Elles sont où?".

Les gestes d'animation	
Les gestes d'évaluation	Elle fait un petit moulinet de la main "vas-, vas-y, dis tout ce que tu penses".
	Elle s'approche de l'élève "ah, je n'ai pas compris".
	Elle fait un geste circulaire sur la photo "qu'est-ce que tu pourrais dire?".
	Elle forme une boule avec ses mains "On va essayer de faire des phrases".
	Elle pointe un détail sur la photo "Est-ce que tu es sur la photo?".
	Elle pointe la photo "Alors là c'est qui?".
	Elle touche sa main "Les mains, c'est juste ça!".
	L'élève est distraite par un bruit dans la classe. L'enseignante pose la main sur son bras pour qu'elle se re-concentre et se positionne correctement (sans parler).
	Elle lève les deux mains "On arrête là".

<u>Elaboration individuelle: séquence 11 (22'46)</u>	
La voix	
Le débit	
Le volume	Elle hausse le ton en insistant sur un mot dans la phrase « Quand tu redis la phrase ».
	Elle insiste sur un mot de la phrase de l'élève et hausse le ton « <u>Ecoute</u> exactement ».
	Interjections « Ah, et après » lorsqu'elle comprend l'élève. Le ton monte.
	Elle hausse le ton quand elle félicite ou encourage l'élève « Exactement » « D'accord, c'est bon ? » « Oui » « Très bien » « Oui c'est ça tu as raison effectivement ».
L'étude des gestes pédagogiques	
Les distances proxémiques	L'enseignante et l'élève sont assis côte à côte.
Les gestes d'information	lexicale
	Elle fait un geste circulaire au-dessus de la photo « tu pourrais dire nous ».
	Elle met sa main droite vers la droite puis sa main gauche vers la gauche et fais-t une ébauche « Y'a des... et puis des... ».

		Elle fait des mouvements amples du bras de haut en bas « Debout, en haut, en bas ».
		Elle met son doigt sur son œil pour faire deviner « regarde ».
		Elle fait un geste le poing fermé vers elle pour mimer « tisons » et le faire deviner à l'élève. Elle dit le mot ensuite.
		Elle pointe plusieurs élèves sur la photo pour faire deviner « fille ».
		Elle pointe des élèves sur la photo pour que l'élève donne leurs noms.
	grammaticale	Elle pointe chaque mot de la phrase écrit sur la feuille pendant que l'élève répète la phrase.
		Elle reprend l'élève et insiste sur un mot « <u>Le</u> parachute », le ton monte.
		Elle insiste sur « font » pour corriger l'élève.
	Phonologique	Elle articule exagérément en détachant les syllabes « =jé/ré/my ».
		Elle articule exagérément en détachant les syllabes « pa/ra/chu/te ».
		Elle articule py/ra/mi/de en détachant les syllabes puis montre sur une feuille le mot écrit.
		Elle montre le mot « pyramide » écrit sur la feuille puis le dit ensuite en détachant les syllabes.
		Elle décompose les syllabes d'un mot « re/gar/de.
		Elle insiste sur des mots que l'élève dit mais qui sont mal prononcés « <u>Nous on tient</u> ». Le ton monte.
	Renseignements	Elle lève la main à la verticale « Est-ce que tu veux rajouter autre chose ? ».
		Elle fait un geste circulaire sur la photo « Où sont les enfants, que font-ils ? ».
		Elle pointe deux détails sur la photo avec son crayon « Alors c'est qui ça ? Donovan et ... ».
		Elle lève la main « Est-ce que ça te va ? ».
Elle pointe des élèves sur les photos et les nomme « Ce sont des ... ? »		
Elle pointe un détail sur une photo « Qu'est-ce qu'elle fait là Karine ? ».		
Elle frappe son poing sur la table « Mais vous êtes pas cachés dessous ? ».		
Elle pointe la photo « là c'est la bulle où vous êtes cachés dessous ».		
Les gestes d'animation	Elle demande le silence aux autres enfants de la classe et dit « chut ».	
	Elle fait des signes à un élève qui l'interrompt pour qu'il aille s'asseoir.	
	Elle chuchote « chut » aux autres élèves bruyants.	

	Elle reprend des élèves « Stop, y'a personne qui fait du dessin ». Le ton monte.
Les gestes d'évaluation	Elle se penche vers l'élève, la regarde et lui donne la consigne.
	Elle s'approche de l'élève car elle ne comprend pas ce qu'elle dit « Comment ? ».

Elaboration individuelle: séquence 12 (34'21)	
La voix	
Le débit	
Le volume	Elle hausse le ton quand elle reprend et corrige une phrase de l'élève "Nous écoutons Jérémy et nous <u>le</u> regardons".
	Elle hausse le ton quand elle reprend et corrige une phrase de l'élève et elle accompagne d'un geste de la main "Nous écoutons Jérémy et nous <u>le</u> regardons".
	Interjection "Ah!, nous tournons avec le parachute à la main" pour approuver ce que dit l'élève.
	Le ton monte lorsqu'elle pointe un détail et qu'elle comprend l'élève "Ah, tu as d'abord parlé de...".
	Le ton monte lorsqu'elle reprend les propositions exactes de l'élève "Oui entre" et elle insiste sur le mot en rapprochant ses deux mains.
	Le ton monte quand elle félicite l'élève "Très bien", "Tu as raison", "Bien", "D'accord", "Parfait", "D'accord, aller", "Hum, hum".
	Le ton monte lorsqu'elle félicite l'élève qui utilise un mot correct "Assis, très bien".
L'étude des gestes pédagogiques	
Les distances proxémiques	L'élève et l'enseignante sont assises l'une à côté de l'autre.
Les gestes d'information	lexicale
	Elle fait un va et vient avec ses deux mains "Où on est, si c'est dessus, à côté, dessous, à gauche, à droite".
	Elle écrit un mot sur une feuille "on avait dit qu'on utiliserait le mot " <u>nous</u> " et insiste sur ce mot. Le ton monte.
	Elle fait un geste avec son crayon et mime "écrire".
	Elle montre le " <u>nous</u> " qu'elle a écrit sur une feuille pour que l'élève l'utilise.

		Elle fait un geste de la main (arc de cercle) pour représenter le dossier d'une chaise "Sur le dossier de la chaise".
		Elle pointe des deux index un détail sur la photo "Oui mais comment ça s'appelle là?".
		Elle pointe un détail sur la photo "est-ce qu'elle est assise entre les dossiers" et elle insiste sur le mot " <u>entre</u> ".
		Elle pose ses deux mains sur la table "Entre ça veut dire au milieu tu as raison".
		Elle montre ses deux mains "Alors est-ce que c'est juste ses mains?".
		Elle frotte son bras "Comment ça s'appelle quand ça part des épaules jusqu'au bout là?".
		Elle met la main à la verticale et fait une ébauche "de..." pour faire deviner "debout".
		Elle fait un geste avec ses deux bras "Ah on tire sur les bras comme ça? Comment on dit?".
		Elle montre le mot "on" qu'elle a écrit sur une feuille pour que l'élève le dise.
		Elle insiste sur un mot "tu te rappelles ça c'est le mot " <u>le</u> ". Le ton monte.
	grammaticale	L'élève redit sa phrase, l'enseignante pointe les mots écrits avec son crayon.
		A l'inverse c'est l'enseignante qui redit la phrase de l'élève et qui pointe les mots écrits.
		Elle insiste sur un mot pour corriger ce que dit l'élève "Là on va dire <u>font</u> ". Le ton monte.
		Elle insiste sur un mot pour corriger l'élève "Alors on dit <u>font</u> " et elle hausse le ton.
		Elle reprend les propositions de l'élève en insistant sur un mot pour la correction "Donovan <u>a</u> les jambes écartées", le ton monte.
		Elle reprend les propositions de l'élève en insistant sur un mot pour la correction "Donovan <u>est</u> assis", le ton monte.
		Elle insiste sur le mot "font" le ton monte et elle entoure le mot avec son crayon en disant "y'a le o et le n".
		Elle insiste sur un mot "On va dire Orlane <u>est</u> ". Le ton monte.

		Elle insiste sur un mot dans la phrase dite par l'élève pour corriger "Sont". Le ton monte.
phonologique		Elle fait un geste circulaire et une ébauche "vous tournez a..." plus articule exagérément et elle dit " <u>avec</u> " en insistant sur le mot.
		Elle insiste sur une syllabe pour correction "Regard <u>ons</u> ". Le ton monte.
		Elle articule un mot mal prononcé "Le do/ssier" en détachant les syllabes. Le ton monte.
		Elle reprend un mot mal prononcé en articulant et en détachant les syllabes "des chai/ ses". Elle hausse le ton.
		Elle insiste sur une syllabe pour corriger l'élève assi/ <u>se</u> .
		Elle insiste sur une syllabe en articulant exagérément " <u>Py</u> /ra/mi/de". Le ton monte.
	renseignements	
		Elle fait un geste d'ouverture de la main "ça raconte le cirque avec Jérémy".
		Geste circulaire des deux mains en disant "Et sur chacune des photo".
		Elle pointe plusieurs fois la table avec son crayon "on pointera des mots pour que tu puisses te souvenir et que ça t'aide de regarder ceci est écrit".
		Elle pointe une photo et dit "et tu fais quoi?".
		Elle fait un geste d'ouverture " Alors comment tu vas dire ça?".
		Elle lève la main "Est-ce qu'on met ça?".
		Elle fait un geste circulaire sur la photo "Alors est-ce que vous tournez autour du parachute?".
		Elle fait un geste au-dessus de la photo "Tu avais parlé d'abord de la pyramide, hein".
		Elle fait un geste circulaire au-dessus de la photo "Tu avais d'abord parlé de ce qu'ils faisaient" et pointe à deux reprises des éléments de la photo "Puis tu avais parlé de Karine et de Donovan".
		Elle ouvre les deux mains "Alors qu'est-ce que tu veux?".
		Elle pointe un élément sur la photo "Tout à l'heure tu avais parlé de Karine et de Donovan".
		Elle fait un geste circulaire au-dessus de la photo "Comment elle est positionnée?".

		Elle fait un geste circulaire au-dessus de la photo "Comment vous êtes positionnés?".
		Elle fait un geste d'ouverture des deux mains "Elle est assise où Orlanne?".
		Elle lève un bras "Tu avais dit les bras en l'air".
		Elle se penche vers l'élève "Alors c'est qui qui commence?".
		Elle fait un geste à l'horizontal "On ne l'écrit pas".
		Elle fait un va et vient entre la photo et la phrase écrite.
Les gestes d'animation		Elle pose son doigt sur la bouche en faisant "chut" pour demander aux élèves bruyants de se taire.
		Elle reprend les élèves en chuchotant "Vous faites trop de bruit, chut, chut, chut".
		Elle lève son index (geste d'attention) "Je te redis la première phrase".
		Elle interpelle les autres élèves qui sont bruyants "Ca gêne C. les chuchotements".
		Elle jette des coups d'œil sur les autres élèves qui font du bruit.
Les gestes d'évaluation		Elle lève la main en disant "Ces mots?".
		Elle lève la main "Tu vas recommencer".
		Elle ouvre ses deux mains "Vas-y".
		Elle lève la main "C'est bon?".

Elaboration individuelle: séquence 13 (32'42)

La voix

Le débit	Pendant qu'elle donne la consigne, le débit est lent et elle articule. Ses mains se lèvent.
	Elle parle lentement en montrant et en lisant les mots qui sont sur la feuille. Elle articule exagérément.
Le volume	Pendant qu'elle donne la consigne, sa voix est douce.
	Le ton monte lorsqu'elle approuve la réponse de l'élève "Ah d'accord!". Interjection.
	Interjection "Ah tu essaies de te souvenir de la phrase que tu as dit avant". Elle fait un petit moulinet avec ses mains. Le ton monte.
	Le ton monte lorsqu'elle félicite l'élève "Ah bah très bien" "très bien".
	Le ton monte lorsqu'elle reprend les propos justes de l'élève " <u>Elles</u> très bien". Le

	ton monte, elle insiste sur <u>elles</u> .	
	Interjection. Elle comprend ce que dit l'élève « Ah, elles se collent la tête », elle reprend les propos de l'élève. Le ton monte.	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	L'enseignante est assise à côté de l'élève.	
Les gestes d'information	lexicale	<p>Elle fait un geste de la main vers la droite "Comme <u>nous</u>", elle insiste sur le nous.</p> <p>Elle fait un geste de la main vers la droite "des mots comme à côté, dessus, dessous...". Elle insiste sur ces mots, le ton monte. Elle termine par un balayage de la main.</p> <p>Elle fait un mouvement circulaire de la main "Comment on a dit que ça s'appelait?" et elle donne la réponse "Un cirque".</p> <p>Elle invite l'élève à donner la bonne réponse et fait une ébauche avec un geste d'ouverture des mains vers elle "Pour le...".</p> <p>Elle pose une question "Nous tournons <u>avec</u> le parachute?". Elle insiste sur "avec" pour demander à l'élève si c'est ce mot qu'elle choisit.</p> <p>Elle pointe un détail sur une photo avec son crayon et fait une ébauche "Dorien et...".</p> <p>Elle reprend la proposition de l'élève "Sur <u>ses</u> genoux" et elle insiste sur "ses". Le ton monte.</p> <p>Elle insiste sur un mot "et". Le ton monte.</p> <p>Elle met sa main sur le bras de l'élève "Alors on dit elles font".</p> <p>Elle insiste sur un mot "Une haute pyramide". Le ton monte et les sourcils montent en même temps comme pour symboliser la hauteur.</p> <p>Elle fait un geste de rapprochement des deux mains « Alors comment elle est leur tête ? » (pour faire deviner « proche »).</p> <p>Elle fait un geste de rapprochement des deux mains « Elle est comment la tête de Caroline ? » (pour faire deviner « proche »).</p> <p>Elle rapproche ses deux poings l'un vers l'autre et fait une ébauche « Co... » pour faire deviner le mot « collées ».</p>

		Elle pointe un détail avec son crayon sur la photo « Ils sont assis sur quoi ? Sur... »
		Elle fait un geste « mains en rond ». « Alors il tient les mains de Mélina ».
		Elle insiste sur un mot « pour pas que » elle dit « j'ai rajouté le petit mot que ».
		Elle pointe un détail sur la photo « Alors est-ce qu'on va dire <u>ils</u> font ? ». Le ton monte sur « Ils ».
		Elle pointe un détail sur la photo pour que l'élève nomme une camarade.
		Elle insiste sur un mot « au-dessous du parachute ». Le ton monte.
		Elle montre le mot « nous » qu'elle a écrit sur une feuille et le dit.
	grammaticale	Elle reprend les propos de l'élève en la corrigeant et insiste sur la correction, le ton monte " <u>Aux</u> élèves".
	grammaticale	Elle insiste sur "aux" "Tu avais raison on dit bien <u>aux</u> élèves de la CLIS".
	grammaticale	Elle montre avec son doigt tous les mots qu'elle a écrits et les dits également.
	grammaticale	Elle pointe les mots sur sa feuille au fur et à mesure que l'élève dit sa phrase.
	grammaticale	Elle insiste sur un mot "Pour <u>que</u> les parents regardent". Le ton monte.
	grammaticale	Elle fait un geste de la main vers elle "On dit toujours moi après".
	grammaticale	Elle insiste sur un mot « mettent » car l'élève s'est trompée dans la conjugaison.
	grammaticale	Elle insiste sur un mot « <u>De</u> Mélina ». Le ton monte.
	grammaticale	Elle montre mot à mot ce qu'elle écrit (proposition de l'élève).
	grammaticale	Elle insiste sur la dernière syllabe du mot « assi/se » pour notifier le féminin.
	grammaticale	Elle insiste sur un mot « On avait dit elles <u>font</u> ». Le ton monte.
	grammaticale	Elle insiste sur une syllabe « assis/ <u>se</u> » pour indiquer le féminin « On avait dit que c'étaient des filles donc on dit <u>assises</u> ».
	grammaticale	Elle insiste sur un mot « Nous sommes ». Elle articule exagérément. Le ton monte.
	phonologique	Elle reprend les propos de l'élève et insiste sur « <u>Jé/ré/my</u> » car l'élève le prononce mal, en articulant. Le ton monte.
	renseignements	Elle fait un geste circulaire avec son crayon "On a déjà raconté ces photos".
	renseignements	Elle fait un geste circulaire en les remontant près du visage "Et on avait déjà dit un petit peu les choses".

	<p>Elle fait un mouvement circulaire au-dessus de la photo avec son crayon "qu'est-ce que vous faites?".</p> <p>Elle montre une photo "Alors vous faites quoi là?".</p> <p>Elle montre des mots qu'elle a écrits sur une feuille.</p> <p>Elle montre la feuille "Tu regardes là aussi ce qu'il y a d'écrit".</p> <p>Elle montre la photo avec son crayon "Qui est-ce que tu vois là?".</p> <p>Elle fait un geste circulaire au-dessus de la photo "Tout ça c'est quoi?".</p> <p>Elle pointe la photo avec son crayon "Alors tu viens de dire..." et elle reprend les propos de l'élève.</p> <p>Elle pointe un détail « Ah, elles ont toutes les deux la même position ». Elle fait un va et vient avec son crayon au- dessus de la photo ». Le ton monte.</p> <p>Elle pointe un détail sur la photo « Et Mélina ? ».</p> <p>Elle fait un geste au-dessus de la photo « Alors est-ce que tu as parlé de toutes les personnes de la photo ? ».</p> <p>Elle fait un geste d'ouverture au-dessus de la photo « Et qu'est-ce qu'il fait ? ».</p> <p>Elle pointe un détail sur la photo « Leurs positions, elles sont comment ? ».</p> <p>Elle pointe un détail sur la photo « Mais elles sont où, elles sont comment sur la chaise ? ».</p> <p>Elle pointe la photo « Vous êtes où, là ? ».</p>
Les gestes d'animation	<p>Elle met son doigt sur sa bouche en disant « chut » car un autre élève l'interpelle.</p> <p>Elle lève l'index et dit « Attends » à une autre élève qui l'interrompt.</p>
Les gestes d'évaluation	<p>Elle fait des petits gestes circulaires successifs "Tu la redis comme tu viens de la dire".</p> <p>Elle lève la main vers l'élève "Tu n'oublies rien".</p> <p>Elle ne comprend pas ce que dit l'élève. Elle s'approche d'elle "Comment?".</p> <p>Elle replace correctement la photo sous les yeux de l'élève "Alors est-ce que tu peux m'expliquer?".</p> <p>Elle invite l'élève à s'asseoir correctement avec un geste de la main.</p> <p>Elle lève la main « Alors fais attention ». Le ton monte.</p> <p>Elle fait un geste circulaire devant son visage « On essaie de se souvenir ».</p> <p>Elle repositionne la photo devant l'élève, lui baisse ses mains.</p>

	Elle fait un mouvement de la main vers la bouche « Avec des mots, ça fait comment ? ».
	Elle repositionne l'élève devant sa photo.
	Elle lève la main « Ca te va comme ça ? ».

<u>Elaboration individuelle: séquence 14 (20')</u>		
La voix		
Le débit	Le débit est lent et elle parle doucement quand elle explique les consignes.	
Le volume	Le ton monte quand elle obtient la bonne réponse de l'élève « Voilà ».	
	Interjection quand elle comprend l'élève « Ah, c'est ça que tu veux dire ». Le ton monte.	
	Elle comprend ce que dit l'élève. Interjection. « Ah tu mets ton doigt ». le ton monte.	
	Elle comprend ce que dit l'élève. Interjection. « Ah, tu voulais... ». Le ton monte.	
	Le ton monte lorsqu'elle félicite l'élève « Bien ».	
	Interjection. Elle comprend ce que veut dire l'élève « Ah tu veux dire que... ». Le ton monte.	
	Interjection. Elle reprend les propos de l'élève qu'elle comprend « Ah, j'ai pas le choix ».	
	Interjection « Ah » quand elle comprend l'élève.	
	Le ton monte lorsqu'elle félicite l'élève.	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	Relation duelle. L'enseignante est à côté de l'élève.	
Les gestes d'information	lexicale	Elle tape sur son torse avec sa main « C'est quoi le mot qui dit, quand on parle de soi ».
		Elle insiste sur un mot « je lis ». Elle articule exagérément.
		Elle tapote son torse pour faire dire « je » à l'élève.
		Elle tape sur son torse « Tu te rappelles du mot qu'on utilise quand on parle de soi ? ».

		Elle insiste sur un mot « <u>Dans</u> la classe », le ton monte.
		Elle pointe un endroit de sa feuille puis un autre « Au début, à la fin ? ».
		Elle tape sur son torse « Tu te souviens le petit mot qui parle de toi ? » et fait une ébauche « J... ».
		Elle pointe un détail avec son doigt sur la photo « Ah moi je <u>fais</u> ». Elle insiste sur « fais ». Le ton monte.
		Elle insiste sur un mot « A <u>la</u> récréation, on rajoute le petit mot la ».
		Elle pose sa main sur son torse en disant « <u>J</u> 'aime pas » et en insistant sur le J.
	grammaticale	
	phonologique	Elle montre un à un les mots écrits sur la feuille en articulant et en séparant les mots « J 'aime/ pas/ faire/ le/ plan/ de/ travail ».
		Elle articule doucement « Je » et en même temps l'écrit en gros sur une feuille.
	renseignements	Elle fait un mouvement de la main vers la gauche, vers la droite « Ce que tu aimes, ce que tu n'aimes pas ».
		Elle pointe les photos avec son crayon « Donc tu vas choisir ».
		Elle lève la main avec son crayon « Est-ce que c'est ça que tu veux dire ? ».
		Elle fait un geste avec son index « Tu montres les mots avec ton doigt ».
		Elle lève la main à l'horizontal « On le laisse ? ».
		Elle fait un mouvement de sa main vers l'avant « Tu peux essayer de la redire ? ».
		Elle fait un geste vers l'élève « Alors je redis ce que tu m'as dit ».
		Elle fait un mouvement au-dessus des photos « Christine, elle les a plastifiées ».
	Les gestes d'animation	

Les gestes d'évaluation	
-------------------------	--

<u>Elaboration collective: séquence 15 (20'26)</u>		
La voix		
Le débit	Les mots sont bien détachés et bien articulés au début lors de la consigne.	
Le volume	Le ton est ferme lorsqu'elle donne la consigne « Une phrase ».	
	Le ton est ferme lorsqu'elle reprend un élève « Ecoute ce qu'elle te dit ».	
	Le ton monte lorsqu'elle félicite les élèves « Très bien, bien ».	
	Le ton monte lorsqu'elle approuve la proposition l'élève « Ah, on pourrait dire nous et les anciens » (interjection) et elle fait un geste d'ouverture de la main.	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	Deux élèves sont assis côte à côte. L'enseignante est en face. On ne voit pas l'enseignante sur la vidéo.	
Les gestes d'information	lexicale	Elle insiste sur un mot « Qui <u>parle</u> de la photo ». Le ton monte.
	grammaticale	Elle pointe du doigt sur la feuille les mots qu'a écrits l'élève.
		Elle dit les mots de la phrase en touchant des cailloux pour matérialiser les mots.
	phonologique	
	renseignements	Elle fait un geste circulaire de la main sur la photo « On va voir tout ce qui se passe d'abord ».
		Elle pointe la photo de son index « Qui est-ce qu'on voit là ? ».
		Elle pointe la photo « Regarde, qu'est-ce que tu vois ? ».

Les gestes d'animation	Elle pointe un élève avec son index et dit « Ecoute ce qu'elle t'a dit ». Le ton est ferme.
	Elle pointe un élève avec son index « Alors essaie de redire la phrase ».
	Elle tapote sur la table pour capter à nouveau l'attention de deux élèves qui se sont retournés.
	Elle demande fermement à un élève de rester à sa place « Reste là ! ».
Les gestes d'évaluation	Elle touche l'avant bras de l'élève « Aller, on se concentre ».
	Elle prend les mains de l'élève et utilise un ton ferme « Repose les pierres ».
	Elle touche les mains de l'élève « Laisse tes mains ».
	Elle enlève les mains de l'élève qui touchent des pierres sur la table « Laisse les petites pierres ». Le ton est ferme.

Elaboration collective: séquence 16 (27'15)

La voix

Le débit	Le débit est plus lent et le ton est doux « Tu vois que tu y arrives » et elle fait un acquiescement de la tête.
Le volume	Interjection. Le ton monte, elle fait un geste de l'index pour appuyer une bonne réponse de l'élève.
	Le ton monte quand elle félicite l'élève « Très bien », « Exact », « Superbe », « Bien ».
	Le ton est ferme quand elle reprend l'élève « Ah non elle a raison » et elle lève l'index.
	Elle pointe un élève avec son index et le ton est ferme « Et toi ton travail c'est d'aider Caroline ».

L'étude des gestes pédagogiques

Les distances proxémiques	Deux élèves sont assis côte à côte. L'enseignante est en face.
---------------------------	--

Les gestes d'information	lexicale	Elle insiste sur le « <u>M</u> 'a » et son index est sur la table et dessine le « M'a » en faisant un arc de cercle.
		Elle pointe un objet posé sur la table et demande « Sur quoi ? ».
		Elle fait un arc de cercle sur deux jetons posés sur la table et insiste sur le M de « m'a ».
		Elle pointe une élève et insiste sur « toi » dans la phrase « c'est <u>toi</u> qui écriras »
	grammaticale	Elle fait des petits gestes saccadés avec sa main droite qui reprennent les mots de la phrase de l'élève (elle répète les mots de l'élève).
		Elle fait de grands mouvements de la tête de bas en haut quand l'élève redit sa phrase. Acquiescement à chaque mot juste.
		Elle pointe sur la table son index « A chaque fois qu'elle dit un mot, elle met un jeton ».
		Elle pointe les jetons qui sont sur la table avec son index.
		Elle prend l'index de l'élève pour l'aider à pointer les jetons et dit avec l'élève les mots de la phrase.
		Elle fait un mouvement de la main qui part du premier jeton jusqu'au dernier « Cette phrase est-ce qu'elle est terminée ? ».
		Elle pointe chaque jeton en même temps que l'élève (jetons qui matérialisent les mots de la phrase).
	phonologique	Elle articule exagérément « J'ai, y'a J et ai » et insiste sur J et AI en regardant tour à tour les deux élèves.
		Elle met sa main vers l'avant et fait un mouvement circulaire « Donc on entend d'abord « Ai ».
		Elle tape les syllabes d'un mot avec ses mains.
		Elle montre les syllabes d'un mot avec ses doigts et les articule exagérément.
		Elle décompose le mot « Moule » et insiste sur le « M ».
	renseignements	Elle montre de l'index un élève « Après toi, tu vas mettre dans ta mémoire ».
		Elle fait un mouvement circulaire de la main « Après on reprendra ».
		Elle fait un mouvement circulaire de l'index devant sa tête « En s'aidant ».

	Elle pointe un cahier « Le cahier orange ».
	Elle pointe des images accrochées au mur « Les petites images ».
	Elle fait un mouvement circulaire avec sa main sur la photo « Là, là ».
	Elle pointe la feuille d'une élève pour qu'elle écrive une phrase.
	Elle pointe un élève avec son doigt « Caroline son travail c'est d'écrire ».
	Elle pointe un mot sur la feuille « Qu'est-ce qu'elle a écrit là ? ».
	Elle pointe un mot sur la feuille de l'élève « Est-ce que tu colles le mot ? ».
	Elle pointe un détail sur la photo « Avec...? ».
	Elle pointe un élève avec son index « Je pense que Karine peut nous donner ça ».
Les gestes d'animation	
Les gestes d'évaluation	Elle pose la main sur la main de l'élève car il n'écoute pas quand elle donne la consigne, elle fait un signe « stop » avec sa main (elle lève la main).
	Elle lève la main « Alors ? ».
	Elle lève l'index « Alors là c'est un peu particulier ».
	Elle lève la main « Alors maintenant ? ».
	Elle lève la main et dit « Attends ».
	Elle pointe un mot sur la feuille « Regarde ».
	Elle fait un va et vient du regard entre les deux élèves qui sont assis en face d'elle.
	Elle enlève un jeton de la main d'un élève pour qu'elle reste concentrée.
	Elle ouvre sa main vers l'avant « Et après ? ».
	Elle met la main sur l'avant bras d'un élève pour qu'elle reste assise (sans rien lui dire). Ensuite elle lui dit reste là (après deux tentatives).
	Elle sourit « C'est quoi la petite erreur ? » et elle regarde les deux élèves en alternance.
	Elle enlève un objet des mains d'une élève pour qu'elle reste concentrée sans rien dire.

<u>Elaboration collective: séquence 17 (21'02)</u>		
La voix		
Le débit	Le débit est lent et le ton est doux quand elle dit « Tu peux redire la phrase ? ».	
Le volume	Le ton est ferme et il monte quand elle dit « Est-ce que tu peux redire ? ».	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	Deux élèves sont assis côte à côte et l'enseignante est en face.	
Les gestes d'information	lexicale	Elle pointe l'index vers le haut « Tout à l'heure il avait dit j'ai... ».
		Elle pointe la feuille et s'adresse à l'autre élève « Tu as vu, elle a mis j'... ».
		Elle dessine une apostrophe avec son index sur la table en donnant le terme car l'élève ne connaît pas le mot.
	grammaticale	Elle dit une phrase en marquant chaque mot avec son index sur la table.
		Elle pointe la photo et fait une ébauche « J'ai... » pour que l'élève dise à nouveau la phrase.
		Elle manipule les jetons en même temps qu'elle dit les mots de la phrase.
		Elle lève le pouce « C'est un seul mot ».
		Avec son crayon elle pointe les mots d'une phrase pour que l'élève relise la phrase.
	phonologique	Elle articule exagérément AIME en regardant l'élève.
		Elle pose sa main sur la main de l'élève « On entend AI ».
		Elle pointe les syllabes d'un mot avec son index sur la table en nommant les syllabes.
		Elle dessine les syllabes des mots sur une feuille en faisant des ponts.
	renseignements	Elle pointe une photo et s'adresse à l'élève « Aymeric toi tu as choisi ta photo préférée » en gardant l'index sur la photo.
		Elle pointe une photo et s'adresse à une autre élève « Toi Valérie c'était quoi ? »
		Elle prend la feuille qui se trouve devant l'élève « Toi aujourd'hui tu vas écrire ».

	<p>Elle fait un geste circulaire de sa main à hauteur de son visage « André va choisir sa phrase dans sa tête ».</p> <p>Elle fait un geste circulaire à la hauteur de sa bouche « On va la dire » et un autre geste circulaire à la hauteur de sa tête « On va essayer de s'en souvenir ».</p> <p>Elle touche les jetons sur la table « On va s'aider des petits pions pour les mots ».</p> <p>Elle fait un geste de la main vers l'avant « Là c'est toi qui écrit ».</p> <p>Elle pointe la feuille avec son index « Regarde A. le mot qu'elle vient d'écrire ».</p> <p>Elle pointe du doigt l'ordinateur « Tu n'auras plus qu'à l'écrire à l'ordinateur ».</p>
Les gestes d'animation	<p>Elle repousse une autre élève de la classe qui ne travaille pas sur l'album écho et qui vient s'interposer entre les deux élèves.</p> <p>Elle intervient pour dire à une autre élève de la classe qu'elle n'est pas disponible.</p> <p>Elle lève la main vers un élève de la classe en disant « Attends ».</p> <p>Elle repousse un autre élève de la classe en disant « Attends tout à l'heure ».</p>
Les gestes d'évaluation	<p>Elle pointe de l'index un élève « Toi tu vas aider Valérie ».</p> <p>Elle fait un geste d'ouverture des deux mains « Elle peut te demander de l'aide ».</p> <p>Elle fait un va et vient du regard entre les deux élèves.</p> <p>Elle approuve ce que dit l'élève en faisant un geste de la tête et en reprenant la phrase exacte de l'élève.</p> <p>Elle sourit très régulièrement pour encourager les élèves.</p> <p>Elle fait un signe négatif de la tête et dit « Non ».</p> <p>Elle cherche du regard l'élève pour l'encourager « Vas-y » et elle acquiesce en faisant un hochement de la tête et en disant « Hum ».</p> <p>Elle pose sa main sur la main de l'élève et désigne l'autre élève « Maintenant elle va l'écrire ».</p> <p>Elle repose sa main sur la main de l'élève en disant « Alors ».</p> <p>Elle fait « non » de la tête car elle n'est pas d'accord avec l'élève qui corrige aussitôt.</p> <p>Elle dirige sa main vers un élève « Alors est-ce que tu es prêt ? ».</p> <p>Elle pointe la feuille « Tu as eu raison ».</p>

	Elle pointe la feuille de l'élève avec l'index et dit « Regarde ».
	Elle demande à l'élève de bien s'asseoir « Assieds-toi bien ». Le ton est ferme.
	Elle pose son index sur la main d'une élève pour qu'elle se taise et laisse l'autre élève répondre (sans rien dire).
	Elle lève le doigt en disant « Stop » et pose la main sur la main de l'élève en disant « Attends ».
	Elle lève la main en disant « Attends on va demander quelque chose à A. ».

IRENE

Elaboration individuelle: séquence 1 (26'20)	
La voix	
Le débit	
Le volume	Le ton est plus ferme lorsqu'elle reprend l'élève et qu'elle dit « Non, c'est pas ça ».
L'étude des gestes pédagogiques	
Les distances proxémiques	Relation duelle. L'enseignante est assise à côté de l'élève.
	Elle se met bien en face de l'élève quand elle lui parle et pointe le doigt en l'air pour attirer son attention.
Les gestes d'information	lexicale
	Elle fait des signes du Makaton pour donner du vocabulaire (ex : livre, colle, boire, pomme...).
	Elle montre les mots de la phrase qu'elle a écrits et appuie avec les signes du Makaton.
	Elle pointe un détail sur la photo « C'est quoi ça ? ».
	Elle pointe la photo « Ca sert à quoi un torchon ? ».
	Elle frotte sa main sur le bureau en disant « le bureau ».
	Elle pointe un détail sur la photo « Comment ça s'appelle ? Qu'est-ce qu'il fait ? ».
	Elle pointe son torse et dit « je ».
Elle mime ce que lui dit l'élève (mais très mal prononcé) « Tu pousses les cartons oui ».	

		Elle fait un mouvement circulaire sur la photo et reprend la proposition de l'élève.
		Elle mime « Je tourne » avec sa main.
		Elle mime « Les muscles » les bras en l'air et dit le mot.
		Elle mime la brasse à la piscine et le dit.
		Elle mime « Changer » en faisant un geste circulaire et le dit.
		Elle mime « Long » et le dit.
		Elle mime « Un ballon » et le dit.
		Elle mime « Jette » et le dit.
		Elle montre la photo d'un raisin dans la classe.
		Elle mime « Non » pour inciter l'élève à dire « Moi je n'aime pas ».
	grammaticale	
	phonologique	Elle frappe les syllabes du mot « Or/di/na/teur » sur le bureau avec sa main.
	renseignements	Elle pointe un élément sur la photo « Qu'est-ce que c'est ça ? ».
		Elle pointe la photo « Tu es là, toi ».
		Elle pointe son doigt vers le haut « Là, au-dessus ? ».
		Elle pointe le doigt vers l'élève « Mais toi qu'est-ce que tu fais ? ».
		Elle pointe un détail sur la photo « Tu avais fait quoi ? ».
		Elle fait un geste circulaire au-dessus de la photo « Qu'est-ce que tu fais ? », « Est-ce qu'il y a beaucoup de monde ? », « Où es-tu ? ».
		Elle délimite la photo avec son doigt et demande « Où es-tu ? ».
		Elle fait un geste circulaire sur la photo « Qu'est-ce que c'est ? ».
		Elle fait un geste de pointage sur la photo « Qu'est-ce que c'est ? ».
		Elle fait un geste de pointage sur la photo « Regarde ».
		Elle frappe dans sa main « Les uns après les autres ».
Les gestes d'animation		

Les gestes d'évaluation	Elle installe correctement l'élève face à l'ordinateur sur sa chaise.
	Elle replace l'élève correctement.
	Elle le prend par les épaules pour le replacer bien droit (plusieurs fois).
	Elle replace l'élève sur sa chaise.
	Elle se penche régulièrement pour capter le regard de l'élève.

<u>Elaboration individuelle: séquence 2 (26'87)</u>		
La voix		
Le débit		
Le volume	Elle monte le ton quand elle demande "Viens m'expliquer oui!". Elle veut que l'élève s'asseye et termine son travail.	
	Le ton est ferme et il monte lorsqu'elle reprend l'élève "Non, ici sur cette photo".	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	Relation duelle. L'enseignante est assise à côté de l'élève.	
Les gestes d'information	lexicale	Elle mime le geste "lancer" en disant "Avec ta main, qu'est-ce que tu fais?" et fait une ébauche "On lan..." et complète en disant "Comment ça s'appelle ça?" (plusieurs fois).
		Elle pointe un détail sur la photo avec son index "Elle est pas bleue, elle est...".
		Elle pointe son torse "Tu vas dire j..." (ébauche) et elle pointe le torse de l'élève avec l'index.
		Elle mime "On va en fabriquer un autre" en le disant. La main droite est posée sur la main gauche.
		Elle pointe deux détails successifs sur la photo "Tu fais la date et puis la météo".
		Elle pointe un détail sur la photo et dit "C'est le pantalon".
		Elle touche son torse et dit "Avec moi".
		Elle mime l'élève en train de colorier. L'élève dit "colorier".
		Elle fait un geste de la main du bas vers le haut et dit "Ta main".
		Elle demande à l'élève ce qu'il est en train de faire et mime en même temps

		un tam-tam.
		Elle tape sur la table pour mimer le tam-tam.
		Elle chuchote la réponse (tam-tam) dans l'oreille de l'élève. L'élève tape sur la table pour faire le tam-tam.
		Elle mime un pipeau et dit "Tu souffles?". L'élève siffle.
		Elle mime "Visser" et dit "Tu tournes".
		Elle chuchote à l'oreille de l'élève "Tu as fait quoi? Tu as s..." (ébauche) pour lui faire dire "souffler".
	grammaticale	
	phonologique	
	renseignements	Elle fait un mouvement circulaire au-dessus de la photo "Tu es où là?".
		Elle pointe la table avec son index "Il doit être sur la côté, on ne le voit pas".
		Elle tape la table avec son crayon "Est-ce que tu étais vraiment tout seul là?".
		Elle fait un geste circulaire avec son crayon sur la photo "Qu'est-ce qu'il faut faire?".
Elle fait un geste circulaire avec le doigt "Qu'est-ce que tu fais?".		
Elle pointe un détail avec son index sur la photo "Qu'est-ce que tu es en train de faire?".		
Elle tapote sur la photo avec sa main "Qu'es-ce qu'on va pouvoir dire sur cette photo?".		
Elle fait un geste circulaire avec la majeur sur la photo "Qu'est-ce que tu expliqueras là...Tu diras...?".		
Elle tape sur la photo avec son crayon "A quel moment de la journée on fait ça?".		
Elle pointe la photo avec son crayon "Alors qu'est-ce que tu étais en train de faire?".		
Elle pointe un détail sur la photo "Ca s'appelle comment ça?".		
Elle mime avec ses mains la manière dont ils vont fabriquer l'album écho		

		"Une photo et après on écrit".
		Elle fait un geste circulaire sur la photo "Qui c'est là?".
		Elle pointe l'élève avec son crayon "C'est toi?".
		Elle pointe la photo avec son crayon "Tu es où là?".
		Elle reprend la photo dans ses mains "Et qu'est-ce que tu faisais, regarde?".
		Elle pointe une personne sur une photo "Avec qui tu es là sur la photo?".
		Elle pointe la photo avec son crayon "Qu'est-ce que tu fais avec les bougies?".
		Elle lève le pouce vers le haut et dit "Une photo par feuille".
Les gestes d'animation		
Les gestes d'évaluation		Elle pointe son doigt vers le haut pour attirer son attention "Ecoute moi bien". Le ton monte.
		Elle tape sur la photo "Non, on continue sur celle-ci".
		Elle fait un geste de la main pour inciter l'élève à venir s'asseoir et dit "Viens".
		Elle montre la chaise et dit "Assieds-toi".
		Elle rapproche la photo de l'élève "Avec qui tu es sur la photo?".
		Elle fait un geste de la main "Viens, viens me montrer".

<u>Elaboration individuelle: séquence 3 (14'52)</u>	
La voix	
Le débit	Le débit est lent. L'élève est très "absente" mais l'enseignante est très patiente et il y a beaucoup de silence.
	Le débit est allongé quand elle encourage l'élève « Ouiiiiii ».
Le volume	Le ton est très doux lorsqu'elle s'adresse à l'élève.
	Le ton est très doux lorsqu'elle montre des détails sur les photos, un ton "intimiste", rassurant "Qu'est-ce que tu portes sur toi?".
	Le ton monte lorsqu'elle prend une autre photo pour essayer de faire parler l'élève qui est peu bavarde "Oh, celle-ci elle est superbe!" (interjection).
	Le ton monte lorsqu'elle reprend l'élève et elle tape sur la table « Qu'est-ce que tu es en train de faire ? ».
	Le ton est ferme et monte lorsqu'elle reprend l'élève « Tu me réponds oui ou

	non ».		
	Le ton est doux, presque de connivence lorsqu'elle pointe un détail avec son crayon sur la photo.		
L'étude des gestes pédagogiques			
Les distances proxémiques	Relation duelle. L'enseignante est assise à côté de l'élève.		
Les gestes d'animation	lexicale	Elle mime un souffle "Tu souffles comme ça?".	
		Elle mime la balle sous l'eau et le dit.	
		Elle mime le lancer de balle avec sa main et le dit.	
		Elle pointe différents élèves sur la photo avec des ébauches pour les prénoms « Avec St... A... et...). L'élève doit énumérer les élèves sur la photo.	
		Elle mime une flûte et souffle « Tu fais ça ? ».	
		Elle mime des sauts avec son crayon « Tu sautes comme une grenouille ? ».	
		Elle fait le bruit de la grenouille « Croacroa ».	
		Elle mime les sauts de la grenouille avec sa main.	
	grammaticale	Elle montre à l'élève la phrase écrite sur la feuille "J'ai écrit moi je souffle".	
	phonologique	Elle mime « Travaille » en signes du Makaton (les deux mains poings fermés qui se frappent l'une sur l'autre) et elle chuchote « Tu faisais quoi ? ».	
	renseignements	Elle pointe la photo avec son crayon "Qu'est-ce que tu dis sur cette photo?".	
		Elle pointe un objet sur la photo "C'est quelle couleur ça?".	
		Elle tapote sur la photo "Qu'est-ce que tu fais là?".	
		Elle pointe la photo « C'est de la flûte ça ? ».	
	Les gestes d'animation		

Les gestes d'évaluation	Elle dégage les cheveux du front de l'élève. Il y a un contact, elle interpelle l'élève par son prénom comme pour l'inciter à revenir à la réalité.
	Elle prend la photo dans sa main, la lève jusqu'aux yeux de l'élève.
	Elle tapote sur la table pour ramener l'élève à la réalité "Là pour l'instant on fait ça".
	Elle touche une seconde fois la mèche de cheveux de l'élève qui tombe sur son front.
	Elle regarde volontairement l'élève quand elle s'adresse à elle, elle est très proche d'elle pour capter son attention (l'élève est tournée de trois quarts).
	Elle tapote sur la photo "Mais regarde on est en train de faire ça".
	Elle pointe la photo du doigt "Qu'est-ce que c'est cette photo là?".
	Elle lève la photo au niveau des yeux de l'élève pour capter son attention "Tu la vois bien?". Elle fait suivre la photo en fonction des mouvements de la tête de l'élève pour garder son attention.
	Elle demande à l'élève de prendre la photo dans sa main.
	Elle remet la photo devant les yeux de l'élève "Où est-ce qu'elle a été prise cette photo?".
	Elle replace la photo devant les yeux de l'élève "Qu'est-ce qui se passe?".
	Elle est très proche physiquement de l'élève, elles se touchent presque.
	Elle monte la photo au niveau des yeux de l'élève "Qu'est-ce que tu faisais là?".
	Elle essaie toujours de capter le regard de l'élève quand elle lui pose une question (se penche vers elle, la regarde dans les yeux...).
	L'élève prend le bras de l'enseignante. L'enseignante garde sa main dans celle de l'élève comme pour la rassurer.
	Elle replace la mèche de l'élève avec sa main gauche, prend la photo dans sa main droite pour la placer devant les yeux de l'élève. Elle secoue la photo en disant "Regarde".
	Elle déplace la photo quand le regard de l'élève se déplace.
	Elle se penche vers l'élève pour capter son attention.
	Elle prend la main de l'élève pour capter son attention « Hé, tu as le droit de dire non ».
	Elle prend la main de l'élève puis son bras pour l'inviter à s'asseoir et à reprendre l'exercice.

	Elle enlève la mèche de cheveux devant les yeux de l'élève, se penche pour lui parler et la regarde.
	Elle cherche du regard l'élève, suit son mouvement de tête puis dit son prénom.
	Elle touche son oreille en disant « Est-ce que tu as entendu ma question ? ».

<u>Elaboration individuelle: séquence 4 (16'58)</u>		
La voix		
Le débit		
Le volume	Le ton est doux lorsqu'elle demande à l'élève de la regarder pour comprendre ce qu'elle lui dit.	
	Elle crie lorsqu'elle félicite l'élève « Oui, très bien ! ».	
	Le ton est ferme lorsqu'elle pointe la photo et qu'elle dit "Ici".	
	Le ton est ferme et il monte quand elle reprend l'élève "Aziz, tu t'énerves là".	
	Elle crie "J'ai" (plusieurs fois) pour indiquer le début de la phrase à l'élève.	
	Le ton monte exagérément lorsqu'elle reprend une question formulée par l'élève.	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	Relation duelle. L'enseignante et l'élève sont assis côte à côte.	
Les gestes d'information	lexicale	Elle mime « Elle passe » avec sa main et le dit.
		Elle mime « Payer » avec ses doigts et les gestes du Makaton.
		Elle fait un geste « Payer » avec ses doigts « Est-ce que toi tu paies ? ».
		Elle fait un geste avec l'index et le majeur qui part des yeux pour aller vers l'avant et dit « Regarde moi, tu fais quoi avec tes yeux... Tu...? ». Elle fait une ébauche.
		Elle pointe le bonnet sur la photo et donne le mot.
		Elle frotte ses mains « Les mains quoi ? » « Qu'est-ce que tu fais ? ».
		Elle fait un signe du Makaton pour « Le », « Beurre » et « Sur ».
		Elle serre le bras de l'élève "Tu as des muscles quand même".
		Elle pointe son index vers son torse pour inciter l'élève à dire "Je" et elle l'articule sans la son.

		Elle mime "Dans" et l'élève donne la bonne réponse.
		Elle mime "Saladier" et fait une ébauche "Sa...".
		Elle mime "Je tourne" en le disant.
		Elle fait des signes du Makaton pour mimer "S'il te plaît" en posant sa main sur sa joue, "Demandé" en frottant ses deux mains l'une contre l'autre.
		Elle mime "Pousse" avec ses bras.
		Elle se tape le torse et fait une ébauche "J..." pour faire dire "Je".
		Elle fait un mouvement circulaire de l'index et insiste sur "Les" et "Le" en le disant.
	grammaticale	Elle reprend les phrases de l'élève en les mimant.
		Elle sélectionne les mots avec son crayon quand elle dit la phrase "Je casse les œufs".
	phonologique	Elle propose une phrase à l'élève en articulant exagérément.
		Elle articule « Mon » en pointant son doigt sur son torse. Le ton est plus fort.
		Elle tape les syllabes de "Saladier" sur la table et les dits.
	renseignements	Elle pointe l'élève sur la photo avec son crayon « Toi tu es ici sur la photo ».
		Elle pointe une personne sur la photo « Qu'est-ce qu'elle fait cette dame là ? ».
		Elle tape sur la table « Avec la carte ? ».
		Elle fait un geste de l'index qui part de la bouche et demande « Est-ce que tu parles ? ».
		Elle fait un geste qui part de la bouche pour aller vers le bas du visage « Est-ce que tu chantes ? ».
		Elle fait un geste avec sa main « Y'a des petits mots ».
		Elle lève ses mains en l'air « Pourquoi tu me montres tes mains ? ».
Elle pointe la photo "Tu as réussi à couper le beurre?".		
Elle fait un mouvement circulaire de la main sur la photo "Comment ça s'appelle ça?".		
Les gestes d'animation		

Les gestes d'évaluation	Elle met la photo à la hauteur des yeux de l'élève.
	Elle se rapproche de l'élève en lui disant « Regarde » et en pointant un détail sur la photo.
	Elle pose la main sur l'épaule de l'élève pour le reconcentrer.
	Elle pose sa main sur l'avant bras de l'élève « Alors écoute-moi bien ».
	Elle pose son index sur son oreille « Ecoute-moi bien ».
	Elle tapote sur son épaule en disant son prénom plusieurs fois pour attirer son attention.
	Elle pose sa main sur le bras de l'élève en disant "Ecoute-moi".

Elaboration individuelle: séquence 5 (10'15)

La voix

Le débit	Le débit est lent.
	Elle laisse beaucoup de silences afin de permettre à l'élève de réfléchir.
Le volume	Le ton est calme et doux.
	Elle hausse le ton quand elle demande à l'élève de parler plus fort « Un peu plus fort », elle accompagne d'un geste de la main qui monte et qui descend.
	Le ton est ferme lorsqu'elle demande à l'élève de redire sa phrase, le ton monte « Redis-le », elle pose en même temps sa main sur la photo.
	Le ton monte lorsqu'elle le félicite.
	Le ton monte et il est plus ferme lorsqu'elle reprend les propositions de l'élève.
	Elle baisse le ton, il devient doux pour demander à l'élève de répéter la phrase qu'il vient de dire.
	Le ton est ferme et il monte lorsque l'élève se disperse « Ecoute moi bien ! ».

L'étude des gestes pédagogiques

Les distances proxémiques	Relation duelle. L'enseignante et l'élève sont assis côte à côte.	
Les gestes d'information	lexicale	Elle pointe son torse pour inciter l'élève à dire « Je ».
		Elle prend la main de l'élève et la tape sur son torse en disant « Moi ».
		Elle se rapproche de l'élève, lève son crayon en disant « Dans » et insiste sur

		ce mot.
		Elle pointe la photo « Qui coupe le beurre ? » pour inciter l'élève à dire « Je ou Moi ».
		Elle mime « Je tourne les œufs » avec sa main et le dit.
		Elle pointe chaque détail sur la photo et énumère « Les œufs, le sucre ».
		Elle pointe un objet sur la photo « Est-ce que tu sais comment ça s'appelle ? ».
		Elle lève l'index lorsqu'elle dit un mot important et insiste dessus « Sur la <u>plaque</u> du four ».
	grammaticale	Elle fait un mouvement des deux bras et dit « Alors je verse ou j'ai versé, qu'est-ce que tu veux ? ».
		Elle fait un mouvement de la main vers le bras « Je verse ? ».
	phonologique	
	renseignements	Elle pointe la photo avec son crayon « Qu'est-ce que tu fais là ? ».
		Elle fait un geste circulaire sur la photo « Qu'est-ce que tu fais ? ».
		Elle pointe un détail sur la photo « C'est de la farine ça ? ».
		Elle pointe un élément sur la photo « Qu'est-ce qu'il y a d'autre dans le saladier ? ».
		Elle pointe la photo et dit « Qu'est-ce que tu fais sur la photo ? ».
		Elle pointe la photo « Ici qu'est-ce qu'il se passe sur cette photo ».
		Elle montre sa main « Qu'est-ce que tu as dans la main ? ».
		Elle fait un geste de la main « Avec quoi ? ».
	Les gestes d'animation	
Les gestes d'évaluation	Elle replace la photo devant l'élève plusieurs fois pour canaliser son attention.	
	Elle maintient la photo avec sa main « Attends tu vas trop vite ».	
	Elle replace l'élève sur sa chaise « Essaie de te tenir bien droit ».	
	Elle met sa main sur l'épaule de l'élève et lui demande de ralentir.	
	Elle se rapproche de l'élève « Comment ? ».	
	Elle pose la main sur la photo pour canaliser l'élève. Elle lui demande de la	

	regarder.
	Elle fait un mouvement circulaire au-dessus de la photo « Regarde bien ».
	Elle dit souvent son prénom afin de la ramener vers la tâche.

<u>Elaboration collective: séquence 6 (32'09)</u>		
La voix		
Le débit		
Le volume	Le ton monte et est plus ferme lorsqu'elle montre un objet sur la photo et dit « Non, c'était le tracteur là ».	
	Le ton est très doux lorsqu'elle reprend un élève « Y. ».	
	Le ton est très calme et très posé lorsqu'elle s'adresse à l'élève.	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	Deux élèves sont assis côte à côte face à l'enseignante.	
Les gestes d'information	lexicale	Elle pointe un élément de la photo avec son crayon « Ca s'appelle comment ce petit bout de bois là ? ».
		Elle pointe deux personnages sur la photo « Comment ils s'appellent les deux là ? ».
		Elle mime un sécateur avec ses deux doigts (l'index et le majeur) et dit « Un sécateur ça s'appelle ».
		Elle mime « Verser » avec ses deux mains et dit « Tu faisais quoi là? » et elle fait un geste circulaire sur la photo en disant « Tu le mettais où le raisin ? ».
		Elle mime « Dans » avec ses mains et le dit.
		Elle énumère tout ce que dit l'élève en montrant les éléments sur les photos.
		Elle pointe une personne sur la photo « C'était qui le monsieur chez qui on était ? ».
		Elle pointe un objet sur la photo « Comment ça s'appelle ça ? » ?
		Elle pointe un objet sur la photo « Ca s'appelle un pré... » et fait une

		ébauche et un pointage pour faire deviner le mot.
		Elle fait un mouvement avec ses doigts pour mimer un pinceau et dit « Tu fais la peinture avec quoi ? ».
		Elle prend le bras de l'élève en lui demandant « Est-ce que je peux prendre ton bras ? » et elle mime le pointage avec l'index de l'élève « Quand on fait ça avec le doigt, qu'est-ce qu'on fait ? ».
		Elle mime à son tour le fait de « montrer du doigt ».
		Elle fait un geste du bas vers le haut et une ébauche « Tu m... » (pour tu montres).
		Elle pointe un détail sur la photo « C'est pas S. C'est qui ? ».
	grammaticale	
	phonologique	
	renseignements	Elle fait un geste de déroulé avec sa main « Je les montre toutes ».
		Elle reprend la proposition de l'élève en montrant la photo avec son crayon.
		Elle fait un geste circulaire avec son crayon devant l'écran « C'était où ? Qu'est-ce que tu faisais ? ».
		Elle pointe une photo « Ici, qu'est-ce que tu étais en train de faire ? ».
		Elle pointe un élément pour demander à l'élève si ce qu'il dit est juste ou non.
		Elle pointe une photo en disant « Qu'est-ce que tu fais là ? ». Elle pointe à nouveau la photo en disant « Tu sais pas ce que tu fais ? ». Elle pointe à nouveau la photo en disant « Bah, regarde ».
		Elle fait un geste circulaire sur l'écran d'ordinateur pour demander quelle photo l'élève veut mettre dans son album.
		Elle pointe une par une les photos « Celle-ci, celle-ci ? ».
		Elle pointe la photo « Qu'est-ce que tu peux me dire d'autre sur cette photo ? ».
		Elle pointe souvent la photo « Pourquoi, comment, est-ce que, qu'est-ce

	<p>que... » pour obtenir un renseignement.</p> <p>Elle fait un mouvement circulaire devant l'écran « Alors qu'est-ce que tu es en train de faire ? ».</p> <p>Elle cible un détail de la photo « Qu'est-ce que tu fais avec ton bras ? ».</p> <p>Elle fait un geste de la gauche vers la droite sur la photo « Qu'est-ce qu'on fait ? ».</p>
Les gestes d'animation	
Les gestes d'évaluation	<p>Elle regarde très souvent les élèves pour observer leurs réactions.</p> <p>Elle touche l'écran d'ordinateur pour montrer les photos.</p> <p>Elle interpelle un élève par son prénom et met sa main sur son épaule « Y. tu regardes ce qu'on fait ? ».</p> <p>Elle pointe une photo et interpelle l'élève en disant « Elle est belle cette photo, tu as vu, tu es où là ? ».</p> <p>Elle se penche vers un élève pour lui demander « Tu te rappelles ? ».</p> <p>Elle replace l'élève sur sa chaise pour qu'il se tienne bien droit.</p> <p>Elle regarde souvent les élèves quand elle s'adresse à eux.</p> <p>Elle regarde l'élève pour voir s'il réagit aux photos proposées.</p> <p>Elle se rapproche de l'élève car il chuchote.</p> <p>Pour canaliser à nouveau l'élève, elle fait un geste circulaire sur l'écran d'ordinateur et dit « Mais là on regarde la photo ».</p> <p>Rires complices entre l'enseignante et l'élève.</p> <p>Elle se rapproche de l'élève car il parle doucement.</p> <p>Elle replace correctement l'élève sur sa chaise et bien en face de l'écran d'ordinateur.</p> <p>Elle se penche très souvent pour capter le regard de l'élève.</p> <p>Elle se penche pour entendre ce que dit l'élève.</p> <p>Elle laisse beaucoup de silence pour laisser à l'élève le temps de réfléchir et de formuler sa phrase.</p>

Elaboration collective: séquence 7 (12'39)	
La voix	
Le débit	
Le volume	Le ton monte lorsqu'elle félicite l'élève « C'est ça ! C'est très bien Yann ».
	Elle monte le ton quand l'élève donne la bonne réponse « Oui ! Du chocolat ! ».
	Elle monte le ton quand elle félicite l'élève « Oui, très bien ! ».
	Elle touche l'avant bras de l'élève qui fait défiler les photos « Non, non, non, non ». Le ton monte et il est ferme.
L'étude des gestes pédagogiques	
Les distances proxémiques	Deux élèves sont assis côte à côte. L'enseignante est assise à côté d'eux. On ne voit pas l'enseignante sur la vidéo.
Les gestes d'information	lexicale
	Elle mime « Pousse le caddie ».
	Elle mime des gestes du Makaton « Les œufs, le chocolat (Elle fait une ébauche), le sel (elle dit le mot), casser (elle dit le mot) ».
	Elle mime « Appuyer sur le bouton ».
	Elle pointe son torse « Oui alors ? » pour lui faire dire moi.
	Elle mime « Mélanger » et fait une ébauche « On tourne, on mé... ».
	Elle mime « Verser » et dit « On a versé tout le chocolat ».
	Elle fait un mouvement avec ses doigts qui partent de l'extérieur vers l'intérieur « Oui des cookies ».
	Elle mime « Verser » avec ses mains et dit « On avait fait des petits tas ».
	Elle mime « Petit » en faisant une boule avec ses deux mains et rajoute « Oui des petits tas ».
	Elle mime une cuillère avec sa main et dit « On avait mis la cuillère ».
	Elle mime une « Montagne » avec ses deux mains et dit « Comme pour faire des toutes petites montagnes ».
	Elle pointe la photo de l'ordinateur et dit « C'est de la farine, regarde ».
Elle prend les deux mains de l'élève en disant « Je me permets de prendre tes mains Yann » et elle lui fait mimer « Malaxer » en faisant des onomatopées « crik, couik... » et demande « Ca s'appelle comment ? ».	
Elle mime « Une cuillère » et dit le mot.	

		Elle mime « Deux » avec ses doigts et dit « Deux cuillères, tu as raison ».
		Elle mime le geste « Mettre » et « Enlever » et dit « Une cuillère pour mettre et l'autre pour enlever ce qui restait sur la cuillère ».
		Elle mime « Mettre » avec ses mains et fait une ébauche « Tu le mets dans le f... » pour faire deviner le mot « Four ».
		Elle mime « Goûter » avec son index et dit « Ah oui, après on a goûté ».
		Elle mime « Nettoyer » et dit « Après on a nettoyé ».
	grammaticale	
	phonologique	
	renseignements	Elle montre l'écran du doigt « Qu'est-ce que vous êtes en train d'acheter là ? ».
		Elle montre la photo du doigt « Tiens regarde tu les montres en plus Yann ».
		Elle pointe l'écran d'ordinateur avec l'index « Regarde ce que tu as fait là ».
		Elle fait un mouvement circulaire devant l'écran « Qu'est-ce qu'on a fait là avec la pâte ? ».
		Elle fait un mouvement avec ses deux mains qui partent du centre pour aller vers l'extérieur « Est-ce qu'on a fait un gâteau ? ».
	Les gestes d'animation	
	Les gestes d'évaluation	Elle pose la main sur le bras de l'élève « C'est bien mais tu vas très très vite ».
		Elle pousse le bras de l'élève pour qu'il enlève les doigts de son nez et qu'il se concentre.
Elle touche le bras de l'élève pour qu'il enlève les doigts de sa bouche et pour qu'il se concentre à nouveau et demande « Qu'est-ce que tu es en train de faire ? ».		
Elle touche l'épaule de l'élève, l'appelle par son prénom et fait un signe du Makaton « Œuf ».		
Elle touche le bras de l'élève pour lui enlever le doigt de sa bouche « Mets pas tes doigts dans ta bouche Yann ».		

	Elle se penche vers l'élève « Et toi, Yann, je ne t'ai pas entendu » et le regarde. Elle se penche à nouveau vers lui et lui demande « Comment » pour le faire répéter.
	Elle se penche vers l'élève quand elle ne comprend pas ce qu'il dit et dit « Comment ? ».
	Elle pointe l'écran « Regarde ».
	Elle tapote sur l'avant bras de l'élève « Qu'est-ce qu'on avait utilisé pour faire des petits tas ? ».
	Elle tapote sur l'épaule de l'élève « Attends je vais demander à Yann de la dire ».
	Elle s'approche de l'élève, le regarde, pointe dans la direction de l'autre élève en disant « Tu peux regarder Aziz » (car il fait le geste du Makaton pour dire sucre ».
	Elle enlève la main de l'élève sur la souris car il fait défiler les photos.

Elaboration collective: séquence 8 (10'17)

La voix

Le débit	
Le volume	Elle utilise une toute petite voix « Tu travailles sur cette photo ? » (sous-entendu non).
	Elle prend une toute petite voix, se baisse pour se rapprocher de l'élève et pointe un détail sur la photo « Qu'est-ce que tu fais là ? ». Elle laisse le crayon sur la photo « Non, non là, qu'est-ce que tu fais ? ».
	Sa voix est douce lorsqu'elle demande à l'élève « Tu faisais quoi ? ». Elle la regarde.
	Le ton monte lorsqu'elle demande à l'élève « Tiens, montre-moi avec ton doigt une photo que tu veux ».
	Le ton monte quand elle obtient ce qu'elle veut de l'élève « Ah, celle-ci ! » (interjection).
L'étude des gestes pédagogiques	
Les distances proxémiques	Deux élèves sont assis côte à côte. L'enseignante est assise à côté d'eux. Elle est très proche d'une des deux élèves qui a besoin d'être « ramenée » à la réalité très souvent.

Les gestes d'information	lexicale	Elle pointe le pouce vers le haut « Une photo ».
		Elle fait un mouvement circulaire sur la photo « Ce sont des... » (Elle fait une ébauche).
		Elle mime « Percussion » avec ses mains et dit le mot.
	grammaticale	
	phonologique	
	renseignements	Elle pointe une photo sur l'ordinateur et dit « Tu faisais quoi ? ».
		Elle fait un mouvement devant l'écran « Qu'est-ce que tu veux d'autre comme photo ? ».
		Elle pointe une photo « Qu'est-ce que tu fais sur cette photo ? ».
		Elle fait un mouvement circulaire devant l'écran « Ce ne sont que des photos de toi ».
		Elle pointe une photo « Celle-là ? ».
		Elle pointe une photo « Est-ce que tu te rappelles ce que tu faisais sur cette photo ? ».
		Elle pointe deux photos « Celle-ci ou celle-ci ? ».
		Elle pointe une photo « Ah, tu me parles de celle-ci ».
		Elle pointe une photo « C'est cette photo là que tu aimes bien ? ».
		Elle pointe une photo « Alors est-ce que tu peux me dire ce que tu faisais sur cette photo là ? ».
Elle fait un mouvement circulaire devant l'écran « T'étais où là ? ».		
Elle fait un mouvement de haut en bas devant l'écran « Je vais sélectionner les photos ».		
Elle fait un mouvement circulaire devant l'écran « Oui y'a que toi sur les photos ».		
Elle pointe une photo « Alors qu'est-ce que tu es en train de faire sur cette photo ? ».		
Elle pointe l'ordinateur « Regarde ». elle pointe à nouveau « Celle-ci, là ».		
Elle pointe la photo « C'est la photo de quoi ça ? ».		

	<p>Elle pointe la photo « Mais là, c'est pas du chocolat, c'est quoi ? ». Elle pointe toujours la même photo « C'est pas une tomate, c'est quoi ? ».</p> <p>Elle pointe une photo « Qu'est-ce que c'est là ?. Est-ce que c'est des tomates ? ».</p> <p>Elle pointe une photo « Alors qu'est-ce que c'est ? ».</p> <p>Elle pointe une photo « Celle-ci elle est bien mais regarde on ne voit que ton visage ».</p> <p>Elle pointe une photo « Ah, alors qu'est-ce que c'est celle-ci ? ».</p> <p>Elle cible un détail « Qu'est-ce que tu fais là ? ».</p> <p>Elle pointe une photo « Et puis, qu'est-ce que tu faisais A. ? ».</p> <p>Elle pointe un détail « C'est pas des oranges, regarde ».</p> <p>Elle pointe une photo et tapote sur l'écran « Est-ce que tu l'aimes bien cette photo là ? ».</p>
	<p>Elle pointe une photo « Alors qu'est-ce que tu fais sur celle-ci ? ». Elle pointe à nouveau la photo avec un mouvement circulaire et pose encore la question.</p>
Les gestes d'animation	
Les gestes d'évaluation	<p>Elle se penche pour capter le regard de l'élève.</p> <p>Elle pointe l'écran « Regarde l'écran ».</p> <p>Elle s'adresse à l'autre élève A. Il dit non plusieurs fois mais il est attiré par les photos.</p>

EVALUATION IRENE

<u>Evaluation collective: séquence 9 (9')</u>	
La voix	
Le débit	Le débit est long lorsqu'elle insiste sur un mot « <u>Mes</u> mains ».
Le volume	<p>Le ton est ferme lorsqu'elle dit « Yann, je t'écoute ».</p> <p>Le ton monte lorsqu'elle approuve l'élève « Oui ! Je fais de cookies ».</p>

	Le ton est plus bas et de connivence « Tiens qu'est-ce qui se passe ? ».														
	Le ton est doux lorsqu'elle ramène l'élève dans la tâche « Yann, tu veux bien ? ».														
	Le ton monte lorsqu'elle félicite l'élève « Oui, regarde ! », « Très bien ».														
	Le ton monte lorsqu'elle reprend les propos exacts de l'élève.														
	Le ton monte lorsqu'elle change d'élève pour une autre activité, elle repositionne l'album devant l'élève en disant « Je t'écoute ».														
	Le ton monte lorsqu'elle pointe un détail sur la photo et qu'elle dit « Attention ».														
	Le ton monte « C'est pas <u>et</u> c'est <u>là</u> ». Elle insiste sur deux mots et les montre avec son index sur la photo.														
	Le ton est doux et complice « Yann, regarde les photos d'Aziz ».														
	Le ton monte lorsqu'elle félicite l'élève « Oui » en levant l'index.														
	Le ton monte quand elle interpelle l'élève « Ah écoute le ». (Interjection).														
	Le ton monte quand elle reprend les phrases exactes de l'élève.														
L'étude des gestes pédagogiques															
Les distances proxémiques	Deux élèves sont assis côte à côte. L'enseignante se trouve en face.														
Les gestes d'information	<table border="1"> <tr> <td style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">lexicale</td> <td>Elle insiste sur un mot « Je <u>pousse</u> le caddie ».</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Elle lui montre les photos du Makaton pour l'aider et mime « Verser » avec ses deux mains.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Elle insiste sur un mot pour corriger l'élève « Je verse <u>le</u> sucre ».</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Elle insiste sur un mot « <u>Le</u> chocolat ».</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Elle fait un geste avec ses doigts pour mimer « Payer » et dit « Guillain paie ».</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Elle écarte les mains vers l'élève en reprenant ses propos « Alors moi je... ».</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Elle mime « Enlève le bonnet » et le dit.</td> </tr> </table>	lexicale	Elle insiste sur un mot « Je <u>pousse</u> le caddie ».		Elle lui montre les photos du Makaton pour l'aider et mime « Verser » avec ses deux mains.		Elle insiste sur un mot pour corriger l'élève « Je verse <u>le</u> sucre ».		Elle insiste sur un mot « <u>Le</u> chocolat ».		Elle fait un geste avec ses doigts pour mimer « Payer » et dit « Guillain paie ».		Elle écarte les mains vers l'élève en reprenant ses propos « Alors moi je... ».		Elle mime « Enlève le bonnet » et le dit.
lexicale	Elle insiste sur un mot « Je <u>pousse</u> le caddie ».														
	Elle lui montre les photos du Makaton pour l'aider et mime « Verser » avec ses deux mains.														
	Elle insiste sur un mot pour corriger l'élève « Je verse <u>le</u> sucre ».														
	Elle insiste sur un mot « <u>Le</u> chocolat ».														
	Elle fait un geste avec ses doigts pour mimer « Payer » et dit « Guillain paie ».														
	Elle écarte les mains vers l'élève en reprenant ses propos « Alors moi je... ».														
	Elle mime « Enlève le bonnet » et le dit.														

		Elle pointe un détail sur la photo « Tu as vu ? Il enlève son bonnet et... ». Elle insiste sur le <u>ET</u> .
		Elle fait le signe du Makaton avec deux doigts en crochet « ET ».
	grammaticale	Elle pointe tous les mots sur l'album au fur et à mesure que l'élève dit sa phrase.
		Elle passe son index sur toute la phrase « Là tu fais de la lecture ».
	phonologique	
	renseignements	Elle montre un détail sur l'album avec son index.
		Elle pointe la photo « Qu'est-ce que tu faisais ? ».
		Elle tapote la photo avec l'index « Qu'est-ce que tu faisais ? ».
		Elle pointe un détail sur la photo « Quel gâteau ? ».
		Elle fait un geste de balayage au-dessus de la phrase de l'album « Là tu as lu les mots, les pictos ».
		Elle montre la photo d'un geste circulaire « Dire ce que tu fais ».
		Elle montre des pictogrammes du Makaton sur l'album.
		Elle montre un pictogramme du Makaton « Et quoi d'autre ? ».
Les gestes d'animation	Elle range l'album écho de l'autre élève car il fait du bruit avec.	
	Elle enlève la main de l'autre élève qui veut tourner les pages de l'album.	
	Elle fait un geste de la main pour dire « Stop ».	
	Elle fait un geste de l'index en disant « Chut » à l'autre élève qui chuchote la réponse. Elle lui chuchote « Oui je sais que tu sais ».	
	Elle interpelle un élève en disant son nom et en levant son index.	
Les gestes d'évaluation	Elle chuchote à l'élève « Est-ce que tu peux le dire un peu plus fort ? ».	
	Elle pose sa main sur le bras de l'élève et lui demande de redire sa phrase.	
	Elle repositionne l'album au centre pour que le camarade voit la photo.	
	Elle fait un geste à l'horizontal « Non on a dit qu'on ne s'occupait pas de ça ».	
	Elle pointe et tapote sur la photo sans rien dire.	
	Elle montre un élève de l'index « Je suis sûre que Yann n'a pas très bien entendu ».	
	Elle tient l'album à la hauteur des yeux de l'élève.	
	Elle pointe son index vers l'élève « Oui redis-le ».	

	Elle tapote sur le bras de l'élève « Ecoute ».
--	--

SOPHIE

<u>Elaboration individuelle: séquence 1 (6'31)</u>		
La voix		
Le débit		
Le volume	Le ton est calme.	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	Relation duelle. L'enseignante est assise à côté de l'élève.	
Les gestes d'information	lexicale	Elle fait un mouvement du bras et pointe l'index en disant « Là c'est la droite ».
		Elle tend son bras et contracte sa main en demandant à l'élève quel mot il pourrait utiliser.
		Elle fait un geste de la main qui accompagne « Ensemble ».
	grammaticale	
	phonologique	
	renseignements	Sa main est ouverte sur la table et dit « On reprendra tes quatre photos ».
Les gestes d'animation		
Les gestes d'évaluation	Il y a beaucoup de regards vers l'élève.	

<u>Elaboration individuelle: séquence 2 (5'94)</u>									
La voix									
Le débit									
Le volume	Le ton est calme et posé. Le ton monte lorsqu'elle approuve ce que dit l'élève « D'accord », « Voilà », « C'est bien déjà ».								
L'étude des gestes pédagogiques									
Les distances proxémiques	Relation duelle. L'enseignante et l'élève sont assis côte à côte.								
Les gestes d'information	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">lexicale</td> <td></td> </tr> <tr> <td>grammaticale</td> <td></td> </tr> <tr> <td>phonologique</td> <td></td> </tr> <tr> <td>renseignements</td> <td>Elle fait un geste circulaire de la main et dit « Toutes les photos ».</td> </tr> </table>	lexicale		grammaticale		phonologique		renseignements	Elle fait un geste circulaire de la main et dit « Toutes les photos ».
lexicale									
grammaticale									
phonologique									
renseignements	Elle fait un geste circulaire de la main et dit « Toutes les photos ».								
Les gestes d'animation									
Les gestes d'évaluation	Elle regarde l'élève quand elle pose une question ou donne une explication.								

<u>Elaboration individuelle: séquence 3 (6'75)</u>			
La voix			
Le débit			
Le volume	Le ton est calme.		
L'étude des gestes pédagogiques			
Les distances proxémiques	Relation duelle. L'enseignante est assise à côté de l'élève.		
Les gestes d'information	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%;">lexicale</td> <td>Elle fait un geste avec sa main et son crayon et dit « Tout ».</td> </tr> </table>	lexicale	Elle fait un geste avec sa main et son crayon et dit « Tout ».
lexicale	Elle fait un geste avec sa main et son crayon et dit « Tout ».		

	grammaticale	
	phonologique	Elle articule exagérément quand elle dit « Il faut aussi que tu ar/ti/cu/les » et elle décompose « Articuler ».
	renseignements	Elle mime une pince devant sa bouche en disant « Il ne faut pas que tu parles tout bas dans ta moustache ».
		Elle pointe la photo avec son crayon et dit « Alors on parle de ce que tu fais toi sur cette photo ».
		Elle fait un geste avec son stylo vers le bas et dit « Alors on parle de ce que tu fais toi sur cette photo ».
		Elle fait un geste avec son stylo vers le bas « On parle bien de toi ».
		Elle montre la photo avec son crayon « Que fais-tu toi comme geste ? ».
Elle pointe la photo avec son crayon et dit « Sur cette photo là qu'est-ce que tu fais ? ».		
Les gestes d'animation		
Les gestes d'évaluation	Elle fait un mouvement de la tête non et dit « Non ».	
	Elle acquiesce très souvent quand l'élève se lance pour dire une phrase.	
	Elle fait un geste horizontal de la main et demande « C'est tout ? ».	

<u>Elaboration individuelle: séquence 4 (8'47)</u>	
La voix	
Le débit	Elle articule beaucoup quand elle s'adresse à l'élève. Le débit est lent, calme et posé. Il y a beaucoup de silences.
Le volume	Le ton est ferme lorsqu'elle demande à l'élève de parler un peu plus fort.
	Le ton est très doux lorsqu'elle acquiesce et dit « Hum » (presque chuchoté) pour signifier qu'elle est d'accord avec l'élève.
	Le ton est ferme lorsqu'elle reprend les élèves de la classe qui font du bruit.
L'étude des gestes pédagogiques	

Les distances proxémiques	Relation duelle. L'enseignante est assise à côté de l'élève.	
Les gestes d'information	lexicale	
	grammaticale	
	phonologique	
	renseignements	
Les gestes d'animation		
Les gestes d'évaluation	Elle se penche vers l'élève car elle ne l'entend pas « Il faut que tu parles un peu plus fort ».	
	Beaucoup de regards soutenus dans la direction de l'élève.	

<u>Elaboration individuelle: séquence 5 (6'97)</u>		
La voix		
Le débit		
Le volume	Le ton monte lorsqu'elle félicite l'élève « Très bien », « D'accord ».	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	Relation duelle. L'enseignante et l'élève sont assis l'un à côté de l'autre.	
Les gestes d'information	lexicale	Elle mime les propos de l'élève et dit en même temps « Le dos il fait comme ça » « Et enroule sa tête puis les épaules ».
		Elle mime « Il tourne » avec sa main et le dit.
		Elle mime « S'enroule » avec sa main et sa tête et dit « S'enroule » exagérément.
		Elle mime « Se relever » et le dit et se grandit en levant les bras.
		Elle mime « On danse avec les mains » en faisant une sorte de serpent ondulant et le dit.
		Elle pointe un élément sur la photo avec son crayon et dit « C. entoure » et fait un geste circulaire autour de la photo.

	grammaticale		
	phonologique		
	renseignements		Elle fait un geste de la main en « corole » et dit « Tu vas me dire tout ce que tu as envie de dire sur cette photo ».
			Elle mime le geste de l'écriture avec ses doigts et dit « Aujourd'hui moi je vais noter ».
			Elle pose la main sur la photo et dit « Pour chaque photo ».
			Elle fait un geste de la main et dit « Et une prochaine fois ».
			Elle fait un geste d'ouverture de la main et dit « On reprendra ce que tu m'as raconté ».
			Elle fait un geste de pince avec son index et le pouce « Et on décidera les phrases que tu veux laisser dans ton livre ».
			Elle fait un geste d'ouverture et dit « Donc aujourd'hui tu racontes ».
			Elle fait un geste circulaire de la main en disant « On essaiera d'éclaircir tout ça ».
	Elle fait un geste circulaire avec sa main et dit « C'est tout ça ».		
		Elle fait un geste d'ouverture de la main sur sa feuille et dit « Je vais garder tout ça ».	
Les gestes d'animation			
Les gestes d'évaluation		Elle acquiesce en disant « Oui » aux propositions correctes de l'élève.	
		Elle regarde l'élève et lui sourit. Elle approuve ce qu'il dit.	

Elaboration individuelle: séquence 6 (11'96)

La voix

Le débit	Le débit est lent. Elle articule.
Le volume	Le ton est calme.

	Elle monte le ton quand elle félicite l'élève « Ah très bien », « Tu as raison », « Oui », « Bien bravo ».	
	Le ton monte et il est ferme quand elle demande à l'élève de parler plus fort et elle dit "Aller, courage".	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	Relation duelle. L'enseignante et l'élève sont assis côte à côte.	
Les gestes d'information	lexicale	<p>Elle mime le geste « Ecrire » et dit « Et ensemble on va choisir les mots ou la phrase qu'on va pouvoir écrire ».</p> <p>Elle pointe son torse avec la main et dit « Je mets » et articule très lentement.</p> <p>Elle mime « Je mets ma main en l'air » et elle le dit en même temps.</p> <p>Elle mime « Le bras en l'air » et le dit.</p> <p>Elle mime « Non » avec l'index et le dit.</p> <p>Elle fait un mouvement de la main partant du torse puis va vers l'avant pour inciter l'élève à dire « Je dis ».</p> <p>Elle répète la phrase de l'élève « Je mets la main en l'air, je dis bonjour à tout le monde » et elle mime la main en l'air, elle mime « Je dis » en faisant partir la main de sa bouche vers l'avant et elle mime « A tout le monde » en faisant un cercle avec son bras (ouverture).</p> <p>Elle reprend la phrase de l'élève « Je mets la main en l'air <u>et</u> je dis bonjour à tout le monde ». Elle insiste sur le ET. Elle accompagne la phrase d'un geste de la main vers le haut.</p>
		<p>Elle fait un geste du bras vers le haut et dit « Tu veux <u>la</u> main ou <u>ma</u> main ? » et elle insiste sur le « La » et le « Ma ».</p> <p>Elle met sa main derrière la tête et fait une ébauche « Je mets... ».</p> <p>Elle montre sa nuque et demande comment ça s'appelle et elle attend puis dit le mot « Derrière » (Ebauche).</p> <p>Elle montre sa main « Je mets ma main derrière mon cou » et met sa main derrière sa nuque.</p> <p>Elle fait un geste circulaire et dit "Du ballon d'étoiles".</p> <p>Elle tape son torse avec sa main et articule en play-back pour inciter l'élève à</p>

		dire "Je".
		Elle fait un mouvement circulaire avec les bras qui se referment pour inciter l'élève à dire "Je fais un paquet d'étoiles".
		Elle fait un mouvement des bras vers le haut et dit "Et je les lance au ciel".
	grammaticale	Elle scande les mots de la phrase avec son crayon en même temps qu'elle la dit.
		Elle scande avec sa main les mots de la phrase et les prononce.
		Elle pointe un mot sur la phrase de l'élève et dit « Ce mot là ? ».
		Elle pointe un autre mot et dit « Celui-là il est encore plus grand ».
		Elle cible tous les mots d'une phrase en les pointant avec un crayon et dit « Tous ces mots là, ils racontent quelque chose ». Elle relit la phrase en pointant les mots et dit « C'est une phrase ».
		Avec son crayon elle compte le nombre de lettres dans un mot.
	phonologique	
	renseignements	Elle pose la main sur les photos en disant « On revient sur les photos dont tu m'as parlé l'autre jour ».
		Elle pointe de l'index les photos que l'élève à choisit et dit « Celle-ci, celle-ci, celle-ci ».
		Elle fait un geste circulaire et dit « je vais te redire ce que tu m'as raconté ».
		Elle pointe la photo avec son index « Ce que tu fais sur cette photo ».
		Elle lève la main et dit « Je mets quoi ? ».
Elle montre la photo avec son crayon et dit « Il manque quelque chose ».		
Elle fait un geste de la main vers l'avant et dit « Ou c'est pour dire bonjour aux copains ».		
Elle lève l'index « Oui ça sert à dire bonjour ».		
	Elle pointe la photo avec l'index et dit « Le geste que tu fais ».	
	Elle fait un crochet avec son pouce et son index « On garde le début ? ».	
	Elle fait un geste de la main vers l'avant « C'est pour faire quoi ? ».	
	Elle entoure la photo d'un geste circulaire avec l'index et dit « Là sur cette photo ».	
	Elle fait un geste d'ouverture vers l'avant et dit « Je te répète ce que tu m'as	

		dit ».
		Elle fait un geste de rotation pouce/ index en disant « Alors est-ce qu'on met ce petit mot là ? ».
		Elle pointe la photo avec l'index « C'est cette photo là ? ».
		Elle fait un geste de moulinet avec ses deux mains et dit « Alors vas-y redis cette phrase ».
		Elle fait un mouvement de la main vers l'avant et dit « Là ».
		Elle fait un mouvement de moulinet avec ses deux mains « Là aujourd'hui tu as plus mis dans l'ordre ».
		Elle montre la photo avec sa main et demande "Alors tu fais quoi du coup?".
		Elle fait un geste de la main vers le haut "On te voit pas les lancer".
Les gestes d'animation		
Les gestes d'évaluation		Elle regarde très souvent l'élève.
		Elle pousse le bras de l'élève qui se trouve devant sa bouche.
		Elle lève l'index vers le haut « Tu écoutes bien ».
		Elle acquiesce avec des hochements de tête quand il répète et elle lève le pouce pour signifier que c'est bien.
		Elle enlève les bras de l'élève qui se trouvent devant sa bouche en mettant sa main sur son bras.
		Elle fait un geste avec les deux mains à la verticale et dit "On s'arrête là?".

<u>Elaboration individuelle: séquence 7 (10'69)</u>	
La voix	
Le débit	
Le volume	Le ton est posé et calme.
	Le ton monte lorsqu'elle encourage l'élève "Très bien", "D'accord", "Bien", "Bravo", "Super".
L'étude des gestes pédagogiques	

Les distances proxémiques	Relation duelle. L'enseignante et l'élève sont assis côte à côte.	
Les gestes d'information	lexicale	Elle fait un geste de la main et dit "Avec quoi tu les attrapes?".
		Elle montre un détail sur la photo avec son index et dit "J'attrape les <u>étoiles</u> avec ma main" et elle insiste sur "Etoiles".
		Elle mime "Attrape" avec sa main et le dit.
		Elle pointe son index vers le haut et demande "Avec <u>ma</u> main ou avec <u>mes</u> mains" en insistant sur "Ma" et sur "Mes".
		Elle pointe avec index un détail sur la photo et dit "La main qui est en train de travailler".
		Elle fait un geste circulaire du bras et de la main et dit " Toutes les étoiles".
		Elle pointe un détail sur la photo et dit "Alors ce n'est pas ta main droite" et elle prend le bras gauche de l'élève, lève sa main et dit "Ce n'est pas ta main droite". elle pointe la main gauche de l'élève et dit "Ca c'est ta main gauche".
		Elle pointe un détail avec son stylo sur la photo et dit "Avec ma main gauche".
		Elle mime "Dedans" avec ses mains et dit "Dedans".
		Elle montre la photo avec son stylo et dit "Avec quelle partie de ton corps?".
		Elle fait un mouvement circulaire au-dessus de la photo avec son stylo et dit "Je fais un gros paquet d'étoiles".
		Elle fait un geste de rouleau avec sa main et dit "Comment on pourrait dire, comme petit mot?".
		Elle fait un geste sur le côté pour inciter l'élève à dire "Elle tombe par terre".
		Elle fait un geste d'ouverture avec la main et dit "Après".
		Elle fait un mouvement de vague du haut vers le bas avec les mains et dit "Après elles tombent par terre".
Elle fait un mouvement de la main gauche sur le bras droit et inversement et dit "Avec mes bras" et elle mime "J'enroule" et le dit.		

		Elle prend sa main droite avec sa main gauche et dit " <u>Ma</u> main" en insistant sur "Ma".
	grammaticale	Avec son stylo elle suit les mots qui sont écrits sous la photo.
		Avec son index elle montre et cible les deux phrases écrites sous la photo.
	phonologique	Elle scande avec la main les syllabes et articule exagérément "Jusqu'aux pieds" et le dit.
	renseignements	Elle fait un geste de la main du haut vers le bas et dit "On va essayer de construire les phrases".
		Elle pointe la photo avec son stylo et dit "Tu m'avais parlé de cette photo".
		Elle fait un geste circulaire sur la photo et dit "Alors qu'est-ce qu'on peut en dire de cette photo?".
		Elle ouvre sa main en pince "Est-ce que tu veux rester sur ce que tu m'avais dit?".
		Elle pointe la photo avec son index et dit "Donc tu fais quoi sur cette photo?".
		Elle fait un geste d'ouverture avec sa main et demande "Est-ce que ça va?".
		Elle pointe une photo avec son stylo et dit "Ici tu m'avais raconté".
		Elle montre une photo avec son crayon et dit "Peut-être on pourra la mettre avec une autre photo dont on a pas parlé".
		Elle fait un mouvement circulaire au-dessus de la photo et dit "Qu'est-ce qui se passe pour de vrai sur cette photo?".
Les gestes d'animation		
Les gestes d'évaluation		Elle adresse des regards intensifs en direction de l'élève.
		Elle acquiesce quand les mots de l'élève sont justes.
		Elle sourit quand ils évoquent des souvenirs communs.
		Elle pointe son index, fait un va et vient vers le haut et dit "Tout à l'heure tu as dit des choses très intéressantes".

<u>Elaboration individuelle: séquence 8 (10'04)</u>	
La voix	
Le débit	Elle articule beaucoup quand elle donne ses explications.
Le volume	Elle monte le ton quand elle félicite l'élève "Très bien", "D'accord", "C'est parfait".
	Elle dit d'un ton très ferme "Tu me regardes".
L'étude des gestes pédagogiques	
Les distances proxémiques	Relation duelle. L'élève et l'enseignante sont assis l'un à côté de l'autre.
Les gestes d'information	lexicale
	Elle met sa main dépliée sur son torse et en même temps elle dit "Je" (plusieurs fois).
	Elle tape sur son torse afin de faire deviner "Je" à l'élève sans le dire (plusieurs fois).
	Elle pointe la photo avec son crayon en même temps qu'ils redisent la phrase (ensemble) proposée par l'élève puis elle pointe les différentes parties du corps que l'élève doit nommer.
	Elle pointe différents éléments sur la photo en même temps qu'elle les énonce "Je fais la statue, je suis un danseur".
	Elle fait un cercle avec son crayon au-dessus de la photo et dit "Je fais tout le tour du corps".
	Elle insiste sur un mot "Suis" et elle lève l'index vers le haut comme pour dire "Attention".
	Elle mime "Bouge" et dit "Bouge le haut de son corps".
	Elle pointe la photo avec son crayon et dit "Est" en insistant sur le mot.
	grammaticale
phonologique	Elle articule de manière très prononcée les propos de l'élève et le regarde.

	renseignements	Elle pointe la photo avec son index et dit "Tu m'avais parlé de cette photo" et rajoute en pointant la photo avec son crayon "Tu fais quoi?".
		Elle fait un geste avec son crayon partant du haut de la feuille pour aller vers le bas et dit "Qu'est-ce qu'on avait gardé dans le livre?".
		Elle lève l'index et dit "Au tout début".
		Elle pointe avec son index deux éléments de la photo.
Les gestes d'animation		
Les gestes d'évaluation		Elle acquiesce avec un mouvement de la tête quand l'élève lui fait une proposition.
		Elle lève l'index et dit "Alors il faut dire ça d'abord".
		Elle fait "Non" avec son index et dit "On en dit pas".
		Elle adresse de très nombreux regards prolongés lorsqu'elle s'adresse à l'élève ou lorsqu'elle lui pose une question.
		Elle pose sa main sur l'épaule de l'élève et dit "Je peux te la dire moi si tu veux", comme pour encourager l'élève et le rassurer.

<u>Elaboration individuelle: séquence 9 (7'39)</u>		
La voix		
Le débit		
Le volume		Le ton monte lorsqu'elle félicite l'élève "Bien", c'est précis", "D'accord", "Très bien".
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques		Relation duelle. L'enseignante et l'élève sont assis côte à côte.
Les gestes d'information	lexicale	Elle pointe la photo et demande si sur la photo l'élève est en train de frotter son visage.
		Elle met la main sur son épaule et demande "Comment ça s'appelle ça déjà?". Puis elle dit "Les épaules".

		Elle mime les épaules en disant " <u>Mes</u> épaules" et insiste sur "Mes".
		Elle pose une question et pointe la photo avec son crayon "Et pour réchauffer tes épaules, tu fais quoi?".
		Elle lève l'index et insiste vocalement sur "Ré" de réchauffe.
		Elle mime une pince avec ses bras pour faire dire à l'élève "J'attrape les étoiles avec mes bras".
		Elle pointe l'index en l'air et dit "Avec <u>mes</u> bras" et elle insiste sur "Mes".
		Elle frotte le bras sur la photo et dit la phrase de l'élève en même temps "Je frotte mon bras".
		Elle pointe chaque photo avec son index lorsqu'elle redit les phrases de l'album écho.
	grammaticale	Elle montre avec son crayon les mots écrits sous la photo et les dits en même temps.
	grammaticale	Elle scande les mots de la phrase avec sa main puis les scande avec la voix.
	phonologique	Dit "Fr" et fait un geste en posant sa main sur la gorge pour montrer d'où part le son.
	phonologique	Elle fait un geste horizontal de la main sur son ventre en disant "F" et pose ensuite sa main sur la gorge en disant "R".
	renseignements	Elle montre le dessous de la photo avec sa main et dit "En-dessous on va décider ce que tu veux qu'on écrive".
	renseignements	Elle fait un geste de la main, une sorte de crochet, et dit "Qu'est-ce que tu voudrais qu'on garde?".
	renseignements	Elle fait un geste horizontal et dit "Toute la phrase".
	renseignements	Elle pointe la photo avec son crayon et demande "Tu fais quoi sur la photo précisément?".
	renseignements	Elle pointe avec le majeur la photo en disant "On avait parlé de cette photo là aussi?".
	renseignements	Elle pointe un pouce en direction de l'élève en disant "Ils sont à toi".
	renseignements	Elle demande à l'élève si elle veut raconter toute l'histoire et mime le fait d'écrire ou bien si elle veut raconter uniquement ce qu'elle fait sur la photo et elle montre la photo avec sa main.
	renseignements	Elle fait un geste en l'air et dit " Pour chaque photo".

Les gestes d'animation	
Les gestes d'évaluation	Elle fait un geste oblique de la main et dit "Ca c'est très précis".
	Elle regarde très souvent l'élève quand elle répète ses mots ou quand elle lui pose une question.
	Elle fait un mouvement horizontal avec la main en disant "Parfait".
	Il y a beaucoup de regards entre l'enseignante et l'élève qui révèle une relation de confiance et de proximité.

<u>Elaboration collective: séquence 10 (20'11)</u>		
La voix		
Le débit	Le débit est lent lorsqu'elle reformule les phrases des élèves.	
	Le débit est "étiré" lorsqu'elle félicite l'élève "Biennnnnn".	
Le volume	Le ton monte lorsqu'elle encourage les élèves "D'accord", "Bien".	
	Le ton est ferme lorsqu'elle reprend un élève et dit "Si tu parles dans ton pull, moi je ne comprends rien", "Tu vas te tenir droit, enlever les coudes de la table, tu vas te concentrer".	
	Le ton monte lorsqu'elle change de photo.	
	Le ton est ferme et impératif lorsqu'elle recadre l'élève en disant "Reste sur ton idée à toi", les mots sont articulés exagérément, ils sont appuyés par un geste d'ouverture de la main allant de l'avant vers l'arrière.	
	Le ton monte lorsqu'elle félicite l'élève "Super".	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	Quatre élèves assis les uns à côté des autres. L'enseignante se trouve en face.	
Les gestes d'information	lexicale	Elle demande quel mot lui convient, celui de l'élève X ou de Y en pointant les deux élèves et en disant "L'enveloppe ou la lettre?".
		Elle mime "Dans" sans le dire pour inciter l'élève à dire "Dans l'enveloppe".
		Elle pointe un mot sur l'album écho en disant "Ici il y a bien le prénom T. qui est écrit".

		Elle mime "Gros" avec sa main et dit "Un gros animal".	
		Elle lève les deux index en l'air pour attirer leur attention et dit "Est-ce qu'on a besoin de dire la <u>lettre</u> et le mot <u>elle</u> aussi?". La main droite accentue le mot lettre et la main gauche le mot elle.	
		Elle mime "Sur la boîte" avec sa main et le dit.	
		Elle mime "Dans la boîte" en faisant une ébauche.	
		Elle lève l'index et traîne le ton sur "Le <u>déééé</u> but" pour insister sur ce mot.	
		Elle pointe son torse pour faire deviner à l'élève "Notre école".	
		Elle tape sa main sur la table pour dire "Dessus" et le dit.	
		Elle montre le trou de la boîte aux lettres sur la photo.	
	grammaticale		Elle pointe chaque mot sur l'album écho en les disant.
			Elle fait un geste de rotation à droite pour signifier le début d'une phrase et à gauche pour signifier la fin de la phrase. (dans le bon sens pour les élèves qui sont en face).
			Elle scande les mots d'une phrase avec sa voix puis les scande avec la main à plat sur la table ou avec son index.
	phonologique		Elle scande les mots d'une phrase et les scande aussi avec son index (en même temps).
			Elle met sa main sur l'oreille pour faire remarquer qu'un mot commence par le son [t].
	renseignements		Ses doigts se ferment comme des pinces (deux fois) en disant "Tu dis deux fois la même chose".
			Elle mime une croix avec ses doigts pour faire deviner la lettre X.
		Elle pointe avec son index une lettre d'un mot sur l'album écho.	
Les gestes d'animation		Elle regarde avec insistance un élève qui fait du bruit et il s'arrête aussitôt sans qu'elle lui dise.	
		Très calmement, elle demande à un élève de se calmer.	
		Elle touche ses oreilles en disant qu'ils parlent très fort.	
		Elle parle doucement pour leur dire de parler calmement.	
		Elle fait un geste "Stop" avec sa main pour signifier à un élève de se taire et pour laisser la parole à un autre élève.	

	Elle enlève les mains d'un élève posées sur l'album écho pour permettre à un autre élève de répondre.
	Elle met le doigt sur son oreille en disant "Ecoute".
Les gestes d'évaluation	Elle pointe l'index vers un élève qui donne la bonne réponse.
	Elle acquiesce avec un hochement de tête (plusieurs fois) quand un élève parle.
	Lorsqu'elle veut faire remarquer quelque chose à un élève, elle le nomme et pointe son index vers lui.
	Elle pointe du doigt certains élèves en les nommant.
	Elle pointe un élève du doigt et le félicite en disant "Bravo".
	Elle pointe son index en disant que c'est bien.
	Elle parle de ce qu'ils ont fait ensemble et son index fait un rouleau comme pour indiquer un retour en arrière (connivence, souvenirs).
	Elle acquiesce les propositions de l'élève et finit par un "Très bien".
	Elle lève la main en disant "Pas toute la phrase, tu dis juste le début".
	Rires complices quand les élèves ne connaissent pas un mot (timbre).
	Connivence en levant les deux pouces en l'air et en disant "Ouiiii" lorsqu'un élève trouve le mot timbre.
	Elle serre la main de l'élève en disant "Bravo".
	Elle pointe un index vers un élève pour "accueillir" sa proposition et pointe l'autre index vers un autre élève qui fait une autre proposition.
	Elle lève l'index en disant "Ecoutez les garçons".
	Elle fait "Non" avec l'index en disant "Je ne suis pas sûre que ce soit le bon mot".
	Elle touche le bras d'un élève en lui disant "Attends C'est M. qui a la parole".
	Elle lève le pouce et dit "Bravo" à l'élève.
	Elle lève l'index quand elle dit "Attention".
	Elle fait "Non" avec son index et dit "Titi" pour signifier non.

Elaboration collective: séquence 11 (26'15)

La voix

Le débit	
----------	--

Le volume	Le ton monte et il est plus rapide lorsqu'elle félicite un élève "Très bien".	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	Quatre élèves sont présents pour cette séquence. Trois sont côte à côte, positionnés en face de l'enseignante et un est à côté d'elle.	
Les gestes d'information	lexicale	Elle pointe du doigt le mot "On" sur la feuille qui est accrochée au mur.
		Elle montre l'ordinateur avec sa main et dit "Sur cette photo on est...".
		Elle mime "Dans" pour demander si l'élève veut dire "Dans le porte-manteau?".
		Elle mime "Sur" pour inciter l'élève à dire "Sur le porte-manteau".
		Elle insiste sur une syllabe "On <u>re</u> met ou en met", le ton monte et elle lève l'index en l'air.
		Elle fait de grands gestes circulaires pour expliquer le "On" en disant "On c'est-à-dire nous, c'est-à-dire tous ensemble".
		Elle pointe le mot "On" sur la phrase qu'elle vient d'écrire.
		Elle mime "Enlève" mais ne le prononce pas.
		Elle mime le geste "Ecrire" et dit "On n'écrit pas sur le tableau".
		Elle mime "Parle" en posant sa main sur sa bouche et en faisant un geste vers l'avant et elle fait une ébauche.
		Elle mime un rang avec sa main et dit "En rang".
		Elle mime "Entourer" et demande aux élèves de regarder ce geste.
	grammaticale	Elle scande les mots d'une phrase avec son index sur la table.
		Elle fait un geste de la main vers l'arrière en disant "On était", elle indique la notion du passé avec sa main.
		Elle fait un geste avec la main devant elle "Comme si c'était maintenant", elle veut indiquer le présent.
		La main scande les mots de la phrase en même temps que sa voix. Le rythme est lent.
		Elle fait glisser son doigt sur des phrases affichées au mur en demandant "C'est quoi tout ça?" afin de faire deviner le mot "Phrase".
		Elle lève le pouce et demande "Y'en a qu'une phrase?".
	pho nol ogi	

		Elle scande "Le/ quoi/ de/ neuf", les mots sont bien articulés.
		Elle articule en play-back un mot.
		Elle mime "Un travail sur le son " en mettant son doigt sur son oreille et elle le dit.
		Elle articule de façon très prononcée quand elle redit les phrases des élèves. Le rythme est lent.
	renseignements	Elle montre la photo avec sa main et demande "Où est-ce qu'on est?".
		Elle pointe son crayon en l'air en disant "Ce n'est pas une photo qui parle d'un élève mais elle parle de vous quatre".
		Elle fait un mouvement de la main droite puis de la main gauche en disant "Alors ça ou ça".
Les gestes d'animation	Elle fait un geste circulaire avec l'index et demande à l'élève de se tourner et de se mettre au travail.	
	Elle lève l'index et dit "Non" à un élève.	
	Elle reprend un élève qui baille, le ton est ferme.	
	Elle demande à un élève d'enlever ses mains de l'ordinateur, le rythme est beaucoup plus rapide.	
Les gestes d'évaluation	Elle regarde chaque élève en s'arrêtant sur chacun, lorsqu'elle s'adresse individuellement à eux.	
	Elle interpelle individuellement les élèves en les nommant afin de leur demander s'ils sont prêts.	
	Elle acquiesce aux propositions des élèves.	
	Elle met la main en l'air en disant "Superbe phrase".	
	Elle lève l'index en disant "Attention".	
	Elle met son doigt sur son oreille en disant "Ecoutez bien".	
	Elle pointe un élève avec son crayon quand elle lui adresse la parole.	
	Elle pointe son index vers un élève en disant "Tu as dit un petit mot".	
	Elle regarde chaque élève quand il y a débat sur une phrase, elle prend le temps de les regarder bien distinctement.	
	Elle désigne chaque élève avec sa main et les interpelle "Toi tu as envie, et toi aussi...". Le rythme est lent et les mots sont bien articulés.	
	Elle mime "Non" avec son index et le dit.	

	Sourires complices de l'enseignante et l'élève quand il dit une phrase faisant appel à des souvenirs communs.
--	---

EVALUATION SOPHIE

<u>Evaluation individuelle: séquence 12 (6'38)</u>		
La voix		
Le débit	Quand elle reedit une phrase de l'élève, elle articule exagérément, le débit est lent.	
Le volume	Le ton monte lorsqu'elle félicite l'élève "Très bien" et hoche la tête, "C'est tout à fait ça", "Hum, hum", "Oui".	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	Relation duelle. L'enseignante et l'élève sont assis côte à côte.	
Les gestes d'information	lexicale	Elle insiste sur le mot "Notre" en disant ""Notre tête et notre corps", elle articule exagérément, le ton monte et elle regarde l'élève.
		Elle se frotte la jambe en disant "Ca c'est la...".
		Elle insiste sur le mot "Sa" en levant l'index et en montant le ton pour corriger l'élève.
		Elle pose sa main sur sa jambe et fait une ébauche "La j...".
		Elle insiste sur un mot "Beaux" dans la phrase "Des beaux bonhommes".
		Elle pointe des détails sur la photo et dit "M. <u>fait</u> son ventre et I. <u>peint</u> son bras". Elle insiste sur fait et peint.
		Elle fait un geste de la main en disant "Soit I. soit il".
	grammaticale	Elle dit la phrase de l'élève en scandant les mots sur le bureau avec sa main.

	phonologique	
	renseignements	Elle fait une pince avec les doigts et dit "Toi tu rajoutes un petit mot en fait à chaque fois".
		Elle fait un geste en rond avec ses mains et dit "On ne peut pas mettre les deux dans la même phrase".
Les gestes d'animation		
Les gestes d'évaluation		

<u>Evaluation individuelle: séquence 13 (5'05)</u>		
La voix		
Le débit		
Le volume	Le ton monte et elle articule exagérément lorsqu'elle dit "On essaye de bien articuler pour que je comprenne".	
	Le ton monte lorsqu'elle félicite l'élève "Très bien, très bien", "C'est tout à fait ça", "Bien", "Très bien ta phrase, bravo", "Bravo, très intéressant", "Bravo, c'est plutôt bien", "Bravo, bravo A. , bien".	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	Relation duelle. L'enseignante et l'élève sont assis côte à côte.	
Les gestes d'information	lexicale	Elle insiste sur un mot pour corriger l'élève " <u>Trempe</u> son pinceau".
		Elle insiste sur un mot "Il" et elle lève l'index vers le haut.
	grammaticale	
	phonologique	Elle articule exagérément "A/ rri/ ve" en détachant les syllabes.
	renseignements	
Les gestes d'animation		

Les gestes d'évaluation	
-------------------------	--

<u>Evaluation individuelle: séquence 14 (9'08)</u>			
La voix			
Le débit			
Le volume	Le ton monte lorsqu'elle félicite "Bien", "Très bien", "C'est ça bravo", "C'est bien", "Tu as raison, bravo", "Hum, hum", elle sourit et a un regard bienveillant.		
L'étude des gestes pédagogiques			
Les distances proxémiques	Relation duelle. L'enseignante et l'élève sont assis côte à côte.		
Les gestes d'information	lexicale	Elle pointe le prénom d'un élève	
	grammaticale	Elle répète une phrase proposée par l'élève en articulant exagérément.	
	phonologique		Elle articule exagérément A/xel et met son index quatre fois sous son menton.
			Elle articule exagérément Ma/ xi/ me et ma/ man en décomposant les syllabes.
			Elle fait une ébauche en donnant le premier son d'un mot pour mettre l'élève sur la voie [s].
			Elle pointe le prénom d'un élève sur l'album écho et dit "Maxime ça commence comme Maman".
	renseignements		Elle fait un geste circulaire avec son index et dit "Pendant d'autres activités de lecture".
			Elle pointe le prénom d'un élève écrit sur l'album écho et dit "Ah, y'a la croix dans Axel".

		Elle fait un geste circulaire avec son crayon et dit "Tu peux les dire, tu comprends?".
Les gestes d'animation		
Les gestes d'évaluation	Elle s'approche de l'élève car elle ne comprend pas ce qu'il dit et lui demande "Comment?".	
	Elle demande à l'élève de la regarder quand elle lui donne une explication.	
	Elle l'encourage en levant l'index et en disant "Tu connais le nom" et elle le félicite en disant "C'est très intéressant ces remarques".	
	Elle lève son crayon et dit "Tu vois, ce sont des remarques qui sont très intéressantes".	

<u>Evaluation individuelle: séquence 15 (4'71)</u>		
La voix		
Le débit		
Le volume	Le ton monte lorsqu'elle félicite "Bravo".	
	Le ton est ferme lorsqu'elle demande à l'élève d'attendre car il va trop vite et qu'elle n'a pas le temps d'écrire les propositions, elle dit "Attends".	
L'étude des gestes pédagogiques		
Les distances proxémiques	Relation duelle. L'enseignante et l'élève sont assis côte à côte. L'enseignante n'intervient pas ou peu, elle laisse l'élève raconter son album.	
Les gestes d'information	lexicale	
	grammaticale	Elle redit une phrase de l'élève, sa main accompagne cette phrase en faisant des gestes horizontaux.
	phonologique	
	renseignements	Elle montre une photo avec son crayon et dit "C'est quoi qui t'aide?".
Les gestes d'animation		

Les gestes d'évaluation	
-------------------------	--

Annexe 6: entretiens de co-explicitation

Entretien de co-explicitation n°1 octobre 2012

Tour de parole	Temps	Sandrine	Irène	Miranda	Sophie
1	26'56	Heu, Sophie Sarah Sophie j'ai toujours pris l'initiale en fait			
2				Ah, c'est ça	
3	27'03	Et Marie, c'est Marité. Martine c'est Miranda et Isabelle c'est qu'est-ce que je t'ai mis			
4			Heu Irène		
5	27'11	Irène, ça vous va comme prénom ?			
6			Très bien		
7	27'14	Donc ce matin ça va être en deux temps, en fait, le premier temps heu on va s'attacher heu vraiment aux aux extraits écrits et puis vous allez... en fait l'objectif de ce matin c'est de discuter entre nous bah de vos difficultés, de vos réussites, qu'est-ce que vous en avez pensé, toujours avec un regard bienveillant, on est pas là du tout pour juger bien sûr. C'est vraiment : on a un outil on s'en est emparé, qu'est-ce j'ai... comment je l'ai transformé, qu'est-ce que cela m'a apporté, qu'est-ce que cela a apporté aux élèves ? Et puis le deuxième temps ce sera de vi...Alors ça c'est particulier dans ma thèse			

		<p>parce que normalement quand on fait des des confrontations comme ça on montre pas la vidéo on s'arrête on s'attache vraiment qu'à</p> <p>l'écrit sauf que moi j'ai trouvé que c'était important de regarder la vidéo parce qu'il y a plein de choses qui se passent heu qu'on ne voit pas, qui ne transparait pas dans les transcriptions : des regards, heu heu des gestes pour accompagner justement et je trouve qu'avec nos élèves enfin avec les élèves qui ont des troubles des fonctions cognitives je trouve que c'est super important et donc je trouvais que c'était important qu'on le visionne et puis qu'on en rediscute tous ensemble heu voilà donc on va pas parler de Marité parce qu'elle est pas là, tant pis on fera ça une autre fois, mais là on va parler de vos extraits, on va les prendre dans l'ordre. Donc le premier heu sur ma...bah peu importe. Qu'est-ce que j'avais moi en premier ? Bah moi j'ai Irène en premier. Donc par contre si tu veux commencer Irène, ça me paraît important que tu commences toi et puis après heu bah vous intervenez.</p>			
8	28'50		Oui, alors je je qu'est-ce que je		

			dis ?		
9	28'51	Bah je sais pas, sur ton travail, sur l'extrait que t'as choisi, pourquoi tu l'as choisi, pourquoi tu t'as voulu nous montrer ça et puis parler de l'album écho en règle générale qu'est ce qui s'est produit...			
10	29'03		Oui alors c'est vrai que celui de de Aziz heu c'est l'un des derniers que j'ai fait heu y'en a cinq hein qui ont fait des albums échos dans la classe et puis heu on l'appelle Aziz alors ouais ?		
	29'18	Même si tu l'appelles par son vrai prénom dans les retranscriptions je je modifierai de toute façon le prénom donc tu peux l'appeler Arnold			
12	29'24		Oui d'accord ok		
13		Et moi après je remodifie heu, t'inquiètes pas			
14	29'26		D'accord ok. Donc Aziz c'est c'est un jeune avec qui on fait heu du heu ah je sais pas trop comment le présenter enfin qui a quand même des gros gros troubles de la parole et de la segmentation aussi de l'oral enfin des troubles de la communication. C'est vrai que c'est pas facile d'en parler comme ça enfin quand on le voit sur la vidéo c'est vraiment flagrant et on travaille avec lui depuis plusieurs années sur l'utilisation du Makaton		

			<p>heu les pictos enfin pouvoir communiquer et puis toujours cette idée de segmenter segmenter les l'oral pour sortir un peu de parce qu'il s'ex...s'exprime vraiment par mots/ phrases enfin c'est même pas des mots/ phrases c'est des phonèmes phonèmes heu donc heu donc heu voilà heu je peux vous le montrer heu voilà heu on a pris alors heu heu comment j'ai procédé ? En fait, heu moi j'ai pas pris par thématique heu sauf pour un jeune mais heu pour heu par exemple Aziz j'ai vraiment pris heu heu toutes les photos sur l'ordinateur. On a regardé toutes ses photos et puis il en a choisi quelques unes heu enfin pour lesquelles y semblait avoir plus d'intérêt et tout et à partir de là on voilà j'en ai sélectionné six et on heu (inaudible) heu heu donc voilà heu l'extrait que j'ai choisi heu ça ça correspond à la première page heu voilà je lui disais « alors qu'est-ce que qu'est-ce que tu fais là ? » Donc heu « Tâteau ». Enfin voilà c'est le gâteau. Enfin alors comme je le connais très bien heu Aziz je sais ce qu'il veut dire et tout c'est vrai je me dis quelqu'un qui le connaît pas du tout c'est quand même très compliqué. Il utilise la communication gestuelle aussi.</p>		
--	--	--	---	--	--

			<p>Donc donc voilà « A tâteau » alors c'est pour ça que je lui dis oui alors est-ce que tu peux me faire une phrase ? Et ça continue « a tâteau » bon, le gâteau d'accord mais qu'est-ce que tu es en train de faire ? Enfin heu enfin je j'ai pas forcément analysé enfin on est en train de la faire hein mais</p>		
15		Oui			
16			<p>Mais c'est vrai que lui l'entrée de quand il décrit quelque chose ou quand il s'exprime au quotidien ça va être heu heu vraiment sur le mot c'qu'est important enfin là c'est c'est le tâteau enfin le gâteau donc le travail que je voulais lui faire faire c'était de de faire une vraiment une phrase et puis essayer de d'ajouter des choses donc voilà donc c'est pour ça je lui dis qu'est-ce ce que t'es en train de faire ? « Touter » alors tu coupes et puis il reprend pe alors je lui dis tu coupes quoi heu ? et là quand on lit l'extrait du coup pom pom enfin on comprend pas. Lui il fait une pomme et moi je lui dis ah oui, t'es sûr est-ce que c'est une pomme ? Ba ba non c'est pas une pomme c'est une banane enfin voilà heu voilà voilà je sais pas trop heu...</p>		
17	32'39	Non, mais là c'est bien, c'est toi, ce que tu comment t'as vécu l'expérience de l'album écho ?			

18			Oui, oui, oui		
19		En fait, c'était c'est tout nouveau dans ta pratique ?			
20	32'47		Heu oui, alors heu avec la collègue orthophoniste on fait un atelier heu Makaton quand même où on on fait des des pt'its livres mais c'est pas à partir de photos d'eux et d'ailleurs la collègue orthophoniste me dit oh, je lui ai montré, oh mais c'est génial on pourrait faire ça plutôt que parce qu'on fait un album et puis du coup on met les pictos pour qu'après les jeunes puissent ...heu		
21		D'accord			
22			Puissent le lire lire l'album mais c'est dans une dimension de de l'accès à l'écrit en fait.		
23		D'accord			
24			Là je me dis les objectifs sont quand même ...		
25		C'est différent			
26			Différent		
27		Ouais			
28			Heu...		
29	33'24	Alors mais l'orthophoniste, elle, tu dis elle va reprendre un peu le même système mais toujours dans l'objectif de faire heu heu toujours dans l'objectif de l'écrit ou plutôt de l'oral là du coup ? Avec si elle reprend le même système que l'album écho ?			

30	33'36		Ben heu pour l'instant nous on était sur un objectif vraiment de d'écrit d'accès à l'écrit enfin de vraiment de mettre du sens sur le fait qu'un mot heu un mot écrit heu corresponde à une réalité orale.		
31		D'accord			
32			On était vraiment là-dessus, on n'avait pas forcément pris non plus la dimension du enfin travailler le langage oral mais on le travaillait autrement enfin plutôt sur la communication quotidienne ou sur l'acquisition des signes.		
33	34'02	Avec l'orthophoniste là, tu parles ?			
34			Oui, oui, oui		
35		D'accord. Et donc du coup est-ce que cela va changer quelque chose dans votre pratique le fait d'introduire l'album écho, parce que tu dis que tu vas travailler ça avec elle ? Donc elle va changer un peu d'objectif et travailler plus sur le langage oral du coup ?			
36	34'15		Heu, c'est plus en terme de support		
37		D'accord			
			Où où on s'est dit ben en fait ça serait...		
38		Intéressant			
39			Intéressant parce que parce que ça les intéresse vraiment enfin heu voilà y'a sur les cinq heu donc Aziz c'est un jeune qui a quand même heu enfin qui est assez heu enfin		

			voilà qui s'intéresse beaucoup enfin mais dans les autres jeunes y'avait quand même des jeunes qui ont très très très peu d'intérêts enfin et là le fait d'avoir des photos d'eux ça a vraiment une...ça fait quelque chose quoi, ça...ils reviennent enfin ils aiment bien, ils aiment se voir.		
40	34'48	Tu sens qu'il y a de la motivation			
41			Oui, voilà !		
42		Ça motive quoi ? Les élèves qui ont peu ou pas de communication ?			
43	34'54		Oui, voilà, oui et pour qui c'est difficile de trouver une accroche donc heu donc voilà c'est vrai que les questions que je me pose donc moi je trouve que c'est un super outil, enfin on est très content enfin de le le montrer aux autres mais alors du coup quand il redit ce qu'il fait sur les photos heu il lit en fait enfin et...		
44		Ouais, d'accord			
45			Et voilà du coup ça c'est une question qui me...		
46	35'24	Alors il lit c'est-à-dire qu'il heu parce que toi t'as mis les im...les pictogrammes du Makaton ?			
47			Oui		
48		Donc le il lit les pictos ?			
49	35'31		Oui oui oui, il lit les pictos oui ouais ouais		
50	35'32	Donc ça du coup pour toi ça te semble être une...			

51			Non, non je sais...		
52		Un frein ?			
53	35'37		Non parce que quelque part quand tu vois quand il te l'a présenté heu il utilisait le je ce qu'il fait pas du tout hein		
54		D'accord			
55			Je tâteau enfin		
56	35'46	Alors oui justement par rapport à sa... ça c'est intéressant par rapport à son évaluation du début d'année où tu disais voilà il fait juste des...			
57			Oui		
58		Il utilise juste des phonèmes pour s'exprimer, qu'est-ce que tu as vu comme progrès par rapport à ce que tu as travaillé puisque tu as travaillé le je apparemment sur ton...			
59	36'02		Oui, oui, oui. Heu, pour lui heu vraiment l'utilisation du je avec la limite que peut-être peut-être il l'a utilisé là et peut-être dans quinze jours je le reprends et et y'aura pas le je et voilà enfin donc c'est vraiment ça c'est ce que je disais avec Miranda c'est heu au début je m'étais dit j'avais trouvé ça super ce que tu avais fait heu tu vois de marquer heu avec les dates ce qu'ils ont fait pour dans l'album et puis en fait j'ai abandonné cette idée là heu alors moi j'ai noté par au brouillon heu tu vois les différents jets en		

			gros quoi.		
60		Ouais			
			Mais heu je trouvais que c'était difficile de de le mettre dans une perspective heu vraiment immédiatement de progrès. On travaille ça pour progresser ça évidemment on le fait mais on est jamais sûr du résultat. Enfin voilà avec les élèves qu'on a heu c'est quand même difficile.		
61	36'56	Alors est-ce que tu envisages à un moment donné de de noter alors peut-être pas au fur, à chaque fois mais justement pour voir les progrès qui ont été fait à un moment donné ? Il faudrait peut-être que tu notes je sais pas moi, au mois d'avril			
62			Oui		
63		Heu il va arriver tu vas a... Il va arriver de de façon vierge avec son album écho et tu lui dis « ba, vas-y maintenant raconte moi ce que tu vois sur ces photos là et peut-être qu'à un moment donné tu crois que c'est intéressant de noter à l'instant T dans l'année.			
64			Oui		
65		Où il en est			
66	37'24		Ba oui, enfin pour moi du coup sur les feuilles que... tu vois j'ai des brouillons de tous les jets de... qu'ils ont fait avant ces phrases là heu après comment je le replace à		

			l'intérieur sachant que du coup tout est...		
67		Oui			
68			Et puis c'est fini quoi. Le livre il est fini enfin pour eux tu vois heu et on l'emmène à la maison et on le montre aux copains enfin		
69	37'46	C'est plus pour toi en fait oui effectivement			
70	37'48		Oui ce serait plus pour moi alors dans cette dim... enfin voilà mais heu je pense qu'il a pu prendre conscience aussi de de ce que j'attendais de lui enfin dans le sens où voilà alors quand tu parles Aziz je veux enfin parce que tu es capable de la faire je veux que tu fasses une phrase, je veux que tu utilises le je enfin voilà parce qu'avant c'étaient des consignes peut-être heu orales enfin...		
71		D'accord			
72			Qui prennent pas forcément sens. Tant dis que là c'est vrai que bon il le sait enfin		
73	38'20	D'accord, l'outil a permis de de de poser des objectifs précis pour lui en fait			
74			Heu oui oui on peut dire ça		
75		Il les a compris			
76			Oui		
77		Visiblement			
78			Heu oui je pense comme quand il te l'a lu		
79		Oui			

80			Et heu il l'a fait donc voilà et heu...		
81	38'38	Après pour revenir sur le problème du des pictogrammes peut-être que à un moment donné tu peux éventuellement cacher...			
82			Oui		
83		Les pictos pour voir s'il peut s'en défaire			
84			Hum hum hum		
85		Après ça viendra peut-être en...			
86			Oui		
87		Au cours de l'année ou des années suivantes parce que tu disais oui il lit, si tu caches peut-être qu'après...			
88			Oui oui oui		
89		Il s'en sortira quoi			
90	39'01		Oui. Et alors il y a d'autres questions enfin que je me posais c'est vrai que toujours le fait de y'en a plusieurs y'a Adrien Louise aussi et Aziz qui ont fait ça, ils disent quelque chose une première fois qu'est un peu... enfin en soi enfin pour Louise et Adrien par exemple ils disaient la balle elle est bleue. Enfin ils avaient aussi une photo aussi. Et trois fois les trois fois de suite ils me disent ben non la balle elle elle est bleue. Alors j'ai repris avec eux la balle elle est verte mais c'était comme une espèce de blague tu vois, un espèce d'automatisme et Aziz il me le fait à chaque fois qu'on regarde cette		

			photo. Ben aussi dans la piscine il me dit que son maillot de bain il est trop petit enfin il y est dans l'extrait		
91		Oui oui oui			
92			Et et plusieurs fois c'est ça, son maillot de bain il est trop petit heu...		
93	39'48	Alors qu'il a mis le bon maillot de bain à la bonne taille quand il parce qu'il y a eu un changement de maillot de bain			
94	39'52		Oui y'a eu un changement de maillot de bain effectivement donc voilà voilà le maillot de bain de la maison est arrivé et tout, et et voilà alors c'est vrai que c'était un peu compliqué de mettre... je dis on va rester concentré sur juste les phrases de qu'est-ce que tu fais là ? mais je suis quasiment presque sûre que la prochaine fois que je lui montre l'album écho si je cache ici il va me parler de son maillot de bain petit donc heu c'est pas très...enfin		
95	40'20	Non parce que d'abord ça fait appel à ses souvenirs			
96			Oui oui		
97		Il se souvient de ça, qu'il avait changé de maillot de bain			
98			Oui		
99		Et puis en plus heu c'est pas figé les phrases c'est on est dans l'oral			
100			Oui		
101		Donc même s'il transforme heu			

102			Oui oui		
103		C'est pas c'est vraiment qu'un support			
104			Oui		
105		Donc heu voilà après s'il redit pas exactement ce qu'il a dit la première fois ça n'a pas d'importance			
106			Non non non		
107		Hein, c'est vraiment pour déclencher			
108	40'39		Mais ça c'est une limite enfin du coup effectivement heu l'oral est pas figé mais en même temps on on veut les faire travailler d'une certaine façon on veut leur faire dire enfin moi je veux qu'il utilise le je		
109	40'52	Le je alors voilà il y a des consignes bien claires au départ et des objectifs bien précis effectivement, ça tu as raison			
110			Oui		
111		Enfin il me semble, je sais pas ce que vous en pensez les filles ? Miranda ? C'est vrai qu'au départ y'a vraiment heu toi si tu veux travailler le « moi je » voilà après on peut travailler, on se donne l'objectif de travailler le passé par exemple ou des choses comme ça donc c'est nos objectifs donc évidemment on va faire répéter des choses qui ont rapport avec ça après c'est plus dans les mots qui			

		sont pas utilisés heu systématiquement ou je ne sais pas			
112	41'23			Alors moi je le problème c'est ce que je te disais avec les phrases comp... enfin j'en ai un complexe où c'est difficile et quand on a refait alors pas celui là mais le nouvel album heu qu'on a fait hier heu automa... heu y'm'a fait des phrases simples mais heu plusieurs et y'a je lui ai dit ba voilà tu fais des phrases simples plusieurs à la suite, elles sont heu correctes mais moi je veux que tu fasses des phrases complexes parce que c'est là que tu as du mal donc je veux prendre les phrases simples, tu vas me on se reverra, après je prendrai un temps pour réfléchir à comment on va bien pouvoir faire et du coup je lui ai imposé de commencer toutes ses phrases par je sais je ne sais pas et donc je lui ça sera heu l'album au théâtre avec je sais je ne sais pas et donc du coup le fait d'imposer un truc comme ça il sait enfin celui là je sais je ne sais pas donc il sait que toutes ses phrases commencent par ça et donc du coup je trouve que ça ba revient automatiquement quoi	
113		Bien sûr			
114				Donc je pense qu'y a un moment pour certains on est obligé	

				d'imposer des trucs quoi	
115			Oui		
116	42'18	Oui mais un peu comme on ferait en mathématiques une leçon			
117				Exactement	
118			Oui oui oui		
119	42'21	C'est exactement l'objectif de l'album écho d'ailleurs, on se fixe de travailler cette structure de phrases avec tel enfant parce qu'avec tel élève on estime que c'est pas acquis voilà, ça reste plus ou moins souple bien sûr mais je crois là que quand tu dis ça oui, t'as tout compris			
120			Oui oui oui		
121		Il me semble hein, donc oui c'est...			
122			Hum hum hum		
123		Quand tu dis moi je veux travailler le « moi je » avec Aziz...			
124			Oui oui		
125		Voilà. Après bon, il va se rappeler du maillot de bain parce que sur cette photo là il s'est... ça l'a fait beaucoup rire d'ailleurs. On voit dans l'extrait bah il a voulu t'expliquer hein que le maillot de bain était trop petit, il l'a changé machin donc heu ça reste attaché à cette photo là			
126			Hum hum hum		
127		Si tu veux c'est c'est ce sont ses souvenirs			

128			Oui oui oui oui		
129		Vous avez lu le le l'extrait de Irène ? Martine ?			
130				Non	
131		Et Sophie ?			
132					Oui
133		Oui ?			
134					Oui
135		Et qu'est-ce que à la lecture, qu'est-ce que tu... ?			
136	43'10				Bah j'étais impressionnée par enfin heu la façon dont s'exprime ce petit garçon, enfin en lisant vraiment je me disais heu le décalage avec des élèves qu'on peut croiser dans notre classe quoi, enfin j'avais un peu oublié, j'étais en IME il y a très longtemps, j'avais un peu oublié voilà. Donc j'étais impressionnée par ça à la première lecture et après heu bah ce que j'ai trouvé à chaque fois intéressant c'était tout ce qui est repris bah ça avance vraiment par tous petits pas de fourmi quoi mais chaque chose est reprise et du coup il rebondit dessus et du coup ça se construit vraiment petit à petit on c'est vrai que l'extrait du coup il est très long parce qu'il y a plein de tous petits éléments qui apparaissent presque à chaque prises de parole quoi enfin ça c'est heu...
137	43'55	Donc là on voit en fait tout le travail de l'enseignante			
138					Oui

139		Tout l'étayage hein			
140					Ouais tout à fait
141		Hein quand l'enfant alors qu'est-ce qu'on pourrait voir comme étayage ? Moi y'a plein de choses qui me sont apparues mais pas que dans l'extrait d'Irène mais là c'est parce qu'on est sur elle mais après j'en vois aussi dans vos extraits aussi, on en reparlera. Mais par exemple heu au niveau de l'articulation, de la prononciation ?			
142					Oui
143		Alors là on est vraiment sur heu quelque chose de phonologique quasiment quoi hein quand tu dis quand il dit heu tâteau donc alors là tu lui demandes de faire une phrase et toi tu reprends gâteau, tu reprends le mot en fait			
144			Oui		
145		Heu couper heu alors tu coupes donc heu oui alors coupe voilà y'a quand même pas mal de choses heu dans l'étayage heu de de l'adulte au niveau vraiment de de la prononciation mais aussi au niveau des phrases			
146					Inaudible
147		Comment ?			
148	44'44				Chaque chose qui est dite par l'enfant est reprise enfin rien n'est laissé de côté à chaque fois tu rebondis sur ce qu'il dit soit tu répètes soit tu

					rajoutes l'article soit tu mets le pronom devant le verbe que tu conjugues enfin vraiment chaque élément est repris quoi
149	44'59		Hum hum hum mais on le verra pendant les vidéos c'est vrai qu'aussi heu encore avec Aziz ça va, mais sinon c'est c'est c'est un rythme très lent en fait, très lent et ils me disent notamment certains d'autres jeunes disent très peu de choses et c'est vrai qu'il faut reprendre à chaque fois enfin et voilà enfin		
150	45'17				Et du coup tu relances aussi l'attention en plus et ça enfin tu essayes
151			Ben oui oui oui oui oui oui		
152	45'23	Et par rapport aux images du Makaton qu'est-ce que vous en pensez ? Parce que là c'est une grande première hein d'associer heu moi j'avais jamais vu ça enfin pour ma part et donc du coup je sais pas qu'est-ce que... Est-ce que c Ça ça vous inspire quelque chose ?			
153	45'40			Ba moi je trouve ça intéressant dans le sens où le fait de regarder les images alors après je s...quand ils quand ils n'ont que les images c'est comme de la lecture heu écrite autrement c'est ça ?	
154	45'51		En fait oui et non parce que tous les		

			tu vois par exemple heu tous les petits articles et tous c'est encore compliqué		
155	46'00			D'accord. Donc toi tu quoi tu finalement ce que je trouve intéressant c'est que par exemple là s'il voit la banane ça peut l'aider à se heu souvenir de la phrase, ah oui c'est là, on parlait de banane. Ah, je fais quoi avec la banane, je la coupe donc heu et du coup je trouve ça pour les enfants pour qui c'est un peu compliqué de restituer, ce petit indice là c'est heu on cible de quoi on va parler et du coup je trouve que c'est intéressant	
156	46'25	Donc du coup y'a dans dans ce que tu nous dis Miranda, y'a à la fois la fois la photo qui va l'aider à se souvenir de cette phrase qu'on a pu construire ensemble mais aussi pour ces élèves en IME pour qui c'est très compliqué mais c'est en fait c'est un un pas une redondance mais un un moyen aussi de guider (inaudible), un autre moyen de les faire entrer là-dedans. Ça peut-être intéressant pour des élèves en très grande difficulté en fait			
157	46'49		Oui. Et et parce que ça s'inscrit aussi dans quelque chose pour laquelle ils sont habitués enfin dans un outil...		
158	46'54	Un outil au quotidien quoi. Voilà.			

		Oui c'est vrai que j'ai trouvé ça assez extraordinaire moi, quand j'ai vu ça heu mais parce que effectivement le Makaton c'est quelque chose que vous pratiquez			
159	47'04		Hum hum hum		
160	47'04			Et du coup ça fait un lien avec le reste des appr... enfin le reste du travail. C'est pas un outil à part heu où il vint comme ça c'est ça fait partie de la réalité, je trouve que c'est intéressant	
161			Oui		
162	47'20	Est-ce que vous avez autre chose à dire sur le l'extrait d'Irène sinon on passe à un autre extrait			
163	47'23			Moi j'ai trouvé intéressant qu'elle explique au départ dans son album ce que c'était que l'album écho, moi je l'ai pas fait	
164					Moi non plus
165	47'30			Heu et là du coup le fait de le voir je me dis bah oui, c'est vrai pour les parents... Parce que finalement on leur a demandé leur autorisation heu moi ils ne m'en ont jamais reparlé les parents	
166	47'40				Moi je leur ai expliqué en demandant les autorisations
167				Heu moi aussi j'avais ex...	
168					Alors à quoi ça allait servir le travail qu'ils allaient faire enfin le travail que menait Sandrine et puis heu la façon dont on allait procéder heu

					dans la construction des albums, en fait, tu vois, d'où on allait partir, des photos des enfants, qu'y aurait des séances où on serait exclusivement sur de l'oral où ils pourraient raconter ce qu'ils voyaient et puis qu'après on passerait ensemble à l'écrit et que ces albums allaient transiter entre l'école et la maison et qu'ils pourraient du coup les regarder avec leur enfant et aussi prendre du temps pour dire heu ce qu'il y avait, ce que les enfants avaient raconté quoi
169				Oui	
170					Mais effectivement j'avais pas mis du tout par écrit et c'est vrai que ça laisse une trace heu
171				Et du coup t'avais tu avais fait une réunion pour heu	
172					En fait en rendez-vous individuels avec les familles pour heu parce que y'avait certaines familles où j'avais un peu peur qu'ils soient retissant et qu'ils n'acceptent pas de signer le papier
173		D'accord			
174					Si je mettais simplement le papier
175		D'accord			
176					Dans le cahier donc j'ai préféré les rencontrer en individuel, les familles concernées et puis heu voilà, leur expliquer le processus pour heu, déjà

					voir s'ils étaient plutôt partant ou pas et pis pour m'assurer un peu plus de bah de leur accord et c'était intéressant du coup parce que les parents questionnaient aussi
177		D'accord			
178					Ça les a rassuré aussi sur la façon dont les vidéos seraient utilisées heu voilà c'était important je pense pour certains
179		Bien sûr. Et toi Miranda, t'avais fait une réunion collective ?			
180				Non. Moi j'ai fait une réunion de début d'année heu donc les très peu de parents qui étaient là heu bah genre 3 sur 12 quoi, voilà, je leur ai expliqué et puis du coup après quand tu avais donné les papiers heu je trouvais ça un peu pas clair pour eux enfin pour nous c'était clair mais pas pour eux donc j'avais remis un papier à la...pour les enfants que j'avais ciblé j'avais remis un papier en expliquant à quoi ça servait. Les familles ont signé, j'ai vu les familles, après elles n'en n'ont jamais parlé et alors moi, contrairement à vous, ils ne passent à la maison, ils restent à l'école parce que sur les 4 j'en ai 3 qui ont cette tendance à vouloir apprendre par cœur la phrase.	
181		D'accord			
182				Et donc du coup, je veux pas je je	

				veux pas donc je me dis je les connais ils vont rentrer à la maison heu c'est pas que c'est pas que les albums ne reviendront pas, c'est qu'à la maison on va leur faire apprendre.	
183	49'49	Et est-ce que cela enlèverait heu le fait d'apprendre, une question toute bête, le fait d'apprendre par cœur la phrase ? Je ne sais pas, c'est une question.			
184	49'56			Je ne suis pas sûre que le réinvestissement après dans le quotidien soit le même, ça, du coup ça ferait partie d'une activité de lecture et de mémorisation comme...alors de lecture comme on fait des lectures d'albums et de mémorisation comme on fait des mémorisations de poésies par exemple et sauf que je me rends bien compte heu les les formes syntaxiques qu'on trouve dans les poésies au quotidien ils ne ré... enfin ils ne réutilisent pas enfin heu celle qu'a des problèmes de de construction de phrases simples avec des petits mots des connecteurs etcetera on a fait des poésies où il y en avait heu elle les réussit enfin elle ne tire pas bénéfice de ça pour les réutiliser dans son quotidien.	
185	50'37	Ça veut dire qu'en fait tu veux garder une part de naturel de			

		spontanéité dans...			
186				Oui	
187		Dans le langage oral			
188	50'43			Oui c'est ça c'est ça	
189	50'44	Parce que c'est c'est la réalité			
190				Et ben c'est ça et d'ailleurs on le voit très bien parce que dans les... dans les...certaines choses heu la petite heu comment tu l'as appelée ?	
191		Kim			
192	50'54			Kim, la petite Kim heu quand elle s'adresse à moi dans le cadre de la classe elle elle cherche elle réfléchit heu on voit heu que la phrase ça fait comme ça faut mettre les mots dans cet ordre là enfin voilà et quand on est du genre dans le bus ou dans le tramway qu'elle nous raconte ce qu'elle a fait à la maison piou !!! ça y'est c'est donc on sent ouais elle différencie bien les choses et que le réinvestissement est compliqué.	
193	51'19	Ouais bah parce qu'il est plus long avec ces élèves là mais peut-être que ce que tu fais là enfin ce que vous faites là heu c'est vous voyez pas les efforts immédiats peut-être que comme tu dis déjà quand elle s'adresse à moi elle s'adresse...			
194				C'est un énorme pas en avant	

195	51'34	Oui oui et peut-être que l'année prochaine heu dans le tramway...			
196					Ce sera bien
197		Voilà c'est c'est l'objectif justement de travailler...			
198				Oui	
199		Ce, parce qu'en fait le langage oral heu on le travaille pas de la même manière à l'école (inaudible)... que que une séance de mathématiques ou une séance en expression écrite, en fait le langage oral souvent on le travaille pas			
200				Non	
201	51'56	Quand heu pourtant il apparait dans les programmes scolaires mais en fait puisque on a pour heu heu habitude de dire que l'enfant qu'arrive à l'école il sait parler normalement, normalement et c'est vrai qu'on travaille pas ça alors que			
202					Inaudible
203		Comment ?			
204	52'13				Moi je dirais on le travaille pas mais on le travaille tout le temps...
205		Ou on le travaille tout le temps... Voilà !			
206					On rebondit toujours sur des choses qui peuvent se passer au quotidien effectivement mais de manière heu...

207	52'20	Exactement mais est-ce que on a des objectifs précis ?			
208					Bah ?!
209		C'est la question qu'on peut se poser ? Alors que là en faisant un travail comme ça je pense que vous posez des objectifs c'est-à-dire que vous avez devant vous un élève et puis vous vous dites bah moi il sait pas faire ci il sait pas faire ça, vous l'avez évalué en fait hein et vous vous posez la question : « qu'est-ce que je vais pouvoir travailler avec lui ? »			
210			Hum	Hum	Hum
211	52'39	Et du coup vous posez... enfin moi quand je vois votre travail, c'est l'impression que ça me donne, peut-être que je me trompe et là vous allez me le dire mais bon, vous posez des objectifs heu assez précis en fait			
212				Oui	
213	52'51	La prononciation, on verra ton extrait (s'adresse à Miranda), quand tu fais répéter heu voilà heu heu des phonèmes ou des syllabes bien précises ou heu quand tu reprends une structure syntaxique heu bien précise aussi parce qu'il y a aussi de l'étayage là-dedans, je pense que ça a le mérite de poser des objectifs enfin il me semble...			

214			Hum	Hum	Hum
215	53'11	Alors qu'à l'école effectivement le langage oral dans les programmes on on fait pas une séance spécifique heu comme on ferait en mathématiques en numération ou...enfin je sais pas ce que vous en pensez ?...			
216				Si si si	
217	53'24	Et alors que nos élèves enfin vos élèves nos élèves ont cette particularité justement de pas avoir un langage oral ou hyper développé ou bien assis ou bien acquis			
218	53'37			Et c'est compliqué parce que un un objectif de lecture par exemple bon bah on a la leçon de lecture dans le cahier on a les exercices on a toutes ces choses là. Le langage oral c'est bah justement y'a pas de choses fixes. Si ! si on enregistre, qu'on retranscrit enfin voilà sauf que ça demande un travail incroyable	
219		Tout à fait			
220				Et du coup bah c'est vrai qu'on a tendance à le faire au quotidien en prenant mais pas de chose...	
221	54'		Et puis souvent dans un...souvent dans une évaluation collective en fait		
222				En plus	
223	54'03		Là là c'est vraiment ce que je		

			trouve intéressant dans l'album écho c'est qu'y a un côté quand même individuel enfin qui permet de travailler pour chacun des choses différentes aussi		
224	54'11	Parce que dans le collectif effectivement on peut oublier heu certains élèves où voilà ça n'a pas la même portée non plus			
225			Hum	Hum	Hum
226	54'15				Moi, du coup j'ai eu du mal à me mettre dans l'outil individuel
227		Oui ?			
228	54'22				Oui en fait j'ai commencé en me disant je vais essayer de faire l'album écho avec ma classe ou avec un bon groupe de ma classe, ce que je continue à faire
229		D'accord			
230					Mais au départ, j'ai vraiment eu du mal à me dire je vais le faire voilà pour cinq élèves en particulier et puis qu'est-ce que j'allais travailler avec chacun d'entre eux ?
231	54'41	Mais l'album écho aussi collectif il peut être intéressant			
232	54'43				C'est intéressant aussi du coup ...
233		C'est autre chose			
234	54'47				Les objectifs forcément sont un peu différents et puis heu la façon de travailler aussi du coup mais...
235	54'52	Et alors tu as fait pour tous ? Je tu tu m'as renvoyé des séances où tu			

		as filmé toute la classe ?			
236					Non
237		Non ?			
238					J'ai pas filmé et je m'en mords les doigts et la toute première séance que j'ai faite en fait que j'ai faite en collectif et ...
239	55'04	T'avais pas encore une caméra en fait à l'époque			
240	55'07				Non mais j'aurais pu avoir un caméscope perso mais voilà...
241		J'ai eu un problème pour réserver les caméras c'est pas simple non plus			
242					Non
243		Effectivement tu me l'avais dit			
244	55'15				Mais je me suis dit vraiment quel dommage ! Enfin voilà après coup quoi, même pendant la séance qu'on était en train de travailler je me disais intérieurement mais vraiment c'est trop dommage, il se passe plein de choses, bon voilà, tant pis c'est comme ça !
245	55'25	Peut-être que tu referas l'expérience de l'album écho collectif			
246	55'28				Oui alors j'en ai refait un depuis mais je l'ai pas filmé non plus
247		D'accord			
248	55'32				Parce que c'était la période où tu sais on avait pas...

249		Les caméras			
250	55'36				<p>Les caméras et puis j'avais pas ramené la mienne perso en me disant que j'ferais mais que je garderais pas de trace et bah effectivement c'était intéressant aussi, en fait ce que je trouve intéressant dans ces moments là c'est heu les interactions qui se passent entre les enfants, le fait qu'ils pensent à aller chercher des outils dans la classe par exemple pour les aider heu mais c'est les objectifs sont un peu fo...enfin fossés je ne sais pas, ils sont différents en tous cas, c'est-à-dire que c'est des enfants pour certains qui sont un peu rentrés dans la lecture et du coup ils ont tendance quand on travaille en collectif comme ça à aller chercher des outils d'aide à l'écriture</p>
251		D'accord			
252					<p>Et ils sont vraiment dans heu bah regarder ce que j'écris moi, comment je transcris leur parole. Ils me font des remarques sur heu une lettre qui apparait ah ! ça fait heu tel bruit, enfin voilà ils se souviennent d'une séance de phono où ils associent un mot qu'ils ont vu dans la semaine, enfin bon voilà, y'a vraiment, je trouve là, par contre, des liens très forts avec le passage à l'écrit</p>
253		D'accord			

254					Et d'entrée dans la lecture, mais c'est intéressant
255		Bien sûr			
256					Et c'est autre chose aussi
257	56'35	C'est autre chose et est-ce que dans ces moments collectifs là heu les élèves s'entraident, y'a un espèce d'étayage avec l'élève, tu disais y'a des élèves qui sont dans la lecture et d'autres pas. Est-ce que tu as remarqué que par exemple les plus avancés dans la lecture pouvaient aider et étayer les élèves un peu plus faibles ?			
258					J'ai de...
259		T'as pas vu ?			
260					Ben, j'ai pas enfin il me faudrait des exemples précis en tête, j'ai pas forcément. Après bon, je vois bien qu'il y a des interactions très fortes mais est-ce que ceux qui sont le moins à l'aise heu rebondissent sur ce que les plus grands ou plus à l'aise disent, j'ai peur enfin je vais pas être super précise
261	57'14	On verra quand tu auras une séance...			
262	57'16				Ouais, ouais, il faudrait vraiment que j'essaie d'en filmer
263		Filmée..			
264	57'18				Une ou deux pour voir
265	57'23	En fait j'ai sur ma clé les extraits			

		donc comme ça je vais pouvoir les ...si j'arrive à mettre la clé, je vais pouvoir les passer au vidéo comme ça on les aura sous les yeux. J'aurais du le mettre pour toi Irène, je suis bête je n'y ai pas pensé. Si ça marche !			
266			Inaudible mais Irène demande à voir les albums échos de Sophie		
267	57'41				Du coup ça c'est ceux que j'ai fait en collectif et puis là j'ai des choses pour un élève. J'ai pas fait tu vois à l'ordi après coup, moi j'ai fait au fur et à mesure avec eux et pour le coup c'est plutôt thématique, je fais une activité à chaque fois
268			Hum hum		
269	58'04	Tu veux nous parler heu de tes albums échos ? Et puis on (inaudible) d'ailleurs c'est dans l'ordre			
270				Parfait !	
271		Ah, bah j'ai pas Irène sur mon...j'ai pas heu Sophie, pourquoi j'ai pas Sophie moi ?			
272					Mais comme je t'ai envoyé après coup aussi Sandrine peut-être que...
273	58'21	Bah oui, je l'ai enregistré			
274				Et Gloria, c'est ?	
275					C'est une AVS qui était en congé maternité et qui est revenue
274	58'40			D'accord (inaudible) Et bon moi j'y pense parce que	

				<p>c'est vrai le... moi...ce que je me rends compte les miens sont individuels et y'a des enfants qui en auraient eu besoin mais les parents heu n'acceptent pas qu'on prenne leur enfant en photo, donc heu ça pose tout de suite la limite, voilà et je les vois parce qu'ils sont dans la classe moi ils sont au fond de la classe et je les vois ceux qui en au...ils regardent et etcétera et donc du coup je me disais pour l'année prochaine moi j'ai beaucoup de départs. J'ai six départs dans ma classe donc j'ai six grands qui partent. Je pense que c'est des petits qui vont arriver et du coup je me disais souvent les petits quand ils arrivent c'est le langage heu qui et du coup je me disais de manière collective ça peut être sympathique parce que là du coup heu c'est pas des photos individuelles on peut prendre des photos d'autres choses et du coup ça parle à tout le monde, ça concerne tout le monde</p>	
275	59'23	C'est-à-dire que là ce que tu es en train de dire c'est : je pourrais travailler le langage oral avec des enfants pour qui j'ai pas l'autorisation de filmer ou de photographier puisque je peux partir d'autre chose ?			
276				Exactement	

277	59'34	Je peux travailler d'autres compétences, le nous heu le ils au pluriel			
278	59'39			Et comme ça à mon avis y'aura plus d'enfants qui seront concernés heu admettons sur une classe de 12 si y'en a 8 qui sont concernés enfin je me vois pas faire à chaque fois 8, 8 albums échos de manière individuelle, ça prend quand même du temps sur le temps de classe quoi, alors que de manière collective du coup on peut les regrouper par 4 quoi enfin voilà, on fait...du coup je pense que ça peut être des solutions aussi heu en fonction du profil de sa classe bien évidemment mais ça peut être des solutions heu où on reste dans la même même logique de l'album écho, le même mais en adaptant avec le profil de la classe quoi	
279	1h00'12	Bien sûr et puis oui y'a d'autres compétences qui sont travaillées aussi ça permet de faire pour des élèves qu'en ont besoin aussi quoi et qui peuvent pas être photographié			
280					Celui-ci en fait il reprend... (inaudible) il reprend l'album écho qu'on a fait en collectif parce qu'on accueille un jeune d'IME...(inaudible) et du coup la première après-midi qu'il a passé avec nous on a ...(inaudible)

281				Je pense que ça va être fini Sandrine, quand ça clignote comme ça c'est qu'on arrive à la fin	
282	1h00'54	D'accord je vais préparer l'autre cassette. Et heu puisque là vous êtes parties sur les albums échos, vous êtes en train de montrer vos albums enfin vos fabrications, est-ce que quand ils sont dans la classe, ils ont tendance à aller les chercher et à vouloir raconter et parler ?			
283	1h00'10				Pas du tout de manière spontanée pour le moment. Les les albums échos collectifs ils sont dans le coin bibliothèque dans un bac accessible à tous moments de la journée et puis les albums individuels ils sont dans des petites bannettes individuelles donc pareil accessibles aussi à chacun mais si je lance pas heu l'idée d'aller à certains moments avec ces albums, on choisit un coin... ils ne le font pas du tout de manière spontanée pour le moment
284		D'accord			
285	1h01'37				Mais peut-être aussi enfin c'est ouais je j'allais dire c'est peut-être aussi parce que ils sont pour beaucoup quand même soit dans la classe hein globalement soit lecteurs soit dans l'entrée de la lecture mais en même temps ceux qui sont dans l'entrée de la lecture ça pourrait les motiver d'aller rechercher cet outil qu'ils

					connaissent et d'essayer de... parce qu'ils le font après en séance parfois avec moi. Tu disais tout à l'heure de laisser heu je sais plus son prénom
286			Aziz		
287					Aziz, de lire les pictos. Moi j'ai des élèves qui pour le coup essayent de lire les mots qu'on a écrit ensemble sous la photo, là du coup aussi on est plus dans le langage oral
288		Non mais c'est autre chose, c'est une autre entrée			
289					Un autre... quelque chose que je trouve super intéressant du coup mais ça pourrait leur donner envie d'aller chercher ce support et de lire tout seul. Pour l'instant c'est pas le cas mais bon, peut-être aussi que
290	0'06			Ils sont au fond dans ma classe aussi dans la bibliothèque heu posés alors on a la bibliothèque qui fait un coin un coin et on a un petit meuble, surtout y'a des jeux enfin voilà y'a des bacs avec des livres et je les ai posés devant	
291					D'accord
292				Et je pense que certains jalourent le fait de ne pas en avoir donc ils vont les prendre heu et du coup ceux qui en ont aiment bien les regarder heu pour les montrer aux autres donc ils y vont assez spontanément aussi et on a des moments heu heu après c'est dans la...les inclusions sont toujours un peu un peu fluctuantes,	

				<p>à 10 minutes près et après avoir bataillé sur le fait que « qu'est-ce que je vais bien pouvoir heu faire faire pendant 10 minutes », j'ai laissé tomber et maintenant je leur dis vous avez 10 minutes à attendre, vous allez à la bibliothèque dans le fond de la classe donc du coup ils ont plein de petits moments comme ça 5 minutes par ci 5 minutes par là, où ils sont au niveau de la bibliothèque. Du coup y' regardent, ils tournent mais par contre je suis comme toi, c'est-à-dire que ceux qui sont pas lecteurs ils regardent que les images et ceux qui sont lecteurs je les vois bien hein ils lisent heu</p>	
293	^{1'06}	Et ceux qui ne sont pas lecteurs ne se souviennent pas des phrases qui ont été dites avec toi et ils ne les... ?			
294				Ah si !	
295		Ils les racontent à l'oral ou pas ?			
296	^{1'13}			<p>Heu pas alors, ça reste, ça restitue pas les phrases heu marquées c'est-à-dire heu c'est un peu comme toi, je pends Johan que tu connais heu qu'est-ce qu'il m'a raconté ? Bah là y'a une photo où il est avec son maillot de bain enfin voilà et là il me dit ben ah ! Qu'est-ce qu'il me dit ? Y'm dit, qu'est-ce qu'il me dit ? « Johan alors Johan je j'ai mis mon bonnet et après piscine » et</p>	

				voilà bon bah ok alors c'est pas tout à fait ce qui est écrit mais on...en même temps bon, il est dans le thème à peu près quoi !	
297	1'46	Il emploie le je et des phrases complexes			
298	1'48			Johan je hein	
299		Johan je d'accord			
300	1'50			Mais avant c'est Johan tout court donc voilà oui oui oui heu je sais pas là il a bloqué sur les chaussettes c'est à la piscine j'enlève à la piscine j'enlève mes chaussettes c'est la phrase qu'on avait retenu et là il me dit ah oui ! une chaussette, là une l'autre heu voilà. Il sait qu'on parle de chaussettes mais heu après heu voilà mais c'est...il reste dans le langage quand même	
301	2'11	Oui mais du coup ça déclenche, c'est quand même un support qui déclenche des choses			
302				Ah, tout à fait !	
303		Spontanément			
304				Ah oui, oui, oui	
305	2'16	D'accord			
306	2'17			Oui ça déclenche heu moi ça marche très très bien, y'a pas de soucis	
307	2'20	Et est-ce qu'ils prennent des fois des albums échos et vont par exemple vers l'AVS pour dire « bah tiens moi je vais te raconter heu mes images, mes photos » ?			

308			Non		Non
309	2'28			Heu	
310		Ils font ça ni à vous l'adulte ni à l'AVS ?			
311	2'32				Moi si c'est si c'est pas à ma demande heu non
312		D'accord			
313	2'37			Alors moi je pense que je représente le côté heu « maîtresse », celle qui décide c'est elle qui donc du coup...moi ils viennent ni le raconter quand heu je leur demande mais à l'inverse ils le font c'est-à-dire que de temps en temps heu où elle a finit avec un groupe et que elle est en train de de regarder les livres avec eux à la bibliothèque c'est pas très souvent si elle s'assoit avec eux sur les bancs de la bibliothèque y'en a toujours un qui va prendre le sien et qui va aller lui raconter, j'ai pas de film hein, je suis désolée !	
314	3'03	Ce serait super !			
315					Et oui !
316	3'05	Mais il faudrait une caméra en permanence dans la classe			
317					Oui
318				Voilà, c'est ça	
319		Ces moments là ils sont supers			
320				Voilà	
321	3'08	Parce que du coup là c'est vraiment spontané			
322				Oui	

323	^{3'11}	Et heu y'a pas eu t'as pas repris la phrase avec lui auparavant en fait ?			
324				Ah oui oui oui	
325		Il vient raconter et du coup on pourrait voir ce qu'il en reste			
326				Oui	
327					Oui
328	^{3'19}	Bon, peut-être qu'un jour on aura des caméras en permanence et ça serait super à filmer ça pour le coup oui ça serait très très intéressant			
329			Oui		
330	^{3'25}	Ou même entre eux			
331				Oui mais autrement ils le font si vraiment ils ont investi le truc heu	
332	^{3'30}				Moi, peut-être aussi parce que tu vois je j'ai pas encore assez heu je pense que il faut sans doute du temps pour que ça devienne une habitude et peut-être que moi déjà je ne pense pas forcément suffisamment à leur rappeler. Par exemple heu dans ces petits moments effectivement passés à la bibliothèque je pourrais leur rappeler assez fréquemment hein « vous pouvez aussi prendre vos albums échos si vous en avez envie, raconter à vos copains » enfin voilà, des petits heu ce seraient des petites perches
333				Oui	
334					Alors peut-être que si je j'essaie de

					faire un peu plus attention à proposer plus souvent et voir du coup si ça peut devenir un peu plus une habitude au fil du temps
335	4'05			Et je pense que le fait de t'avoir rencontré, ça aide aussi beaucoup	
336					Ah oui
337			Hum		
338	4'07			Parce que du coup les 4 enfants ils n'a...bon sur les 4 enfants qui sont concernés bon bah Johan tu l'as eu	
339			Hum		
340				En classe donc forcément quand je dis Sandrine...	
341	4'14	Oui c'était c'était un élève Johan c'est pour ça donc on a des liens qui sont au-delà de la recherche			
342	4'21			Voilà, du coup quand je dis Sandrine hop là heu ! Mathieu y'a une demande d'orientation en ULIS, il habite à côté du collège où travaille Sandrine donc quand elle est venue je lui ai dit « tu sais peut-être que Sandrine sera... » Alors du coup je pense qu'il est en phase transitoire là entre toi et moi	
343			Ouais		
344				Et heu sur les 2 petites filles y'en a une qui est vraiment dans la heu c'est vraiment dans son profil à elle, elle est dans la générosité le fait d'être gentille, faire plaisir aux autres etcétera donc du coup le fait de t'avoir vu heu elle voilà, elle sait qui tu es donc elle veut faire plaisir	

				elle veut pas mettre d'entrave et c'est donc elle d'ailleurs qui m'a demandé hier quand est-ce qu'on te reverrait	
345		D'accord			
346				Et je pense que du coup ça aide	
347			Hum		
348	^{5'02}	Alors j'ai vu, Sophie, j'ai vu les élèves de Miranda, j'ai vu les élèves d'Irène, j'y suis allée. Miranda n'a pas filmé parce que voilà, j'avais pas de caméra par contre Irène on a filmé et c'est vrai que ça m'intéresserait aussi de venir dans vos classes à toi et Marie parce que je trouve...c'est vrai moi j'ai trouvé de mon point de vue de chercheur là du coup j'arrivais et heu pour Miranda ou pour heu Irène bon, bah voilà, je suis la personne qui travaille l'album écho avec eux. Vous leur aviez expliqué avec vos mots quoi et du coup ils m'ont présenté leur album écho, tous heu			
349	^{5'33}		Et bah Bob c'était incroyable parce que Bob il voulait pas du tout relire son album écho. Il était pas question, c'est quelqu'un de très « vlam » et Sandrine est venue alors il a même orienté la caméra...		
350		Ah oui !			
351			Vers lui		
352		C'était extraordinaire !			

353					Ah, bravo !
354	5'44		Il a lu son album écho alors j'étais époustouflée, je pensais pas du tout qu'il ferait...		
355	5'47	Tu m'as dit ça et en fait pour eux c'était bah je re...quelque part ils ont compris l'objectif de la recherche			
356			Oui oui oui		
357					Hum hum hum
358	5'56	En fait, malgré leurs difficultés parce que effectivement Bob il tenait vraiment à ce que l'on filme, ils ont tous été sérieux même si heu tu as des élèves qui sont pas faciles...			
359			Oui oui		
360		Au niveau de la concentration, c'est difficile heim			
361			Hum hum		
362	6'06	Ils ont tous été très sérieux heu Miranda c'était pareil, ils ont tous défilé...			
363				Hum, oui	
364		En fait j'étais à la table et pour eux c'était on vient te montrer ce qu'on sait ce qu'on a travaillé ce qu'on sait faire et c'est un moment super important c'était heu pas institutionnel mais heu très heu...			
365					Un peu officialisé
366		Officiel oui ! c'est ça exactement			
367			Oui		

368				Oui, c'est ça	
369	6'25	Et puis du coup j'ai trouvé ça super intéressant j'ai regretté qu'on n'ait pas filmé			
370				Ouais mais on n'avait pas...tu reviendras	
371		Je reviendrais et puis la prochaine fois si je viens dans vos classe heu Sophie et Marie je je filmerais parce qu'il y a des choses vraiment intéressante à voir hein			
372	6'37			Mais je pense vraiment qu'il faut revenir, alors je dis pas toutes les semaines mais heu tu vois là je pense qu'il faudra revenir une autre fois, avant la fin de l'année parce qu'ils en sont en demande. Je pense que pour eux c'est aussi heu enfin dans dans la c'est pas hiérarchique mais dans le dans ce projet y'a eux, y'a moi et au-dessus de moi, y'a toi et je pense que c'est très important que voilà qu'ils voient bien heu	
373	7'01	D'abord heu donc ils ont mis des mots là-dessus et puis aussi bah leurs objectifs à eux en fait...			
374				Hum, oui oui oui	
375		Ils ont compris que heu c'était un outil pour les faire progresser en effet à priori puisque à chaque fois qu'ils sont venus me...			
376			Hum		
377		Avec l'album écho y'en a pas eu un qui a refusé en fait alors qu'ils me connaissaient pas			

378					Hum hum
379		Donc ils ont vraiment compris des choses, des choses qui se sont jouées en fait je j'ai vraiment l'impression moi quand je suis arrivée aussi bien chez Miranda que chez Irène heu			
380	7'22		Surtout enfin on sait qu'avec les élèves que j'ai ils ont quand même une forte tendance à refuser en général les choses		
381		Oui			
382			Et puis avoir des des des inquiétudes, des angoisses par rapport à...		
383		Bien sûr			
384	7'33		Ce qu'ils connaissent pas hein tout, et là ça c'est pas du tout...		
385	7'35	J'ai été très bien accueillie, ils ont tous accepté de le faire et j'ai même été invitée pour le goûter			
386			Oui		
387		Pour terminer la séance. Et heu et ils avaient leur album écho et heu voilà ils...je venais pas, ils venaient pas me raconter, ils m'ont jamais vu, me parler d'autres choses quoi, ils ont vraiment bien compris			
388			Oui oui oui		
389		Que tout ce jouait autour de l'album écho quoi donc heu pareil pour Miranda ils passaient et heu			
390	7'59			Alors moi dès qu'ils croisent une	

				<p>blonde ah ! c'est Sandrine, bonjour ! Je racontais à Sandrine, on est allé à la piscine, on était dans le car et je les vois tous ah ! bonjour bonjour, bonjour. Mais qu'est-ce qu'ils font ? Qu'est-ce que vous faites ? Bah on dit bonjour à Sandrine. Je regarde, mais c'est pas Sandrine ! Ah bon ! Enfin voilà ça montre bien le... voilà, l'investissement</p>	
391	^{8'19}	Ils ont vraiment voilà investi et ça c'est vraiment...quand je suis passée dans vos classes c'est l'effet que ça m'a fait quoi			
392			Oui		
393		Ils ont vraiment investi le le truc heu l'album écho et moi ça m'a ça m'a scotché aussi j'avoue que...voilà ton extrait Sophie si tu veux en parler donc je peux pas le passer au vidéoprojecteur parce qu'il est pas sur ma clé. En fait j'ai que les 3 là mais comme tu dis comme ça a été fait après, j'ai pas du l'enregistrer sur ma clé, il est sur mon ordi			
394					D'accord
395		Ah ! mais attends, j'ai mon ordi, mais hé franchement moi ! Attends heu dans quoi...je suis là voilà (inaudible) Ah regarde Sophie !			
396	^{9'05}				Quel bonheur ! Ça vous fait ça vous après quand vous avez visionné vos

					séances avec vos élèves, vous avez pas trouvé ça un peu étrange, je m'étais jamais vue en classe en fait
397			Non, oui oui oui, moi aussi c'est pareil		
398					C'était la première fois pour moi
399			Ça et de relire aussi, je m'exprime comme ça !		
400					Oui
401	9'26	Qu'est-ce que qu'est ce qui t'as fait bizarre justement ?			
402	9'28				De voir heu l'habitude que je peux avoir, que j'utilise plein de gestes heu enfin voilà, c'était étrange de de se voir soi quoi mais c'est très intéressant pas d'un point de vue critique
403	9'39	Parce que dans notre pratique heu voilà dans notre pratique, dans notre formation d'enseignant en fait on est jamais filmé, on se voit jamais et heu c'est pour ça que je trouve intéressante cette cette recherche, c'est que un vous êtes au cœur du dispositif c'est heu voilà c'est pas c'est pas un jugement c'est on part de ce que vous vous faites vraiment. On s'intéresse vraiment enfin à l'enseignant et justement le fait de filmer heu...			
404					Bah, c'est intéressant
405	10'03	Parce que sinon on passe à côté de plein de choses			
406	10'06			Moi je ne me suis pas mise dans	

				l'écran	
407					T'as triché Miranda !
408				Si on voit les mains de temps en temps	
409	10'15	Pourquoi j'ai pas toute la...vous voyez que je suis pas douée. Pourquoi j'ai pas tout sur la page ?			
410	10'21			Bah parce que c'est en grand, il faut que tu tu...	
411	10'23	Comment je fais ? C'est où le zoom là-dessus ? (inaudible) Ah, voilà, merveilleux ! Alors ça c'est l'extrait de Sophie. Alors si tu veux nous en parler			
412	10'39				Alors c'était pas l'extrait que je voulais en fait, enfin je je voulais je voulais l'extrait d'un autre enfant
413		Bah, décidemment !			
414					Non mais celui-là c'est c'est bien celui que je t'ai transmis hein
415		Ah d'accord			
416					Mais moi dans mon esprit avant de choisir cet extrait au final, je voulais proposer l'extrait d'un autre enfant pour qui j'avais refilmé une séance avec lui sur la dernière cassette que je t'ai pas laissé
417		D'accord			
418					Et un extrait dont j'aimerais bien pouvoir reparler à un moment donné et donc du coup je mettais dis que ce serait intéressant d'avoir une séance de ce même enfant au tout début

419		D'accord, très bien			
420	11'10				Sauf qu'en...elle était pas très enfin je trouvais que c'était pas audible
421		D'accord			
422					Alors après peut-être que sur un ordi ou une télévision on entendrait lieux mais en tous cas sur la caméra j'entendais quasiment pas ce qu'on disait hein donc je me suis dit qu'il valait mieux choisir autre chose
423		D'accord ou alors on pourra éventuellement pour une autre rencontre			
424					Oui, peut-être
425		Essayer			
426					Essayer quand même
427	11'29	Voir si parce que c'est vrai que si tu voulais vraiment présenter cet extrait c'est dommage			
428					Après c'était plus de enfin je c'est c'est l'intérêt de voir effectivement d'où on est parti et puis ce que ça a pu provoquer même simplement en quelques mois quoi enfin
429		Bien sûr			
430	11'41				Et là c'est vraiment l'élève Hervé là, c'est vraiment le petit garçon qui est le plus en difficulté dans ma classe en fait
431		D'accord			
432					Donc voilà là j'ai vraiment vu des choses qui commencent à s'enclencher et à se passer hein
433		D'accord			

434					Qu'étaient intéressantes mais bon c'est pas grave on en parlera une autre fois
435		D'accord			
436	11'55				Artur aussi c'est intéressant aussi heu donc heu qu'est-ce qu'il faut que je dise je suis comme toi tout à l'heure
437			Oui		
438	12'06	Bah toi, ce que tu as ce que tu as ressenti su tu...enfin voilà ce que ça a provoqué en lisant bah pas en lisant puisque c'est ton extrait mais heu qu'est-ce que ça t'inspire quoi ?			
439	12'12				Sur cet extrait là en particulier ?
440		Oui			
441					Ou sur heu de manière générale ?
442	12'20	Bah, ça peut être de manière générale			
443					Un peu les 2
444		Sur l'album écho et après sur cet extrait là qu'est-ce que toi ça t'inspire ? Et après ben les filles vont pouvoir heu			
445	12'27				Ouais. Alors heu heu les albums échos travaillés en collectif en général heu les séances c'est vraiment enfin heu je sens un moyen vraiment de travailler, l'investissement, ils sont bien présents heu ils ont toujours des choses à raconter, ils rebondissent sur les idées des uns et des autres donc heu c'est enfin, toutes ces séances là

					<p>en général, ça a été riche et vraiment des élèves quoi, vraiment des enfants qui s'investissent. Heu les albums échos en individuel, je les je le fait avec heu 5 élèves au total heu là aussi c'est à chaque fois un vrai moment de travail avec pas mal d'inquiétude au début sur les premières séances avec cet objet caméra là, cet œil supplémentaire enfin je voyais que pour certains c'était heu, l'attitude naturelle n'était plus tout à fait là enfin voilà. Y'avait toujours ce regard sur heu sur la caméra qui les observait heu maintenant ça y'est, cette étape là est passée et c'est...</p>
446		D'accord			
447					<p>On est un peu plus dans... ils arrivent à se concentrer sur ce qu'ils ont à faire et à oublier ce qui se passe autour heu des objectifs heu assez ressemblant peut-être quand même pour les 5, pour Hervé un peu différent mais pour les 4 autres heu bah des objectifs autour de la prononciation parce qu'effectivement quand même pour la plupart heu ils ont tendance à manger les syllabes heu a pas être forcément très précis dans leur façon de s'exprimer, des objectifs autour du vocabulaire pour essayer d'utiliser un vocabulaire le plus précis possible et puis heu pour Artur entre autre et pour les 2 autres</p>

					<p>enfants l'utilisation de je effectivement qui n'est pas du tout naturelle heu le langage au quotidien heu pour lui aussi, des objectifs autour de la construction de phrase puisque dans sa façon de s'exprimer en général, les verbes sont très peu conjugués, il utilise beaucoup l'infinitif, il n'utilise pas effectivement beaucoup le pronom personnel et puis il va plutôt avoir tendance heu à accumuler des choses, pas forcément faire des phrases construites qui s'arrêtent à un moment et puis qui repartent sur une nouvelle idée heu pour lui c'est plutôt autour de ça heu bah dans la façon après dont ça se passe j'essaie de rebondir sur ce que l'élève propose en reprenant ce qui a été dit et parfois en ajoutant des choses ou en questionnant heu c'est un peu difficile ça je trouve le questionnement parce que du coup heu quand t'es en train de le faire tu te dis est-ce que je vais pas trop loin ? Attention il faut pas que je donne trop d'indices non plus, enfin pour laisser de la liberté quand même à l'élève et puis voir ce que lui va produire de manière heu heu je cherche le mot heu de manière...</p>
448			Spontanée		
449					Spontanée, voilà donc je trouve ça un peu complexe de de...

450	15'39		Et puis parfois heu enfin je (inaudible) on est obligé de donner plein d'idées différentes en fait pour les amener à quelque chose heu après je me demandais ben si ça les perd pas en fait		
451	15'53				Ça c'est pas facile ouais
452	15'54	Mais là c'est toute la question du heu où est-ce que je peux l'emmener, jusqu'où je peux l'emmener			
453			Hum		
454		C'est toute la zone proximale de développement justement heu la limite et ça c'est je pense que tous les enseignants se posent cette question là en fait			
455					Ouais
456		C'est ça qu'est très difficile. Qu'est-ce que je peux, voilà, qu'est-ce que je peux faire avec lui ? Heu donc c'est très intéressant ta question, ça veut dire que heu bon déjà ça veut dire que l'album écho il permet ça, ça veut dire qu'il permet d'aller un peu au-delà mais mais c'est à l'enseignant d'ajuster parce qu'il connaît ses élèves quoi			
457	16'31				Hum. Après est-ce que j'ajuste en situation enfin voilà, face à l'élève je j'essaie de faire au mieux ou est-ce que avant heu de prendre tel élève je j'ai les moyens d'anticiper heu effectivement vers quoi vers quoi je

					vais où ça forcément je me fixe quand même un...
458		Hum hum			
459					Au moins un objectif avant de commencer le travail mais est-ce que je peux être plus précise dans ce que je peux attendre et ce qui faut absolument que je laisse de côté parce que je sais que ça sera trop difficile enfin je trouve pas ça facile en fait...
460	17'04			Oui je suis je	
461					D'anticiper
462	17'05			Sur ceux moi qui ont juste des problèmes de de de cons enfin qui sont à la phrase simple je trouve j'arrive à peu près à on je trouve qu'on arrive à peu près à naviguer parce que automatiquement enfin je je vois quand on me dit heu je nage dans le dos enfin nage dans le dos bon bah c'est assez facile de se dire je nage sur le dos voilà on reste très très proche et spontanément on...c'est finalement ce qu'on fait à l'oral spontanément dans le quotidien de la classe, voilà, là où je trouve que c'est plus compliqué c'est dans les phrases complexes heu et du coup heu ce que tu dis enfin moi je le ressens aussi dans le sens où y'a on sait où on va mais on a la production de l'enfant et on se dit ah alors la production de l'enfant si je pense là où je veux	

				aller comment je fais ? Et du coup moi c'est ce que j'ai fait là sur le nouvel album j'ai j'ai pris les phrases, je lui ai dit à l'enfant je prends tout, je note toutes les phrases	
463					Ouais
464				Et on se reverra	
465					Oui
466				Et j'ai pris le temps et réfléchi et à partir de ce qu'il avait dit, comment j'allais pouvoir et c'est comme ça que je me suis dit bon bah il faut absolument que ce soit efficace pour lui les phrases complexes. Voilà, heu, il faut qu'elles commencent toutes par la même chose, qu'il sache automatiquement comme ça j'atteins mon objectif, lui ça reste assez concret et très en lien avec ce qu'il a dit	L'enseignante a réfléchi en amont sur des objectifs très précis à travailler avec l'élève
467					Hum hum
468				On sait tous les deux que la phrase elle commence automatiquement par ça. Par rapport à je... j'ai pris le je sais je ne sais pas heu on ne y'a des phrases ça aurait été plus logique que heu heu par exemple c'est c'est une photo où ils font du théâtre. Le l'animateur a caché une clé dans la salle, les enfants ne savent pas où, ils cherchent la clé,	

				ils doivent chercher la clé voilà et l'anima...donc il m'avait dit spontanément l'enfant heu je cherche la clé partout heu je sais pas où je sais pas où elle est donc il aurait été logique de faire comme phrase je cherche la clé partout parce que je sais pas où elle est mais je me suis dit quand il va f...ref...enfin remanipuler son album...	
	19'04			Si c'est une phrase qui commence plutôt par ça et donc du coup j'ai-je me suis dit tant pis on commence la phrase par je ne sais pas et donc c'est juste je ne sais pas où Manu à caché la clé	
469		D'accord			
470				Je crois que c'est ça enfin voilà. Tant pis elle est peut-être un peu moins riche que l'autre mais on reste dans quelque chose de...	
471		T'as donné des repères en fait			
472	19'25			Voilà donner des repères et puis moi me laisser le temps de trouver un si de trouver comment montrer entre ce qu'il m'avait proposé et l'objectif que je voulais	
473	19'31	D'accord. En fait ce que tu es en train de dire c'est que t'as recueilli tout			
474				Ouais et j'ai réfléchi après	
475	19'35	T'as réfléchi à ce qui pouvait lui correspondre entre guillemets			
476	19'40			Bah j'avais un objectif de départ	

				j'ai pris ce que lui me proposait	
477		D'accord			
478				Et après j'ai j'ai essayé de faire un mixte entre les deux pour oui enfin voilà pour que ce soit d'abord pour lui et en accord avec ce que moi j'attendais	
479		C'est très réfléchi quoi			
480	19'53		Ce qui est une étape. Moi je sais que c'est un petit peu pareil sauf que du coup moi j'ai tout écrit enfin heu ce qu'il me disait parce que heu en fait en fonction des différentes fois il me disait pas forcément la même chose et heu et voilà par exemple pour Louise par exemple une fois elle m'a dit j'suis allée à la piscine après c'est dans la piscine je nage dans l'eau je prends la balle, la balle est là. Où Yvon, aussi y'a une photo où il fait la date et il me dit je fais la date et puis une une fois d'après il m'avait dit ah ! tiens c'était un lundi en 2012 et puis ah ! oui j'ai mis cette étiquette là et à chaque fois en fait il pouvait me dire quelque chose de différent alors en fait moi j'ai pris et j'ai tout écrit		
481	20'30	Alors au final tu écris chaque proposition			
482			Oui oui oui oui		
483	20'33			Alors peut-être que moi les photos sont plus sont peut-être plus précises enfin heu heu	

484			Une action		
485				Voilà c'est une action à chaque fois, voilà c'est peut-être ça je heu ouais je pense que du coup moi c'est une chose voilà on garde qu'une seule chose mais du coup heu ça demande une certaine gymnastique et quand j'ai repris avec lui les phrases, je l'ai fait hier donc c'est tout frais, je lui ai dit au début quand tu t'exprimes tu as tendance à me dire heu je sais pas la balle elle est où et heu c'est pas comme ça qu'on dit je ne sais pas où est la balle donc on va reprendre toutes tes phrases et on va forcément commencer par je ne sais pas ou je sais et heu parce qu'il faut que tu apprennes à le à dire correctement et du coup il est rentré dedans mais	
486		D'accord			
487				Sans aucun sans aucun soucis et dans les phrases heu donc je lui disais à chaque fois bah heu tu m'as dit ça moi je t'impose mais là je dis je t'impose de commencer par je sais je ne sais pas. Alors qu'est-ce que tu pourrais proposer ? Et quand je voyais qu'il bloquait heu je donnais le mot suivant je heu je ne sais pas où alors qu'est-ce que tu pourrais faire avec je ne sais pas où...	
488		D'accord			

489				Voilà et heu	
490	21'45	Ça c'est de l'étayage en fait			
491	21'46			Voilà mais parce que voilà s'il a proposé spontanément je notais je disais rien mais quand je vois que ça coince heu bon mais c'est c'est c'est effectivement je trouve ça très dur et puis ça demande du temps	
492	21'58	Oui mais là là quand tu la façon dont tu le propose heu vu de l'extérieur ça paraît simple mais en fait tout est réfléchi et organisé en amont quoi			
493	22'08			Et je pense que ce sera plus bénéfique pour cet enfant là que pour le premier qu'on a fait où dans les formes heu heu y'avait beaucoup de pour heu je marche dans l'eau pour enfin voilà mais finalement heu heu y'avait d'autres formes j'attrape le ballon que Dominique m'a envoyé et parce que du coup bah y'sait pas trop. Il sait pas trop dans quel sens aller. Il se dit ah oui y'a des pour y'a des...voilà	
494	22'36	Donc en fait toi, ce que tu es en train de nous dire là Miranda c'est que toi tu du coup là tu as réfléchi pour cibler les albums échos très précis			
495				Oui	
496		Pour travailler telles structures de phrases heu par exemple là pour le premier après réflexion tu te dis			

		j'aurais peut-être du travailler un album écho avec le pour			
497				Oui	
498		Avec le que			
499				Exact, c'est ça	
500		Voilà			
501				Pour que ce soit beaucoup plus clair	
502		Beaucoup plus précis			
503	22'55			Et et le le suivant là ben y'a le titre « Max Max à la piscine » et le suivant c'est « fait du théâtre, Max fait du théâtre »	
504		D'accord			
505				Et je pense carrément marquer en bas d'une autre couleur je sais je ne sais pas	
506		D'accord			
507				Voilà	
508	23'09	Qu'on sache quelles structures il a travaillé			
509				Voilà	
510		Ou quel vocabulaire. On pourrait imaginer travailler sur un vocabulaire précis ou heu le je ou l'album écho sur le nous enfin voilà on pourrait imaginer des tas de choses en fonction des difficultés des enfants parce que c'est très ciblé			
511	23'23			Et c'est c'est enfin voilà parce que j'étais confronté à la même difficulté que toi	
512	23'29	Ah, c'est intéressant ça			
513					Oui
514	23'30	Très intéressant. Donc on était on			

		en était Sophie à ton... donc tu parlais de façon générale sur l'album écho, est-ce que tu as des choses à dire sur ton extrait ? Qu'est-ce que ça t'a inspiré ? Pourquoi tu l'as choisi ?			
515	23 ⁴⁹				Je l'ai choisi parce qu'il fallait que j'en choisisse un absolument heu parce que là c'était vraiment les tous premiers les toutes premières séances en fait. On avait fait heu une première séance au début heu je je lui dis d'ailleurs à Arthur, je lui dis qu'on va reprendre les photos qu'on avait déjà regardées
516		Oui			
517					Et sur lesquelles il m'avait déjà raconté des choses donc là j'avais noté ce qu'il m'avait raconté
518		D'accord			
519					Mais on n'était pas du tout passé à un objet livre
520	24 ¹⁴	D'accord, donc là t'es en train de dire que c'est c'était les tous premiers débuts avec l'album écho			
521					Ouais, c'est un peu ça
522		Bah c'est intéressant			
523	24 ²³				Donc du coup voilà, les tâtonnements pour lui et pour moi surtout heu alors par exemple sur les débuts ben effectivement j'avais noté ce qu'Arthur m'avait raconté sur les trois ou quatre premières photos je crois que c'est trois heu donc j'avais

					mon brouillon avec moi et je m'étais dit alors comment je repars, est-ce que je redis ce qu'il m'a dit la première fois ou est-ce que j'attends de voir ce qu'il va nous sortir quoi ? Et du coup heu je l'ai laissé lui heu commencer à me raconter mais avec d'autres enfants mais j'ai repris la phrase qu'avait été dite la première fois
524		Hum hum			
525					Et puis heu ils ont soit répété soit ils ont ajouté des petits éléments, enlevé même parfois, heu mais je crois qu'avec Arthur aussi je j'ai des (inaudible) lui redire ce qu'il m'avait, je me souviens plus et puis j'ai pas emmené les ...ce matin donc voilà y'avait...Est-ce que je reprends ce qui avait été dit au premier jet mais du coup on en reste peut-être là, bon pourquoi pas en même temps, ou est-ce que j'apporte un peu plus ? Après on est resté vraiment sur de la production un peu comme toi Miranda, une photo une phrase quelque chose très heu simple et sobre
526	²⁵ 42	D'ailleurs là on voit dans l'extrait de oui je déroule			
527					Oui
528		Heu heu je déroule mon dos mon dos en fait il répète en fait à chaque fois			
529					Oui

530		Hein, toi aussi tu disais heu tu trouvais extraordinaire que que Irène elle insiste beaucoup sur sa la manière de heu faire prononcer le...			
531					Oui
532		Les mots, mais toi aussi en fait tu...			
533	26'00				Oui en fait c'est le même déroulement sauf que j'insiste pas sur la même chose
524		Voilà voilà			
525					Mais oui effectivement
526	26'05	Mais c'est un peu la même structure en fait tu reprends ce qu'il dit			
527					Hum hum
528		A chaque fois puisque c'est ce que tu disais pour Sophie heu pour Irène tout à l'heure			
529					Oui c'est vrai, oui c'est vrai
530	26'11	Et heu tu reprends à chaque fois toute la phrase tu peux me la redire heu ?			
531					Oui
532		Pendant que je l'écris heu à chaque fois tu tu insistes aussi comme heu Irène			
533	26'19				Je lui redis la phrase entière à un moment là je déroule mon dos, ma tête et mes bras, il me répond oui et du coup je lui demande si ça lui va et si il peut me la redire aussi quand je l'écris enfin j'aime bien aussi ce moment là

534		Voilà, oui			
535					Essayer de voir si effectivement heu ben quand moi je passe au geste quoi est-ce qu'ils sont en mesure de me redonner les éléments ? Pas toujours mais...
536	26'44		C'est vrai que cet extrait, enfin moi j'y étais confronté plein de fois, alors d'accord on on arrive à faire une phrase, est-ce que tu peux me redire cette phrase ?		
537					Et du coup ça vient pas
538	26'53		Donc on est obligé de prendre plein de différents moyens mais		
539	26'57	Mais parce qu'il y a aussi heu là comme tu disais c'était le début de l'album écho			
540					Ouais
541		Donc l'élève il n'était pas forcément habitué			
542					Non c'est vrai
543		Peut-être qu'il y a aussi comme dans beaucoup d'apprentissages...			
544					L'habitude de travail
545	27'06	Une habitude de travail et puis aussi la répétition aussi qui est importante, y'a l'étayage, y'a tout ça et donc du coup du coup heu ce qui serait intéressant de voir c'est justement qu'est-ce que ça donne dans quelques mois ?			
546					Oui c'est ça, ouais ouais
547		Et par les films ça sera je pense heu...			
548					Plus parlant

549		Plus parlant, extraordinaire à regarder			
550	27'28				Heu...je suis pas très prolix
551	27'36	Non mais y'a tellement de choses qui se disent aussi. Après on pourra heu quand on va regarder les les vidéos ça nous donnera aussi...			
552	27'52				Après je trouve que je je sais plus laquelle de vous deux a dit ça au tout début mais heu peut-être bien Miranda, heu ce cadre album écho enfin c'est heu impressionnant la façon dont ils heu se comportent vis-à-vis de l'objet ou de ce temps où on travaille autour de l'album écho c'est-à-dire qu'effectivement je pense à une élève en particulier qu'a de très très grandes difficultés, pour ce faire comprendre alors quand elle est en séance album écho, elle fait tous les efforts du monde pour s'appliquer à dire je, pour trouver un verbe heu ce qui au quotidien lui demanderait un effort mais monumental si elle devait le faire chaque fois qu'elle prend la parole mais sur ce temps là, on voit que voilà ils savent très bien ce qu'ils viennent travailler quand ils travaillent autour de...
553		D'accord			
554					Enfin avec cet outil et du coup ils ils apportent une attention vraiment très importante à la façon dont ils

					s'expriment, la façon dont ils vont prononcer les choses mais aussi comment ils vont construire ce qu'ils on envie de raconter quoi
555		On peut dire que c'est un objectif réussi			
556					Oui je pense
557	28'55	Pour le coup heu comme dans n'importe quel autre apprentissage quand on a des objectifs			
558					Oui
559		Voilà pour qu'ils rentrent bien en numération quand quand ils ont mis du sens			
560	29'03				Voilà c'est ça alors je pense que vraiment heu
561		Donc du coup heu			
562					Ils ont très bien compris ce que, l'enjeu de cet de cet objet ou de ce travail quoi
563	29'13	Après la question qu'on peut se poser c'est comment ça peut avoir des répercussions sur tous les jours, c'est ça			
564					Ouais ouais
565		C'est ce que tu es en train de dire			
566	29'18				Mais après je pense que c'est plus à très long terme enfin parce que aussi heu ben ils ne sont à l'école que six heures par jour, même si c'est déjà beaucoup, mais malgré tout heu pour certains en tous cas, c'est pas du tout heu une critique par rapport à la famille ou à la façon dont dont ça

					peut se passer mais voilà heu enfin
567	29'39	Oui, c'est une réalité			
568	29'40				Cette cette élève par exemple, heu la la jeune fille dont je parlais voilà je sais que chez elle aussi papa et maman sont aussi en difficulté heu sur le plan du langage oral donc pour eux c'est difficile de l'aider donc effectivement ce qui pourrait peut-être heu heu bah devenir un peu plus naturel peut-être que ça prendra beaucoup plus de temps parce que...
569		D'accord			
570					A l'extérieur aussi heu les difficultés langagières elles sont elles ne sont pas forcément reprises
571	30'08	Mais en attendant c'est trav...c'est travaillé en classe et surtout...			
572					Mais voilà
573	30'12	Et c'est surtout ce support, cet outil album écho il peut parfois servir de de tremplin			
574					Tout à fait
575		En disant ben comme dans ton album écho			
576					Tout à fait
577		Est-ce que tu peux voilà après on peut imaginer plein plein de choses			
578	30'22				Quelque soit le temps que ça prendra
579		Ça prendra du temps			
580	30'25			On sent d'ailleurs ce que tu disais par rapport au retour des vacances les familles où c'est qui sont	

				également en difficulté au retour des vacances on voit heu on note au niveau du langage le pas régression mais la reprise des anciennes habitudes voilà, c'est vrai que bon là on se dit que c'est la limite heu de ce qu'on peut proposer à l'école mais bon	
581		Bien sur			
582	30'46				Donc voilà après même si même si ça met du temps même si c'est seulement des petits objectifs très infimes enfin je l'ai dit déjà s'ils utilisaient le je de manière plus naturelle ben ce serait déjà heu un vrai une vraie victoire enfin voilà
583	31'02		Ouais puis je trouve enfin bon les élèves de de l'IME c'est bon un peu particulier aussi mais pour certains j'irais presque plus loin enfin notamment un jeune Alexandre qui est assez heu enfin voilà qu'a des grandes difficultés de d'attitude, de comportement qui peuvent vraiment être des passages à l'acte très violent heu il ma l'a dit alors je sais pas si c'est en lien avec l'album écho ou si c'est une évolution globale mais dernièrement on il il voulait me raconter un livre ce qui est assez rare quoi et puis d'un coup il m'a dit « écris, écris, écris » alors alors il me disait juste quelques mots sur le livre et puis donc bon je lui disais		

			bon tu veux que j'écrive ça, d'accord, alors j'écris ce que tu me dis et puis heu voilà c'était plutôt de la dictée à l'adulte mais heu		
584		Hum hum			
585			Et j'ai l'impression depuis peu qu'il vient me parler enfin comme si un peu heu ah bah tiens tu m'écoutes enfin tu m'as écouté, ma parole a de l'importance enfin je je peux te parler en fait		
586		D'accord			
587			Tu tu écoutes ce que je dis enfin c'est peut-être un peu interp...enfin		
588	^{31'57}	Non, enfin tu penses que ça a pu déclencher heu cette attitude là quoi			
589			Oui oui oui oui		
590		Le fait de...			
591			La mise en confiance aussi		
592		C'est vrai que le fait de se poser, de noter ce travail en individuel, qu'on peut faire aussi en collectif mais qu'on fait en individuel aussi			
593			Oui		
594		Ça change le rapport à l'élève. On prend le temps de travailler cette compétence là avec toi			
595			Oui oui		
596		Tu vois, ce que tu dis et ben moi je le reçois et on peut le travailler, tout est possible et là pour le coup heu ça officialise aussi heu tout ce travail là quoi			
597					C'est vrai

598		L'album écho, ça c'est extraordinaire			
599	32'26				Bon, le fait de prendre ce temps comme tu dis hein, élève adulte enfin un pour un c'est vrai que dans la classe ça arrive quand même enfin au quotidien c'est quand même malgré tout assez rare donc c'est vrai que ça doit donner aussi une importance particulière à
600		Tout à fait			
601					Au moment et travail qu'on fait ensemble pendant ce moment là heu
602	32'44	Aux connaissances et heu aussi la relation duelle qui s'installe et la confiance enfin j'imagine plein de choses qui se jouent			
603					C'est vrai
604		Et qui sont intéressantes à voir sur la vidéo, on verra tout à l'heure			
605	32'55			Et le fait d'avoir proposé le projet à certains élèves et pas à tout le monde	
606		Oui			
607				Heu au départ, je me suis j'ai eu peur que ça ah oui là encore je suis en difficulté quoi, là encore	
608		Ah oui, c'est intéressant ça			
609	33'03			Oh, oh encore un truc, super ! je croyais pas enfin voilà et bah pas du tout bon bah y'en a deux pfut mais y'en a deux autres pour qui ah oui ! y'a encore ça à travailler ! Bah au contraire donc c'est comme si on avait mis le doigt dessus ah donc du	

				<p>coup je fais un effort je je je me comp...quand je je me concentre j'essaie de faire attention et je trouve ça heu je trou...j'ai trouvé ça assez touchant et et ce qui m'a fait prendre conscience de ça c'est justement au retour des vacances 'vout' on été revenu des des et hop ils reviennent en classe, je les reprends deux ou trois fois, y'en a que...le plus grand là je je leur je lui redis plus les phrases par exemple heu un exemple tout simple, pour lui tout est il, Sophie il va bien, Marie il est pas venu à l'école donc heu je lui dis plusieurs fois non, c'est une fille donc on dit elle, voilà. Donc maintenant quand il dit il je dis pardon ? Il. Pardon ? Ah oui ! Et du coup on sent qu'il s'auto-corrige alors quand il revient des vacances bon, ils ont perdu cet automatisme mais quand au bout de deux ou trois jours ça y est ça y est ça revient et donc on sent que le fait d'avoir pointé t'as besoin de ça, c'est difficile pour toi, ça ben il faut que tu y arrives parce que pour telle et telle raison on sent que c'est ah oui je fais attention donc du coup ils investissent vraiment bien le truc je trouve dans ce sens là</p>	
610	³⁴ 24	Bon, un outil extraordinaire. Marie, est-ce que t'as, pas Marie, Sophie, t'as quelque chose à			

		rajouter sur heu ?			
611	34'30				Bah écoute heu on, comme ça je...
612	34'33	Non mais c'est déjà pas mal, on va passer...			
613	34'36		C'est c'est pas facile hein de		
614					Non c'est pas facile
615	34'37		De dire des choses en fait sur son expérience alors qu'en fait on a plein de choses à dire		
616	34'43	C'est aussi la première fois qu'on fait ce genre d'exercice hein			
617			Oui oui		
618	34'46	Ça c'est comme les élèves, on sera habitué après, vous verrez dans six ans ! Non je rigole ! Donc ça c'est l'extrait de Miranda. Miranda si tu vaux nous...			
619	34'57			Bah j'ai déjà beaucoup dit plein de trucs hein, je parle beaucoup hein, je suis désolée	
620					Ah non, c'est bien
621				Heu donc du coup bah voilà l'album écho donc c'est quatre élèves qui sont concernés, deux pour la structure de la...alors heu deux élèves sur des phrases simples avec des objectifs se syntaxe, de lexique et de prononciation pour ces deux élèves là et deux autres élèves sur des phrases complexes heu avec des objectifs pour un de vocabulaire et de syntaxe et pour l'autre alors c'est un peu particulier parce que heu c'est une petite fille	

				qui s'exprime bien mais quand elle fait des phrases complexes elle se perd dans ce qu'elle veut dire donc c'est pas tant des objectifs de syntaxe pure ou de c'est plus de l'organisation de sa pensée je sais pas si ça rentre vraiment	
622					Oui oui
623				Donc pour l'instant heu donc j'en ai fait un sur heu 'à la piscine' et là on vient d'en faire un deuxième heu 'va au théâtre' donc je quand j'ai commencé 'à la piscine' j'ai commencé par les phrases simples en disant bon ben ça je gère on gère ça à peu près la construction des phrases simples c'est assez c'est ce qu'on fait à l'oral tout le temps, les phrases complexes j'ai senti un peu plus de complexité et là pour du coup la rédaction du deuxième heu bon les phrases simples ça c'était j'avais l'impression que c'était acquis pour moi dans la façon de faire donc j'ai pas trop changé de choses et les phrases complexes bah du coup c'est là que du coup j'ai axé moi ma concentration sur celles là, alors pas sur celles où on organise la pensée, plutôt sur l'autre, donc c'est ce que j'expliquais tout à l'heure avec 'je sais je ne sais pas' celle qui permet l'organisation de la pensée et d'éviter de se perdre enfin partir	

				dans tous les sens j'ai encore un peu de mal à voir...	
624	36'53	Comment aiguiller, non ?			
625	36'54			<p>Ouais parce que là du coup je me dis une phrase finalement c'est peut-être pas nécessaire, il faudrait donc là là c'est un peu plus flou pour l'instant. Bon, l'extrait choisi, donc Kim, c'est une petite fille qui heu dont le français n'est pas la langue maternelle. La maman est espagnole, le papa est marocain. La maman ne parle pas et ne comprend pas le français et le papa comprend le français mais le parle pas. Heu elle est issue d'une fratrie ils sont six enfants je crois, six ou sept, euh alors par contre les frères et sœurs parlent français donc à la maison ce qui était heu depuis toujours ça vient ça commence juste de changer quand elle voulait parler à ses parents alors à son père bon elle lui parle en français, son père comprend, son père répond en arabe donc c'est une grande sœur qui traduit et quand elle s'adresse à sa maman bah elle a toujours besoin d'interprète de sa enfin d'une sœur comme interprète donc c'est vraiment extrêmement compliqué. Elle commence à apprendre l'arabe donc elle commence à pouvoir dire des petites choses à ses parents et donc</p>	

				<p>du coup le le problème de l'école c'est donc pour elle c'est encore une autre langue qu'est très différente, sachant que cette petite fille a eu des problèmes auditifs, une surdité partielle, voilà, donc ça rajoute encore donc. Quand elle est arrivée elle avait des gros problèmes de prononciation donc des des sons très mal prononcés, des sons avalés, heu des problèmes de vocabulaire parce qu'elle sait, dans les tests de vocabulaire que tu sais tu avais fait, tu nous avais montré en septembre, j'ai fait passé exactement les mêmes donc la louche ou heu elle dit pour ça pour servir la soupe donc elle sait très bien à quoi ça sert mais elle connaît pas le mot heu et des problèmes de syntaxe alors avec heu l'absence du je heu quand elle est arrivée c'était l'absence du je tous les petits les sur les sous les dans alors ça c'était très compliqué donc j'ai choisi cet extrait là parce qu'on retrouve un petit peu toutes ces choses là y'a bon le coup du pédiluve heu petite luve</p>	
		Hum hum			
626	38'56	Alors ça paraît énorme sur les retranscriptions			
		Vous verrez ça passe plus vite sur le heu la vidéo évidemment quand on retranscrit tout heu c'est c'est		Ah oui	

		ça paraît long			
		Sur l'écrit		Voilà	
627	39'05			Mais elle joue vraiment le jeu parce que justement elle sait qu'elle est en difficulté là-dessus et donc elle sait et on voit qu'elle répète et qu'elle répète et donc j'expliquais avant que tu arrive Sophie heu ce mot pédiluve forcément mais bon on continue d'aller à la piscine et donc j'ai fait un jeu avec eux heu quand on traverse heu à la piscine où on va heu on enlève ses chaussures on traverse le pédiluve après et on arrive aux vestiaires et donc heu on enlève tous nos chaussures, je traverse le pédiluve, ils sont à l'autre bout et je leur j'ai commencé par leur dire vous traversez si vous arrivez à dire pédiluve	
					D'accord
				Et donc à force de séances voilà maintenant elle arrive à dire pédiluve heu	
					Super
				Non non mais ça marche bien hein et puis c'était concret parce que ça rappelle les photos donc dans cet extrait là voilà on a des difficultés de prononciation où je la fait répéter, répéter, répéter syllabe par syllabe en corrigeant heu en corrigeant énormément on a des objectifs bah justement le pédiluve	

				elle sait pas comment ça s'appelle donc là on apporte du vocabulaire et on a aussi des des objectifs de syntaxe c'est lequel heu	
628	40'13	Je marche pour le petite			
				Voilà	
		Je marche autour, après elle dit autour toi tu redis je marche autour le pédiluve elle dit bah non elle voit bien que ça va pas			
629	40'23			Heu voilà donc en reformulant avec elle dans le pédiluve voilà heu et à chaque fois j'ai bien pris heu j'essaie de prendre le l'automatisme heu enfin surtout sur les les premiers albums donc c'est ça on est d'accord c'est ça que je note sur la photo et comme toi du coup ils me redonnent la phrase heu pendant que l'écris je pense que je pense que plus au départ on va la répéter ensemble plus ça va ça va ça va revenir. Ce qu'on avait fait au départ quand le quatre ont été fait la la première au premier album une fois que les quatre ont été fait heu on est allé en salle informatique avec toute la classe, tu l'as en vidéo ça je crois hein	
		Oui			
				Et je j'ai j'ai	
		Je l'ai en vidéo			
630	41'05			On a passé les photos à toute la classe et celui qui était concerné	

				allait devant et redisait ses phrases devant tout le monde	
631	41'12				A c'est chouette ça
632	41'13	C'est un bon moment ça aussi			
633	41'15			Parce que ouais vraiment dans cet optique là de plus je répète	
634	41'19				Ah oui oui oui et puis de partager avec la classe
				Voilà	
635	41'22				Et de montrer aux autres leur travail c'est intéressant
636	41'23	Oui je l'ai en vidéo et donc je l'ai regardé effectivement tu projettes oui c'est un grand moment aussi ça			
637	41'27			Oui et puis ils aiment bien en plus cet cet ces moments quand on fait passer en vidéo comme ça tous ensembles ils adorent ces moments là, je sais pas ce que ça leur fait mais ils adorent ces moments là ils participent beaucoup et moi la construction des des albums c'est thématique alors c'est une simple question d'organisation pour moi c'est beaucoup plus facile d'avoir mon appareil genre sur deux séances de piscine et je mitraille dans tous les sens et après je l'ai ai et on en parle plus là sur le théâtre j'ai mitraillé dans le tramway au théâtre et puis après voilà plutôt que d'avoir tout le temps l'appareil qui traîne parce que au final ben heu je trouve que c'est plus lourd	

				<p>c'est plus lourd et les les choix des photos se font heu avec les enfants.</p> <p>La première fois je l'ai avais imprimées en noir et blanc c'était étalé sur la table ils choisissent je leur as je leur ai dis j'en veux six si éventuellement y'en a sept et y'en a une que tu veux vraiment pas abandonner on peut passer à sept ou huit mais je veux un minimum de six</p>	
638	42'23		<p>C'est c'est je te coupe c'est pas du tout une question de succession alors non c'est pas forcément pour travailler la succession heu</p>		
				Non	
			Chronologique		
639	42'32		<p>D'accord</p>	<p>Non. Moi je les ai rangées dans l'ordre chronologique pour que eux ça les aide ah oui d'abord le pédiluve enfin voilà mais c'est pas du tout dans le pas du tout ça c'est juste une question de confort heu enfin de facilité pour moi et là quand on a fait au théâtre heu bah j'ai pas sorti les les photos papier je les ai mis sur l'ordinateur en diaporama je leur ai dis bah dans un premier temps tu les regardes et puis tu prends le temps de les regarder et heu du coup ça permet aussi de ah oui on faisait quoi c'était quel jeu parce qu'ils oublient quand même parce que certaines photos sont un peu vieilles tu te</p>	

				<p>rappelles ah oui là on cherchait la clé ah oui c'est vrai donc de resituer déjà et après on a repassé le diaporama ils faisaient défiler et ils choisissaient les photos comme ça heu donc voilà heu je voulais dire un autre truc mais j'ai oublié je ne sais plus</p>	
640	43'22	Donc là t'étais au en train d'expliquer que tu choisissais un thème par confort			
641	43'26			<p>Oui voilà c'est ça heu c'est pareil quand je fais les albums je les fais sur une période concentrée finalement en deux trois jours heu parce que du coup je je trouve que dans le gestion de la classe c'est plus facile parce que je trouve que si je me disais aller chaque semaine j'en fais juste un j'aurais l'impression mais je pense que c'est une un fonctionnement personnel j'aurais l'impression d'étouffer tout le temps petit à petit sous le poids de l'album écho qui est toujours là en suspend là le fait de fonctionner comme ça bon en une semaine je cale les quatre on je ne fais que ça et après j'ai trois semaine un mois un mois et demi heu bon ils sont là on les regarde mais j'ai plus à je passe à autre chose moi dans mon travail voilà après je pense que c'est juste des questions de fonctionnement personnel donc</p>	

				voilà les autres les regardent heu ça communique ah oui si et j'ai le même problème que toi hein ils lisent hein donc là les les pour la deuxième version je réfléchis j'hésite entre heu mettre la phrase en face pour quoi puisse faire ça	
642	44'30	Ça ça peut être intéressant ça			
643	44'32			Comme c'est l'AVS qui plastifie heu ça l'angoisse beaucoup de mettre la bonne phrase (inaudible) ou alors je me suis dit heu pourquoi pas heu mettre la phrase sur un petit bandeau qu'on puisse mettre en bas mais à part et qu'on tourne ou pas et heu	
					Ah oui
				Avec heu voilà la photo et puis la phrase sur un petit bandeau en bas qu'on tourne ou pas voilà	
644	44'56	Ça c'est intéressant ça			
645	44'57			Et je pense que ça l'angoissera moins en plus elle	
646	45'	Mais heu d'avoir toujours la possibilité d'avoir heu			
647	45'03			De la mettre ou de l'enlever	
648	45'04	Voilà exactement d'avoir (inaudible) à la phrase mais on peut s'en écarter un peu et que ce soit pas de la lecture quoi			
649	45'11			Et ce qui est étonnant d'ailleurs c'est que donc heu bon le grand qui est lecteur je lui ai dit hein je lui ai dit tu lis pas non non non non je lis pas alors je le vois y regarde y fait	

				<p>la photo puis il est là y regarde en l'air en train de dire c'est vraiment très très rigolo bon bah Johan lui peuh un petit garçon trisomique et puis alors lui voilà donc lui ah non je fais ça oui j'ai mis mon bonnet lui ce qui est écrit dessous il sait lire mais alors peuh et les deux filles pourtant elles sont en difficulté de lecture l'une comme l'autre et là je les vois et je me dis elles arrivent mais enfin les connaissant connaissant leur elles peuvent pas lire c'est pas possible enfin et puis je trouvais quand elles m'ont restitué tu verras dans la vidéo y'en a une je me suis dis mais je trouve qu'elle restitue sacrément bien quand même et j'ai j'ai j'ai mis la main comme ça et finalement elle et bah une fois la main mis sur la phrase la restitue heu</p>	Rires
		D'accord			
650				<p>Beaucoup beaucoup moins bien sachant que heu elle pas du tout autonome en lecture c'est-à-dire que heu heu si je lui demande en classe de lire des phrases comme ça c'est pas possible et finalement je elle c'est des mots elle elle comme toi avec le Makaton c'est de mots qu'elle perçoit</p>	
651	⁴⁶ 18	D'accord donc c'est une aide quoi c'est une aide pour elle			

652	46'22			Voilà donc heu donc du coup voilà et puis c'est tout je crois	
653	46'26	C'est parfait. Est-ce que vous avez heu des choses à rajouter donc on fait une petite pause			
654	46'33		Oui y'a juste cette question qui m'a vraiment beaucoup tracassé parce que là tu l'as abordée rapidement avec Johan tu dis effectivement il peut dire plein de choses y et alors comment t'as fait pour heu enfin tu l'as un peu expliqué tout à l'heure mais tu t'es dis heu on garde cette phrase là je cherche les anneaux et après tu l'as heu incité à retourner que sur cette phrase là		
655	46'54			Oui. Alors pour heu au dé heu alors celui de la piscine l'avantage c'est qu'il a été fait très rapidement après la prise des photos et au moment où il a fait là par exemple avec Johan il était obsédé par les anneaux lui il allait à la piscine uniquement pour les anneaux c'était son grand jeu il pouvait passer là c'est lui qui montre à la fin et donc d'ailleurs oui heu heum et bah là par exemple on a une photo où on le voit je (inaudible) et à la fin finalement y refait le même geste mais là où il fait la différence entre les deux c'est que là on voit les pieds c'est c'est vicieux hein on voit les pieds de l'AVS	
		D'accord			

				<p>Et là il me dit ah oui c'est avec Catha on voit juste ses pieds là c'est et heu du coup comme c'était tout frais heu il est resté là-dessus donc il va finalement dans la restitution heu y va me dire ah oui heu là y m'a dit je l'ai fait hier Johan Johan je cherche les anneaux je cherche je cherche deux anneaux je cherche deux anneaux voilà et après il s'arrête y regarde et y fait ah oui lunettes bleues bonnet bleu enfin voilà après il part dans autre chose mais moi je garde que la première et finalement il a intégré que c'était les anneaux après ce qu'il dit le reste je le laisse mais je j'en tiens pas compte</p>	
656	48'02	En quelque sorte il s'imprègne de cette phrase			
657				Voilà	
		D'accord			
658	48'06			Je sais pas si ça répond à ta question	
659	48'07		<p>Oui oui si si complètement parce que moi par contre ce qui était vraiment peut être pas sur les cinq mais sur Lise Axel et Yan ça pas été du tout du tout possible ça c'est-à-dire que sur une même photo heu plein de fois j'ai eu beau les inciter et là du coup moi je me sentais je je trouvais que j'allais je les incitais trop à dire la phrase que je voulais entendre quoi et alors qu'ils</p>		

			pouvaient partir sur plein plein d'autres choses et c'est ça m'a vraiment questionné ça est-ce que je garde une phrase et que je voilà je fais répéter ou est-ce que je laisse le langage aussi		
660	48'39	Alors après ça dépend aussi des objectifs qu'on se fixe			
			Oui bah voilà		
		Effectivement toi c'était vraiment de s'imprégner de cette structure là c'est pour ça que tu fais des albums échos Miranda à thème en quelques sortes avec un objectif bien précis à travailler			
				Oui c'est ça Oui voilà	
661		Mais parce que je pense que toi Irène tes élèves toi sont un peu différents ils étaient pas dans la communication			
662	48'58		Je pense que je suis dans des objectifs un peu similaires avec Bob et Aziz tandis qu'avec Axel et Yan ça va être vraiment		
663	49'03	Plus la communication en fait que tu travailles avec eux			
664	49'04		La communication, trouver un intérêt heu, l'attention conjointe des choses comme ça		
665	49'08	Voilà en fait tes objectifs ils sont différents pour deux de tes élèves et c'est pour ça que tu gardes tout parce que tu dis que là en fait quand c'est possible parce que			

		j'imagine qu'y a des fois c'est pas possible là tu bah tu laisses la porte ouverte parce que tu prends ce qu'ils te donnent			
666			Oui oui		
667		Parce que parfois ils te donnent rien			
668			Hum		
669		Je dé je décris ça comme ça en quelques sortes			
670			Oui, oui oui oui c'est ça oui oui oui oui		
671	^{49'25}	Alors qu'avec les autres tu vas comme Miranda travailler des choses plus précises parce qu'ils en sont capables. Eux ils en sont pas arrivés au même stade			
672	^{49'30}		Ben Oui voilà en fait		
673		En fait			
674	^{49'32}	Mais du coup...	C'est comme ce que tu disais tout à l'heure (inaudible) là où on peut, jusqu'où on peut les emmener. Parce que moi si je les in si je les inci si je les mets enfin si je les incite quelque part à rentrer dans une structure heu bah les trois en question bah je les perds quoi		
675	^{49'49}	Peut-être que si y'a un entraînement comme ça heu pendant quelques temps enfin tu verras l'année prochaine même s'ils changent de groupe tu peux les avoir encore un peu, peut-être tu vas t'apercevoir que tu pourras travailler des choses un peu plus			

		précise, mais là ils en sont pas capables encore	Oui oui Hum hum hum Hum hum		
676	50'03			Et puis dans dans parce que Johan finalement c'est celui qui a le profil qui tendrait le plus vers je pense les tiens,	
677			Oui		
678				Heu, les les photos qu'ont été choisies, elles sont heu bon, là par exemple, l'arrivée à la piscine, y ils savent, c'est automatique, on enlève les chaussettes, donc là, les chaussettes, les chaussures donc automatiquement là il sait, on voit les chaussures, les chaussettes donc il sait que c'est ça. Oui c'est c'est très heu	
679	50'28		Mais y y y te parle de de lui moi je sais pas Lise Adrien moi je sais pas s'ils montrent cette photo là je suis quasiment sûre ils me diraient ah là tient c'est les chaussures de d'un tel Lise et pis c'est enfin tu vois en fait c'est là où je me dis		
680	50'43		Dans le choix des photos	Ah oui c'est dans ce sens là	
681	50'46		Faut vraiment des choses heu très très simples enfin ciblées où y'a juste une action peut-être même effectivement les couleurs est-ce qui est ce que les photos en noir et blanc enfin je sais pas je me pose	ciblées	

			des questions sur les albums échos quoi		
682	50'59			<p>Donc heu ouais voilà après c'est ouais c'est dans ce sens là ouais je comprends ce que tu veux dire...Après nous c'est beaucoup de choses très rituelles et et Johan est quand même sacrément centré sur lui hein voilà après non mais c'est vrai hein non mais c'est c'est ça fait partie de lui donc heu c'est et à chaque fois il est seul sur les photos. Dans le nouvel album il sera pas toujours tout seul sur les photos donc heu mais là il est toujours seul sur les photos et puis c'est des choses très très le toboggan par exemple bon voilà y'a eu un grand moment bon le toboggan c'est très clair là il voit lui y voit le toboggan donc c'est forcém... dans sa tête à lui heu c'est forcément ça. Là c'est un grand jeu entre nous, à chaque fois qu'on sort de la piscine on lui fait les cheveux en pétard enfin et on lui dit « oh t'as mis les cheveux en pétard, heu et il est là oui les cheveux de pétard les cheveux de pétard » et donc du coup on ne pouvait ne pas mettre cette photo là parce que pour lui c'est forcément heu ça lui parle c'est et ça fait partie des choses très rituelles pour lui donc c'est peut-être pour ça heu mais bon c'est</p>	

				c'est ça reste complexe hein quand même comme heu	
			Ah mais ouais		
683	52'03	Moi je trouve que heu franchement ce que vous donnez à voir ce matin même si c'est complexe en tous cas c'est très riche et et que on arrive à comprendre que oui on peut se fixer des objectifs oui y'a des élèves qu'ont pas le même niveau et que en fonction des là où ils en sont bah on peut quand même se servir de cet outil là même si et pis avoir des objectifs différents donc euh oui moi je trouve que c'est c'est super riche moi je vois plein de choses se dégager en tous cas. Vous voulez faire une petite pause parce que il est quand même j'ai j'ai j'ai ramené du café !			
684				Ouais !	
685	52'40	Ou du thè. Euh comment ça stope là déjà			
686				T'appuies sur le rouge	
687	52'50			C'est du pur Makaton ça	
688			Oui oui oui oui c'est c'est des gestes qui sont issus de la LSF mais heu qui correspondent pas non plus complètement à la LSF c'est pas une communication comme tu vois la langue des signes avec		

			l'étymologie, syntaxe LSF mais heu c'est des c'est des signes qui sont en appui heu à la communication. Les signes du coup heu reprennent heu les pictos tu vois et heu et donc voilà enfin tu vois le gâteau, la banane heu, je coupe heu voilà	D'accord D'accord	
689	53'20			Et si on (inaudible) Makaton heu si on s'intéresse au Makaton et qu'on achète des livres et tout les gestes heu on les trouve heu	
690			Oui		
691			Ah oui oui oui	Ils sont clairement expliqués heu genre comme la méthode Borel où t'as t'as les	
692	53'32		Alors en fait y'a deux choses y'a à la fois si tu prends un livret mais c'est vrai j'aurais pu l'amener tu prends un livret où y'a les signes donc qui sont explicitent afin je tu vois heu le gâteau tu peux avoir le visage de quelqu'un avec une main qui fait ça et puis après tu associes aussi le picto qui est dans (inaudible) enfin tu vois	Oui D'accord oui d'accord c'est clair	
693	53'54				Tu pourras nous ramener quand on se reverra ?
694	53'56		Oui oui oui bien sûr et heu c'est hyper important enfin pour des jeunes		J'ai jamais vu moi
695	54'03			Bah oui oui je me dis si on a des	

				enfants qui parlent pas c'est facile de du coup de communiquer avec eux comme ça	
696	54'10		Parce que c'est pas facile hein de parce que ça fait trois ans que je l'ai en (inaudible)	Bah non non	
697	54'20			Kim elle est où elle ?	
698		Alors attends, je sais plus si c'est sur cette partie là		Je sais plus	
699			Là tu expliques		
700	54'29			Parce que j'ai fait des bouts de des bouts de cassettes enfin y'avait des bouts sur les deux	
701	54'48	Ah ça doit être ça			
702				Ouais	
703	54'59			C'est juste après (inaudible)	
704	55'13	Ah oui, c'est après. Ça coïncide pas toujours. C'est après ?			
705				Ouais .C'est ça, juste là	
706	55'49			Alors ce qu'est très rigolo quand on a fait le deuxième là heu donc moi je mets ma feuille à côté de moi j'écrivais en cochon comme je dis oh j'écris en cochon c'est pour moi c'est pas pour toi et quand il fallait redire la phrase au moment où je l'écrivais je la voyait elle...alors je lui dis mais tu tu ça (inaudible) non ça m'aide alors je lui dis attends alors du coup j'écrivais devant elle heu pour redire la phrase c'était plus facile et alors qu'elle a beaucoup de mal à lire quoi mais	

				très...	
707	56'28	Irène j' me souviens plus heu c'est le deuxième extrait que tu m'as envoyé ?			(inaudible)
708	56'32				Sophie tu veux dire ?
709	56'33	Heu Sophie			
710	56'34				Heu c'est c'est je pense que c'est celui-ci
711	56'36	C'est ce garçon là ?			
712					Oui c'est Hervé oui
713	56'39	C'est au début en fait			
714					Oui
715		C'est tout au début			
716					Oui (inaudible)
717	56'49	Voilà c'est ça			
718	58'08	Voilà ça s'arrêtait là			
719	58'10			Ouais c'est vraiment marrant de enfin ouais des similitudes là entre l'IME et la CLIS j'trouve que c'est heu on retrouve enfin y'a la difficulté de langage mais on retrouve quand même la construction de phrases	
720	58'30	Donc voilà. Donc on va pas avoir le temps d'en discuter parce qu'il faut qu'on libère la salle à midi donc heu			Ah d'accord
721		Donc voilà mais ça peut être de toutes façons on ce qui est bien c'est qu'on soit partie des transcriptions moi je trouve et que du coup ça heu vous avez vu un petit peu dans les dans les vidéos voilà ce qui heu les gestes heu pas qu'à l'IME d'ailleurs			

722	58'54		Oui oui le je		
723	58'55	Le je ce que tu mimes c'est pour ça que c'est intéressant de regarder les vidéos ça ça apporte un petit plus quand même y'me semblait parce que le langage c'est pas que le langage quoi y'a vraiment toute la gestuelle de l'enseignant heu on voit les incitations quand tu heu je sais plus un moment à un moment donné tu fais la pomme ou heu après toi enfin y'a plein de gestes en fait quand on découvre les vidéos qu'on voit pas sur les transcriptions (inaudible) donc ça me semblait intéressant de les regarder		Oui oui	
724	59'20			Le seul truc dommage c'est que nous on a plus de	
725					La trace
726				De trace de vidéos	
727	59'24	Et bah moi je les ai hein de toutes façons ne vous inquiétez pas			
728	59'26	Oui Oui		Est-ce que ce serait possible alors je sais pas alors au moins d'avoir les nôtres parce que je sais pas si on peut avoir celles des	Ouais c'est vrai que ça peut être intéressant
729	59'35	Mais les vôtres oui je peux vous les alors par contre je peux pas vous les envoyer			
730	59'38			Non mais si la prochaine fois si la	

				prochaine fois on te on t'envoie un si je te file un CD heu tu le mets dessus	
731	59'45	Voilà ou je viens avec mon disque dur et puis		Oui oui oui D'accord parce que ce serait bien	
732	59'49		Moi j'ai les miennes		
733	59'50	Toi t'as les tiennes parce que toi t'as ta propre ta propre caméra ? Oui oui ça c'est vrai que c'est intéressant ça c'est le problème des caméras avec heu	oui		
734				Cassettes	
735		Les cassettes et puis c'est pas nos propres caméras			
736	1'00'05			Et donc là on les a à nouveaux quand les cassettes heu les	
737	1'00'07	Et bah justement Etienne me disait heu qu'on pouvait fixer la date pour la réserver déjà heureusement que je connais Etienne au CDDP. Alors quand est-ce que vous les voulez ? Moi je les réserve pour quand			
738				Alors heu (inaudible)	
739		Vous le souhaitez			
740		Est-ce que vous les voulez après les vacances de de Pâques ?			
741	1'00'35				Bah oui moi ce serait peut-être pas mal parce qu'avant on part en classe découverte donc d'ici là ça va être
742	1'00'40	Après ça peut être différent selon chacune (inaudible) si vous les voulez pas au même moment c'est			

		possible			
743	1'00''46				Bah oui je peux pas trop répondre pour le Marie du coup sauf qu'elle part en classe découverte avec moi
744	1'00''51	Parce qu'en fait heu là y reste heu quoi y reste cinq semaines			
745	1'00''53				Cinq semaines avant les vacances
746	1'00''55	Ouais ça fait peut-être court (inaudible)			
747	1'01''03			Parce que là du coup si on les a après les vacances par contre du coup si on veut filmer des petits moments où ils veulent transmettre aux autres là je peux plus	Là tu peux pas
748	1'01''15	Non mais je peux redemander les caméras heu			
749	1'01''16	D'accord Ouais ouais D'accord		Est-ce que c'est possible de l'avoir enfin moi en ce qui me concerne genre les deux dernières semaines avant les vacances quitte à te les rendre heu le vendredi des vacances et puis les ravoir après	
750	1'01''26	Y'a pas de soucis			
751	1'01''28			Si y'a pas moyen y'a pas moyen	
752	1'01''29	Bah je vais lui demander mais à priori y'a pas de raison			

Entretien de co-explicitation n°2 juin 2013

Tour de parole	Temps	Sandrine	Marie	Miranda	Sophie
1	0'28	Alors aujourd'hui j'ai pas heu je vous ai pas demandé de sélectionner un un petit extrait comme la dernière fois je l'ai pas retranscrit parce qu'en fait on va faire le point sur l'année qui s'est écoulée et puis surtout faire un bilan voilà sur les pratiques de l'album écho. Ma première question que j'ai envie de vous poser, donc ça va être un débat plus hein, mais très important pour moi en tous cas faire le point, qu'est-ce que ça vous a, qu'est-ce que cette pratique vous a apportée dans votre classe ? Voilà c'est ma première question. Si y'en a une qui veut se lancer.			
2	0'59				Moi je veux bien. Heu je dirais que ça m'a apporté au moins sur la première période un cadre un peu plus précis de travail autour du langage mais que je n'ai pas su tenir jusqu'à la fin de l'année.
3		D'accord			

4					<p>Cette période là j'ai beaucoup moins utilisé l'album écho, j'ai été beaucoup moins vigilante sur sa place dans mon emploi du temps de semaine heu parce que j'avais essayé de faire en début d'année et ce que je trouvais du coup plutôt efficace par rapport à la pratique de classe c'est-à-dire qu'y avait un créneau dans la semaine qui était réservé à ce travail là et du coup je m'y tenais beaucoup plus, que là je me suis laissée un peu peut-être envahir par d'autres projets et du coup ce créneau a gentiment glissé, n'a pas été présent sur toutes les semaines et puis petit à petit a disparu de l'emploi du temps de la semaine. Donc heu je serais vigilante à ça je pense l'année prochaine, à tenir plus sur heu le temps, sur la longueur, et puis que ça soit vraiment quelque chose de dans la vie de classe, enfin voilà que les enfants identifient vraiment ce moment, qui soit présent comme d'autres moments identifiables dans la semaine, qu'ils savent me le rappeler d'eux-mêmes dans l'emploi du temps. Mais par contre oui, quand même sur la première période vraiment un cadre heu</p>
---	--	--	--	--	---

		D'accord			<p>que je que je n'avais pas vraiment avant enfin le langage oral c'était un peu heu y'avait des activités autour du langage évidemment, des activités sur l'apprentissage de lexiques par exemple ou sur des activités sur du visuel, de la description des choses comme ça mais peut-être pas cadré de manière très précise un peu au ressenti en fonction de ce qui se passait dans la classe à certains moments, que là du coup ça ça force enfin moi en tous cas à analyser un peu plus heu, en début d'année déjà les, ce que, là où les enfants en sont, enfin quelles sont leurs difficultés, les pointer un peu plus précisément et puis ce qu'il faudrait faire, mais que je n'ai peut-être pas fait suffisamment cette année, c'est du coup à partir de ces difficultés me donner une marche à suivre avec des objectifs, un objectif ou deux objectif précis par élève avec lequel je travaille. Dans l'absolu ce serait bien.</p>
5	3'20	Je sais pas si vous voulez intervenir			
6	3'22		Heu moi je suis d'accord sur le fait que ça oblige à avoir un regard particulier au niveau du langage et plus particulièrement sur heu la syntaxe		

			<p>enfin heu la la structuration de la phrase (inaudible) ce qui fait que j'en j'ai peu fait du coup, oui j'en ai fait deux, ça pas été comment dire heu, un outil, ça été un outil important mais ponctuel, mais qui m'a permis moi de d'avoir une prise de conscience par rapport heu à ce groupe là de des trois jeunes filles là et et de cette prise de conscience de l'avoir au quotidien après, dans leur prise de parole heu peut-être dans leurs évaluations, et attendre d'elles plus quoi, et en fait c'est pas tant les albums échos, l'album écho en tant que tel, mais c'est tout ce que ça à mis en place dans ma tête qui qui a permis qui permet ça et là je vais en faire un dernier et je trouve que globalement je trouve qu'y a quand même des choses qu'ont avancé quoi. Les la structuration de la phrase est quand même meilleure, mieux je trouve hein et puis elles y sont attentives. Oui une prise de conscience de ma part et de la leur aussi d'une certaine façon. Et que l'album écho c'est un support parmi d'autres dans dans le langage oral ou dans la classe. Mais par contre c'est un moment, quand on l'a fait, elles étaient très mobilisées, très très mobilisées, par contre j'ai pas, tu tu disais que peut-être, je l'ai pas trop re-utilisé entre quoi, ça c'est vrai que ça peut-être ce serait à revoir quoi, j'ai vu que</p>		
--	--	--	--	--	--

		D'accord Hum hum d'accord	certaines fois elles allaient le chercher dans la bibliothèque, elles l'emmenaient chez elles heu, mais ça c'est fait un peu comme ça. Une fois j'ai les ai vues regarder ensemble, je les ai écoutées, mais ça, mais sans doute parce que j'ai pas su leur laisser cette place là (inaudible)			
7	5'27			Bah moi c'est la synthèse des deux, c'est pareil, c'est-à-dire en début d'année très très investie puis alors après débordée par plein d'autres choses donc du coup hop ça passe un peu, un peu c'est un peu plus compliqué à mettre en place parce que en plus du coup les emplois du temps des élèves ayant changé j'avais du mal heu les moments où moi j'étais prête ha bah oui mais il est pas là dommage donc du coup ça ça complique tout heu des élèves très investis je dirais jusqu'au mois de mai et puis là ils sont fatigués donc bah ils les regardent mais finalement heu voilà je pense plus qu'ils investissent réellement heu je les ai sentis heu quand ils étaient dans le cadre de la classe, les quatre heu très attentifs à la syntaxe qu'ils proposaient, très, quand ils parlaient dans le cadre de la classe très concentrés heu la bonne syntaxe de la		

				<p>phrase etc. Dans la vie, dans la vie quotidienne, au moment de la récréation, moins, beaucoup moins, et là maintenant heu je sens que ils n'arrivent même plus dans le cadre de la classe à à être attentifs à ça. Donc je les reprends aussi comme toi du coup je pense que ça va éveiller surt... enfin sensibiliser sur plein de choses. Donc du coup je les reprends beaucoup plus en classe mais je sens que là en fin d'année ça n'imprime plus. Bon bah on verra l'année prochaine. Je n'en ai fait aussi que deux et je regrette de pas en avoir fait plus et je n'ai pas trouvé le temps de d'exploiter l'après. J'aurais voulu pouvoir faire comme tu nous avais montré tu sais la petite feuille rose, pouvoir en faire au moins une par mois. Heu si j'ai deux deux retranscriptions c'est c'est déjà énorme et heu au niveau heu au niveau du du du langage oral aussi, je pense que du coup j'aurais beaucoup plus travaillé cette année que les autres années. Et du coup même avec ceux qui n'étaient pas concernés heu ça a déjà cet impact là heu</p>	
8	7'12	C'est une espèce de prise de conscience en fait			
9			Hum	Oui	Oui
10		Mais derrière ça ma question c'est, parce qu'à la base heu la			

		<p>l'interrogation des enseignants spécialisés en règle générale c'était mais on a pas d'outil pour travailler le langage oral, on nous dit il faut le travailler mais avant cela on nous dit heu il faut les faire entrer dans le langage écrit mais pour certains heu ils savent pas parler quoi donc heu et la question des enseignants spécialisés, c'était pas que vous mais je me souviens en formation CAPA-SH etc., c'était de dire mais on a pas d'outil. Donc ma question c'est est-ce que cet outil, cet outil là vous semble heu adapté ou pas puisque c'est un peu une première, ça c'est pas trop travaillé avec les enseignants spécialisés et les élèves qu'on retrouve en CLIS et en IME est-ce que c'est un outil qui vous semble adapté ou pas déjà ?</p>			
11	7'54			Bah oui	
12	7'55		<p>C'est de la photo en plus, c'est un bon (inaudible) parce que c'est y s'y retrouvent quoi, ils y ont du plaisir, y se revoient, ils voient les autres, je trouve que ça c'est assez intéressant</p>		
13					(inaudible)
14	8'06				<p>Le fait que ça permette une relation duelle à un moment donné aussi avec l'enseignant enfin c'est tellement rare dans</p>

					notre classe moi je sais qu'ils savaient me le dire ça, ah oui on va faire, ah oui je vais aller tout seul là ou toute seule travailler avec toi heu le sourire enfin c'est aussi heu ça instaure quelque chose qu'on a pas si souvent l'habitude de faire quoi et puis c'est vrai le plaisir de parler d'eux, de se voir dans l'action, de revenir sur enfin un moment qui a été souvent un moment de plaisir enfin je me souviens que t'avais fait sur la piscine hein, c'était toi ?
15				Oui	
16				Oui	Heu sur la cuisine, enfin voilà des événements quand même un peu marquants de leur vie d'élève quoi
17	8'45		Mais à la limite moi je me dis que peut-être que le fait que y'en ait, c'est pas pour me dédouané mais, le fait d'en avoir fait peu ça été des moments forts et que peut-être que rien qu'à ce titre là et ben y'a des choses qui se sont passées que si on en avait fait plein cela aurait fait quelque chose de ordinaire et que le côté peut-être un peu extraordinaire et ben ça remobilise d'autant plus quoi		
18		D'accord			
19			Je sais pas peut-être		
20	9'10			Je pense que c'est un outil aussi qui	

				<p>peut être élargi parce que toi là c'est dans le cadre heu « troubles des fonctions cognitives » moi à l'école on a bah comme vous certainement dans les autres classes des enfants qui sont, qui relèvent pas de CLIS mais qui sont en marge aussi de leur classe, et notamment des enfants qui veulent qui n'arrivent pas à entrer dans l'écrit, et je disais ça à mes collègues, je leur disais tu prends des photos, t'essayes de faire un truc un peu comme ça mais par contre l'objectif n'est pas forcément tout à fait le même. On a trois petits afghans qui sont arrivés qui parlent pas français depuis un mois et mes collègues me disaient ah mais ils arrivent pas à investir, mais je leur dis essaye ça parce que si tu les vois genre tout simplement tu prends une photo quand il accroche son manteau au porte-manteau son manteau au porte-manteau et que dessous on écrit « j'accroche mon manteau au porte-manteau » heu le soir il rentre à la maison, du coup ils ont l'image, ils se souviennent, ils voient les objets, ils peuvent redire la phrase enfin et puis après pour pour eux eux mais du coup je trouve que c'est un un un outil qu'est vraiment quand on change les objectifs qui peut être du coup très riche sur plein d'autres choses. L'avantage ça peut être ça</p>	
--	--	--	--	---	--

				aussi.	
21	10'12	Et justement par rapport à vos pratiques est-ce que vous vous avez heu parce que bon y'a l'album écho mais vous vous aviez lu Boisseau donc là voilà y'a un cadre, est-ce que vous avez le sentiment dans votre pratique d'avoir modifié des choses de ce que Boisseau avait initialement heu expliqué pour heu l'adapter à vos élèves qui sont des élèves heu particuliers entre guillemets. Voilà. Est-ce que vous avez eu le sentiment de de modifier cet outil là pour vous l'approprier et changer des choses ? Bon Irène elle est pas là mais elle avait expliqué qu'elle utilisait le Makaton par exemple, pour ses élèves, mais est-ce que vous vous avez dans votre pratique heu modifié des choses, ou le sentiment de faire autre chose, des choses collectives alors heu Boisseau il en parle pas, je sais pas.			
22	10'54	Ouais			Moi j'ai fait du collectif en tout début, les deux premiers albums c'était du collectif
23	10'59	Oui que tu n'as pas filmé tu nous avais dit que c'était vraiment dommage			
24	11'02				Mais j'avais trouvé ça très intéressant, je pense que je vais

		D'accord			renouveler cette expérience. Après je verrais ce que ça, ce qui se passera mais
25	11'09	Et heu qu'est-ce que tu penses que ça leur a apporté de plus par exemple de faire du collectif ?			
26	11'14				J'avais trouvé que c'était très intéressant dans les échanges qui se passaient entre eux et dans l'envie d'aller chercher dans des outils de la classe par exemple pour des enfants qui sont déjà un peu lecteurs scripteurs, l'envie d'aller chercher dans un lexique par exemple de la classe ou sur un affichage pour m'aider moi qui étais dans, leur main en fait, à transcrire le mot qu'il voulait écrire par exemple. Et du coup enfin oui des échanges entre eux pour construire heu ce qu'on allait mettre noir sur blanc
27		D'accord			
28					Ça j'avais trouvé que c'était intéressant qu'ils étaient, ils sont quand même assez souvent passifs face à une activité au moins départ, pas toujours mais enfin quand même assez souvent, et j'avais trouvé que ça avait très vite créé une sorte d'émulation de dans le groupe quoi heu que je retrouvais pas forcément dans d'autres activités au moins en début d'année.

					Maintenant ce serait peut-être un peu différent parce que voilà en fin d'année le groupe est vraiment construit heu, y'a de nouveaux échanges qui se sont créés entre certains enfants qu'existaient pas en début d'année donc si je refaisais l'expérience maintenant ce serait sûrement pas tout à fait pareil mais et c'est vrai que de l'utiliser de cette manière là ça me paraissant à moi par rapport à mon groupe aussi assez intéressant
		D'accord			
29	12'28	Donc c'est une façon de de de transformer ce que le l'outil initial en fait. D'accord et Marie ?			Ouais, hum
30	12'37		Bah moi j'ai un peu mais là je suis sortie du cadre langage oral, je l'ai un peu détourné parce que je l'ai utilisé moi avec les élèves plus grands qui rentrent dans l'écrit mais avec difficulté où est dans la formulation, on est quand même dans de l'oral mais de la formulation de phrases pour encoder. Alors on a en fait là		
		D'accord			
31	12'58	Mais ça prenait la forme d'un album aussi?			
32	12'59		Pareil, la même forme que pour les filles et fait on va en faire un et ils attendent de le faire.		
		D'accord			

33	13'06	Et donc c'est toi qui note heu			
34	13'08	D'accord D'accord	Alors non là c'est eux qu'encodent. Moi je retranscris mais, à l'ordi, mais en fait y ils vont avoir le même même livre que les que les filles mais c'est eux qui auront produit. Donc c'est pas		
35	13'21	On n'est pas totalement			
36	13'23		Oui mais on passe par l'oral quand même		
37		Bien sûr			
38		Hum hum Ça c'est intéressant Hum hum	Parce qu'il faut bien qu'ils aient formulé leur phrase dans leur tête parce que c'est aussi ça que moi je me rends compte qu'est compliqué c'est qu'ils arrivent pas à dire la phrase pour l'écrire. Faut d'abord bien l'avoir formulée pour pouvoir se l'approprier et pour voir, se souvenir de ce qu'on a dit pour l'encoder. Donc garder toujours la la trace en mémoire. Ça j'ai ça j'ai trouvé ça ça c'était assez intéressant parce que j'avais des élèves qui n'écrivaient pas du tout, qu'aimaient pas ça et qui voulaient pas et là y petit à petit au fil de l'année heu là ils arrivent à encoder une phrase, simple mais et de façon autonome donc ça c'est plutôt		
39	14'03	Donc c'est un heu voilà c'est en parallèle quoi			
40	14'06		Oui c'est un mixte		

41		Parce que oui c'est un mixte. Parce que tu parles de ça et au final tu l'as modifié pour heu voilà donc			
42	14'12		Après en même temps si tu vois le résultat tu peux penser		
43	14'15	Bah oui, que c'est (inaudible) c'est peut-être trompeur si tu sais pas comment			
44			Ça a fonctionné		
45	14'22	Comment ça a fonctionné, Miranda toi t'avais fait des modifications aussi ?	Exactement		
46	14'26			Dans les objectifs heu c'est-à-dire qu'y en a heu y'en a deux pour qui les objectifs de départs étaient des objectifs de de syntaxes, de phrases complexes, phrases simples ça allait, mais phrases complexes heu ils n'y arrivaient pas et au premier album j'avais fait comme ça et quand je retravaille avec eux je me rends bien compte qu'ils ne réinvestissent pas du tout c'est-à-dire heu une phrase heu je sais pas « je je mets le manteau que j'ai été chercher dehors » c'était pas ça la phrase mais un truc comme ça, ils vont me dire heu « j'ai été chercher le manteau dehors. Je le mets » et donc du coup on est pas dans la phrase complexe. Donc du coup pour un je le deuxième album je j'ai commencé toutes ses phrases par « je sais ou je ne sais pas » donc du coup il est obligé de	

				<p>faire des phrases complexes. Et la deuxième alors du coup elle les phrases complexes elle y arrivait mais c'était dans la, là où elle avait des difficultés c'était dans le récit, quand elle nous raconte quelque chose on ne comprend pas ce qu'elle nous dit parce que elle oublie des éléments, elle emploie trois fois la même chose, heu elle suit pas d'ordre heu logique donc du coup on est perdu dans ce qu'elle raconte et donc du coup on a fait du théâtre donc j'ai pris des photos de différents jeux qu'on a fait au théâtre et elle son album c'était « explique les règles du jeu » et donc heu à chaque fois en disant respecte l'ordre chronologique. En premier, on a fait quoi, en deuxième c'était quoi, après tu faisais quoi, après tu faisais, donc elle elle a pas une phrase, elle a un texte de quatre cinq lignes à chaque fois et finalement je me rends compte que ça l'aide au quotidien.</p>	
47	15'58	C'est en train de structurer sa pensée.			
48	15'59			Voilà on structure l'organisation de la pensée et donc du coup sur certaines choses quand elle est pas trop fatiguée on sent que ça y est ça commence à devenir un peu plus clair, à force de...	
49	16'10	Donc pour en fai..., un même outil, en fonction des élèves et			

		c'est ça qui est intéressant dans cet outil là je pense, tu peux avoir des objectifs différents avec un même support quoi			
50				Voilà Sachant que...	
51		Si tu détermènes au départ quelle est la difficulté, ce que tu veux travailler		Oui	
52	16'22			C'est ça, sachant que pour les enfants qui ont heu juste la syntaxe de la phrase simple, où l'objectif c'est de travailler la syntaxe de la phrase simple, par exemple sujet verbe heu complément, ils ils du coup ils sont beaucoup plus autonome face à ça, alors que les deux enfants dont je viens de vous parler là heu celle qui doit expliquer les règles du jeu du théâtre, elle a besoin que je sois à côté d'elle pour lui rappeler « rappelle toi c'est ce jeu là » heu « rappelle toi heu » il faut il faut rapidement je lui redonne la situation pour qu'elle retrouve, heu qu'elle retrouve l'idée de de ce qu'elle doit raconter parce que heu la mémoire étant défaillante, même si elle l'a vécu, il s'est passé quelques mois et du coup elle a oublié. Donc à chaque fois je suis obligée de lui dire « rappelle toi c'est le jeu de la clé, Manu avait caché la clé, rappelle toi de ça » Ah oui, ah oui ça y'est. Si je suis pas là, elle est...	

53	17'10	Il faut un élément déclencheur			
54	17'12			<p>Il faut un adulte avec elle et celui avec les phrases « je sais je ne sais pas » heu heu c'est pareil il faut il faut lui engager le début de la phrase. Une fois qu'on lui a dit rappelle toi là c'est heu je sais aller je te donne le début de la phrase, je sais comment... Ah oui oui ça y'est. Je sais comment heu comment je dois écrire la date dans mon cahier, je dis n'importe quoi c'était pas là-dessus mais voilà. Il faut lui donner le début après il reparle de ce qu'on a donné il complète mais de lui-même il sait pas retrouver la phrase tout seul. Donc du coup c'est le seul petit truc gênant, c'est que du coup ils ont besoin de l'adulte à côté d'eux, il faudrait trouver un système pour que heu pour qu'ils puissent devenir enfin vraiment autonomes quoi que ce soit pas apprendre par cœur le truc oui c'est ça</p>	
		D'accord			
55	17'54		<p>Sauf que moi aussi j'ai été confrontée à ça des fois je je savais pas jusqu'où aller parce que quand même dans Boisseau si on lit on est dans l'expression spontanée de l'enfant et et qui évolue un peu heu malgré nous et mais l'adulte il est que récepteur de cette chose là et moi j'avais l'impression parfois que j'étais plus que ça, et ça me je savais pas jusqu'où</p>		

			<p>aller quoi. Des fois j'avais l'impression que j'étais vraiment dans induire une structuration sujet verbe complément le truc bien comme il faut quoi et je me disais est-ce que là parce que par exemple moi ils disent pas je, j'avais beau mettre des images où ils étaient dessus et ça les gênent pas de pas dire je et j'étais là, je trouvais que c'était un peu abuser quoi, mais en même temps heu je me rends compte que heu si je le dis pas qui est-ce c'est ça, je trouve que c'est la limite de la chose enfin c'est les questions que je me pose.</p>		
		Bien sûr			
56	18'47	Mais c'est toi Sophie qui nous qui nous en avait parlé la dernière fois aussi hein où tu disais que c'était je sais plus si c'est toi hein oui y'me semble			Oui par rapport à l'extrait qu'on avait vu
57	18'53				C'est un petit garçon qu'on voyait il est dans ce fonctionnement là aussi il utilise quasiment jamais je je de manière heu
58	19'00	Et tu disais j'ai impression de voilà de forcer un peu la main et			
59	19'03				Ouais et je me posais la même question que toi
60	19'05	Et je crois qu'on avait vu qu'au final c'était un apprentissage et que heu y'avait parfois besoin heu que l'adulte il étaye et gué et guide quoi après c'était tu			(inaudible)

		disais mais oui mais quelle est la limite, c'était ça qu'était très difficile, c'était ça			
61	19'18		(inaudible)		Mais en même temps on sait aussi qu'avec nos élèves souvent il faut tellement de temps pour que quelque chose s'installe que heu bah peut-être qu'il faut en passer par là et que c'est seulement dans un an un an et demi que je dirais ah bah ça y'est finalement il l'utilise maintenant de manière un peu plus spontanée quoi
62	19'36			Moi j'ai eu la même difficulté sur le je et avec avec Yohan donc c'était heu écoute de la musique, mange le gâteau, heu enfin mange gâteau, écoute écoute écoute la musique, enfin c'était plutôt ça, et alors après y'a eu une deuxième phase où c'était heu Yohan je mange le gâteau, c'est son prénom Yohan, Yohan je mange le gâteau, bah non c'est pas Yohan je mange le gâteau, c'est Yohan tu l'enlèves tu dis je mange le gâteau. Alors dans les albums c'est toujours ça hein Yohan je, Yohan je et par contre dans la vie quotidienne le je est là	
63	20'11	D'accord c'est la ré pé...y'a quand même (inaudible). Lui dans les évaluations de départ y'avait pas le je			
64	20'15			Non non et là ça y'est, comme quoi !	

				Sur certains ça peut marcher ! C'est ça qu'est chouette !	
65	20'22		Et le fait qu'il dise son nom avec son prénom c'est toi qui l'a		
66	20'26			Non c'est pas son nom et son c'est son prénom tout court	
67	20'28		Ah pardon ! Ah son prénom et bah c'est quelque chose que toi t'as non c'est lui c'est lui qu'a mis ça et puis qu'a mis le je derrière	Tout seul	
68	20'34			<p>Nous quand on a fait la phrase au départ par exemple heu c'était heu c'était les photos de la piscine et au départ c'était heu y'avait une photo qu'il avait adoré parce qu'il avait les cheveux en pétard et il disait heu cheveux de pétard. Ça s'arrêtait là.</p> <p>Donc je lui ai dit bah non j'ai les cheveux en pétard. Donc on a répété et plusieurs fois, à la première évaluation y'm dit Yo, Yohan heu Yohan je les cheveux de pétard. Au moins le je était là mais je dis mais non on dit pas Yohan...J'ai les cheveux en pétard. J'ai mais pas Yohan et maintenant il le dit toujours parce que je trouve que ça fait me fait beaucoup rire aussi Yohan j'ai les cheveux de pétard mais dans la vie de tous les jours quand il vient me voir et que je dis ah explique moi ce que tu as fait là j'ai j'ai écrit la date j'ai heu je vais chercher mon goûter et du coup je me dis que voilà peut-</p>	

				être sur l'instant avec l'album il le fait pas mais en tous cas dans la vie quotidienne il le fait, et le but du jeu c'est ça quoi.	
69	21'30	Donc en fait c'est acq... enfin la répétition a fait que il a intégré la structure, ouais. Donc ça c'est déjà une sacrée évolution.		Ouais Je pense Je pense Oui	
70	21'38				C'est aussi heu l'utilisation de la structure quand le support est là et la non utilisation de la structure quand c'est dans un cadre heu peut-être un peu plus informel ou dans le cadre d'un langage plus collectif où du coup heu le « je » n'apparaît pas. En même temps les autres parfois disent mais si tu dois commencer par ça, c'est les autres élèves en fait qui le disent. Mais souvent ça je trouve que c'est encore très présent quand le support imagé de l'album en tant que tel est présent, il va l'utiliser ou il va faire attention à l'utiliser parce qu'il sait il sait j'imagine que c'est ce que l'enseignante attend de lui, sur cet outil là heu à ce moment là
71	22'18	Ça veut dire que il est dans le cadre donc heu il y pense c'est			

		ça ? Et que une fois sorti du cadre			Hum hum
72					J'ai j'ai cette impression
73	22'25	D'accord. Mais est-ce que c'est pas un peu heu dans tous les apprentissages j'ai envie de dire, enfin peut-être pas tous			Oui
74	22'32				Peut-être que c'est un des stades pour les emmener vers autre chose à voir quoi
75	22'37		Y'a pas de transfert quoi		
76	22'38	Voilà c'est ça, peut-être que ça viendra mais mais comme tu dis faudra surtout avec nos élèves, faudra du temps, mais c'est pour ça que c'est intéressant de faire, moi j'appelle ça une étude longitudinale, parce que ça va être quand même sur plusieurs années, alors peut-être pas, y'a peut-être des élèves qui vont partir mais heu du coup ce sera intéressant de voir l'évolution parce que là bon heu un an heu c'était le début en plus hein peut-être que l'année prochaine heu voilà si vous refaites des si vous refaites des évaluations heu voir où ils en sont, comment ils ont évolué etc. peut-être que oui même dans deux ans quand ils vont heu y' peut avoir des changements importants quoi. Ça se fait dans la durée			A voir, à voir

77	23'15		Ah oui mais moi c'est vrai je pense là à une petite fille en particulier maintenant c'est acquis ça mais elle maintenant c'est bien structuré là en trois mois il s'est passé plein de choses mais bon y'a un suivi orthophonique important, je pense que les choses ont... parce que c'est vrai que les phrases sont structurées enfin y'a toujours un problème au niveau de l'articulation mais ça c'est autre chose		
		Aussi bien sûr Y'a plein de choses D'accord			
78	23'38	Ah oui oui là c'est autre chose même si on peut le travailler mais c'est autre chose. Miranda dans ce que tu proposes aussi toi avec l'album écho, pour revenir à ma question, tu as quand même fait heu, t'as quand même un peu dévié la l'outil heu par rapport aux projections que tu fais heu collectivement et tout ça			
79	23'51			J'l'ai fait une fois oui.	
80	23'53	Tu l'as fait qu'une fois ?			
81				Ouais oui oui bah oui parce qu'après	
82	23'56	Pas le temps ! Et qu'est-ce que et qu'est ce que ça a apporté de plus ? Est-ce que tu penses que tu vas renouveler la la chose ou pas ?		Pas le temps !	
83	24'01			Oui parce que déjà ceux qui sont ceux qui sont concernés directement par le projet, donc pour faire simple	

			<p>C'est bien ça</p> <p>Huumm</p>	<p>j'ai gardé les photos, je les ai projetées dans la dans la classe sur un mur et donc celui qui était concerné par la photo devait dire aux autres bah là je fais ça je et du coup ceux qui sont concernés sont très fiers et donc du coup sont très appliqués, très concentrés sur la refor enfin sur la reformulation de la phrase et les autres du coup se sentent aussi concernés par le projet même s'ils en font pas partie directement et du coup quand ils vont à la bibliothèque, ils vont prendre les albums échos des autres, y regardent et pour certains qui auraient pu faire partie du projet mais dont je n'ai pas eu l'autorisation des parents heu bah finalement je me dis qu'on peut travailler la syntaxe de la phrase avec un enfant sur l'album de quelqu'un d'autre. Pour ça y'faut des relations voilà y'faut des relations des relations amicales entre eux. J'en ai un heu il est très proche d'un, alors j'ai un élève qui aurait pu en faire partie de ce projet mais la famille n'a pas voulu et il est très ami avec un élève qui fait partie du projet et donc lui dès qu'il a un moment il prend l'album de son copain et je le vois y regarde, y tourne, y regarde et bien du coup on peut aller avec lui et lui dire bah raconte moi ce qu'il fait. Alors il utilise pas je mais à la limite lui le je il sait l'utiliser donc la</p>	
--	--	--	-----------------------------------	--	--

				<p>syntaxe de la phrase par contre elle est elle est problématique. Bin il met ses chaussettes, il attrape les anneaux au fond de la piscine. Voilà on peut détourner un peu comme ça</p>	
84	25'30	<p>Et là c'est un t'as tu t'es approprié l'outil enfin tu l'as transformé</p>			
85	25'34			<p>Bah c'est eux qui enfin c'est pas moi qui ai décidé que ça se passe comme ça, c'est en les voyant faire je me suis dit bah oui on va utiliser ça ils le font donc on</p>	
86	25'43	Oui mais de projeter les photos ?			
87	25'44			Ah oui projeter les photos	
88	25'45	<p>J'veux dire c'est c'est tu tu voilà en fonction de, t'as détourné l'outil c'était pas comme ça au départ que Boisseau il comptait l'utiliser et donc du coup c'est venu quelque chose de collectif tout en impliquant personnellement l'enfant qui qu'est sur les photos</p>		<p>Oui oui oui</p> <p>Oui (inaudible)</p>	
89	25'59	<p>Hum hum</p> <p>Oui oui c'est vrai</p>		<p>C'est ça. Et d'ailleurs tu vois bien quand tu viens dans la classe même ceux qui sont pas concernés heu ils t'accueillent heu voilà, c'est tout le groupe qui accueille c'est pas seulement les quatre heu bon du coup heu</p>	
90	26'11	Alors ça c'est intéressant. Donc			

		<p>ça c'est par rapport au à l'album écho, pour moi c'est important de savoir un peu comment vous l'avez heu changé, transformé, heu si c'est positif, pas positif et puis heu voilà donc ça c'est la première chose et ma deuxième question c'est heu qu'est-ce que heu ça vous a apporté de faire une analyse comme ça de pratique collective ? Bon alors c'est vrai Marie que t'étais absente toi la première fois mais le fait de heu retranscrire des séances, des petits bouts de séquences heu sur l'ordi que j'ai donné à la que j'ai donné à à que j'ai donné à tout le monde et le fait de visionner ces petits morceaux qu'est-ce et le fait d'en discuter qu'est-ce que vous ça vous a apporté ? C'est une vaste question. Et est-ce que ça vous apporté quelque chose c'est surtout ça, est-ce que le fait de réfléchir ensemble ça vous apporte ça vous apporte quelque chose ? En fait c'est ça ma ma question.</p>			
91	27'07				<p>Ça ouvre des perspectives quand même enfin de voir heu parce que les collègues heu avaient amorcées comme pratiques du coup des choses auxquelles j'aurais peut-être pas pensé ou</p>

					<p>peut-être pas tout de suite ou voilà enfin ça donne oui ça ouvre des perspectives avec des envies de tester des choses dans la classe donc déjà ça c'est je trouve important et puis heu bah c'est quand même pas souvent qu'on a un retour sur ce qu'on fait dans la classe, c'est pas souvent même qu'on se voit en action, qu'on s'arrête vraiment sur heu les mots qu'on utilise avec les élèves, la reformulation, est-ce qu'on va très loin dans la reformulation ou pas dans notre posture aussi est-ce qu'on enfin là on a on peut on a essayé vraiment je pense de prendre le temps la dernière fois de voir heu si aussi heu de manière physique on peut on a tendance à induire aussi des choses ou pas enfin toutes ces choses là on je sais pas si c'est compris ou pas (inaudible) mais dans dans notre quotidien on a jamais de retour sur tout ça enfin parfois on a des petits flashes où on se dit holà attention là j'ai fait telle chose peut-être j'ai trop induit dans ma façon de parler ou dans ma façon d'être ou mais voilà ça s'arrête là quoi un petit flash ça dure quelques secondes et puis on passe à autre chose et on y</p>
--	--	--	--	--	--

					revient pas du coup parce que bah on échange pas là-dessus avec soi-même quoi enfin du coup ça permet quand même ce moment là de heu bah de se poser et de prendre le temps de de revenir sur un même si c'est une toute petite partie de la pratique du coup, parce que c'est juste sur un petit épisode mais on a remarqué plein de choses quand même la dernière fois. Après je sais pas si est-ce que ça change vraiment quelque chose après dans la pratique heu quotidienne peut-être il faudrait pouvoir le faire plus souvent du coup pour que petit à petit y'ait des choses qui changent aussi
92	29'09	Alors là c'est vrai que c'était la première année, on en a fait qu'une analyse en fait, bon voilà c'était le lancement, je pense que heu je vous avais dit on en fera trois ou quatre dans l'année, donc je pense que l'année prochaine y'en aura plus et où on proposera des séquences heu voilà de comme le protocole de la dernière fois où vous avez choisi un extrait, que je vais retranscrire etc. Là c'était vraiment le lancement, l'amorce, y'a eu voilà il fallait trouver les enseignants, se mettre au point			

		<p>sur pas mal de choses, expliquer le projet, je pense qu'on est rentré vraiment tout en douceur, l'année prochaine ça va être heu voilà plus régulier mais moi ça m'intéresse de savoir ce que vous c'est pour ça qu'on fait un bilan aujourd'hui heu si c'est important pour vous d'avoir une analyse de pratique collective comme ça à la fois par écrit puisque je vous donne les retranscriptions et aussi on avait visionné les films et ça c'est tout nouveau, ça c'est jamais fait.</p> <p>Voilà c'est aussi une originalité dans la thèse c'est quand fait normalement on donne pas à voir les films, mais moi je trouve que c'est important de les donner à voir puisque heu justement on parlait de la gestuelle y'a plein de choses qui se passent qu'on voit pas par écrit et heu je trouve que c'était intéressant de regarder les collègues et pis de se regarder soi mais ensemble et je voulais avoir votre point de vue là-dessus justement avant de continuer l'année prochaine</p>			
93	30'26				Enfin je trouve qu'on se trouve très en sécurité en groupe enfin voilà y'a ça aussi, on sait que le regard des autres est bienveillant

					et pas du tout
94	30'36	Parfois ça peut déstabiliser le fait de on le disait des fois ça peut mettre en pas en difficulté mais bon justement comme on a crée un collectif où on sent bien que c'est bien veillant, ça j'avais vraiment insisté là-dessus, on est pas dans le jugement, mais c'est intéressant d'entendre aussi			Oui
95	30'50				Bah tu vois avant la première rencontre c'était quand même enfin moi de manière personnelle c'était un peu un petit questionnement une petite inquiétude quoi comment va se passer cette séance où je vais me voir moi sur un écran avec un de mes élèves et les autres vont voir ce qui se passe dans ma classe même si heu j'ai des stagiaires qui viennent parfois où des gens qui sont dans la classe à plus ou moins longue enfin avec une présence plus ou moins importante mais c'est différent là je trouve enfin d'être avec ses pairs en plus, d'être avec des gens qui sont dans le même type de poste que toi ou qui connaissent heu le type d'élèves que tu accueilles qui ont une pratique assez plus ou moins proche de ce que tu fais mais avec quand même heu des

					préoccupations qui sont qui sont quand même très proches de des miennes quoi donc heu oui y'avait je pense un petit une petite inquiétude je sais pas si c'est le mot mais un petit questionnement quand même par rapport à ce qui allait pouvoir se passer en septembre je pense et puis voilà heu prête à recommencer
96	31'49	Ah oui là le groupe est constitué ça change tout c'est sûr c'est sûr ça change tout et heu Miranda bon alors c'est vrai Marie t'as pas assisté amis du coup toi qu'est-ce que ça t'as apporté de te voir	Je trouve		
97				Heu bah heu	
98	32'05	Enfin de te voir, on te voit pas beaucoup sur la cassette, non mais pas te voir mais de voir ta pratique			
99	32'16			Et ben moi j'ai je me suis beaucoup plus enrichi à regarder les autres	
100		D'accord			
101				Parce que du coup j'ai y'a aussi du partage d'idées, on fonctionne pas de la même façon heu donc du coup c'est aussi riche et suite au premier bilan moi du coup j'avais jamais fait partir les albums à la maison et ça y est je l'ai fait et bah oui pourquoi je y'ai pas pensé, pourquoi après tout	

				<p>bah oui on essaye et finalement ils étaient hyper fiers, les parents , y'a une famille qui m'a renvoyé un message enfin voilà en disant c'est super merci vraiment enfin, voilà je me dis c'est pas c'est pas c'est pas rien c'est pas rien du tout et si on l'avait pas partagé ensemble et ben j'aurais pas fait et donc du coup voilà et je trouve que la vidéo alors le support écrit c'est bien quand on veut analyser heu très précisément l'échange heu c'est très c'est très intéressant de l'avoir parce que là du coup on voit vraiment bien les échanges que formulent les élèves. La vidéo je trouve qu'elle est peut-être plus riche que heu pour nous au niveau de la pratique, heu l'écrit plus au niveau de l'analyse précise peut-être individuelle, qu'est-ce qu'elle m'a dit qu'est-ce que j'ai répondu dans ce sens là et heu la vidéo plus dans le le l'analyse de pratique mais collective parce que du coup je trouve que c'est plus lisible collectivement. Moi ça m'a plus parlé de voir les vidéos des autres que de lire leur retranscription</p>	
102	33'34	Oui d'accord parce qu'ils sont t'es vraiment en situation			
103	33'36			Bah t'es là c'est comme si tu participais à l'action	
104		D'accord			
105				Enfin neutre mais heu voilà et donc	

				du coup j'ai trouvé ça plus riche à ce niveau là	
106		D'accord			
107				Et moi sur ce que j'ai fait heu du coup là l'écrit m'a plus servi	
108	33'49	D'accord et alors justement heu comment tu heu tu dis moi l'écrit m'a servi est-ce que ça t'as permis d'analyser des choses ou pas, à prendre conscience de certaines choses, le fait de te voir, de vous voir ? Parce qu'au final c'est quand même vous qu'on filme. Alors les échanges avec les collègues c'est vrai que c'est super intéressant, y'a plein d'idées c'est comme ça mais est-ce que votre analyse à vous, est-ce que t'en as une déjà ? Est-ce que ça t'as permis d'avancer sur certaines choses ?			
109	34'13			Elle est très elle est très très globale c'est-à-dire que je m'attendais pas à ce que ce soit comme ça, je pensais que c'était pire. Je me suis dit bon ça va. Non mais même dans la façon de parler aux enfants, je pensais que j'aurais un côté beaucoup plus dirigiste et finalement bon un peu quand même mais pas autant que je pensais. Donc du coup je me suis bon ça va, on peut continuer à peu près comme ça, et j'ai pas analysé en profondeur	

110	34'36	D'accord. Et Sophie t'as toi le fait de te voir sur			
111	34'40	D'accord			Ça a confirmé ce que je me disais avant ça veut dire que j'avais l'impression dans ce travail là d'être un peu ce que disait Marie tout à l'heure d'avoir déjà une idée dans ma petite tête à moi de ce que j'attendais comme structure, comme syntaxe, comme vocabulaire pour telle ou telle phrase et d'avoir l'impression que je vraiment je ben je trouvais le petit fil à tirer pour que l'enfant heu me dise presque ce que j'attendais quoi peut-être un peu trop. J'aimerais bien laisser un peu plus de liberté à l'élève qui est avec moi au moins pour le premier jet et puis voir après si à partir de là je suis un peu plus dirigiste comme tu le dis Miranda heu mais au moins le premier jet essayer de de de retranscrire vraiment ce qui est dit heu avec les mots et la syntaxe utilisée par l'enfant de manière naturelle
112	35'40	Donc le fait de te heu de te voir en pratique, ça t'a permis de de dégager des grandes lignes et de les modifier parce que tu dis à partir de ce que j'ai vu je			
113	35'50				Je me dis qu'il faudrait vraiment

					que je heu j'essaye de voir si ça peut fonctionner heu autrement
114		D'accord			
115					Que de cette manière là
116	35'58	Et ça si tu, t'en aurais pas pris conscience si tu t'étais pas vue			
117	36'03				<p>Mais j'avais l'impression mais je crois que je l'avais dit un peu au début de notre première rencontre que je heu je je j'avais l'impression de faire de de heu répéter souvent ce que disait l'enfant mais j'étais pas vraiment sûre en fait de, je sais plus je cherche un terme, quand l'enfant dit quelque chose et pis on reprend exactement les mêmes mots c'est-à-dire qu'on lui confirme que ce qu'il vient de dire était correct et pis il rebondit, il continue etc. Et là quand je me suis vue et quand j'ai lu aussi la transcription, même avant de venir là que tu nous avais envoyée je me suis dit oh la la mais oui je répète tout en fait heu tout tout tout ce qui est dit je remets heu alors c'est peut-être parfois nécessaire mais peut-être parfois aussi c'est trop quoi enfin, je sais pas c'est difficile aussi là de juger jusqu'où il faut aller encore une fois</p>
118	36'52		Je je sais que j'étais pas là mais j'ai lu		

		<p>Oui bah oui j'allais te poser la question hein de toutes façons</p> <p>D'accord</p> <p>Hum hum</p>	<p>les transcriptions et et heu moi j'ai trouvé que par contre dans mes interventions je me rends compte que je suis beaucoup, très implicite en fait.</p> <p>Donc heu ça m'a fait prendre conscience de ça, c'était pas vraiment une découverte à ce point là mais malgré tout ça l'a pointé plus finement et et je me dis que particulièrement dans ce travail là je laisse peut-être trop grandes ouvertes les portes ce qui fait que la réponse n'est pas et ben est est imprécise. Donc je me dis qu'il faudra que je fasse attention à des questions plus fermées quoi</p>		
119	37'32	<p>D'accord. Et toi par rapport à l'analyse de pratique collective Marie donc qu'est-ce que, donc alors évidemment tu y'as pas participé mais est-ce que tu peux imaginer ce que ça peut t'apporter, est-ce que tu crois</p>			
120	37'44	<p>D'accord</p>	<p>Alors moi je pense que devant les collègues ça doit être intéressant parce que même j'ai lu les trucs je vois bien que chacune on se positionne différemment donc ça c'est intéressant alors j'imagine que visuellement ça doit être encore plus riche quoi</p>		
121	37'56	<p>Ah bah oui de les voir aussi... parce que derrière tout ça y'a quand même heu au départ la question de la formation qui dit que enfin qui me questionne</p>			

		moi, est-ce que c'est vrai que le langage oral on a toutes fait le CAPA-SH heu il a été mis un peu de côté et je me dis qu'est-ce qui aurait pu être qu'est-ce qu'on aurait pu transformer dans cette formation, comment on aurait pu l'aborder en formation initiale pour que ça nous apporte des billes quoi, c'est ça. C'est une vaste question mais heu parce travail là c'est aussi une réflexion là-dessus. Comment on peut heu amener l'enseignant à se poser des questions, comment on peut amener heu voilà le l'enseignant spécialisé à			
122	38'36		Mais sur l'enseignement et le langage oral en particulier ?		
123	38'39	Bah ça peut bon c'est ça fait partie du sujet mais ça peut-être non pas forcément sur le langage oral en particulier sur d'autres choses quoi			
124	38'47		Parce que c'est sûr que de filmer je pense c'est nous on l'a pas fait en CAPA-SH		
125	38'53	Mais justement c'est une analyse heu collective de pratique, là c'est de la co-explicitation, c'est vraiment un processus particulier, hein parce qu'on pourrait effectivement heu filmer et se regarder et c'est tout et dialoguer qu'avec moi mais là	Bah oui		

		c'est vraiment voilà on donne à voir au collectif donc c'est vraiment autre chose enfin c'est vraiment une autre démarche quoi			
126	39'13			Après c'est vrai ce que tu dis faut il faut se sentir bien dans le groupe, c'est-à-dire que nous dans le CAPA-SH quand on nous en a, on nous a proposé l'analyse de pratique filmée et on a tous refusé parce que je pense dont la façon où ça nous a été proposé a été extrêmement maladroite heu et donc du coup on nous a montré un exemple et on nous a demandé d'analyser un exemple, donc nous on a tous fait la même chose bah voilà on et donc du coup on s'est dit à mais ça un jour ça va m'arriver à moi, ah non. Voilà donc du coup je pense que la l'entrée en matière n'était pas, voilà le, c'était pas c'était pas la bonne manière donc du coup ça nous a tous fait peur et on a tous dit non. Dans le MASH on l'a fait, alors c'était pas nous sur les vidéos c'était d'autres personnes mais du coup ça été présenté très différemment et donc du coup là y'avait la notion de bienveillance et là je suis sûre qu'on nous aurait proposé, on l'aurait fait	
127	40'07	Oui parce que là dans le CAPA l'exemple que tu donnes c'est on était dans le jugement			

		(inaudible)		Oui c'est ça Il fallait dire ce qui était bien, pas bien	
128	40'14			Voilà c'est ça (inaudible) Exactement Voilà	Il faudrait que ce soit une observation constructive c'est-à-dire que (inaudible) on relève quelque chose heu et puis on donne notre avis sur heu bah le point en question mais sans dire ah bah ça c'est pas bien il faut pas le faire il faut faire comme ci comme ça enfin
129	40'29			Donc du coup c'est c'est ça reste compliqué enfin voilà je pense que ça dépend vraiment comment c'est présenté. Toi tu nous l'a présenté d'une façon où de toutes façons enfin moi j'ai pas ressenti du tout de jugement sur quoi que ce soit et quand j'ai vu, ouais, et quand j'ai vu les vidéos des autres à aucun moment j'ai jugé, j'ai plutôt cherché à tirer partie de, et pas du tout à juger. Donc du coup ça c'est riche	Ouais Non. Et c'était clair dès le départ en fait effectivement
130	40'53	D'accord donc ça ça questionne aussi pour l'année prochaine et à savoir si on garde ce procédé là plutôt intéressant mais oui de heu voilà d'analyser sa propre			

		<p>analyse et puisque c'est soi qu'on voit et ça je pense que c'est important aussi de se dire bah je suis comme ci je suis comme ça heu y'a bien d'autres métiers où heu y'a une analyse de pratique c'est vrai que l'enseignement ça n'existe pas et je pense que voilà on peut en tirer des bénéfices de ce dire bah je me vois et et comment heu et comment je suis enfin. Ça fait bizarre de se voir sur la cassette, de s'entendre, de de voir les gestes qu'on peut avoir. Moi je l'ai fait aussi hein de filmer avec mes élèves heu c'est étrange parce que je m'entends pas du tout comme je m'entends sur la cassette, ah bon je parle comme ça ? heu donc y'a ça puis y'a oui heu à construire des choses par rapport à ce qu'on voit quoi. Ma question c'était est-ce que ça vous a apporté vous d'un point de vue est-ce que ça vous à apporté d'un point de vue personnel ? C'était surtout ça la question de départ pour pouvoir continuer l'année prochaine là-dessus ou pas. Si vous m'aviez dit bah non ça m'a rien apporté heu ou heu ça n'a aucun intérêt</p>			<p>C'est étrange</p>
--	--	---	--	--	----------------------

131	41'58				<p>Mais je pense je pense aussi que plus on fait plus ça apporte enfin à force d'être dans cette démarche là on a aussi des outils d'observation et d'analyse qui deviennent plus fins enfin j'imagine ça ça fait écho un peu à l'analyse de la pratique heu professionnelle option D. On part pas de vidéo on part de situations présentées mais je trouve que plus on est dans cette pratique plus on est précis dans la présentation qu'on va en faire, enfin voilà on gagne en efficacité je pense à force d'utiliser le processus. Donc j'imagine que là on a fait une séance, j'imagine qu'au fil du temps si on en fait plusieurs on va gagner en</p>
132	42'39	<p>D'accord. Bah de toutes façons ce que je vous propose moi l'année prochaine c'est de repartir sur des heu voilà sur des films d'albums échos et puis la le même principe hein vous m'envoyez une séance une séquence heu particulière que moi je retranscris donc y'aura toujours l'écrit que je vais vous renvoyer et puis oui y'aura des rencontres avec heu d'abord dans un premier temps expliquer à partir de l'écrit et après heu le</p>			

		visionnage de la vidéo. Je pense qu'on fera ça			
133	43'08			Et dans notre métier en plus souvent ce qu'on nous rapporte sur notre pratique c'est à travers les yeux de quelqu'un d'autre c'est c'est un inspecteur qui vient c'est c'est l'AVS qui peut nous dire tiens fais attention là heu t'as dit ça ou des fois elles interviennent ou des stagiaires qui vont nous interroger sur les choses qu'on a pu faire voilà et sauf que ça passe forcément par le regard de quelqu'un d'autre, par le par la tête de quelqu'un d'autre et nous face à nous on l'a jamais quoi	
134	43'36	Mais qu'est-ce que ça change ça justement que ce soit vous sans sans intermédiaire ?			
135					(inaudible)
136	43'41			Bah c'est forcément enfin moi je trouve que à partir du moment où ça passe par le regard de quelqu'un d'autre heu c'est forcément déjà un peu enfin c'est pas calé à la réalité neutre parce que c'est forcément passé par le regard de quelqu'un d'autre qui sait pas forcément dans notre esprit heu quel objectif on visait, pourquoi on a fait ça, donc après le fait de nous en parler ça peut nous nous questionner là-dessus mais le fait de voir de nous voir nous avec notre regard à nous c'est heu c'est direct, y'a pas voilà c'est pas passé à	

				travers le regard de quelqu'un d'autre, donc du coup ça pas été déjà un peu modifié dans la je sais pas si c'est clair	
137		Si si si si			
138	44'22		Y'a pas de filtre		
139				Voilà merci	
140	44'25	Y'a pas de filtre et puis tu peux comme on dialogue ensemble tu peux expliquer pourquoi t'as fait ça à ce moment là sans parce que tu parlais t'interprétation c'est important ce que tu dis là du coup (inaudible) c'est brut et c'est toi qui donnes ton interprétation c'est pas quelqu'un d'autre qui l'a donne pour toi, c'est là ou justement enfin moi l'analyse de pratique collective heu je suis à fond dedans évidemment c'est mon sujet mais heu je trouve que c'est là où ça change la donne c'est qu'il y'a pas d'intermédiaire, y'a pas de filtre et c'est l'enseignant qui du coup donne sa propre, parce que on on voit pas tout forcément, l'inspecteur y peut pas tout décoder, tu parlais d'inspecteur mais une tierce personne ça peut être un un conseil péda peu importe, y'a au final abh voilà ils peuvent pas donner des informations, des interprétations		Oui voilà C'est ça	

		sut tout. Parce que toi tu as des intentions qu'ils connaissent pas forcément et justement la l'analyse de pratique c'est mettre en mots aussi ses intentions là, qu'on voit qu'on, le spectateur n'a pas forcément n'a pas les toutes les clés en mains quoi			
141	45'23			Et puis de conscientiser aussi parce qu'on fait des choses spontanément on sait pas pourquoi et le fait de se voir et de se dire tient mais ou d'entendre quelqu'un d'autre nous demander on vient de se voir mais pourquoi t'as fait ça donc on l'a vu sans filtre sans interprétation, l'autre soulève une question et du coup on se met à réfléchir et et on analyse ça dans bah de la pratique ça fait partie de la pratique, je fais ça pour ça	
142	44'44	Et là ça vous l'a permis ça ? La la seule séance qu'on est qu'on est faite est-ce que ça vous a permis de prendre conscience de de choses comme ça comme tu dis là ?			
143	45'54			Ouais je pense, alors peut-être pas de passer du temps et de réfléchir après parce qu'on est on court toujours tous après le temps mais heu mais sur certaines choses heu sur sur la suite je me suis dit oui sur le prochain album peut-être être moins comme ceci plus comme cela, moins parler	

				parce que finalement parlant trop on induit trop de choses heu, plus de recul oui, des des choses qui ont en tous cas qui ont attirées l'attention, alors après peut-être pas j'en suis peut-être pas encore au stade de de de conscientiser les choses mais heu au moins voilà y'a eu un moment ah tient y'a ça faudra un moment que j'y pense	
144	46'31	Toi Sophie ça t'a apporté ça ça t'a			
145	46'33				J'ai j'ai pas l'impression pour l'instant que j'en sois là encore mais je pense aussi parce que j'ai un peu laissé de côté heu voilà la classe découverte y'a eu d'autres choses et du coup heu je suis partie sur d'autres projets j'ai un peu laissé de côté et j'ai peut-être pas réinvesti suffisamment rapidement du coup cette séance heu remis les enfants au travail là-dessus et moi avec quoi
146	46'56	Alors après y'avait y'avait pas d'autre échéance non plus aussi c'est vrai quand je dis bah il faut, choisissez une séquence machin ça vous oblige (inaudible) à se pencher dessus, et là du coup comme c'était la fin de l'année, et tu dis y'avait plein de projets, c'est que le lancement, c'était une approche			Aussi

		timide on va dire, l'année prochaine on sera vraiment dans le cœur du sujet, là l'objectif c'était de constituer le groupe cette année. Bon je pense qu'on y est arrivé, bon on a perdu Irène en route mais j'espère que ça va aller mieux en septembre la pauvre mais heu constituer le groupe, d'expliquer vraiment heu voilà ce heu vers quoi je voulais aller, vous emmener, savoir si vous étiez d'accord ou pas, expliquer l'analyse, la co-explicitation, hein l'analyse de pratique, c'était vraiment expliquer tout ça. C'était ça cette année. Après l'année prochaine y'aura des dates en début d'année plus enfin on verra ensemble ce qui est possible de faire en fonction des modifications des calendriers de chacune parce que y'en a qui vont bosser le mercredi matin, bah oui			Tout à fait
147	47'54			Tu travailles le mercredi ?	
148			Non		
149				Non	
150	47'57		Toi t'es sur A ?		
151				Non A. Donc c'est bon.	
152	48'01		Nous non plus c'est pas mis en place. Avec l'autre collègue alors	Voilà	
153	48'05	Ah non y'a qu'Irène alors			
154	48'06			Et elle ça change pas parce qu'elle	

				travaille déjà le mercredi	
155	48'08	Oui oui je sais pas pourquoi oui c'est Irène. Mais bon du coup heu c'était vraiment la mis en place quoi et heu une mise en bouche en douceur pour expliquer le projet pas effrayer les gens et puis, on a quand même vu parce qu'on a vraiment bien travaillé la première sé la première séance d'analyse collective voilà ça sera sur ce sur ce modèle là quoi. Après c'est vrai qu'y a pas eu d'échéance donc heu mais ça c'est comme pour beaucoup de choses hein mais c'est normal c'est c'est le déroulement normal des choses			
156					C'est rassurant
157		Comment ?			
	48'41				Je dis c'est rassurant, je suis normale
158		J'ai pas dit t'es normal j'ai dit c'est normal c'est le cours normal des choses			
159	48'49		Non mais elle a pas dit que t'étais anormale non plus		
160	48'50	Ah bah non, non non non c'est voilà c'est c'est logique parce que quand je sais quand j'avais c'est la réunion à telle date heu tout le monde m'avait redonné heu en temps et en heure bah telle séquence machin bon	Oui oui oui oui		

		même si on court après (inaudible) bon là quand y'aura des échéances et qu'on aura le (inaudible) une habitude de l'analyse, de pratique de ce que les unes et les autres font parce qu'au final moi j'interviens très peu, moi je prends en fait			
161	49'15			Tu fais rien en fait, c'est ça	
162	49'16	Bah c'est votre travail, je mets en mots je mets en mots votre travail c'est ça qui est extraordinaire, donc moi j'apporte même pas grand-chose je voilà je me fie à votre analyse puisque le le cœur du débat c'est l'enseignant bah voilà il avance parce qu'il analyse lui-même sa pratique, en gros c'est ça			
163	49'34			Pour analyser alors heu je je parle vraiment de sa pratique à soi, heu ce serait peut-être bien qu'on est heu l'extrait qu'on choisit alors je comprends bien pour des im... pour des questions de droit à l'image etc. on puisse pas avoir heu bah que moi je puisse pas avoir les vôtres par exemple mais déjà si moi j'avais une une copie, tu vois ? tu m'en parlais l'extrait qu'on a sélectionné du coup on peut en parler ensemble et puis après le revoir pour se dire ah oui on avait évoqué ça ça et du coup revoir et je pense que pour l'analyse de sa propre pratique ça peut être	

				enrichissant ça	
164	50'08	Là ce que tu es en train de me dire, si je comprends bien tout aujourd'hui, (inaudible) je suis pas sûre d'avoir compris, ça veut dire que tu aimerais avoir ton extrait, parce que en fait une fois que tu me les donnes		J'aime bien comment elle formule tout Oui	
165	50'19			Bah je les ai plus	
166	50'20	Tu les as plus ben j'espère vraiment changer de système l'année prochaine			
167	50'22	Ban oui	Ah oui ton extrait en image tu veux dire		
168	50'26			Oui. Ah j'étais pas clair à ce point là	
169	50'27		Si si. Non mais si mais j'imaginai bien que c'était ça quand même		
170	50'31	Ben oui mais heu j'espère l'année prochaine, je pense que je vais investir dans une caméra perso avec une clé avec une heu comment ça s'appelle ? Pas une disquette			
171	50'40		Une carte mémoire ?		
172		Une carte mémoire comme ça que je pourrais faire circuler et vous les mettre directement sur vos ordi etc.			
173				D'accord	

174	50'46	Là ce qu'il faut savoir c'est qu'avec c'est caméras là y'a des cassettes et pour que je puisse retranscrire il faut que je heu loue enfin que je heu réserve un ordinateur au CDDP parce que ça ne va pas, le cordon ne va sur mon ordinateur, elles sont trop vieilles les cassettes			
175				D'accord	
176	51'02	Il faut des ordinateurs portables moins récents donc c'est tout un binz donc évidemment pour aller dans vos classes après c'est c'est mais effectivement si j'ai j'investi une une dans une caméra avec heu avec une carte mémoire vous il suffit après de la mettre ne serait-ce que dans votre ordi, ça se machine en ça se copie en deux coup de cuillère à pot ça			
177	51'20		Ça voudrait dire qu'on est chacune une carte mémoire quoi		
178	51'24	Donc voilà ça donc ça mais oui voilà on même on pourrait filmer en décalé. J'achète une caméra, parce que je vais peut-être pas en acheter quatre pour l'année prochaine. Bon j'en achète une, par exemple je te la prête de telle date à telle date, après ça suit pour Marie, après et en fait vous avez la carte mémoire donc on filmera pas			

		heu au même moment quand je vous enfin quand je réserve les caméras ça sera en différé mais au final vous aurez un matériel plus performant et ça vous permettra mais, ça j'en avais conscience puisque je crois que c'est toi Marie qui m'en avait ou je sais plus qui m'avait dit mais c'est embêtant parce que j'ai plus l'extrait, je sais plus, y'en a une d'entre vous qui m'avait dit ça peut-être Irène, c'était toi ?			
179	52'04			Oui pour choisir	
180		Ah oui pour choisir			
181	52'05		Ah oui pour choisir moi j'ai été très embêtée moi aussi		
182				C'était ça	
183	52'08	Et donc du coup là ça m'avait posé question. Bon là c'était la mise en route je mais bon je pense que je vais vraiment essayer de régler le problème autrement l'année prochaine			
184	52'15			Et et même du coup je me dis que pour les avoir pour les élèves ça peut être bien	
185	52'18		De re regarder		
186				Moi ils ont réclamé hein regarde	
187	52'20	Bien sûr			
188	52'22			Mes mes plus grands mes plus dégourdis ils ont réclamé	
189					Inaudible
190	52'30	Bah non parce que c'était avec			

		des cassettes au départ			
191					Si j'avais une cassette à moi et est-ce que c'est pour ça
192					
193	52'36	D'ailleurs tu as une cassette que tu m'avais où tu as enregistré des choses que j'ai pas eu			
194	52'41				Oui que j'ai là je crois
195		D'accord. Comme ça je vais pouvoir retransférer les données heu d'accord. Mais ça c'est important l'année prochaine effectivement d'avoir les... C'est pas facile de choisir un extrait quand on les a pas vus			
196	52'43			Bah oui	
197		Ou alors faut le choisir tout de suite sur la caméra et voilà on a pas le temps. Ça va pas ça, ça ça va être à modifier c'est sûr			
198	53'00		Et puis les choisir sur la caméra moi revisionner c'est pas évident		
199	53'03	Ouais c'est pas pareil, je suis d'accord			
200	53'08		Et après l'idée de filmer plusieurs élèves toi c'est quoi ? Si j'entends bien aujourd'hui c'est plutôt l'idée de la co heu		
201		explicitation			
			C'est ça en fait l'idée de ton mémoire ?		
202	53'20	Bah ça en fait partie oui			
203			Ouais		
204		Oui			
205	53'21		Donc en fait l'idée y'ai plusieurs enfants qui soient filmés qui soient		

			toujours les mêmes est-ce que ça a un intérêt ou ?		
206	53'28	<p>Bah ça a un intérêt parce que au-delà de ça y'a quand même heu le langage oral. Donc ça permet de voir aussi les progrès, l'évolution, donc oui ça ça a un intérêt. Après heu on sait que il y a des élèves qui vont partir heu parce que y'a deux choses dans la thèse y'a le point de vue de l'enseignant, d'accord donc ça c'est votre point de vue que je vais recueillir mais y'a le point de vue de l'élève. Le point de vue de l'élève en lui-même il est intéressant pas heu pas pour l'élève mais par rapport à vous parce qu'en fait l'élève y va dire bah il va formuler peut-être alors je sais pas sous quelle forme.</p> <p>Est-ce que ça va être des entretiens donc là avec des élèves, avec des élèves quand je vais passer dans vos classes, j'ai pas encore réfléchi, mais je me disais ça serait bien de recueillir le point de vue de l'élève, comment il se situe lui, est-ce qu'il sent qu'il a fait des progrès ou pas ? Et ça c'est intéressant pour l'élève mais aussi pour vous. Ça veut dire que votre travail il a été bénéfique aussi. Je pense que les deux points de</p>	<p>L'évolution</p> <p>D'accord</p>		

	<p>vue ils sont à prendre en considération. C'est pas tant le point de vue de l'élève en lui-même mais c'est dans voilà dans dans le projet « album écho » avec l'enseignant je pense que c'est important de voir si lui il a compris pourquoi il le faisait, comment il le faisait, qu'est-ce que cela lui a apporté est-ce qu'il a fait des progrès. Donc oui c'est important de voir heu d'avoir les mêmes élèves. Après c'est des élèves que vous avez jugé entre guillemets utile de trav... enfin vous avez voilà pensé que c'était intéressant de travailler avec eux parce qu'ils avaient des soucis. J'aurais peut-être pas l'année prochaine, y'a des élèves qui vont partir chez toi Miranda, donc ces élèves là heu, ça va être perdu entre guillemets, mais tant que ça puisqu'on va quand même travailler avec la même analyse de pratique ensemble avec eux, même si j'aurais pas recueilli leur point de vue, on aura pas le temps là. Mais c'est pas grave, c'est le principe des CLIS, des ULIS où ça tourne, y'a des départs heu mais c'est déjà beau on les a déjà sur quatre ans, donc heu c'est pas mal. On peut</p>	<p>Bah oui</p>		
--	--	----------------	--	--

		<p>pas faire ça dans une classe ordinaire. Donc là on peut faire quand même un travail en quatre ans avec des pertes mais ça ça fait partie du processus, on sait qu'y a des qu'y a des pertes entre guillemets, des départs, des déménagements, donc ça ça pose pas de problème. Donc voilà moi je voulais faire un petit point là-dessus, moi j'ai pas autre chose à vous dire sauf si vous avez des questions précises. Donc on se fera un petit calendrier heu pas trop tard dans l'année hein pour fixer des dates. Je sais pas ce qui vous pour l'analyse de pratique je sais pas ce qui arrangera le mieux.</p> <p>On avait fait une fois un mercredi matin, là c'est mercredi, je pense que le mercredi là c'est pas mal. A savoir que moi le mercredi normalement je serais à la fac le matin, enfin à midi, si ça n'a pas changé les horaires mais après on s'organise</p>			
207	55'50			Oui voilà	
208		Je peux finir, on peut finir à onze heures			
209	56'10		Oui bah oui. C'est vrai que le mercredi matin		
210	56'14	C'est bien. Bah là on avait fait l'après-midi parce qu'on devait			

		aller à l'IME, c'était pour ça en fait et puis du coup on avait pris des			
211				Bah oui	
212		Rendez-vous			
213	56'25			Sinon j'avais un rendez-vous ce matin sinon on aurait pu	
214	56'27	On aurait pu faire ce matin. Mais vous le mercredi matin ça vous arrange ? En fonction d'Irène je sais qu'elle mais elle travaille pas tous les mercredis matins donc du coup ça peut		Non	
215	56'38			Donc pour l'année prochaine concrètement les autorisations des parents qu'on a déjà heu et dont on et qui correspondent aux élèves qu'on garde, est-ce qu'on redemande les autorisations parce que c'est une nouvelle année scolaire ou est-ce que	
216	56'50	Bah de toute façon ils ont déjà donné leur accord donc moi je leur redemanderais pas			
217					inaudible
218		Comment ?			
219	56'53				On les informe on leur demande pas
220	56'55	Bah moi je bah vous pouvez leur demander			
221	56'57			Non mais dis-moi ce qu'il faut faire après heu	
222	56'58	Bah c'est c'est une autorisation			

		qui vaut heu je sais plus, le papier est-ce qu'il a une année, est-ce que c'est dans l'année scolaire ?			
223	57'06		C'est pas noté		
224	57'07	C'est pas écrit hein, je l'ai pas sous les yeux			
225	57'10		Je l'ai sous les yeux là		
226	57'13			Non y'a pas l'année, non donc on peut garder	
227	57'17	D'accord et là y'avait un papier heu, vous aviez donné un petit papier aux parents expliquant le			
228			Oui oui		
229	57'23	Est-ce qu'y a l'année scolaire dessus ? Là c'est peut-être possible			
230			Non non plus		
231	57'28			Donc ceux qu'on garde on est pas obligé de redemander	
232	57'31	Non, ils ont déjà leur autorisation, ils savaient que c'était un travail de longue haleine en plus			
233	57'35			Oui puis je crois qu'ils s'en	
234	57'37		Je crois qu'ils s'en fiche		
235	57'38			Oui parce que voilà, concrètement	
236	57'40		Bah oui c'est vrai		
237	57'42			Les parents oui, les enfants non	
238	57'44		Les enfants oui les enfants ils sont contents enfin mais les parents, ça n'a vraiment pas posé de problème		
239	57'49			Moi y'en a aucun qui m'a demandé le	
240	57'50	Si toi y'en a pour qui ça a posé			

		problème, y'en a qu'on refusé quand même			
241	57'53			Oui mais bon ça après c'était des autorisations de de photos donc tant pis quoi	
242	57'57		Oui après ils ont le droit de refuser		
243	57'59				C'était ça moi qui questionnait le plus c'était est-ce que pare que c'était pas dans (inaudible) mais quelques parents m'ont demandé est-ce que du coup heu l'enfant figurera, hein enfin ce film est-ce que ça figurera quelque part, ou son nom sera mentionné, c'est plus ces questions là qui interrogeait plutôt que le projet autour du langage enfin c'est ça
244	58'22			Moi ceux qui voulaient pas qu'on les prenne en photo l'année der...cette année voudront pas qu'on les prenne l'année prochaine	
245	58'27	Bah non, par contre si vous avez des nouveaux il faudra refaire			
246	58'31			Voilà. On peut t'en réintégrer des nouveaux	
247	58'33	Ah bah bien sûr			
248	58'34		Ah oui parce que moi je ferais peut-être ça aussi		
249	58'36	Bien sûr, au contraire, ce sera riche parce que bah chaque enfant a une problématique différente, vous allez peut-être avoir heu voilà donc au contraire ça va élargir un peu. Juste je suis			

		<p>en train de réfléchir là moi j'ai fait un petit bilan de ce qu'on a fait cette année, un bilan officiel pour l'institution, je l'ai envoyé à monsieur G. et je l'ai envoyé à vos inspecteurs respectifs. Non, c'est monsieur G. qu'a parce que en fait j'ai demandé pour l'année prochaine à ce que ce temps d'analyse de pratique soit considéré comme heu qui soit qu'il fasse partie des conférences pédas. J'attends toujours la réponse. Bon à priori il m'avait dit peut-être pas tout mais et</p>			
250				Il est pas fait le (inaudible)	
251	59'18	<p>Ça doit être pour ça et du coup monsieur L. m'a renvoyé un message en me demandant si c'était intéressant le tout l'étude bah j'ai dit bien sûr y'a c'est c'est une mine et il me dit mais heu y'aurait peut-être des choses que je pourrais voir intéressantes etc. et là j'ai répondu que de toute façon ces films là appartenaient aux enseignantes, alors j'ai répondu que bien sûr l'album écho avait un intérêt pour, parce qu'il me demandait ça au départ : est-ce que ça un intérêt pour les élèves de CLIS. Alors je lui ai dit que bien sûr il a un intérêt pour les élèves de</p>			

	1'00'28	<p>CLIS et je lui ai dit mais heu quand plus il se passait des choses extraordinaires sur les films, enfin moi je voyais en tous cas, je voyais des choses se dérouler sous mes yeux et je trouvais ça vraiment de mon point de vue très intéressant et il me dit est-ce que je pourrais être amené à les voir un jour ou je sais pas comment il m'a formulé ça. Et j'ai dit que moi je voilà je n'avais pas le ce droit là de montrer que si les enseignantes acceptaient c'était leur problème quoi. Il était vraiment intéressé par heu par le sujet je pense parce que là du coup c'est un peu son truc au départ donc heu voilà</p>			
--	---------	--	--	--	--

Entretien de co-explicitation n°3 septembre 2013

Tour de parole	Temps	Sandrine	Marie	Miranda	Irène	Sophie
1	0'	Alors ça y'est, ça fonctionne. Alors heu on va commencer par heu par Maire parce que c'est le premier mail que j'ai reçu, d'accord ? Et puis après j'ai eu Miranda, après j'ai eu Irène et puis c'est toi la dernière ! On fait par ordre. Alors avant de de regarder la vidéo que Marie a sélectionné...				
2	0'31		C'est la première fois en fait parce que moi la dernière fois j'étais pas là			
3		Tout à fait				
4			Donc je sais pas comment...			
5	0'34	Et ben tu vas commencer par nous dire, comme ça avant qu'on regarde la vidéo pourquoi tu as choisi cet extrait, pourquoi tu voulais le montrer, le donner à voir aux autres, qu'est-ce qui te semblait intéressant dans dans ce que tu as, dans ce que tu as fait avec ton ton élève				
6	0'47		Heu, bah là c'était plutôt le enfin d'abord c'était parce que c'était autour des du choix du du thème de			

			<p>l'album. En fait ça m'intéressait de voir ce que ce que les élèves ils retenaient de des activités scolaires proposées.</p> <p>Comment sur le plan cognitif et métacognitif, ce qu'ils en tiraient. Donc heu là j'ai trouvé que c'était intéressant parce qu'il y a vraiment un échange autour d'un mot, lire, raconter, réciter, et mettre en mémoire, donc ça ça m'intéressait et puis ce qui me questionnait aussi c'est qu'avec Louise par exemple, on tourne autour du mot et pour autant à la fin, le mot il est toujours pas heu donc c'était un peu tout ce questionnement là et de me dire est-ce que, est-ce que ça sert à quelque chose d'insister comme ça et est-ce que c'est si important parce que du coup elle a quand même saisi des choses de ce que ça voulait dire mais elle ne les utilise pas, peut-être elle utilisera jamais, c'était un peu ça</p>			
7	1'50	<p>Alors moi je note une question importante là est-ce que ça sert à quelque chose ? Donc c'est peut-être pas une</p>				

		question heu à laquelle on va pouvoir répondre aujourd'hui parce qu'on a pas mal d'extraits et puis je dois partir à 11 heures et quart pour mon cours à la fac, mais heu ça c'est une question que qu'on peut se poser, qu'on s'est posé déjà l'année dernière et puis je pense qu'on va pouvoir se poser tout au long de l'année et et les années suivantes puisque ça dure quand même quelques années notre travail	Non non			
8	2'17	Voilà D'accord	Avec une élève comme Louise, parce que je dirais pas la même chose avec une élève comme Valérie			
9	2'25	Alors est-ce que vous avez des questions à poser avant à Marie ou est-ce que je vous passe l'extrait ? Et après l'objectif c'est heu que tu nous réexpliques Marie éventuellement et puis qu'on en discute ensemble				
10	2'35				Juste quelques informations sur l'élève c'est une jeune heu...	
11	2'39		C'est une jeune là ça va être sa cinquième année dans la CLIS. Là elle est en temps partagé IME et CLIS heu des			

			gros troubles sur le plan du langage et heu moi je trouve que depuis, ça fait quatre ans que je travaille avec elle, y'a pas vraiment de progrès quoi, y'a des progrès sur d'autres plans mais pas sur le plan heu de l'émission on va dire.			
12	3'10	Alors l'extrait, ça commence pas tout à fait là				
13	3'17	Passage de l'extrait de Marie				
14	6'07	Voilà pour l'extrait que tu avais choisi Marie. Alors est-ce que avant que les collègues réagissent est-ce que tu as quelque chose à rajouter sur cet extrait ?				
15	6'21		Bah, je me rends compte que je parle beaucoup			
16	6'30	Les collègues ?				
17	6'31		C'est pas une surprise mais bon			
18	6'35			Oui		On avait déjà repéré ça, on avait toutes cette impression, beaucoup reprendre les choses, beaucoup répéter, heu
19	6'44				On soutient beaucoup l'élève, on soutien (inaudible)	
20	6'49	Mais est-ce que c'est pas un peu le principe aussi du langage où heu là pour le coup c'est nous qui étayons ? Donc heu quand tu dis heu je là c'est vrai que dans cet				

		extrait là, ce que je vois moi c'est que tu heu tu tu re tu reformules				
21		Interruption : personne cherchant une salle				
22	7'24	Heu qu'est-ce que je disais moi ? Oui donc du coup tu, à un moment donné, tu reformules heu, c'est vrai que tu expliques ce que veut dire réciter, tu lui fais cheminer un petit peu tout son parcours, comment t'as fait, elle se rappelle qu'elle avait récité avec papa etc.. et ta question est-ce que ça sert à quelque chose parce que au final elle l'a jamais réemployé, voilà c'était ta question. Après heu on, y'a quand même tout un étayage où heu par exemple elle emploie pas le je au départ, enfin moi je l'entends pas en tous cas, et heu je sais pas si bon on a pas vu, moi j'ai pas vu tout l'extrait mais tu insistes sur le je déjà, donc je pense que c'était une de tes priorités	Non non			
23	8'07		Ça c'était dans les autres albums mais c'est toujours			
24	8'09	C'est toujours pas acquis. D'accord	C'est pas spontané			
25	8'11		De même la conjugaison du			

		Hum hum	verbe, les verbes ne sont pas conjugués				
26	8'17	Qu'est-ce que ça vous inspire heu les collègues cet extrait? Qu'est-ce que vous avez à...par rapport à votre pratique, par rapport à la question mais est-ce que ça sert à quelque chose ?					
27	8'31			Bah c'est là toute la difficulté de, c'est toute la difficulté avec la marche qu'on propose, c'est-à-dire que tu nous as expliqué hein, l'album écho l'enfant propose une phrase, il faut aller juste un petit peu au dessus, et suivant la hauteur de la marche, des fois on se trompe hein, et du coup on se rend compte que si on a pris une marche trop grande et ben leur investissement est hyper dur et finalement y'a pas enfin y'a pas d'intérêt pour l'enfant. Si c'est trop trop proche ben y'a peu d'intérêts aussi au niveau des apprentissages, c'est c'est, je trouve que c'est ça qui est compliqué : c'est le dosage. Jusqu'où on pousse, jusqu'où on élève on élève la phrase quoi			
28	9'10		Oui parce que y'a un moment				

			Louise par exemple elle elle reedit, je sais plus, elle dit pas réciter, mais elle dit c'est faire comme avec papa, et à un moment j'ai dit bah est-ce qu'on met ça alors ? Et puis en fait au final, j'ai quand même insisté sur réciter			
29		Ouais				
30			Peut-être quand fait j'aurais peut-être du bah prendre ses propositions			
31	9'31	Alors t'aurais peut-être pu mettre les deux, c'est-à-dire la sienne et puis toi rajouter : ça veut dire réciter, quelque chose de cet ordre là. Par ce qu'au final, peut-être qu'au départ elle savait pas à quoi ça correspondait, là tu lui as expliqué, elle a pas encore intégré le mot, mais elle elle a quand même heu compris la notion, visiblement. Et donc du coup heu, c'est peut-être une solution, je sais pas si c'est la bonne, mais de dire, de reprendre sa proposition : c'est ce que j'ai fait avec papa puisque du coup là ça lui parle parce que c'est son vécu en plus, virgule, c'est réciter la poésie par exemple	Non Oui ça oui			

32	10'06	Exactement				Et laisser du temps pour que ce soit intégré, parce que peut-être aussi parfois, (inaudible) alors qu'en fait ça sera peut-être dans trois ou quatre mois, ça sera peut-être plus tard
33	10'18	Tout à fait. Et là en fait, c'est du vocabulaire aussi hein, du coup, c'est un vocabulaire qu'elle n'a pas et que tu essayes et là je trouve à juste raison et et ta démarche elle est plutôt heu intéressante, d'insister, tu passes par ce qu'elle a vécu, donc ça, ça lui parle, ce qu'elle a vécu à la maison hein, c'est elle qui le dit donc du coup ça lui, voilà ça ça évoque vraiment quelque chose, et tu dis bah oui mais est-ce que...si moi je pense que le fait de d'insister, d'insister sur sur ce mot là...Alors évidemment ça vient pas dans les deux minutes trente de ton de ton extrait, peut-être qu'au final à force de le répéter, s'il est inscrit sur l'album écho, c'est cette répétition aussi qui fait que heu, ça fait quelque chose				
34	10'59				Je trouve que la parole de l'élève elle est valorisée	

					<p>quand même parce qu'après quand elle dit tout le monde me regarde tu le reprends tout de suite et heu et tu l'écris « tout le monde me regarde » donc en fait ça contrebalance avec l'apprentissage de nouveaux mots, je sais pas comment</p>	
35	11'14	<p>Dans le sens où ce que tu dis je l'entends et je peux le noter sur l'album écho, c'est ça ?</p>				
36					Oui oui oui	
37	11'26	<p>Hum hum</p>	<p>Mais je trouve que je suis souvent confrontée à ce à ce dilemme de est-ce que je maintiens quelque chose que j'ai en tête, le lexique souvent c'est au niveau du lexique ou est-ce que on garde les propositions de l'enfant, c'est ça c'est un peu le truc de Boisseau, c'est d'aller juste au dessus mais et même temps</p>			
38	11'46	<p>C'est ça, c'est c'est exactement ça et ça rejoint l'année dernière la conversation qu'on avait eu jusqu'où on peut les emmener et c'est ça qu'est difficile et ça y 'a pas de</p>				

		<p>réponse heu toute prête, en faite, toute faite, et c'est la difficulté de l'album écho et de de que Boisseau essaye d'expliquer effectivement, c'est il en est là, je veux le faire progresser donc je l'emmène un petit peu au dessus de ce de ce qu'il sait faire, mais dans quelle limite ? Et là en fait c'est la vraiment la démonstration de de Boisseau, on est en plein dedans là Marie, ce que tu es en train de faire c'est exactement ce que Boisseau explique, c'est-à-dire je me contente pas de ce qu'elle dit, j'essaye de l'emmener, alors j'ai pas un résultat flagrant au départ, mais à force de répétition parce que le langage c'est ça aussi, on va finir par y arriver. Et là on est vraiment dans la zone proximale de développement on est vraiment dans la zone proximale de développement c'est-à-dire je l'emmène un petit peu au dessus</p>				
39	12'43	Oui	Au moins dans la le concept oui je pense, après dans le lexique je suis pas sûre, mais bon			
40	12'48	Alors peut-être pas avec cette				

	<p>élève là et dans cet extrait là, moi j'ai vu des choses, puisque ce que vous m'envoyez je les regarde, je vois des choses mais heu, bah vous devez les voir aussi forcément, des élèves qui n'avaient pas le je ect... moi je je vois au fur et à mesure comment ça se construit, franchement, donc ça on en reparlera avec d'autres collègues peut-être avec cette cette élève là, mais c'est bien aussi de montrer que parfois ça bloque à un moment donné, on a pas forcément toutes les réponses à voilà à l'instant T. Là ça bloque, après ce qui serait intéressant, c'est de voir si tu continues l'album écho avec cette élève là, bon c'est la dernière année c'est dommage, comment ça peut évoluer et heu comment tu as heu modifié éventuellement l'outil parce qu'il y a des collègues qui l'ont modifié heu ce que tu peux proposer, est-ce qu'il y a eu des progrès ou pas par rapport aux évaluations du départ et et six mois après quoi. L'évaluation ça peut être</p>				
--	---	--	--	--	--

		l'album écho, y'a pas besoin d'évaluation formelle, je te rassure, l'album écho est une évaluation. Quand je vois Miranda, tu pourras peut-être nous montrer ce que tu as fait, que tu m'as envoyé hier,				
41	13'52			Bah je l'ai pas avec moi		
42	13'53	Moi je l'ai sur mon ordi mais heu c'est ce que j'avais montré en conférence péda la phrase du départ à l'instant T, tu l'as fait avec tous tes élèves, et comment ça se construit et heu, pas de mois en mois mais quand tu refais des petites évaluations, c'est pour ça que le langage heu c'est souvent difficile à l'école maternelle et en CLIS, c'est qu'au départ heu on imagine que on l'évalue pas, ça peut pas être évaluable, et puis qu'on peut pas le travailler, et d'après tout ce que vous, tout ce que vous m'avez envoyé comme films et tout ce que je vois, tout ce que vous mettez en place dans vos classes, oui ça dément vraiment ce constat là dans les classes heu maternelle et de CLIS et d'ULIS même. Ça se travaille et on peut modifier,				

		alors peut-être que là dans ce cas là avec cette élève là...Moi j'aimerais bien voir dans quelques temps ce que ça donne. Après j'ai Miranda sur ma liste qui veut nous montrer un extrait bah deux extraits même, je sais pas si on va avoir le temps				
43	15'01			Le deuxième je le garde pour la prochaine fois, c'est ce qu'on avait dit		
44	15'04	Après on peut aussi heu, on peut aussi heu faire des comparaisons aussi entre l'extrait un et l'extrait deux, qu'est-ce qui peut être modifiable, qu'est-ce qui peut être transférable ou pas, ou pas d'ailleurs				
45	15'23	Recherche de l'extrait + Visionnage de l'extrait de Miranda				
46	17'50	Alors avant est-ce que avant de regarder les images, ça y'est c'est calé,				
47	17'55			Moi je là c'était en fin d'année scolaire, c'était fin juin et heu donc du coup ce que je ce que j'ai proposé à mes élèves c'est de heu de présenter leur album à des copains de la classe, et donc du coup moi je suis restée très très en retrait, j'ai juste pris des notes, de temps en temps je suis intervenue mais		

				<p>heu je les ai laissé aussi entre eux, heu du style heu bah elle a proposé une phrase, qu'est-ce que vous en pensez vous à côté, ah bah oui je suis d'accord, non je suis pas d'accord, donc chacun avec ses capacités. Là y'a, sur la vidéo y'a trois enfants, la la, au milieu c'est Aurélie et c'est elle qui présente son album, et puis d'un côté y'a un petit garçon qui pour lui l'objectif c'est juste heu la syntaxe simple de la phrase et le petit garçon à côté heu Mathieu, lui c'était déjà les phrases un peu plus complexes heu et donc du coup ils sont, sur la vidéo ils sont tous les trois, l'album est au milieu, la la Aurélie raconte son album image par image, et les deux autres à côté réfléchissent, est-ce que c'est bien, est-ce que c'est pas bien et moi forcément ben j'étaye en mettant, en posant des questions, en reprécisant des choses, quand je vois qu'ils réagissent pas sur des points moi qui me semblent importants, j'interviens mais heu, le but du jeu justement c'est</p>		
--	--	--	--	--	--	--

				d'intervenir un peu moins et de les laisser peut-être entre eux discuter, voir voir ce que ça peut apporter et puis aussi du coup ça permet aux autres élèves de heu réfléchir sur des constructions de phrases qui ne sont pas heu qui ne sont pas de leur album à eux. Voilà, c'est se détacher un peu, prendre un peu de hauteur sur, enfin voilà par rapport au langage quoi		
48	19'31	Alors si tu devais heu, je sais pas résumer en une phrase le choix de cet extrait là, qu'est-ce que tu dirais ?				
49	19'38	D'accord		Ben je trouve ça riche, dans l'échange je trouve ça très très riche		
50		Parce que Marie c'est plus une question de est-ce que ça voilà est-ce que ça sert à quelque chose pour cet élève là, toi c'est, toi tu t'as choisi ça parce que				
51	19'49			Parce que je trouvais ça riche du point de vue des trois élèves. Voilà et c'était plus un album écho qui concernait un seul élève, là ça en concerne un plus particulièrement parce que...		
Arrêt vidéo car problème de caméra						
52	0'			Les autres élèves étaient pas		

				dans ma classe, je les avais envoyé à la bibliothèque avec l'AVS, mais heu donc on est que tous les quatre dans la classe,		
53	0'12	Est-ce que vous avez des questions avant que je lance la vidéo ?				
54		Visionnage de la vidéo de Miranda				
55	6'11			Très bien		
56	6'12					Très bien
57	6'14			Donc c'est des grands hein, ils sont partis		
58	6'21		Ah c'est vraiment			
59	6'22					Ils sont vraiment dans l'interaction quoi, ils sont vraiment à l'écoute, on le voit là à la fin, je l'ai remarqué plus à la fin mais Matthieu qui est vraiment comme ça, qui acquiesce vraiment, ils sont vraiment dedans les trois, après pour nous ça été rapide alors que ça pourrait être compliqué pour les autres de s'investir (inaudible) parce que parfois on peut être présent physiquement mais pas forcément à l'écoute de ce qu'il se passe, alors que là
60	6'52			Oui	Il me semble qu'il y a du travail derrière parce qu'elle les regarde presque plus en fait les photos	
61	6'58			Mais je pense qu'elle récite		

62	6'59		Oui c'est ce que je me demandais			
63	7'00			Elle récite mais en même temps c'était la question qu'on s'était posée, au bout d'un, enfin est-ce que l'album écho sert à conter ou à réciter, au final c'est en récitant qu'on finit par apprendre et ainsi de suite		
64	7'09	Et c'était un peu la discussion qu'on avait eu sur les apprentissages, est-ce que les apprentissages y'a pas une part aussi de heu bah quand on fait des maths on apprend des choses par cœur aussi, et on s'était dit bah le langage heu c'est exactement la même chose même si évidemment ça nous surprend toujours parce que normalement quand il arrive en classe, c'est quelque chose qu'il sait faire en amont dans la famille, mais pas forcément avec nos élèves qui ont des troubles des fonctions cognitives et c'était la le fameux débat qu'on a eu l'année dernière : est-ce que c'est choquant effectivement de faire répéter alors y'a pas que de la répétition sinon je pense que on avancerait pas,				

	<p>mais y'a une part de d'appropriation et de répétition de la part de l'enfant et là c'est vrai qu'on le voit, et est-ce que c'est pas comme ça aussi qu'il intègre les différentes structures, parce que il y a quand même beaucoup de connecteurs hein, les petits mots comme ça le dans le sur le avec ect...Est-ce qu'elle avait ça au départ, je suis pas sûre, je pense que c'est tout le travail que tu as fait avec elle, parce que là on en voit qu'une partie, mais on imagine comme dit Irène tout ce qui a été fait avant, est-ce que c'est pas en en lui proposant tous ces petits connecteurs, tous ces petits mots, toutes ces structures de phrases complexes etc...là je pense qu'on est vraiment à fond dans l'album écho, là c'est sûr, alors c'est une façon détournée puisque Boisseau il le présente pas du tout comme ça et c'est ça qui est extraordinaire et c'est pour ça que je trouve votre travail mais super intéressant et super riche parce que ça Boisseau il en parle pas, on le</p>				
--	---	--	--	--	--

		voit nulle part ça. C'est quelque chose que vous avez adapté, enfin que toi Miranda tu as adapté pour ta classe				
65	8'32		C'est c'est une jeune fille qui était lectrice ou pas ?			
66	8'35			En cours, en cours d'apprentissage, c'est très variable, là elle est lectrice		
67	8'42		Donc là elle peut pas du tout s'appuyer sur le texte			
68	8'45		Ah d'accord Oui	Bah alors en plus j'ai enfin j'ai été vicieuse mais en même temps c'était fait un peu exprès, là je sais sur le là elle le lit pas heu et les autres j'ai j'ai la photo, le le la phrase écrite n'est pas accrochée enfin j'ai plastifié, si tu veux tu as la photo là, là t'as la phrase écrite sauf que j'ai j'ai c'est sur deux feuilles différentes qui sont pas de la même taille pour justement ceux qui lisent ne puissent pas lire quand ils quand je leur demande de me raconter. Quand ils le consultent tous seuls qu'ils le lisent s'ils veulent oui, ça c'est un moyen de comprendre aussi mais quand ils me racontent qu'ils puissent pas le lire. Donc sur celui là sur celui de la piscine c'est peut-être pas		

				fait mais de toutes façons là elle est pas en mesure de le lire		
69	9'24		Non bah non ça se voit			
70	9'26			Bah elle là elle raconte ou elle récite, on en revient voilà, mais en tous les cas là elle lit pas c'est sûr		
71	9'33	Et justement une question qu'on pourrait se poser c'est est-ce que c'est grave si elle ne dit pas exactement la phrase qui est écrite sur l'album écho ? Moi c'est une question que je me pose				
72	9'39			Ah bah là elle dit pas exactement la phrase qui est écrite sur l'album		
73	9'43	Qu'est-ce que vous en pensez de ça ? Est-ce qu'il faut vraiment qu'elle s'attende à ce qu'on a, à ce qu'il a dit à l'enseignant auparavant ou est-ce qu'il peut à un moment donné pas changer totalement de phrase mais la modifier ?				
74	9'57				Tant que ça reste dans le sujet	
75	10'01					Dans une structure
76	10'02			Bah oui dans une structure		
77	10'03					Exactement oui
78	10'05	C'est ce que dit Boisseau d'ailleurs hein dans ses albums échos c'est qu'on est				

		pas obligé de reprendre exactement ce qui est ce qui est indiqué. Le langage oral c'est ça aussi c'est qu'on peut le modifier à tous moments, après ça sert de support effectivement, ça sert de support surtout chez les élèves comme par exemple l'extrait que Marie nous a montré où là c'est plus difficile, après quand ils sont rentrés dans une logique heu voilà où ils développent des phrases un peu plus complexes etc...ça sert de base mais heu ne pas le reprendre systématiquement heu voilà si heu si si il ne dit pas exactement la phrase qui est écrite				
79	10'39		J'avais une question : le tout premier extrait là sur le dans le sur, sur son album y'a quoi d'écrit en fait ? Dans ou sur ?			
80	10'47			Heu dans, attends, je marche...		
81	10'51		C'est dans ou sur le pédiluve			
82	10'52			Alors c'est dans, je marche dans dans dans l'eau dans le pédiluve		
83			D'accord			
84	10'55		Bah oui c'est ça	Dans. Oui parce que sur j'aurais repris. Je l'ai pas là avec moi mais heu j'aurais		

				pas j'aurais pas dit sur le pédiluve		
85	11'05				C'est vraiment bien ce moment là quand ils sont tous les deux (inaudible)	
86	11'12			Et y'a un autre moment dans dans ailleurs dans la vidéo c'est rigolo parce que elle heu, son deuxième album à elle c'était vraiment heu la construction de la pensée, on était plus dans le langage, c'est-à-dire quand quand elle raconte quelque chose, il manque plein des moments où on comprend pas ce qu'elle nous raconte, quand elle nous raconte son week-end il manque plein de trucs, donc moi j'ai utilisé l'album écho heu pour construire sa pensée c'est-à-dire on avait fait du théâtre et les jeux du théâtre y'avait une photo qui représentait un jeu et ce, l'album, dessous c'était pas une phrase, c'était plusieurs phrases qui racontaient les règles du jeu par rapport justement à apprendre à construire la pensée, heu je dois tout bien dire et donc elle raconte et elle dit heu je prends le tramway, je valide mon ticket et puis après on		

				<p>est arrivé place du Ralliement et puis après on est arrivé à la salle et puis après...et là on était là et elle a fait ça, et Matthieu à côté, il l'a regarde ah bah non mais c'est pas français. Pourquoi ? Bah soit on dit j'ai pris le tramway, j'ai validé mon ticket, je suis arrivée à la place du Ralliement et je suis arrivée à la Comédie ou alors je prends le tramway, je valide, j'arrive et et là Matthieu, enfin moi il m'a bluffé parce que et là je me suis dit bah on pourrait même s'en servir, alors plus maintenant parce que Matthieu est parti mais on pourrait même s'en servir en grammaire. Je suis sûre qu'on peut réussir à retirer parce que ça c'est de la gram...c'est de la concordance des temps, c'est une, alors pour elle j'ai bien expliqué c'est compliqué pour toi (inaudible) mais ça ça avait fait écho à des choses et je pense qu'on peut vraiment s'en servir pour plein d'autres choses</p>		
			Hum ah oui oui		Hum oui	
87	12'45	Je pense que c'est un outil qui est adaptable heu de la				

		maternelle jusque jusqu'à même des élèves d'ULIS hein, moi je l'ai fait avec un en l'occurrence, c'est de la photo donc c'est pas des supports bébés etc...donc c'est quelque chose qui peut être transposable à n'importe quel âge et effectivement je pense qu'il y a beaucoup de domaines qu'on peut exploiter, heu qu'on imagine pas quoi. Bon y'a toute la structure, la syntaxe heu le vocabulaire, le lexique etc...mais je pense qu'effectivement on peut travailler des éléments de grammaire tout à fait, et en plus d'où le nom ça fait écho, album écho parce que vraiment c'est quelque chose ben voilà c'est du vécu quoi d'abord ils l'ont vécu, c'est passé par le corps avant, c'est des situations voilà qui leur sont pas imposées, ils l'ont vraiment vécu donc heu ça fait vraiment écho en eux et je pense que c'est ce qui déclenche aussi				
88	13'34				Une question : on te vois pas mais du coup on t'entends faire des toutes petites amorces tu sais	

					pour les aider et tu fais des signes, tu fais tu fais des dans sur ?	
89				Non		
90	13'43				Non ? Tu les laisses vraiment heu	
91				Ouais, d'accord		
92	13'50	C'était intéressant ta question par rapport aux amorces, je sais pas si vous avez des choses à à dire là-dessus, vous dans vos pratiques qu'est-ce que vous pensez voilà de cette amorce faite avec l'élève, y'en a plusieurs hein, ça peut être une heu...				
93	14'04				Oui oui là c'est...j'ai bien remarqué juste le début de s... on entend juste faire le petit aigu	
94	14'13	Elles elles sont importantes ces amorces là				
95	14'15					Elles sont très très présentes
96	14'16	Très présentes				
97	14'17					Enfin j'ai l'impression qu'elles sont très présentes
98	14'19	Moi j'ai pas décortiqué encore, ça va venir hein cette année, toutes vos interventions, c'est ça qui guide l'élève : dans vos amorces, dans vos relances, vos questions, la manière dont vous l'amenez à à reformuler une phrase et ça				

		<p>sera intéressant de décortiquer heu à l'avenir un extrait de voilà, quelles amorces vous faites à l'élève, heu bon alors tu vas au...commencer un mot, dans...voilà ça c'est une amorce, poser une question, une relance heu, une explicitation : qu'est-ce que tu veux dire par là ? Une reformulation : Marie quand tu dis heu c'est réciter voilà tu insiste sur le mot pour pour qu'elle s'en imprègne vraiment, tous ces éléments ces éléments ces éléments là je vais y arriver ! heu ils sont drôlement importants dans ce que vous mettez en place dans vos classes pour les faire progresser, on s'en rend pas compte comme ça parce qu'on parle on parle on parle beaucoup mais au final ce sont des paroles qui sont importantes</p>				
99	15'13					<p>Ben, je trouve qu'on voit bien l'évolution entre quand c'est l premier jet là sur les photos enfin le fait tout à l'heure que l'enfant parlait sur les photos et puis là où l'album il est construit du</p>

					coup y'a beaucoup enfin c'est dosé complètement différemment quoi enfin bon (inaudible)	
100	15'29		Et puis la validation par les autres je trouve ça intéressant moi			
101					Oui oui oui	
102	15'34	Alors là...	Ça veut dire qu'ils se, bon même si chacun on le voit bien c'est pas le même niveau de questions/ réflexions, quand même y'a...et puis y'a aussi l'idée qu'ils sont compétents pour valider quelque chose de l'ordre du langage			
103	15'51	Moi aussi je trouve cette séquence intéressante et puis aussi les les voilà les échanges entre eux, bah le conflit entre eux, hein heu qu'est-ce que t'en penses ? Enfin les faire réfléchir et là sans l'intervention de l'adulte, heu ça c'est un extrait super intéressant				
104	16'05			Même quand j'ai demandé mais t'es sûr, mais t'es vraiment sûr, y' me dit non non, mais oui je suis sûr, donc voilà du coup ils sont sûrs d'eux, ils sont voilà, je sais pourquoi je dis ça, je trouve ça enfin, je trouve ça		

				chouette quoi		
105	16'17	Et là c'est				
106			Inaudible			
107	16'26	Et là c'est un détournement de l'album écho aussi parce que ça enfin n'exis... Enfin Boisseau il il il n'y avait pas pensé Miranda à ça		Oui		
108	16'33		Tu fais concurrence à Boisseau			Miranda hein ?
109	16'37	Quand vous lisez Boisseau, je vois ça nulle part hein ! Je vois ça nulle part et je trouve que, mais moi c'est ça qui m'intéresse, c'est pas tant, bon Boisseau évidemment on s'appuie dessus, mais moi c'est pas tant ce qui dit, c'est ce que vous vous faites dans vos classes parce que ça correspond à un besoin à un moment particulier, c'est ça qu'est intéressant, c'est pour ça qu'on est là d'ailleurs dans cette analyse de pratique, c'est pas appliquer bêtement ce que quelqu'un nous dit, que ce soit l'institution scolaire ou quelqu'un qu'est heu qu'a pondu un livre comme Boisseau qu'est quelqu'un d'extraordinaire hein, mais c'est comment je me l'approprie et surtout comment je le transforme				

		pour que ce soit adapté à heu aux besoins de mes élèves et là on est en plein dans cette démonstration là et c'est tout à fait extraordinaire. Donc comment j'ai réfléchi pour détourner l'outil en fait, et puis ça peut donner aussi des fois des idées, c'est pour ça qu'on est là aussi à aux autres, parce que ça peut être transposable, peut-être autrement justement, et et puis aussi ce qui est important c'est comment vous vous le justifiez, là tu l'as bien justifié Miranda. Donc là c'est vraiment un extrait très intéressant aussi	Oui	Oui oui	Hum	
110	17'35		Mais le problème de l'amorce je trouve ça intéressant parce que heu effectivement moi ça me, je suis toujours un peu embêtée avec ça, j'ai toujours l'impression de vouloir à la place de l'élève			
111	17'46	Mais l'amorce parfois elle est nécessaire quand l'enfant il sait pas vous répondre heu, vous êtes bien obligées de le mettre sur la piste puisque				
112	17'55		(inaudible) Des fois, je trouve que c'est très, enfin pour moi toujours, si on veut qu'il utilise un mot, là on est très			

		Oui	inducteur			
113	18'05					Ça rejoint ce qu'on disait tout à l'heure
114	18'07	Oui, exactement, jusqu'où on peut aller ?				
115	18'09	Tout à fait	Ça me gêne toujours quand même. Là dans la liberté de la pensée heu, alors c'est vrai que là c'est pas que la pensée c'est la la construction langagière enfin correcte quoi			
116	18'20	Après ça dépend quel objectif on se fixe. Est-ce que c'est vraiment là aujourd'hui, je veux être dans du vocabulaire précis etc...donc là, où t'es obligée d'induire et t'es obligée de le guider ou heu et à d'autres moments tu peux dire ben non là je vais le laisser un peu s'exprimer, à un moment donné là tu tu , là dans ton extrait y'a quand même deux choses : y'a à la fois heu je veux le lai..je veux, moi ça me donne cette impression Marie quand je vois ton extrait c'est je veux essayer qu'elle réfléchisse par elle-même, de de, je veux qu'elle me donne une définition de réciter, et en fait tu, elle y arrive la gamine, elle y arrive ton élève, c'est quoi réciter, c'est d'abord j'ai	D'accord C'est ça			

		appris avec papa à la maison et je te le redonne heu voilà heu en classe, devant tout le monde, donc elle y arrive, donc là tu l'a laissé réfléchir par elle-même, tu l'as guidé pour qu'elle te donne une définition et elle y arrive	Oui			
117	19'06		Là je suis d'accord mais après l'idée de réciter est-ce que c'est pertinent ?			
118	19'09	Voilà. Mais en fait tu as essayé, et c'est là où il y a toute ton amorce, de heu à ce qu'elle retienne ce mot récité. Donc là on est purement dans du vocabulaire, dans du lexique, donc c'est normal que tu veuilles heu, à un moment donné la table de multiplication c'est comme ça comme ça, y'a pas de contournement possible				
119	19'28				Et heu enfin moi je sais que je le fais aussi avec un élève, alors c'est un élève qui, il parle beaucoup beaucoup beaucoup, donc il est dans un flot verbal continu et il il prend la photo et il va me dire plein plein plein plein de choses mais en fait il s'adresse pas à moi, c'est dans sa personne, il	

					<p>parle juste et voilà donc avec lui heu l'objectif c'est vraiment de non t'en dis moins, tu essayes de me parler à moi, de me redire, alors je prends une phrase seulement (inaudible) ça dépend vraiment de chaque personne</p>	
120		Problème caméra, interruption vidéo				
121	0'			<p>Dans la construction de l'album et après dans tous les moments où où l'enfant va moins nous répéter, amorcer pour, si par exemple là il dit tout le temps je marche sur le pédiluve, he bah non c'est pas sur c'est d...donc ça rentre et le jour de l'évaluation, où le jour où elle le raconte à un autre copain de la classe, ou à l'AVS ou à je ne sais qui, là la laisser faire, après tout là c'est ce qu'elle est capable de produire, là je sais pas je trouve que...Y'a des moments je les entends raconter leur album, c'est pas à moi, c'est pas au moment de l'évaluation, c'est pas un vrai travail, ils font ce qu'ils veulent quoi, là j'interviens pas du tout. On est peut-être</p>		

				là du coup dans un dans , un peu plus libre, là c'est plus guidé, c'est plus construit		
122	0'44	Y'a des moments où c'est étayé et y'a des moments où...et c'est là, les moments où ils sont seuls c'est tout ce qui est réinvestissement quoi				
123	0'52			Oui voilà, le moment, ça dépend de la fonction du moment		
124	1'09	Est-ce que vous avez d'autres choses à, alors Miranda elle a un deuxième extrait mais on leregar... on le regardera après on aura peut-être le temps hein		Non non mais		
125	1'15			Bah c'est celui de la concordance des temps, je l'ai expliqué c'est bon		
126	1'17	Oui mais ça peut être bien de le voir aussi				
127	1'18			Il faut laisser les autres aussi		
128	1'20	Heu, alors ensuite nous avons Irène (se lève pour me donner sa clé avec son extrait)			Oui	
129	3'29				Du coup j'ai repris une vidéo avec Aziz, vous avez déjà vu, voilà, parce que je trouve que avec lui vraiment ce travail c'est vraiment intéressant, et puis heu je trouve qu'il utilise beaucoup plus le je, enfin c'était un peu un	

					objectif (inaudible) qu'il utilise le moi je, donc c'est vrai que là avant ça aurait pu être aussi intéressant d'en voir heu, voir un album, la lecture de son album fini, mais bon voilà c'est...Donc c'était en fin d'année dernière, c'était un album sur les crèmes au chocolat, ils avaient fait des crèmes au chocolat et il avait choisi heu plusieurs images, enfin mon collègue éducateur avait vraiment fait plein plein de photos et du coup il avait choisi les images, fabriquer, comment il fabriquait enfin comment il cuisinait les crèmes au chocolat. Là c'est dans la cuisine	
130	4'20	Donc si tu devais résumer en une phrase, pourquoi cet extrait là ?				
131	4'23				Heu, parce qu'au début je trouv...je pensais qu'on était plein plein plein en fait, je pensais pas qu'on était qu'entre nous	
132	4'30	Bah ceci dit on a une nouvelle parmi nous				
133	4'33				Voilà du coup je voulais,	

					<p>je trouve qu'avec Aziz ça, enfin l'album écho est vraiment détourné parce qu'on utilise les signes, enfin voilà c'est un enfant qui parle juste par monosyllabes enfin vraiment, il s'exprime par syllabes phrases, ce n'est pas de longues phrases et avec lui en cours d'année j'ai vu l'utilisation, enfin on a vraiment noté qu'il utilisait beaucoup plus le moi je, moi je fais si, moi je fais ça. C'est à retravailler en ce début d'année mais en tous les cas en fin d'année il est, et puis parce qu'après avec lui du coup moi j'associais des pictos heu donc heu voilà</p>	
134	5'10	Donc les pictos du Makaton				
135	5'11				Oui du Makaton. J'ai emmené un autre heu album mais d'une autre petite fille	
136	5'19	Donc là c'est encore une façon détournée d'utiliser l'album écho c'est-à-dire faire l'album écho et en fonction des besoins de tes élèves, de, d'y associer les pictos du Makaton				

137	5'28				Oui, oui voilà	
138	5'29	Donc ça c'est super intéressant				
139	5'30				Les premiers albums, je, enfin qu'on avait fait ensemble c'est vraiment plein de photos de différentes activités, et suite à la dernière rencontre où on s'était vu, je me suis non quand même c'est mieux de faire sur une activité, une succession et puis voilà, et puis heu maintenant ils ont une forme d'album, du coup, enfin comme tu disais avec heu tu sais la phrase qui tournait, alors moi je l'ai, enfin on l'a fait comme ça en fait et heu tu vois j'ai mis la phrase avec les pictos sur le côté, et puis comme ça je la cache et puis quand il raconte, je retourne	
140	6'05	D'accord, donc là ce que tu es entrain de nous dire c'est que en fait tu as réadapté ta façon de faire en fonction de ce qui avait été dit la dernière fois, c'est bien ce que je comprends				
141	6'13				Oui c'est ça	
142	6'16	D'accord, d'accord. Est-ce				

		que vous avez des questions avant de lancer la vidéo ? Vous voulez regarder l'album peut-être avant ? Ouais, alors on va prendre trois minutes pour regarder l'album		Ouais		
143		Les enseignantes regardent l'album				
144	6'33	Oui oui			Alors après moi c'est vrai qu'avec tous les élèves heu enfin les différents élèves je me dis c'est vraiment des objectifs complètement complètement différent. Là avec Louise, enfin tu as vu des vidéos de Louise, enfin l'attention est facilement, enfin c'est pas, c'est une problématique autistique (inaudible), bon elle a toujours ces balancements mais quand elle voit heu son petit livre là heu, elle regarde, elle peut dire des choses, et en plus elle a du langage. A la dernière, la dernière image, c'est à la fin de l'album, elle dort, elle pourrait dire je dors et non c'est moi je me repose, je sais plus si c'est cette phrase là mais	
145	7'14	Oui je me souviens que tu avais expliqué ça l'année				

		<p>dernière, c'est quand fait en fonction des élèves que tu avais en face de toi et avec qui tu travaillais l'album écho, y'avait à la fois, tu travaillais vraiment sur heu pour certains ne serait-ce que capter leur attention et c'était déjà un objectif heu pas mal et ça ça fonctionnait parce que c'était eux qui étaient sur les photos et tu pouvais aller plus loin avec d'autres quoi</p>			<p>Ah bah oui Oui oui oui</p> <p>Oui</p>	
146	7'35				<p>Oui c'est ça. C'est vrai que ça reste des objectifs (inaudible), on est pas sur la construction de phrases complexes encore mais bon</p>	
147	7'44	<p>Mais c'est peut-être un objectif dans quelques années, où c'est ce vers quoi tu tends</p>			<p>Oui oui oui</p>	
148		<p>En même temps, les enseignantes regardent toujours l'album d'Irène et discutent entre elles</p>				
149	8'04		<p>Comment tu utilises les pictos ?</p>			
150	8'05				<p>Vraiment pour heu scander les mots déjà et puis vraiment y mettre du sens sur chaque mot et enfin il met pas forcément du sans sur chaque mot enfin le sens des mots</p>	

					n'est pas toujours là	
151	8'2'	Alors c'est vrai que les pictos ils sont pas tellement utilisés en CLIS ou en...C'est surtout en IME ceci dit parfois on peut avoir des élèves en CLIS où y'a des troubles autistiques ou ou pourrait éventuellement heu être quelque chose de transférable en fonction des				
152	8'43					J'accueille un temps partagé là Sophiane qui vient d'un IME, il utilise aussi les pictos du Makaton, sur son cahier du coup de l'IME qui transite entre les deux lieux et puis j'ai un nouvel élèves là qui vient d'arriver que je ne comprends quasiment pas, il émet des bruits seulement depuis trois, quatre mois, donc c'est très nouveau pour lui et du coup il ne dit quasiment que les dernières syllabes des mots qu'il utilise, donc parfois je ne, quand je ne sais pas de quoi il veut me parler, si on n'est dans une situation particulière je peux beaucoup plus saisir mais s'il me parle d'un avis de quelque chose, je ne sais pas du tout de quoi il parle et j'ai beaucoup de mal à le comprendre et je me dis que pour lui autour de l'album écho ça pourrait sûrement être intéressant d'essayer de

						d'utiliser les symboles en plus quoi. Mais c'est pas quelque chose que je connais, enfin, le mot oui mais l'utilisation...
153	9'34				Après moi je m'accorde de la souplesse parce que dans les pictos du Makaton y'a pas non plus tous les pictos donc c'est vrai que parfois je prends d'autres images enfin des cartes, voilà, des choses qui leur parlent en fait	D'accord
154	9'47	Tu t'inspires du Makaton mais après tu l'adaptes aussi, t'adaptes l'album écho, t'adaptes le Makaton pour faire un truc vraiment... maison mais qui correspond vraiment à un besoin particulier d'un élève quoi, si je comprends bien. D'accord. On va regarder la vidéo			Oui oui Oui oui	Maison du coup
155		Visionnage de la vidéo d'Irène				
156	13'03				C'est très intéressant de voir toute la continuité, comment il a construit ses phrases, là c'était juste un extrait	
157	13'18	Alors est-ce que vous avez des réactions par rapport à ça ?				
158	13'22			Moi je trouve intéressant le fait que tu lui répètes plein de		

				<p>fois, plein de fois la phrase mais vraiment heu je trouve que tu la répètes beaucoup plus que moi je peux le faire avec mes élèves quand on fabrique, quand on est au stade de faire les phrases heu pour l'album écho et heu du coup je trouve ça intéressant parce que heu vraiment je me dis que lui on sent bien il heu il dit pas tous les mots, il va un peu vite, enfin voilà et le fait à chaque fois que tu recales, tu reposes, ce cadre justement de la, de bah qu'elle pose la phrase, je trouve ça très intéressant</p>		
159						C'est l'émission
160				Oui c'est ça		
161	14'01				A la fin il l'a répète pas heu entièrement	
162	14'03			Oui mais c'est pas grave, il entend		
163	14'05				Oui voilà et puis vraiment, enfin je trouve que ça, le fait de l'utilisation du moi je, enfin c'est vraiment une , ça c'est un vrai progrès hein	
164	14'17			Et puis il a de la (inaudible) parce qu'à la limite il aurait pu se dire moi je (inaudible) mais non il insiste sur		

				l'écharpe, vraiment ça montre qu'il s'investit dans dans l'objet		
165	14'28				Oui oui oui oui	
166	14'31	Là ça répond un peu à la question de Marie tout à l'heure qui disait mais est-ce que je parle pas trop, est-ce que je me répète pas et on voit bien que le fait de répéter, répéter, répéter heu c'est important aussi, donc heu oui c'est vrai, on parle beaucoup nous les enseignants mais heu l'enfant il s'imprègne aussi de ce qu'on dit, on est un peu leur modèle hein, c'est pour ça qu'on dit toujours que il faut faire attention à ce qu'on dit à l'oral, et là, là c'est on voit que c'est important en tous cas chez cet élève là, le fait que tu tu répètes heu toujours cette même phrase pour qu'il s'en imprègne. Y'a une part d'imprégnation qu'est qu'est énorme, ça c'est, là ça le démontre en tous cas. Y'a pas que ça, y'a pas que ça, mais				
167	15'07		Donc sur chaque enfant c'est pas la même chose			
168	15'09	Non exactement. C'est là où c'est très difficile, c'est pour ça qu'on en a si peu dans nos				

		<p>classes, c'est que voilà chacun va avoir heu...Et c'est ce qu'expliquait tout à l'heure heu Irène, c'est que elle a des objectifs complètement différents en fonction des élèves, hein que tu as à l'IME Irène hein? Donc tu utilises l'album écho mais de manière différente pour chacun, enfin tu l'utilises peut-être pas pour tous , parce que c'est du travail énorme, c'est un travail énorme</p>			<p>Oui</p> <p>Non</p>	
169	15'32				<p>Non c'est pas pour tous parce que ça correspond pas non plus (inaudible) mais c'est vrai que, c'est vrai que ceux avec qui ont fait, ça peut pas correspondre à tous parce que heu y'en a voilà qu'on déjà le langage, je sais que j'avais essayé avec Bob d'en faire un. Alors c'est un jeune qui a de grandes difficultés langagières aussi puisqu'il est un peu dysphasique mais heu il a pas très bien accroché. Alors sauf quand tu étais venue, il était très content de le lire, mais après voilà ça ça l'agaçait qu'on que je le</p>	

					<p>questionne autant sur une photo, enfin ça l'embêtait, il préférerait parler d'autres sujets enfin ou d'essayer de parler d'autres sujets et puis à l'extrême opposé y'a d'autres élèves qui parlent pas du tout avec ça pourrait être intéressant de le faire mais le mot a a peu de sens et même le picto c'est c'est un, trop, c'est encore trop symbolique pour eux quoi et c'est vrai que... par contre avec ceux avec qui on l'a fait ça fonctionne. Et heu cette année heu ce qu'on a prévu enfin heu je vais réserver vraiment un temps de langage pour ça, de langage autour de l'album écho et puis y'a l'orthophoniste qui vient dans ma classe aussi sur ces moments là, donc le jeudi (inaudible) c'est bien et on s'est dit voilà on établi une forme de progression donc on va prendre des photos pour tous les premiers, les premières périodes sur tous les verbes usuels donc je mange, je dors, je</p>	
--	--	--	--	--	---	--

					cours, je chante, voilà les verbes (inaudible) parce que c'est des jeunes qui vont être concernés par cet atelier qui sont en grande difficulté sur poser du sens, travailler le sans des mots et puis la succession des mots dans la phrase et...je sais pas ce que ça donnera mais	
170	17'21	Donc là un travail particulier avec l'orthophoniste quoi			Oui oui oui	
171	17'26	Et là on voit, y'a pas de pictos là du Makaton sur sur le test ?				
172	17'29				Non non parce que c'est le premier jet	
173	17'21	D'accord, donc c'est après que tu poses le...d'accord. Et heu il s'en sert de de ces pictos, il s'en sert bien heu cet élève là pour reformuler la phrase ?			Oui oui oui	
174	17'40	Oui			Ah oui oui. Oui oui et même avec lui c'est vrai qu'il faut vraiment heu quand il relisait après son album vraiment faut cacher quoi, parce que sinon il va être dans la lecture, dans la lecture des pictos	
175	17'53	Voilà, ouais ça reprend un				

		peu ce que disait heu Miranda hein, faut cacher hein je crois à un moment donné				
176	17'57				Oui oui oui, donc c'est vrai on en avait parlé la dernière fois, je pense qu'effectivement c'est c'est heu pour pas qu'il lise, pour que par exemple le je il vienne spontanément pas parce qu'il l'a noté	
177	18'11	Bien sûr. Oui après il faut qu'on soit dans la spontanéité, effectivement. Et on on se posait la question aussi l'année dernière, je sais pas si vous vous souvenez de ce débat qu'on avait eu : comment ils réinvestissent et est-ce qu'ils vont réinvestir dans la vie de tous les jours ? C'était la grande question qu'on se posait, est-ce que tout ce travail qu'on qu'on fait en amont, est-ce qu'on, on on voit des progrès, on pourra regarder comment tu as fait ton tableau Miranda que je trouve vraiment bien fait, mais est-ce que dans la vie de tous les jours c'est réinvestit par l'élève. C'était la grande question qu'on se posait aussi et comment s'en				

		rendre compte et				
178	18'44			Bah moi j'en ai une l'année dernière qui était concernée par l'album écho, elle a, et bah le fait d'avoir fait ce travail là avec elle et d'avoir ses livrets, quand elle s'exprimait sur les moments de classe, je sentais qu'elle faisait énormément d'efforts, elle réfléchissait, ma phrase quand elle parlait dans l'enceinte de la classe, alors la cantine, la cour de récréation, la maison non, mais dans la classe oui. Voilà donc là, pendant les grandes vacances elle a tout perdu donc on recommence tout, mais c'est voilà c'est		
179	19'13	Ça veut dire que tu lui as permis de réfléchir à un moment donné que pour parler, c'était un code, et que il fallait rentrer dans quelque chose, c'est ce que tu as permis à cette élève...		oui		
180	19'21			Oui et qu'une phrase c'était heu, on faisait pas, on mettait pas juste des mots dans n'importe quel sens, dans n'importe, n'importe comment, y'avait un ordre bien précis, des petits mots qu'on mettait entre, et		

				vraiment quand elle s'adressait à la classe, à nous dans la classe, que ce soit adulte ou enfant hein, c'était ça, je la sentais très heu bah c'est comme ça, comme ça, hop, vraiment très très concentrée sur la façon dont qu'elle avait de s'exprimer, dans la classe		
181	19'46	Donc ce travail là était nécessaire				
182	19'48				Dans la classe	
183	19'49	Dans la classe, on est bien d'accord, mais c'est déjà un pas, c'est un début				
184	0'	Oui donc ça permet au moins de de poser les choses, de poser les choses, de poser le cadre et de dire ben ce cadre là tu peux t'en servir, pas uniquement en lisant l'album écho, enfin en me racontant l'album écho amis aussi dans d'autres moments qui sont purement scolaires là. Est-ce que ça va pouvoir être transposables dans la vie de tous les jours, ça heu				
185	0'22			Ça dépend du contexte		
186	0'24	Ça dépend du contexte, ça dépend de la famille, ça dépend de pas mal de choses,				

		mais déjà on a quand même fait un énorme progrès. Est-ce que vous avez autre chose à dire heu sur l'extrait d'Irène ?				
187	0'35		Moi je trouve qu'il à l'air heureux, de faire ça			
188	0'38	Il à l'air ?				
189	0'39		Il a l'air heureux		Ah oui	
190	0'40		Il est content, enfin on voit qu'il est content			
191	0'44				Oui oui oui, c'est un support qu'il investit bien	
192	0'53	Vous avez autre chose à...bon alors on va passer à l'extrait de Sophie				
193		Recherche de l'extrait de Sophie				
194	4'45	Vas-y, vas-y, excuse-moi, je cale et puis Ouais c'est ça				J'ai pris cet extrait, excuse- moi Sandrine, j'ai pris cet extrait là parce que, enfin, déjà ces des vieux extraits parce que je n'avais pas forcément donné de bandes récentes en fin d'année, donc heu je crois pas, les dernières que je t'ai donné c'est de février mars, je suis pas sûre (inaudible), donc heu là c'est c'est vraiment dans les trois, je crois que c'était à la troisième séance à peu près, c'était là, heu et ce qui m'avait intéressé dans ce petit extrait là c'est qu'au début on travaille sur heu, là on est sur une séance de travail, on va établir la phrase qu'on va garder, noter sous sa photo, heu on a déjà eu avant ça

						<p>une séance où il a raconté sur chaque photo ce qu'il avait envie de dire, moi j'avais noté au brouillon mais sans formaliser avec lui le ou les deux phrases qu'on avait gardé pour chaque photo. Donc là on est dans ce travail là et à un moment donné, il m'interpelle sur un mot enfin, et après il se met à me parler des grands mots, des petits mots et hue voilà c'est ça qui m'a intéressé parce que cet enfant là avant en fait, et ben les lettres, les mots écrits, etc...il avait pas trop de prises là-dessus et à partir de ce moment là</p>
	6'00	Interruption vidéo, problème de caméra				

Entretien d'auto confrontation n°4 février 2014

Tour de parole	Temps	Sandrine	Marie	Miranda	Irène
1	0'	Alors là c'est donc c'est l'extrait			
2	0'02			Heu ouais alors j'ai je peux dire pourquoi j'ai choisi	
3		Vas-y bah vas-y			
4				J'ai choisi ça parce que c'est donc la petite demoiselle qui est Aline qui est sur la chaise là qui va le présenter aux autres heu les autres enfants ils sont pas ils ont pas tous d'album écho, ils sont très friands ils arrêtent pas de les regarder, ils arrêtent pas de, à la limite ils comprennent pas trop pourquoi ils en n'ont pas et heu y'en a une qui faisait partie du projet l'année dernière qui n'en fait plus partie cette année et qui heu et qui a ramené ces albums de l'année dernière pour les remettre dans la bibliothèque avec heu j'ai trouvé ça super et donc du coup ils sont toujours très curieux de savoir voilà c'est quoi heu, ceux qui savent lire lisent les albums des autres donc du coup là elle présente, elle raconte son album aux autres	
5	0'50	D'accord, donc on regarde l'extrait puis on voit les réactions des uns et des autres			
6	0'59	Passage de l'extrait au vidéoprojecteur			
7	4'34	Donc voilà l'extrait, est-ce que tu			

		veux rajouter quelque chose avant de laisser la parole			
8	4'39			Bah je trouvais ça intéressant que ce soit les autres qui lui disent aussi, ça a un double avantage c'est-à-dire que c'est intéressant pour Aline d'entendre les autres la reprendre puisque je trouve que ça a plus de poids que quand c'est toujours moi et je trouve ça intéressant aussi du point de vue des autres c'est-à-dire heu les autres élèves de la classe comme ils ont pas tous d'al... d'album, certains c'est enfin certains pourraient en avoir besoins sur des petites choses précises et le fait d'avoir un moment où on travaille clairement le langage oral bah ils prennent tous des choses	
9	5'10	Même s'ils ont pas d'album c'est ça que tu veux dire ?			
10	5'12			Même s'ils ont pas d'album et heu certains sont très à l'aise et du coup c'est eux qui étayent les autres, certains sont plus en retrait et écoutent mais je pense qu'ils intègrent des choses aussi et puis elle heu voilà même si voilà elle fait, elle est timide, elle est très fière de montrer heu enfin voilà c'est un moment de cohésion et un moment d'apprentissage pour plein pour plein enfin pour plein d'autre enfants de la classe et heu du coup	

				son album permet l'ouverture sur les autres. Après voilà avec deux deux petites louloutes qui sont plus dans le jeu heu et qui trouvent très rigolo de heu j'ai pas compris enfin voilà, elles sont petites, ça viendra avec le temps, c'est pas grave ça	
11	5'49				C'est un moment très vrai aussi de tu sais de situation où ils sont « je vide le sac, je vide dans le sac, je vide le sac », répéter à chaque fois heu je trouve que voilà est on est souvent confronté quand même à ça, enfin on a beau redire le redire on le redit et puis en fait heu, ce qui fait que ce soit repris par les autres aussi
12	6'13			Et puis voilà l'idée que l'album écho c'est pas un truc que soi avec soi enfin	
13	6'19		Et en fait là le quand tu l'as derrière là t'as la phrase qu'elle avait dit au début, tu t'en sers ou tu t'en sers pas ?		
14	6'25			Ben heu bah c'est-à-dire que c'est ce qu'elle propose là c'est assez proche de ce qui est écrit heu elle sait pas lire donc heu la phrase est écrite sous la photo. Tu dois l'avoir là d'ailleurs ?	
15	6'34	Ils sont là les albums			
16	6'36			Heum la phrase est écrite sous la photo et c'était très très proche parce que comme c'est des phrases simples, c'est très très proche. Heu	

				c'est celle-ci ?	
17		Ouais			
18				Ouais c'est celle-ci. C'est très très proche de la... Tu vois « je mets les bougies sur les crêpes » heu « je pose les verres sur la table » on est très proche de ce qu'elle dit et puis elle l'a beaucoup manipulé, elle le connaît bien, elle	
19	6'57		Mais toi tu cherches, moi je suis un peu, c'est un peu mon questionnement actuellement, est-ce-que tu cherches à ce qu'elle redise exactement ce qu'elle y a décrit ou est-ce-que on on est dans l'idée que heu c'est une libre interprétation à chaque fois mais pourvu qu'on soit dans la correction (inaudible)		
20	7'15			Ouais la deuxième mais si elle dit pas exactement la même phrase	
21	7'17		Parce que tu vois moi c'est un peu là-dedans. Je me dis à à ce moment là à quoi bon écrire d'une certaine façon?		
22	7'23	Bah je sais pas ce que vous en pensez : à quoi bon écrire ?			
23	7'25			Ça permet de se souvenir	
24		Voilà, moi je pense aussi, après heu toi tu tu tu vois vraiment des écarts entre heu			
25	7'33		Bah je dis ça parce que hier en fait, j'ai j'ai j'ai pris du temps de reprendre un album écho qu'on a fait y'a deux, mois et en fait heu je		

			<p>les utilise pas tellement entre, donc heu, je voulais voir un peu ce qui allait ce passer et en fait je me suis rendue compte, alors y'a des choses sur lesquelles on avait persisté, j'avais plutôt insisté sur heu tout ce qui était pronom, reprise de pronom machin alors ça j'ai senti qu'ils étaient un peu dans cette recherche là, au lieu de dire heu « Donovan prend Valentine..Donovan la prend » on avait travaillé là-dessus mais par contre heu c'était pas du tout, c'était parfois assez loin de ce qui avait...j'étais un peu embêtée je savais pas alors moi je me disais alors moi j'étais j'ai relu ce qu'ils avaient dit en fait et c'était la question que je voulais voir avec vous, est-ce que c'est ça qui est important ou pas</p>		
26	8'20	Alors moi si, à moins que tu es quelque chose à dire, mais je veux bien répondre là dessus			
27					Oui oui oui oui va
28		Si on reprend Boisseau, Boisseau y dit, il est pas là dedans c'est-à-dire que effectivement y'a la trace écrite, pourquoi, pour que l'adulte s'en souvienne quand on travaille mais on est bien sur du langage oral, donc il dit qu'effectivement si il s'éloigne de la phrase tant qu'elle est correcte, c'est pas grave du tout. Pourquoi y'a le support écrit ?			

	<p>C'est que quand on le travaille, bah effectivement ça nous aide nous aussi, parce qu'on se souvient pas de tout forcément. Toi t'as envie de travailler par exemple les pronoms donc à un moment donné, t'as vraiment travaillé là-dessus, donc tu le notes, c'est plus un un moyen moyen de s'en souvenir. Quand Miranda elle note aussi toutes les phrases de ses élèves pour voir les progrès aussi, je pense que tu le notes tu l'as pas fait là tu l'as fait à tu me l'as envoyé ça. Par exemple Paul sa première, son premier jet c' était heu « moi mets chaussures », après ça été à force de le travailler : « moi je mets mes chaussures » alors il y a la phrase dès le départ mais au final heu quand on voit ta progression parce que elle a noté Miranda toutes les tous les jets à un moment donné heu de l'enfant heu le 23 septembre, le 23 octobre, etc. pour faire une espèce de petite évaluation et pour voir comment il progressait. Au final heu t'as la dernière phrase de cet élève là n'est pas absolument identique à la première, sauf qu'elle est correcte. Et que toi tu voulais travailler le « je » et c'est ce qui arrive, après si il dit pas exactement ce qu'il dit dans cette phrase là c'est pas grave</p>			
--	---	--	--	--

		<p>et je pense que c'est vraiment l'esprit de Boisseau, c'est on le note pour que l'adulte s'en souviennne puis parce que c'est ce qu'on travaille avec l'élève, après comme on est dans du langage oral heu ça peut être un peu différent, on est pas sur du langage écrit, hein, on le note pour nous, pour avoir une trace, pour s'en inspirer mais enfin moi c'est comme ça que je comprends Boisseau, mais ça peut ça peut différer et ce qui est intéressant c'est de voir par exemple dans tes pronoms que les élèves s'en sont resservis après</p>			
29	10'07		Oui je veux dire j'ai senti ça		
30	10'08	<p>Ça veut dire que tout ce travail là il a quand même été intégré, après si c'est pas exactement la phrase, c'est pas grave. La phrase elle va t'aider si lui il s'en souvient absolument plus de ce qu'il a dit, tu peux lui répéter, ah bah à ce moment là t'avais dit ça. Voilà pour que heu il réintègre la structure qu'il avait donné en premier jet.</p>			
31	10'25		Oui mais parce qu'après ce que je me disais c'est sinon c'est une mémorisation de phrases		
32		Exactement			
33			Est-ce que ça a un intérêt		
34		Non... Si, moi je pense que c'est une aide			
35	10'32				Moi je pense que ça un intérêt

					<p>mais après parce que je pour les élèves enfin du coup moi que j'ai qui sont quand même en grande difficulté, le fait de mémoriser ça donne une heu ça ça s'ancre et en fait ça donne une structure de phrases et je trouve tu vois depuis deux ans qu'on fait ça bah y'en a certains pour qui heu bah ça c'est fixé en fait et y'a des structures langagières qui se sont heu qui se sont fixées heu le fait de passer aussi par l'écrit, enfin je sais pas</p>
36	10'56	<p>Mais en fait ce que tu dis c'est exactement, c'est vous êtes proches, on est proche là, c'est-à-dire que oui on va s'en inspirer oui la répétition va faire que on va raconter l'album écho, etc. donc toi c'est très bien bénéfique pour tes élèves, ceux qui sont un petit peu au-delà qui peuvent faire d'autres struc... après l'élève il peut faire des phrases plus complexes à partir de ça, ça dire aussi qu'il aura progressé. En fait on est très proche là dans ce qu'on dit. On s'en inspire, c'est voilà, c'est la base pour démarrer le travail et après heu ça peut ça peut se modifier et c'est c'est pas grave</p>			<p>Ouais</p> <p>Oui oui oui</p> <p>Ouais ouais</p>
37	11'27		Parce qu'après aussi la question		

			c'est je vois bien mais celles qui savent pas trop lire elles elles essayent de lire alors là on est dans du langage écrit		
38	11'35	Exactement, alors c'est pour ça que			
39	11'37		Alors ça c'est pas inintéressant non plus		
40	11'38	Non plus. Alors voilà après ça veut dire que là tu transformes l'outil autrement soit ça peut être pour du, ça je crois que Sophie en a parlé la dernière fois, elle l'utilisait aussi heu pour du langage écrit. Mais toi t'avais trouvé une autre solution pour ça, pour éviter qu'ils lisent	Oui		
41	11'50			Bah ouais. Celle là Aline elle est pas du tout lectrice mais heu	
42			Tu l'as mis derrière		
43	11'55			Ouais j'ai fait comme ça, je la phrase est devant et du coup on peut juste tourner la phrase et voilà. Et du coup alors en même temps je me suis compliquée la vie, j'aurais pu la mettre là la phrase mais j'aime bien me compliquer la vie. Du coup voilà là t'as heu t'as la phrase qui peut aller avec l'image si on a besoin et t'as aussi la version heu tu tournes et là tu te débrouilles avec heu avec le truc quoi	Ouais hum, alors
44	12'19				Alors moi l'extrait que j'ai choisi du coup il est carrément là-dedans dans le sujet parce que en fait spontanément Aziz y prend son

					livre et du coup je me suis dit je le fais ou je le fais pas. Mais je me dis bon, je choisi cet extrait là exprès pour qu'on en discute, et il prend son livre et puis heu et du coup en fait il le fait comme ça quoi, je lui dis non non. Enfin alors au début je me suis dis, parce que spontanément il le fait comme ça pour le lire, et pour et donc je me dis bah je l'ai laissé faire et puis après je lui ai dit bah écoute, regarde les photos maintenant et tu vas me raconter ton livre
45	12'47	D'accord mais lui parce que lui il se sert des pictos qui y'a derrière, c'est ça ? ça c'est super			Hum hum hum
46	12'52				Et heu oui mais alors du coup enfin tu vois c'est ce que je lui ai dit à un moment donné là t'es dans un travail de lecture en fait et heu mais en même temps je l'ai laissé faire parce que je trouvais que c'était intéressant aussi de voir comment lui il l'utilisait et heu alors on peut heu ? Oui on peut ?
47	13'10	Bien sûr de toutes façons alors là moi je dirais qu'y'a pas de, je dis souvent à mes élèves en débat philo y'a pas de vraie ou de mauvaise réponse. Mais bon justement de qui m'intéresse c'est vous comment, alors là le débat il est plus sur :			Oui

		parfois on est sur du langage oral c'est c'est c'est l'objet de notre travail, parfois on dévie sur le langage écrit mais heu c'est tellement proche, imbriqué et voilà que oui, ça me paraît logique. Si cette manière là, moi de ce que j'ai compris depuis le temps qu'on travaille ensemble par rapport à Aziz, par exemple (inaudible) les progrès qu'il a pu faire parce qu'il était pas du tous dans le langage oral			Oui c'est toujours lui
48	13'44				Oui oui oui mais tu vois c'est c'est étonnant parce que spontanément du coup je lui présente comme ça et non alors lui non
49	13'51	D'accord. Si tu refaisais un outil alors voilà			
50					Sans pictos ?
51		Voilà sans pictos			
52					Sans phrase
53		Pour voir ce que ça donne			
54	13'57		Que que les images. Tu fais deux livres quoi, un livre avec pictos, un sans		
55	14'03	Exactement. Ça pourrait être intéressant et de voir justement s'il se détache heu			
56	14'05		Et puis comment et comment il réinvestit		Ça peut être une progression
57	14'08	Par ce que quand même chez cet élève là les pictos l'ont quand			

		même drôlement heu aidé et décoincé parce qu'y avait pas du tout le langage oral à la base enfin y'avait pas de, c'est ça qui l'a aidé aussi, c'est les pictos donc maintenant il a, est-ce que tu pourrais enlever tout cet étayage là pour voir ce que ça donne, ça pourrais être intéressant à voir, justement			
58	14'24				Hum hum hum oui parce que vous spontanément enfin non ouais du coup à partir du moment où c'est écrit ils ont pas envie de enfin
59	14'31		Si si moi ils ont envie donc cette fois si moi je l'ai mis derrière		
60		D'accord			
61	14'36				Derrière la photo ?
62	14'39		Je les ai pas emmenés là mais tu vois. Là là t'as ça, le texte il est là. Tu vois, donc en fait quand tu ouvres le livre (inaudible) tu vois pas le texte. Tu n'avais pas fait ça ? Je croyais que c'était ça (inaudible)		
63	14'49			Non j'avais pas, je mets toujours devant avec ça	
64			Ah oui		
65	14'52	Je crois que c'est Sophie qui avait mis derrière			
66	14'53		Ah bah c'est pour ça et justement j'ai fait ça pour éviter les, parce que ça m'embêtait qu'ils soient en train de chercher, à déchiffrer dans la mesure où on était dans de l'oral	C'est possible	
67		Tout à fait			

68	15'04			Moi les deux, y'en a trois qui sont concernés, y'en a deux qui sont pas du tout du tout lectrices donc j'ai aucun soucis avec ça et la dernière heu elle pourrait être lectrice mais heu mais elle fait comme si elle l'était pas. Donc du coup heu voilà j'ai juste mis ça pour que bon voilà mais heu	
69	15'25				Parce que moi je me posais vraiment la question de est-ce que à un moment pour les élèves en grande difficulté de langage est-ce que l'écrit, le symbole il va pas aussi aider à mettre du sens sur le sur le langage oral en fait, enfin c'est une heu
70	15'37	Bah la preuve, c'est ce qu'il fait là, ça structure drôlement pour lui, c'est sûr, après faut peut-être varier du coup ou proposer, montrer d'autres possibles c'est-à-dire que pour l'instant il se sert des pictos parce que c'est et ça l'a vraiment aidé, et après effectivement le faire sans ou mettre la phrase derrière, c'est juste une aide pour vous pour heu voilà et puis répéter heu. L'aide aussi pourquoi est-ce qu'on l'écrit ? ça peut être intéressant quand il y a des interactions entre pairs, parfois dans des classes, on voit heu un élève qui prend l'album écho et qui ou entre deux élèves : un lecteur et un non lecteur par exemple et le	Ah oui		Oui oui Oui Hum

		<p>lecteur peut effectivement heu aider le l'enfant ou si il ramène heu l'album écho chez lui par exemple le parent ne sait pas quelle phrase il a produit, du coup le fait d'écrire. C'est pour ça qu'on écrit, c'est juste pour qu'y ai une trace, qu'on se souviennne de ce qui a été dit. Après on peut modifier, on peut mettre derrière, on peut faire sans, on peut, l'enfant peut modifier aussi la phrase si elle est juste, la complexifier, enfin voilà c'est...Moi ça me semble intéressant mais moi je pense que ce serait intéressant d'essayer sans sans les pictos pour voir ce que ça suscite chez ton ton élève heu Irène</p>			
71	16'46				Oui oui oui bah maintenant je le sens prêt, avant non mais peut-être effectivement maintenant ça peut être intéressant
72	16'53	<p>Donc toi tu penses que les pictos excuse-moi, ça l'a rassuré en fait en quelles sortes ? Ça l'a débloqué, comment tu pourrais qualifier ça ?</p>			
73	16'59				<p>Heu non non heu oui peut-être enfin rassurer je pense que ça a vraiment aidé à structurer le langage et puis et puis à mettre du sens sur les mots en fait, sachant qu'il n'a, alors il est quand même encore en difficulté délocution mais en plus ça lui permet de mettre du sens enfin voilà les</p>

					élèves de l'IME quand même c'est souvent ça quoi. C'est-à-dire qu'un mot ça peut être enfin c'est des sonorités quoi enfin ça relève pas forcément, ça n'a pas forcément enfin un sens heu un sens, une intention de communication aussi donc heu voilà, je trouve que les pictos ça aide un peu à ça en fait
74	17'39	Je t'ai coupé Miranda, excuse-moi			
75	17'41			Hum hum hum	Oui moi je me disais aussi que heu avec les deux les deux petites qui savent pas lire heu on est dans de l'apprentissage de la lecture mais encore au tout début et je me dis qu'à un moment on pourra utiliser ça pour heu le travail sur le sens et sur la phrase mais comme là par contre le type d'apprentissage de la lecture et de la compréhension, la structure de phrase mais pas dans un objectif langagier, enfin de langage oral mais dans un objectif de de de lecture et de travail sur l'écrit. Se servir de ça
76	18'13	Ça peut être une base, parce que c'est lié le langage oral, le langage écrit même si les structures à l'écrit sont différentes de l'oral bien sûr. Mais bon, on peut rebondir ou partir de ça. C'est intéressant parce que c'est en plus quelque chose, toujours pareil			
77	18'24				Et puis c'est investit effectivement

78		Voilà investit			
79	18'27		Ouais parce que moi sur les quatre y'en a aucune qui lit vraiment mais, deux qui sont pas du tout lectrices, c'est elles qui sont le plus dans « faire comme si » elles étaient lectrices donc elles sont et en même temps c'est pas inintéressant parce que ça veut dire que déjà l'unité mot heu physique, déjà c'est pas si simple hein. Donc peut-être ça peut jouer aussi là-dessus	Bah moi c'est pareil	
80	18'53	Après on peut envisager cet outil heu de différentes manières et puis le réutiliser pour d'autres choses c'est ça qui peut être intéressant justement, qui n'a peut-être jamais été fait. Mais, parce que le langage oral, langage écrit c'est pas si dissocié que ça au final			
81	19'08	Sauf que la structure est différente Oui	Oui sauf que y'a des questions par exemple moi je me suis posée la question sur les formes négatives par exemple, est-ce que on va exiger dans le langage oral heu d'avoir les deux : le ne et le pas		
82	19'18	Ouais dans le langage oral d'après vous ? moi je pense pas. Bah voilà. Le langage, dans le langage oral on peut accepter	Bah non		
83	19'24		Oui mais dans le langage écrit alors ?		
84	19'25	Là c'est différent, c'est pour ça qu'il faut le retravailler			

85		Bah oui	Je savais pas trop comment faire		
86	19'29				En fait ce qui est un peu compliqué c'est que finalement c'est comme quand heu nous on regarde un film heu muet en fait on est surpris parce que pour un film enfin je veux dire on entend et tout ça, et en fait heu les élèves c'est vrai quand ils prennent ça ils ont l'habitude en fait de manipuler le livre et et le livre c'est lire en fait et heu et là ça c'est autre chose quoi
87	19'48	C'est autre chose			
88	19'50			Et du coup y'a une , heu l'année dernière je l'avais fait heu projeter, juste les photos, comme ça et donc on est pas sur le la version livre. On projetait des photos comme ça et ils devaient toujours raconter aux autres et du coup ça a un intérêt aussi parce que là on est plus dans le format livre quoi. C'est comme si	Oui
89	20'09	Tu l'avais pas montré cet extrait ?			
90	20'11		Si il me semble		
91	20'12			Heu je sais plus (inaudible) mais du coup ça	
92	20'15	Je l'ai là hein on pourrait le visionner juste trois minutes			
93	20'17			Mais ça à un intérêt un intérêt dans le sens où on est plus dans l'objet on est plus dans l'objet on est dans la projection des photos de	

			Oui c'est ça	vacances qu'on raconte à ses copains enfin	
94	20'29	Après des fois en langage oral on on dit souvent bah y'a des élèves d'ailleurs qui le disent, heu moi je etc. c'est quelque chose qu'on ne fait pas à l'écrit, donc on peut s'autoriser à l'écrire parce que c'est du langage oral, mais c'est vrai que la structure à l'écrit elle n'existe pas			
95	20'44	Voilà exactement	Oui c'est ce que dit Boisseau. C'est une structure qui est quand même du langage de la toute petite enfance mais moi tous mes élèves ils ont dix, onze ans ils le font tous		
96	20'52	Bien sûr, même après hein je te rassure donc ça on peut le garder puisqu'on est vraiment sur le langage oral, après si on veut réutiliser cet outil là pour le langage écrit je pense qu'il faut le manipuler autrement, avec des étiquettes, j'en sais rien y'a tout à inventer mais heu voilà bien faire la distinction entre les deux			
97			Oui c'est ça		
98	21'13	Tu avais un autre extrait Miranda ? Je me souviens plus			
99				Non non non	
100		Pause d'Irène			
101	26'13	Bon alors Marie, ton extrait			

102	26'16	Oui	Moi j'avais j'avais je t'avais envoyé deux extraits parce que je voulais les mettre en lien		
103	26'21	D'accord. Qu'est-ce que tu peux nous dire avant c'est la la la même élève hein sur les deux extraits j'ai regardé	Bah je sais pas		
104	26'28	Voilà Voilà	Ouais ouais c'est c'est à un moment de début et un moment de fin, on peut juste, on peut les regarder et je suis obligée de dire heu ?		
105		Ah pas du tout			
106	26'36	Non non	Pourquoi je les ai choisies encore ? Enfin je sais pourquoi mais		
107	26'38	Oui j'imagine. Donc tu veux qu'on regarde avant c'est ça ?			
108			Oui je veux bien oui		
109		D'accord. C'est 13'25			
110		Visionnage de l'extrait de Marie n°1			
111	28'56	Donc ça c'est le premier			
112		Visionnage de l'extrait de Marie n°2			
113	29'43			J'ai pas compris la fin de la phrase	
114	29'46		Et non moi non plus. Moi je sais plus ce qu'elle a dit		
115	29'51		Ouais	Les tétines des vaches et la fin après j'ai pas compris	
116	29'55	Bah je peux la repasser hein			
117	29'56		Je sais pas si on va mieux...Et puis j'ai oublié l'écrit		
118	30'00	Y'm semble que j'avais tout compris moi pourtant			
119		Visionnage à nouveau de l'extrait n°2			
120	30'54	Et bah je sais plus			
121	30'55		Christina c'est l'AVS. Je pense que		

			c'est ça		
122	30'58	Christina regarde aussi, je crois que c'est ça			
123	31'09		En fait j'avais pris les deux parce que c'est sur les mêmes heu la même phrase mais en fin de, quand on a terminé de voir toutes les photos on on reprend tout et heu pour voir comment ils en sont et je c'était en fait je voyais que les choses qu'avaient achoppées dans le premier moment on les retrouve achoppées au second moment. Donc c'était un peu ça qui me		
124		D'accord			
125			Par exemple là c'est pas flagrant mais par exemple Valérie elle conjugue pas les verbes, bah même si on travaille là-dessus spontanément elle les reconjuge jamais quoi		
126		D'accord			
127	31'43				Elle est lectrice ?
128			Ah non		
129					Non ? parce que
130	31'46	Et dans dans le deuxième jet elle a pas conjugué ?			
131	31'48	D'accord il me semblait	Si là elle a conjugué. Par exemple le qui et bon après des fois je voilà		
132					Tétines de vaches
133	31'57	Ouais ouais	Tu vois là elle a refait exactement les mêmes heu, c'est un peu ça qui me		
134	32'02	Ouais mais parce que en fait heu là c'est le deuxième jet, tu l'as peut-			

		être pas assez heu			
135	32'08		Ah non mais là c'est tout dans la même séance en même temps		
136	32'10	Ah oui. Donc voilà y'a peut-être pas			
137	32'12		Non peut-être deux séances. Oui ça pas été		
138	32'15	Ça pas été retravaillé peut-être, ça serait intéressant justement de voir si évolution il y a ou pas justement. Qu'es-ce que... Les filles ? Vous avez des choses à dire ?			
139	32'33				C'qui c'qui me surprend c'est la la façon dont elle parle, cette espèce de ritournelle « yeyeyeyeye »
140	32'42	Comme si elle chantait			
141	32'43		Ah oui Oui		Oui c'est enfin je sais pas est-ce qu'elle parle comme ça tout le temps ou ? Oui
142	32'47	Oui parce qu'elle a de gros problèmes de prononciation, hein déjà donc heu donc ça	Ouais		
143	32'51		Peut-être c'est ça aussi parce que maintenant cette année là elle articule exagérément donc heu		
144	32'57		Ouais		Oui mais ça montre aussi sans doute qu'elle entend si tu veux les adultes autour d'elle qui lui font reprendre les phrases
145	33'03	On sait que ça travaille quand même			
146			Ah bah oui		

147	33'06	Parce qu'on entend qu'elle a des problèmes de prononciation mais on comprend quand même ce qu'elle dit			
148			Globalement oui		
149	33'12		Globalement		
150			Moi je suis habituée alors		
151	33'13	On sent qu'elle fait oui parce que des fois tu dis ah oui c'est ça, j'avais pas compris le mot			
152	33'19		(inaudible)	Et ne même temps elle a l'air tellement joyeuse de faire ça (inaudible). Bah non mais c'est chouette de se dire que ils sont contents enfin que c'est un moment de plaisir, dans les apprentissages c'est pas toujours le cas	
153	33'30	Ça c'est vrai. Et c'est une phrase qui est quand même complexe hein			
154					Oui
155	33'33	D'accord D'accord	Bah c'est-à-dire que là avec elle la consigne cette fois ci c'était de faire deux phrases parce que sinon on je enfin Valérie elle peut on va faire un truc hyper simple quoi donc là j'avais comme objectif que on complexifie un petit peu parce que elle peut quand même heu essayer de de		
156	33'50	Parce que heu le monsieur qui non heu qui qui essuie les tétines des vaches heu c'est quand même pas			
157	33'57		Mais par contre moi aussi ça c'est		

			aussi un truc je sais pas où elle a pêché ça, ça lui a bien plu, donc à quasiment toutes les photos y'a et machin moi aussi, mais bon je trouvais que c'était une formulation intéressante		
		C'est pas mal			
158	34'09	Mais ça reprend un peu ce que tu avais développé heu y'a je sais plus quand est-ce qu'on s'est vu la première fois, où tu faisais des structures bien spécifiques, je me souviens heu avec Mathieu c'était l'album du			
159	34'20			Ah oui « je sais je ne sais pas »	
160	34'23	Je sais je ne sais pas. Donc là là toi c'est venu par hasard parce que			
161			Là celle-ci oui		
162	34'29	Mais toi c'était imposé			
163	34'30			Oui c'était pour l'obliger. Je voulais qu'il fasse des phrases complexes, on avait fait un premier album où quand on avait fait ensemble je lui avais imposé les phrases complexes mais je me rendais compte que dans la restitution il faisait deux phrases simples juxtaposées et voilà et du coup quand on avait fait le deuxième heu je le je lui avais imposé de commencer toutes ses phrases par « je sais ou je ne sais pas » et du coup ça obligeait à... Parce que lui ce qui était compliqué	

				chez lui c'était heu heu il était capable de dire heu je sais heu je sais il faut aller où. Donc c'était pour cette structure là et ça avait bien fonctionné parce qu'il savait pour l'album, il savait	
164	35'09	Donc là c'est pas toi qu'a imposer au départ, c'est elle qui s'est trouvée cette structure là quoi			
165	35'12		Oui après bon elle est revenue, moi j'ai voilà		
166	35'14	Et ça lui plait, ça lui plaisait			
167	35'17		Mais tu vois la mémorisation, tout à l'heure on parlait de ça, et c'est vrai que je me rends compte quand même que à force il y a des choses qui se réinvestissent par la mémorisation		Oui oui oui
168	35'27	C'est-à-dire que c'est c'est l'imprégnation de la structure quoi			
169	35'29		Ouais ouais ouais exactement		
170	35'30	Et ça dans beaucoup d'apprentissages j'ai envie de dire que c'est aussi en (inaudible) parce que le langage oral c'est ça, quand on voit comment ça se développe chez l'enfant quand il est encore petit et à la maison et que les parents répètent et font c'est ce que vous faites hein, parce que vous travaillez sur la prononciation, vous travaillez sur la structure en faisant répéter, c'est plus ou moins ça et je sais pas si vous avez réfléchi aussi			

		<p>aux questions que vous posez en fait à tout l'étayage que vous apportez. Moi je crois que je vais réfléchir à ça parce que j'ai déjà commencé à analyser, en fait toutes les questions que vous posez à l'élève pour heu pour le guider, pour le faire reformuler, pour le, je sais pas si vous vous êtes posées ces questions. Elles vous viennent spontanément sauf que moi j'ai je retranscrits des fois des passages et c'est très très intéressant de voir heu quelles questions vous lui posez pour que heu voilà quelles reformulations vous faites pour le guider</p>			
171	36'24	Oui ?		<p>C'est plus facile, ça je trouve que réfléchir là-dessus c'est plus facile sur nos propres extraits parce qu'on sait les objectifs qu'on a pour des élèves, on sait, on a vécu la situation du coup heu quand tu parles de ça, sur la vidéo de tout à l'heure je me dis bah oui je fais ça ça je sais pourquoi. Là en voyant ta vidéo c'est plus complexe du coup pour retrouver</p>	
172	36'45	Bah oui parce que c'est pas la tienne			
173	36'46			<p>A mettre en évidence l'étayage que toi tu apportes. Je vois des choses bien sûr mais heu comme j'ai pas tous les éléments je trouve ça plus compliqué</p>	

174	36'53	Et ça vous y avez réfléchi en amont quand vous avez préparé la séance ou ça vous vient spontanément les questions que vous allez lui poser?			
175	37'02				Moi je réfléchis parce que je me dis oh la je suis filmée alors il faut pas que je raconte n'importe quoi, non mais quand même ça induit, ça induit quand même je me dis bon je réfléchis quand même à ce que je dis quand je parle mais heu
		D'accord			
176	37'13	Oui y'a la pression de la caméra donc au final tu fais pareil			
177	37'19			Bah heu je trouve dans dans ce format là de de de de l'album enfin d'albums comme on part comme on part de l'élève et de ce qu'il produit et qu'on est censé améliorer un petit peu, je trouve que c'est compliqué de d'anticiper à l'avance les choses parce que du coup moi je je suis comme toi hein je voilà on y va un peu, c'est un peu en free quoi et sur le tas on voit ce qu'on peut...L'année dernière y'avait heu j'avais des élèves l'année dernière y'avait certains des objectifs qu'étaient des phrases complexes et du coup ce que je faisais c'était que heu je faisais en même temps l'album dans un premier temps on regardait les images et je notais toutes les phrases brutes qu'ils formulaient, on faisait une pause et	
		Bien sûr			
		D'accord			

				on y revenait le lendemain ou le surlendemain, pour que moi j'ai le temps entre temps de voir par rapport à ce qu'ils avaient produit comment j'allais faire pour. Et la deuxième séance on reprenait, alors rappelle-toi sur cette image tu m'avais dit ça et ça, est-ce qu'on peut pas enfin voilà. Parce que là j'avais besoin du temps heu pour y réfléchir mais sinon non je j'anticipe enfin je suis comme toi j'anticipe pas	
178	38'17	Enfin on est dans le langage oral ça se fait spontanément, vous partez vraiment de ce qu'est capable de faire l'enfant			
179	38'20		Bah plus des questions quand même en « comment »		
180			voilà		
181	38'23				Je trouve que c'est assez visible là quand même dans ton extrait quand tu as introduit le « qui » enfin
182	38'29		Oui après voilà après des fois je sais pas trop si on peut faire ça ou pas. Je crois que l'année dernière je me l'autorisais pas trop, cette année je me l'autorise plus		
183	38'38	Oui là c'est vraiment l'étayage quoi, c'est ce que heu Vygotski il a appelé la ZPD, et ben c'est tu vas le parce qu'au final elle ferait juste une phrase simple, là t'as introduit la phrase complexe. A priori, elle			

		l'a intégré, après ce qui serait intéressant c'est de voir si elle réinvestit quoi mais c'est heu oui là t'es dans l'étayage effectivement. Qu'est-ce que je lui apporte ? Je lui apporte la relative, est-ce que ça va fonctionner ou pas, est-ce qu'elle va s'en saisir ou pas. Là oui, dans l'extrait elle s'en saisit tout à fait			
184	39'10		A peine quand même parce que quand on est en reformulation à la fin elle a du mal à retenir		
185	39'14	Elle a oublié, oui elle a oublié. Mais comme tu dis c'était le premier jet, il faudrait voir si ça fonctionne ou pas			
186	39'21		Mais je trouve quand même que tu vois par exemple pour les pronoms où j'ai plus insisté là sur (inaudible) et je je j'observe que ça ça fonctionne		
187	39'29	D'accord. Et là tu t'étais autorisée à apporter plus, c'est ça	Oui plus		
188	39'33		Ouais parce que l'année dernière j'osais pas trop		
189	39'35	D'accord. Parce que je me souviens on avait eu une discussion où tu disais, l'année dernière, que tu avais l'impression de tout leur apporter alors que c'est ça te gênait un peu, c'est ça ? Enfin pas tout, mais est-ce que tu avais le droit ou pas de le faire	Ouais		
190	39'47	Exactement	Oui c'est ça j'étais plus à me, à hésiter à, alors que cette année je		

			comme j'ai des objectifs là sur les quatre qui n'étaient pas les mêmes objectifs mais heu j'avais décidé qu'on travaillait sur les pronoms parce que je trouvais que c'était intéressant sinon ils reprennent tout le temps les prénoms, donc de le ou la et des fois les autres ils entendent et je trouve que tu vois ils ils essayent ça. Donc que peut-être c'est intéressant effectivement d'apporter des choses		
		Bien sûr D'accord Bien sûr			
191	40'24	Très bien Irène ton extrait il est sur clé ?			
192	40'28				Heu il est sur heum, alors moi je t'ai mis toute tout ce que j'ai filmé alors
193	40'31	D'accord alors après je vais transférer sur le ouais sur l'ordi			
194	40'36				Du coup heu c'est encore Aziz
195		Comment ?			
196					C'est encore Aziz mais y'a Aziz et Yann et dessus enfin
197		Discussion entre Miranda et Marie pendant la recherche de l'extrait d'Irène			
198	42'41				Et du coup j'ai pris cet extrait là parce ce qu'y a bah c'est deux élèves avec qui on travaille dessus depuis l'année dernière, donc Aziz je trouve qu'il a fait vraiment vraiment fait beaucoup de progrès d'ailleurs heu après

					<p>enfin voilà le mardi là hier ils l'ont emmené à la collègue éducatrice, donc c'est dommage j'étais pas là mais heu pour le filmer mais elle m'a dit oh c'est super ! heu ils m'ont raconté voilà heu leurs livres enfin vraiment et elle a trouvé ça super quoi donc c'est vraiment une bonne aide pour eux</p>
199	43'08	<p>Et puis tu disais heu l'année dernière enfin la dernière séance, c'est repris aussi par l'orthophoniste je crois</p>			
200	43'11				<p>Oui oui oui oui, on travaille ça avec l'orthophoniste aussi également ouais mais du coup c'est vrai avec Yann et Aziz, alors Yann heu en fait il a des de de phrases mais je trouve que, tu verras dans les autres extraits, c'est vraiment, sa difficulté c'est de poser heu poser sa parole et puis parler à l'intention de quelqu'un et voilà donc lui ça l'aide, je trouve que les progrès sont quand même enfin limités par rapport à ce qu'on pourrait en attendre aussi mais bon en même temps ça l'aide vraiment aussi à poser, à fixer et puis heu voilà et mais alors par contre je trouve que enfin par exemple y'a cette phrase « je pose mon manteau » alors maintenant Yann à chaque... « je</p>

					<p>pose mon manteau, je pose mon manteau, je pose mon manteau », bon alors c'est bien, du coup c'est fixé mais bon je me dis c'est un peu, un peu rigide maintenant ouais voilà. Et Aziz je trouve qu'il a vraiment beaucoup beaucoup progressé parce que il fait des phrases de plus en plus complexes aussi. Enfin voilà là « je cuisine des cookies » enfin y'a plusieurs par exemple celle-ci spontanément dans les premiers jets, enfin c'était Guy paye et moi je regarde » alors heu voilà.</p> <p>Même si on je l'ai aidé progressivement parce qu'au début c'était juste heu « Guy dollars dollars » et puis bon voilà finalement on a réussi à travailler ça et l'utilisation du « et » alors voilà il l'utilise plus aussi et donc j'ai choisi cet extrait là parce ce qu'on disait tout à l'heure en fait heu voilà spontanément il a pris son livre pour le lire, pour le lire quoi, mais je l'ai laissé faire et puis heu il se corrige de lui-même sur un article heu « le » et je trouvais que c'était intéressant parce que je l'aide pas du tout et ça montre une évolution voilà</p>
201	44'53			<p>Juste une question : il parle en « dollars » ? Enfin ça n'a rien à voir avec l'album mais</p>	

202	44'57				Il dit dollars ah bah parce que enfin voilà c'est
203	44'59			C'est pas un jeu c'est enfin c'est enfin c'est dans la vraie vie là	
204	45'02				Non il paye pas en dollars dans la vraie vie
205				Non non non non mais la photo c'est dans la vraie vie	
206					Oui Oui Oui Oui
207				Voilà d'accord	
208	45'09				Oui mais du coup tu vois plutôt que de dire bah Guy paye, Guy c'est l'éducateur, c'est heu voilà dollars
209	45'15		C'est sa façon de dire payer ?		
210	45'16				Oui voilà
211		C'est une expression en fait			
212				C'est Dallas	
213	45'19				Ouais et c'est c'est vraiment ça le travail ave Aziz, c'est de l'amener vers de la construction de phrases parce qu'en fait lui un mot...
214			Ouais c'est ça		
215					Voilà quoi et heu voilà
216	45'33	D'accord, bah tu me dis quand tu veux arrêter alors			
217	45'34				Bah c'est 4minutes 30
218		Visionnage de l'extrait d'Irène			
219	46'54		Ouais il parle autant avec ses mains que		
220	46'56				Oui oui oui. C'était un petit extrait mais enfin y'a d'autres d'autres extraits intéressants mais heu voilà. Bon Yann heu je me

					suis dis ça aurait pu être intéressant qui aient des interactions mais en fait
221	47'08	Là ils en sont pas encore au stade des interactions			
222	47'10				Non un moment je leur je je du coup j'ai introduit une petite nuance c'est-à dire que heu comme Aziz il reprenait tout le temps son livre, je le mettais comme ça alors Aziz il avait la photo et puis Yann du coup il regardait ce qui était écrit mais voilà enfin
223	47'25	Et c'est un élève qu'était pas du tout dans la communication orale y'a heu quand tu l'as eu tout au début je crois, c'est ça ?			
224	47'30	Oui Aziz. Pas trop			Aziz ? Bah pas trop non. C'était des espèces de sons. Là alors peut-être c'est parce que je commence à le connaître bien mais je trouve qu'on comprend hein ce qu'il dit ? non?
225	47'40	On comprend pas tout mais y'a des mots oui			
226	47'41				Oui voilà...pousse
227	47'43	Voilà oui pousse le caddie. Et on sent qu'il y a une volonté de faire une phrase			
228			Ah oui		
229		Ey qu'y avait pas avant, hein la volonté de faire la phrase moi je la, je dis ça parce que je connais un peu Aziz dans le sens où je vois les			Hum hum

		extraits, je vois le quand t'as commencé à filmer, maintenant là j'ai vraiment le sentiment de, une volonté de phase quoi			Oui Oui oui oui
230	48'01				Après ça c'est quand même enfin on a travaillé déjà depuis plusieurs séances là-dessus, enfin je sais plus exactement ce qu'il m'avait dit sur la première heu sur la première fois c'était heu alors en fait c'est ça « moi je pousse le caddie » sur celle-ci, c'était sur d'autres heu c'était pas forcément, il disait pas forcément trop de choses mais oui oui ça oui
231	48'28	Parce que là dans l'extrait on voit que il se sert de la des pictos c'est ce que tu disais, mais là après tu tu les mets derrière et tu fais quand même une, y'a quand même une production orale sans les pictos, donc en fait ça fonctionne			Oui Oui oui oui Hum
232	48'41		Mais j'ai l'impression qu'il a remplacé les pictos par les gestes		
233	48'45	Oui			Oui mais après il revient aussi de loin, avant il s'exprimait que en signes
234	48'50	Donc du coup heu il peut le faire sans sans les pictos, tout à l'heure on se posait la question			
235	48'53				Et je je et c'est vrai que je lui

					redis plusieurs fois la la « je pousse le caddie » enfin et à la toute fin il le dit tout seul en fait. Après il fait « Oh » mais c'est pour dire le enfin parce c'est, on utilise le Borel-Maisonny, le...
		D'accord			
236	49'10	Oui voilà c'est que lui y'a à la fois les pictos, y'a la fois la gestuelle de Borel de Borel-Maisonny, donc c'est pour ça il utilise quand même pas mal de de signes			
237	49'18	Du langage ...			Oui oui oui, plus les signes, les signes dde communication, mais heu enfin voilà les petits articles comme, avant y'avait pas de « je » hein, donc heu
238	49'27		Là il a bien compris hein		
239	49'28	Oui oui une sacrée différence			
240	49'29	D'accord			Le « je » est introduit, alors là je sens dans ses phrases que il a envie de « et « enfin de faire des phrases un peu plus complexes « et » mais en fait bon c'est un peu, c'est pas forcément toujours au bon endroit mais bon y'a une volonté et heu voilà
241	49'44	Donc tu sens cette volonté d' Aziz de faire des phrases, de par heu l'outil et surtout ce que t'as adapté c'est-à-dire de mettre des pictos, tu penses que ça vient de ça ou pas ?			
242		Changement de caméra			
243	50'08	Et tu penses que ça vient de de quoi alors le fait qu'il est eu enfin qu'il			

		progresses comme ça et qu'il est envie alors qu'y avait pas cette envie au départ			
244	50'17				Heu
245	50'18	Ça c'est intéressant aussi de savoir heu comment			
246	50'20				Oui mais heu justement c'est pour ça que je trouve que c'est bien d'avoir et Yann et Aziz parce que heu Aziz je crois quand même que malgré toutes ses difficultés langagières heu il il a cette envie de communiquer, tu vois de d'adresser son langage, de décrire une photo parce qu'il se voit, il a envie de dire aux autres tiens bah moi je suis allé faire les courses avec Guy, j'ai Irène je enfin pour faire des cookies heu voilà, heu Yann heu moins je trouve, il est moins dans cette envie de communiquer. Alors qu'est-ce qui fait, enfin là je crois que, après on touche à la psychologie, enfin voilà quoi, dans les syndromes des jeunes, voilà je je je sais pas, mais en tous les cas ce qui est sûr c'est que cet outil là ça permet de, que ce soit pour Aziz pour Yann qu'ont quand même de gros soucis enfin voilà de langage et pour du coup Yann encore plus de communication, de fixer un moment la parole et puis heu de d'avoir une intention en fait enfin

					voilà, tu me décris, on fait un livre avec ce que tu as fait, tu décris la photo et puis après tu vas le lire à Célia, à Guy vos éducateurs, à la maison, enfin ça donne
247	51'28	Et ben là t'es en train de résumer la question qu'on se posait de pourquoi on écrit la phrase. Tout à l'heure on se disait mais est-ce que, pourquoi on écrit, en fait voilà tu réponds à la question en disant on fixe à un moment donné l'intention de de de l'élève et aussi ça permet de faire du lien entre les différents partenaires quoi, pour le ramener à la maison, pour se souvenir de ce qui avait été, de ce qui a été fait. Oui c'est intéressant. Et là dans « construction des phrases avec TBI » c'est-à-dire que là tu as repris les phrases de l'album écho, c'est ça ?			Oui Oui oui oui Hum hum
248	52'00	D'accord			Oui, en fait heu on avait, bah en fait non c'est heu du coup mais là je sais plus si c'est vraiment un travail de langage alors, là c'est peut-être plus trop un travail de..
249	52'09	C'est plus de l'écrit, là ?			
250	52'10	Ouais Ah, d'accord			Bah en fait heu ce qu'ils font là là, ça, c'est eux qui les construisent en fait, quand on fait ensemble, du coup y'a la photo et puis après heu ils me disent la phrase, donc

					moi j'écris là, et puis après je leur dis bah voilà tous les pictos dont vous allez avoir besoin et puis on va essayer de reconstruire la phrase heu voilà. On peut le regarder, ça dure 30 secondes
		D'accord			
251	52'31	Non parce que du coup			
252	52'32				Du coup ils déplacent les pictos pour heu pour les remettre dans l'ordre syntaxique
		D'accord			
253	52'38	Donc là c'est un une transition vers l'écrit du coup			
254	52'40				Ben je sais pas
255	52'43	Visionnage de l'extrait			
256	52'52	C'est bien le TBI			
257					Ah c'est super
258	53'08		Ah bah c'est bien !		
259					Ah c'est super ! ah ouais c'est vraiment
260				J'ai pas de TBI non plus, rassure-toi !	
261	53'13	Moi non plus, moi non plus ! Alors du coup c'est, il est dans ta classe le TBI ? Ah c'est chouette hein ! Parce que là il est train de construire sa phrase pour l'album écho ?			Oui Ah oui oui
262	53'29				Oui et après du coup bah on l'imprime enfin, du coup y'a Yann aussi, ils font ils font chacun leur phrase puis on

					imprime et heu voilà
263	53'38	Oh c'est chouette hein !			
264	53'40	D'accord, ouais ouais			Par cont...mais du enfin là j'entends « laver » enfin voilà au niveau, y, les verbes sont à l'infinitif souvent
265	53'53		Mais si avant il parlait pas du tout !		
266	53'54	Exactement !	Oui oui	Oui oui	Bah oui
267	53'58				Mais là c'est un travail d'écrit alors ou de plutôt quand même de (inaudible) ?
268	54'01	Mais là c'est y'a y'a quand même, là il est en train de construire là, pour moi, je sais pas ce que vous en pensez, la phrase pour mettre dans l'album écho donc ça part vraiment de sa phrase, du jet oral, après y'a quand même heu l'aspect écrit puisque c'est sur le TBI, donc y'a un peu un mélange des deux. Mais à la base, c'est quand même sa phrase orale qu'il transpose heu pour mettre, pour coller sous l'album écho			Oui
269	54'21		Là il est quand même dans le code		
270	54'22	Il est quand même dans le code là			
271	54'24		Parce que là c'est quand même un peu le lien langage oral, langage écrit, c'est quantité d'oral, quantité d'écrit		
272	54'27	Bah voilà			Oui oui oui
273	54'28		Donc ça c'est quand même le code, c'est super !		
274	54'30	Donc après c'est ça c'est super			

		aussi, c'est c'est autre chose mais je sais pas ce que vous en pensez	Ah bah oui		
			Ah bah oui		
275	54'35				Et même du coup ce qu'on fait c'est que même juste en amont avant que moi je mette les pictos sur enfin que je leur mette tout en dessous, en fait je donne le livre des pictos et du coup alors heu comment on fait pour heu voilà heu tiens pousser est-ce que tu le trouves ? Heu enfin voilà heu, laver, mains, est-ce que tu les trouves dans la dans la banque des pictos ? et du coup heu
276	54'56	Mais c'est vrai là c'est un problème que tu enfin qu'on se pose, parce que quand même Boisseau, quand il a parlé de l'album écho c'était pour des élèves de maternelle qu'étaient pas dans les, qu'étaient pas dans la lecture. Donc là nous ont a des élèves plus vieux qui ont des troubles un peu différents, c'est pour ça qu'on est en train de réinventer l'outil et se l'approprier. C'est c'est c'est extraordinaire			
277	55'14		Ouais	On pourrait même imaginer qu'un enfant qu'on aurait 4 ou 5 ans, on pourrait commencer sur la version orale, juste sur la structure langagière et puis petit à petit glisser sur la lecture et l'écriture et pour qu'à la fin au bout de 4, 5 ans	

				peut-être, pas pour l'IME peut- être plutôt en CLIS, ils soient tiens, voilà une photo heu, aller, vas-y	
278	55'35	Et on passerait de l'écrit, heu de l'oral à l'écrit			
279	55'36			Voilà sur le même outil	
280	55'37	Sur le même outil			
281	55'38		Hum hum hum	Et on serait plus dans le « raconte l'image » ce serait écrit ton livre, écris le livre de la recette de cuisine, écris le livre de la sortie	
282	55'46	Et on va réinventer Boisseau			
283	55'48		Ce qu'on fait déjà en classe		
284	55'49			Oui ce qu'on fait déjà en classe	
285	55'50		Avec ce qui serait l'intérêt ce que tu dis c'est que ce soit le même quoi		
286		Ouais		Oui c'est ça	
287			C'est ça la différence		
288	55'55	Ah ça pourrait être intéressant et là on est encore sur la question « oral/ écrit » toute cette question qu'on pose depuis le début, où est-ce que ça commence, où est-ce que ça s'arrête, heu, parce que c'est quand même lié mais différent et heu ouais c'est			
289	56'07			Ouais et en même temps même ceux qui savent parler correctement enfin heu dans les structures de base, quoi, j'entends, je je moi quand on fait des productions d'écrits je leur dis toujours de passer par l'oral avant, parce que sinon c'est c'est c'est enfin on part dans des cafouillages total et	

				qu'est-ce que tu veux dire, bah je voudrais dire, je sais pas moi, le lapin mange la carotte, bah donc tu écris le lapin mange... Donc c'est la même chose	
290			C'est vrai		
291				Oral écrit hein	
292	56'30	C'est lié c'est lié			
293	56'31			Même si les structures sont heu...	
294	56'33	Et donc là c'est intéressant parce que je trouve qu'on a, moi ça me permet de, en tous cas moi je aujourd'hui j'ai appris plein de choses et j'arrive à, essayer de comprendre ce que vous voulez dire entre le passage de l'oral à l'écrit, je trouve qu'on a pas mal cogité là-dessus ce matin et du coup heu y'a des pistes intéressantes en tous cas, qu'on peut creuser pour éventuellement aller plus loin, pour répondre aux questions qu'on se posait, est-ce que j'ai le droit, pas le droit, est-ce que je m'autorise, est-ce que je m'autorise pas, je sais pas			Oui
295	57'01		Parce qu'en même temps le langage oral il est bien structuré, de même que le langage écrit et qu'est-ce qui diffère du langage oral du langage écrit ?		
296	57'08	Bah tu vois y'a des petites choses qui diffèrent heu par exemple les négations qu'on ne marque pas, qu'est-ce, heu oui y'a très peu de choses, heu			

297	57'18		Quand on parle, nous quand on parle heu quand on se parle bah on est pas dans la narration, c'est peut-être c'est peut-être du style		
298	57'26	Ouais c'est peut-être le style			
299			Je sais pas		
300		Ouais c'est vrai			
	57'27	Je vais creuser là-dessus	Qu'est-ce qui fait la vraiment la différence ?		
301	57'29	Et ben je vais creuser parce que tu vois ça me lance une piste moi aussi			
302	57'33	Ouais Exactement	Là on est dans du langage descriptif, en fait c'est ça ce qu'on fait avec les photos, même si je sais plus comment ça s'appelle ce truc là mais heu le langage descriptif qu'il soit à l'oral ou à l'écrit est-ce qu'il y a une différence ?		
303	57'45	Y'a quand même des structures qui sont quand un petit peu différentes mais pas tant que ça, pas tant que ça	Je sais pas		
304	57'49				Et puis ce sont, enfin c'est quand même des photos d'eux et heu cette dimension là on
305		Interruption : personne qui cherche une salle			
306	58'06	Oui ce sont des, ça dans Boisseau c'est important le fait que ce soit des photos d'eux et que ce soit une situation qu'ils ont vécu eux			
307	58'13				Oui oui oui et c'est vrai que enfin, parce que j'ai essayé parfois tu

					peux me décrire la photo...boh boh boh...
308	58'19	Y'a pas d'intérêt, d'accord, et c'est pour ça qu'à l'écrit il pourrait y'avoir aussi cet intérêt, heu d'abord de se souvenir de ce qu'ils ont fait et parce qu'ils étaient vraiment, ils sont partie prenante quoi, heu et c'est eux donc ça pourrait être intéressant	Ah bah oui		Non
309	58'34			Mais ça par contre moi dans ma classe je le retrouve, je je le retrouve pas ça quand heu c'est pas leur album ils investissent quand même, ils les prennent quand même, y'a alors les lecteurs lisent, heu	
310	58'46	Mais parce que c'est des photos de leurs copains, c'est pas Jacqueline en train de cueillir des pâquerettes, tu vois là ça serait peut-être moins investi quoi		Oui Ah non Jacqueline non Oui Oui	
311			Oui oui je pense		
312	58'57				Mais ça c'est vrai que je enfin on retrouve ça nous, l'éducatrice elle me disait hier heu puisque Yann et Aziz ils faisaient leur livre et puis bah nous enfin voilà, ça serait sympa de le faire pour tout le monde

313	59'11	Après c'est un investissement heu j'imagine au niveau du temps aussi			
314	59'15	En plus, bien sûr, bien sûr	Oui c'est ça		Oui puis y'a d'autres jeunes heu on a d'autres objectifs à travailler avec eux
315	59'19	C'est une mode, c'est la mode de la béquille		Et heu le fait que l'élève de l'année dernière et qui ne fait plus partie du projet cette année ai ramené ses livres, je trouve ça quand même assez fort et en ce moment on a pas mal de, mes collègues vont beaucoup en sport à l'extérieur et on a une un grand nombre d'élèves en béquilles, voilà on cherche pas pourquoi, alors nous heu là on atteint...et donc du coup comme ils me les déposent quand ils vont en sport, donc ils sont dans ma classe et quand ils ont fini leur petit travail ils sont là, alors je les vois, ils regardent la bibliothèque, alors je leur dis bah tu peux prendre un livre si tu as fini et ils me demandent, alors ils les connaissent pas c'est pas leur enfin ils les connaissent pas, ils partagent la même cour mais c'est plutôt des CM1, CM2 donc ils jouent pas trop, enfin voilà c'est pas trop leurs copains, ils prennent les albums, ils regardent, ils disent ah ouais tiens	Ouiiii

			Martine à la mer Ah ouais c'est sympa	tu peux passer « Océane à la piscine » heu « l'anniversaire de machin » et y regardent et c'est très très rigolo, du coup ça c'est des enfants qu'ils ne connaissent pas	
316	1'00''14	Donc c'est que y'a quand même un intérêt même pour des élèves heu lambda parce que ça fait référence		Ouais finalement	
317	1'00''19	Parce que ça fait référence à des gamins qu'ils connaissent pas			
318	1'00''21			Parce que c'est leur vie ouais puis c'est leur vie quoi	
319		C'est leur quotidien			
320	1'00''24				Enfin ça c'est je trouve c'est un super objet hein pour la petite Alice heu enfin c'est génial quoi, c'est l'album de son anniversaire
321	1'00''31			Ouais ouais ouais. Bah on a fait là y'en a un autre, on a fait à peu près, là on a fait les anniversaires, y'en a eu deux, deux là c'est avec Lily	
322	1'00''38				Avec les photos des copains et tout, enfin je trouve que c'est super
323	1'00''42			Et heu et puis on a le lapin, le lapin, je m'occupe de Gabby, je m'occupe du lapin, voilà, donc ça forcément	
324	1'00''50		Oui ils aiment bien		Moi je trouve que pour eux c'est super valorisant je trouve
325	1'00''58	Et heu la question de la dernière fois c'était est-ce qu'on les fait			

		passer dans les familles ou pas, vous les faites passer ?			
326	1'01'03		Ah moi ils emmènent oui		Oui
327	1'01'04	Ça y est ils emmènent parce que je crois que tout le monde ne faisait pas transiter heu dans les familles			
328	1'01'09				Oui ça y est moi
329	1'01'10		Mais là en parlant aujourd'hui, je me dis, j'aimerais tu vois le raconter aux élèves de maternelle, dans la mesure où c'est un objet, tu parlais tout à l'heure de transition, de lien, à la limite on s'en fiche ce qu'ils vont en dire mais c'est quand même un objet heu de communication aussi		
		Oui			
330	1'01'27	Ah ce serait intéressant ça			
331	1'01'29	Ah oui, ça devrait être intéressant	Je vais essayer ça moi. Ah je peux essayer ça avec ma collègue		
332	1'01'55			Ouais faut les faire résistants	
333			Oui bah oui, moi aussi		
334	1'02'00	Oui ils sont manipulés c'est sûr		Enfin c'est un peu le but	
335	1'02'02				Bah moi je les plastifiais avant puis là je me suis dis oh bah comme ça ça va aller (inaudible) ils sont pas, en fait ils sont pas tout à fait finis
336	1'02'12		Les pictos moi je trouve ça bien. Ta banque de pictos c'est où ? C'est quoi ?		
337	1'02'17				C'est heu les pictos du Makaton, enfin j'ai un logiciel et puis sinon

			Ah t'as un logiciel		maintenant je prends tout sur internet
338	1'02'23		Bah oui moi j'ai essayé d'en chercher des trucs du Makaton mais j'en ai trouvé que quelques uns, faut payer		
339	1'02'28	C'est intéressant			Bah faut acheter ouais le livre heu le logiciel ouais c'est vrai que...ou sur internet en fait excusez-moi
340				Ah ouais moi ça m'intéresse aussi	
341	1'02'43				Non sur internet tu vois par exemple heu non c'est pas celui-là, mais tu vois par exemple le (inaudible)
342	1'02'51			Ah oui dans les images	
343	1'02'52				Tu sais dans les banques d'images
344	1'02'53		Ah oui bah oui ça je cherche mais tu vois je suis allée voir sur un site du Makaton et y'avait quand même des trucs par exemple des ils des elles des avec des sur, tu vois où y'a des trucs un peu standardisés et c'est pas mal ça je trouve		
345	1'02'07		Ah oui ça me dit quelque chose		Y'a un blog des parents je crois c'est le joli monde d'Alicia ou quelque chose comme ça et y'en a en ligne (inaudible)
346	1'03'15	Alors moi j'avais vu sur internet heu mais c'est des...alors t'as des comptines			

347	1'03'19				Hum oui y'a les comptines aussi
348	1'03'20	Les comptines qui sont faites en pictos			
349					Oui
350		Ou alors t'as des recettes, ça c'est sur internet que tu peux les avoir, tu vois les jeunes cuisinent donc du coup heu			
351					Oui
352		Après y'a pas tous les pictos, heu j'ai pas réussi à les avoir non plus			
353					Non
354		Il faut acheter le le logiciel			
355	1'03'36				Ouais. Mais je trouve que c'est intéressant ce que tu disais là sur, en progression aussi maintenant peut-être d'enlever un peu les pictos et puis heu ou alors les garder sur les mots heu tu vois comme enfin sur les pronoms mon, mes, le, enfin voilà pour heu là où ça va lui poser des difficultés je trouve
356	1'03'59	Et là ça serait intéressant à voir justement la progression, filmer, voir ce que ça donne, pour pouvoir comparer aussi			
357					Hum hum hum
358	1'04'12	Est-ce que vous avez d'autres choses à rajouter sur les différentes vidéos de ce matin ou voir autre chose ou... ? J'ai pas utilisé tes tes albums, tu pourras me les reprêter ? Et je te redonnerais la date précise. D'accord. Je sais pas			

		est-ce que vous avez autre chose à...Moi j'ai déjà plein de trucs en tête et pour heu pour des futures lectures. Cette histoire d'oral/ écrit c'est vrai que ça me, du coup ça me questionne, peut-être que ça va vous questionner aussi et puis vous allez m'apporter plein de réponses mais...		Oui oui Oui oui	
359	1'04'49				Mais mais c'est quand même étonnant que du coup ça nous ai questionné toutes les trois, enfin c'est drôle d'arriver
		En même temps ouais			
360					Ouais
361		Ouais c'est clair			

Entretien d'autoconfrontation n°5 juin 2014

Tour de parole	Temps	Sandrine	Marie	Miranda	Irène	Sophie
1	0'	C'est bon.		<p>Donc heu, c'est une grosse improvisation, je l'ai fait hier à quatre heures, fait avant la sortie vite fait, parce qu'il fallait enfin voilà, j'ai j'ai donc heu j'y suis allée comme ça en me disant on va bien voir, avec une vague idée en tête mais vraiment vraiment comme ça à l'arrache, et c'est rigolo et je pense que ça mériterait d'être creusé parce que je pense qu'il y a des trucs à en sortir. Donc j'ai pris deux élèves qui ont le même âge, qui ont des compétences heu sur le même niveau c'est-à-dire en lecture elles sont à début CP à la Toussaint à peu près, voilà et puis heu en maths elles suivent le même travail et elles font toutes les deux parties de ce travail sur l'album écho, et elles ont fait les mêmes albums c'est-à-dire qu'elles ont toutes les deux le même album sur leur anniversaire, chacune le</p>		

				<p>leur mais sur le même thème en tous les cas, heu et donc du coup heu j'ai voulu partir de cet album là pour leur montrer qu'il y avait des phrases qui étaient communes et du coup faire un travail heu alors à la base je voulais faire un travail donc là on sort du langage oral enfin du travail uniquement du langage oral et heu je voulais faire un truc un peu lecture et puis finalement je me suis dit ou écriture et finalement je pense que ça tape un peu dans les deux sur heu la notion heu du coup là c'est un peu flou parce que ça part un peu dans tous les sens mais c'est un gros essai quoi hein donc heu la ça touche un peu la notion de phrase, les mots, voilà, heu ça touche aussi un peu au sens, ça touche aussi un peu à l'écriture heu au codage des mots, heu voilà ça touche un petit peu tout ça. Donc elle est hyper longue la vidéo elle doit faire vingt sept minutes un truc comme ça, mais on va pas</p>		
--	--	--	--	--	--	--

				<p>tout regarder parce que ça c'est c'est, y'a des moments c'est vraiment long heu les premières minutes je leur ai chacune données leur album en disant bah je voudrais que tu nous racontes ton album comme on fait très souvent. Donc la première a pris son album l'a raconté, la deuxième a pris son album l'a raconté et c'est à ce moment là donc c'est à quatre minutes trente à peu près si tu veux bien commencer à quatre minutes trente et c'est là que je commence à leur dire bah vous voyez dans votre album y'a des phrases qui sont pareilles et ça commence par là. Donc c'est quatre trente à peu près. Et elles étaient très, elles ont adoré la la caméra.</p>		
	2'37	Passage de l'extrait de Miranda				
2	2'42	On a pas de son ?				
3	2'43			Si mais c'est pas très fort je sais pas pourquoi		
4	2'46	Là c'est le son de l'ordinateur				
5	2'48			Ouais mais t'as pas de		
6	2'58	Je sais pas comment ça marche moi...				

7	3'00			Y'a le son là-dessus ? Ou il faut des baffles en plus ? Y'a des enceintes en plus ?		
8	3'04	En fait personne n'est venu installer le matériel ce matin... Ah y'a des enceintes				
9	3'10				C'est des élèves heu heu que tu enfin des nouvelles de cette année ?	
10	3'15			Des nouvelles de cette année ouais. Donc Aline elle est elle est trisomique, elle a elle est née en quelle année ? 2005 ? Alice c'est celle qu'on voit pas là elle est sur le côté avec des petites lunettes et l'autre elle est née en 2006 et heu alors ça c'est moi qui le dit mais heu pour moi elle elle a un profil heu comment dire psychotique quoi à un moment ou un autre, enfin je sais pas comment dire parce que je suis pas psy mais heu voilà		
11	3'46				Troubles envahissants du développement...	
12	3'48			Je sais pas comment dire mais voilà. Ca se voit d'ailleurs dans son comportement, elle est, elle a des comportements...		
13	4'03	Pourquoi ça marche pas ?				

		J'ai pas mis dans le bon machin ?				
14	4'08			Et pourquoi tu le mets pas sur ton ordinateur ?		
15	4'12	Ça ?				
16	4'13			Ouais... C'est là c'est là c'est là tu peux arrêter là		
17	4'22	Et là est-ce que c'est assez fort ?				
	4'32	Passage de l'extrait de Miranda				
18	5'55			Donc là on voit pas mais je lui fais les gestes hein Borel		
19	6'41	(arrêt de l'extrait). Bah qu'est-ce qui se passe ?				
20	6'45			Bah je ne sais pas		
21	6'49		T'es sur secteur ?			
22	6'50	Non				
23	6'54			Y s'est pas mis en veille ton ordinateur ?		
24	6'54	Non. Y m'a planté ?				
25	7'05			Rappuie. T'es sûre qu'il est pas en veille parce qu'il (inaudible) allumé. Et la batterie est pas vide ?		
26	7'15	Il il est branché				
27	7'16			Ah bah oui d'accord		
28	7'23				Il fait du bruit ?	
29	7'24	Ouais. Oh c'est pas possible...				
30	7'35			Donc là tu l'as éteint donc rallume le, ouais		

31	7'50					T'es mis en veille pour éviter une surchauffe
32	7'57	Alors c'est vrai qu'il chauffe beaucoup mon ordinateur. Y chauffe, ça fait plusieurs heu. C'était marqué ?				J'ai fait une licence d'anglais dans une autre vie
33	8'06					Oui tout au début dans ce qui était montré là
34	8'12	C'est vrai qu'il chauffe beaucoup et y va me y va me lâcher un jour, il est tout chaud là				
35	8'19			Et en branchant direct		
34	8'23		Et tu peux pas mettre la clé sur le truc blanc là ?			
35	8'27	Là-dessus ? Ah parce que j'ai une clé avec tout. Ah là là décidément aujourd'hui rien ne va plus... Il va falloir que je rachète un ordinateur. Décidément.				
36	9'30		Et y'a pas d'autres ordis au CDDP ?			
37	9'32	Je vais aller demander. Et là il s'est éteint. On peut peut-être essayer de le rallumer. Il s'est éteint tout seul là.				
38	9'38			Ouais mais c'est parce qu'il chauffe		
Recherche d'un ordinateur qui fonctionne						
39	20'29	Reprise de l'extrait de Miranda				
40	23'14			Là tu peux peut-être ravaner un peu parce que		

				du coup je vais là j'ai écrit les les phrases à l'ordinateur, j'ai mis en couleur heu les deux mots, enfin de chaque phrase qui différencie d'une phrase à l'autre, donc c'est un peu long, amis heu du coup tu peux avancer		
41	23'33				Tu tu tu mets les mots ou pas ?	
42				Oui oui		
43					Parce qu'elle regarde sur le sien et puis elle regarde à côté	
44	23'38			Oui oui je montrais sur celui d'Alice oui oui		
45	23'42	C'est trop loin là ?				
46	23'43			Heu non vas-y avance		
47	23'44	T'es en train d'écrire				
48	23'46			Oh tu peux avancer encore plus hein		
49	23'49	Encore ?				
50				Ouais ouais		
51	23'53	Ah t'écris encore				
52	23'59	Là ? Je mets sur pause ?		Là. Donc heu là juste. Mets sur pause. Donc du coup je leur ai proposé, je leur ai dit bah maintenant bon bah toi ta phrase c'est je mets les bougies sur les crêpes, toi c'est je mets les bougies sur le gâteau et ben on pourrait peut-être inventer		

				<p>autre chose, on pourrait mettre les bougies sur quoi et donc là elles ont proposé, alors Lorie a proposé de mettre les bougies sur le bonbon donc on a repris la phrase en disant bon bah alors qu'est-ce qu'on garde, alors le je est-ce qu'on le garde, le mets est-ce qu'on le garde, enfin enfin voilà mot par mot</p>		
53	24'29				Avec des couleurs c'est ça ?	
54	24'30			<p>Avec juste les bonbons quoi étaient en couleur, le reste était en noir, voilà et on montrait sur l'écran à chaque fois, et après Aline l'a fait avec heu je mets je mets les bougies sur la tarte voilà, après voilà le quand il a fallu écrire le bonbon ou la tarte, bah les sons qu'elles connaissent bah heu elles elles trouvent les réponses par exemple le son on on l'a vu bon bah le son on je leur ai dit ça s'écrit on quoi alors on cherche le o on cherche le n et c'est elles qui tapent et du coup elles avaient sur l'écran la phrase la partie de phrase en noir qui change pas et en rouge la</p>	Ah oui d'accord	

		Et en couleur ce qui change, d'accord		partie qui changeait, voilà donc c'est juste ça qu'on voit là		
55	25'12	Passage de l'extrait de Miranda				
56	27'20	D'accord Je vais le mettre en veille pour qu'il se repose		Voilà, après y'a tarte et c'est exactement pareil donc tu peux arrêter et du coup je trouvais ça intéressant de partir de l'oral parce qu'au départ on part vraiment de l'oral avec heu et le support de la phrase écrite pour travailler autre chose heu d'autres notions donc heu de bah de la phrase, les mots, l'écriture enfin le collage alors c'est un gros brouillon hein y'a je pense que là elle est longue la séance en plus c'est en fin de journée et puis c'est en fin d'année donc j'avais toutes les conditions idéales mais heu je pense qu'en la reprenant et en étant plus efficace sur des choses heu y'a moyen que se soit enfin que ça que cet outil la l'album écho puisse faire heu aussi une entrée dans la lecture et dans l'écriture		
57	28'16	Ça me rappelle une				

		discussion qu'on a eu c'était la fois dernière c'était notre interrogation est-ce qu'on peu s'autoriser à basculer dans l'écrit, vous vous souvenez c'était très intéressant d'ailleurs ce				
58	28'29		Et c'est une première fois	Et du coup moi quand je l'ai fait je me suis dit oh là là c'est laborieux c'est laborieux et quand j'ai juste regardé la vidéo après je me suis dis ouais c'est un peu laborieux mais finalement elles rentrent bien dedans quoi enfin elles sont actives, oui, elles sont actives, elles participent j'ai l'impression enfin elles suivent quand même elles subissent pas le truc non plus donc heu en le faisant sur une version plus courte peut-être heu		
59	28'53					Moi j'étais pas là la dernière fois quand vous avez échangé sur tout ça mais je trouve que l'outil en lui-même l'amène aussi l'élève vraiment à avoir envie d'aller vers cet écrit hein, moi je vois j'en ai un des quatre garçons là, à chaque fois maintenant quand il me

		Tout à fait				<p>raconte son album écho, il la prend et puis il suit avec son doigt il regarde sa photo qui est à côté mais son doigt suit la phrase alors que pour l'instant il est pas du tout dans du décodage heu réellement mais il fait ce geste heu c'est lui aussi qui a pu dire heu cette année et ben moi je sais lire maintenant en parlant de son album parce qu'il le racontait et qu'il avait l'impression de redire effectivement vraiment ce qui était écrit donc par endroit enfin je trouve que l'outil donne envie d'aller vers l'encodage ou le décodage</p>
60	29'45				<p>Moi ce qui me questionne est-ce que en fait c'est un outil pour aller enfin c'est vraiment vers l'écrit on le voit bien d'après enfin ce que tu dis et puis comme vous l'avez vu mais est-ce que aussi l'écrit il sert pas aussi un peu de béquille pour avoir une attitude réflexive sur l'oral tu sais quand elle se questionne sur heu je enfin comment tu lui</p>	

					dis comment ça s'écrit je o, i enfin est-ce que en fait c'est aussi ça lui permet je sais pas c'est une question quoi	
61	30'12		Moi j'ai l'impression aussi que ça ça vraiment c'est c'est un bon appui pour heu renvoyer de l'oral structuré parce que le fait de pointer et ben ça ça les oblige, enfin je pense à des élèves ils sont ils réfléchissent quoi alors évidemment c'est pas vraiment un langage spontané mais heu c'est un langage oral écrit quoi, c'est peut-être ça		Oui	
62	30'36	Après c'est vrai que par rapport à la discussion de la dernière fois c'était où on on se disait que la frontière elle était mince entre l'oral et l'écrit surtout pour nos élèves en plus qui sont heu, parce que l'album écho au départ il était conçu pour des élèves de maternelle ils sont pas du tout dans l'écrit sauf que nous on a des élèves atypiques et en plus qui sont heu plus âgés et donc notre question c'était heu voilà est-ce qu'il n'y a pas, la la frontière est mince, est-ce qu'on peut, et				

		c'était notre réflexion, t'apportes un début de réponse				
63	31'05	J'ai l'impression quand même	Oui	Oui. Ouais mais c'est en plus c'est vrai ce que tu ce que vous dites sur la la posture réflexive et puis aussi sur le lien entre l'oral et l'écrit parce qu'effectivement Alice heu c'est celle qui a la petite fleur dans les cheveux, quand elle, a au début je leur dit bah raconte nous, donc c'est 80 minutes et elle je la vois elle suit tout avec son doigt et d'ailleurs je suis je reste persuadée qu'elle sait lire mais qu'elle veut pas le montrer et parce que elle suivait bien et je voyais elle regardait même plus la photo et là elle le mot bougie etcétera je pense qu'elle a des acquis différents et et du coup elle s'en sert comme repères heu et du coup je trouve que à partir du moment où on utilise cette phrase qui finalement e au départ est juste là pour nous pour nous aider à nous souvenir à un moment c'est plus un outil pour nous c'est un	Oui	Oui

				<p>outil pour eux et ça permet de de de montrer de manière heu comment dire plus spontanée ce qu'ils savent réellement faire heu parce que vraiment là dans la vidéo moi j'étais étonnée ah ouais mais si elle sait faire tout ça, elle le montre pas parce que dans le cadre scolaire heu elle elle elle accepte le travail c'est pas le problème mais elle se cantonne à des petites choses (inaudible) et même Lorie quand elle me dit heu bah bon ça suffit je lui dis bah mais t'es sûre j'ai mis des bougies sur le bon ah bah et je je mais on m'aurait posé la question j'aurais parié que elle se serait entêté à ça, c'est bon c'est fini, alors que finalement voilà la réflexion se met en route et que ça devient ça devient quelque chose</p>		
64	32'43	Parce que là en fait y'a un lien d'après ce qu'on voit sur la vidéo y'a quand même un lien fort entre ce qu'elles ont produit à l'oral et la phrase écrite en fait et c'est ça qui est en train de		<p>Oui Oui</p>		

		se produire, est-ce que c'est pas ça qui est en train de se produire c'est ça ma question, de de voir qu'en fait un mot à l'oral correspond à un mot à l'écrit et est-ce que c'est pas ça qu'est en train de que t'es en train de nous démontrer. Elles avaient peut-être pas conscience de ça avant, je sais pas hein	Oui	Oui hum Oui	hum hum	hum
65	33'06		Oui après c'est ça la prise de conscience de ça			
66	33'08				C'est pour ça qu'elles disent toutes les deux dans au début	
67	33'11			Oui alors c'est très rigolo parce que Alice quand elle nous a raconté son album elle nous a bien dit je mets les crêpes sur les bougies et ensuite Lorie a raconté le sien et donc à chaque fois c'était dans et du coup Alice s'est mise à dire dans aussi après alors du coup j'ai dis bah non non mais effectivement, ça s'est passé comme ça. Alors la vidéo est hyper longue je du coup ça me donne envie		

				<p>de continuer comme ça et de me dire voilà ce lien affectif qu'on a avec la photo son histoire etcétera la phrase écrite qui, la phrase enfin la phrase écrite pour se souvenir, la phrase écrite qu'on va pouvoir lire travailler prendre conscience des choses et du coup je pense même que sur un dernier pan sur des phrases où je mets les bougies dans le gâteau elle utilisera ses connaissances en lecture pour repérer soit la phrase sur le gâteau et pas dans le gâteau et qu'elle pourra l'investir après à l'oral sans la phrase, je sais pas si c'est clair ce que je dis</p>	<p>Ah oui d'accord ça s'est passé comme</p> <p>Oui,oui mais</p>	
68	34'06				<p>Oui parce que même à un moment elle s'est corrigée en fait parce que elle dit dans et puis on voit le regard tu sais où, c'est pour ça que je te demandais si tu lui montrais</p>	
70	34'13			<p>Oui oui je montrais oui à chaque fois</p>		
71	34'15			<p>Heu Lorie c'est</p>	<p>Oui mais du coup alors attends je me rappelle plus les prénoms heu Lorie oui oui Lorie et elle</p>	

					dit je vais mettre dans les gât heu les bougies dans le gâteau enfin et et et elle regarde sur le côté et du coup tu devais être en train de lui montrer une photo et elle regarde de nouveau sur son sur son et du coup elle dit elle dit	
72	34'32			Elle corrige		
73	34'33				Ouais elle se corrige	
74	34'34			Je pense que du coup le lien entre l'oral et enfin l'oral l'oral sert à un moment à entrer dans l'écrit et à pointer des choses et je pense que l'écrit servira aussi à un moment au niveau de l'oral donc ça... On peut pas dissocier de toutes façons langage oral de la lecture de l'écriture enfin tout est...		
		C'est ça				
75		Et ça ça répond à notre question de de notre débat de la dernière fois hein on peut pas les dissocier au final				
76	34'57			Sauf qu'au début elle n'était pas lectrice quand on a fait le l'album elles étaient pas lectrice maintenant elles elles sont rentrées dedans		
		Voilà				

77	35'04	Et puis toute la segmentation des mots et tout ça aussi on voit bien avec leur doigt elles suivent heu c'est important aussi quoi visuellement		Oui Oui		
78	35'11			Parce que la méthode utilisée c'est une méthode syllabique enfin vraiment la plus basique du monde hein voilà donc elles sont heu elles ont compris hein le le le mécanisme elles savent on en est à lire des mots mais heu avec elles c'est compliqué parce que par exemple quand on lit toupie bon bah y'a le t d'abord après y'a o et u o,u ça fait quoi ça fait ou alors t et le ou ça fait tou d'accord ensuite p i voilà et après je reviens alors la première syllabe c'était quoi, la deuxième c'était quoi alors du coup si on les met ensemble ça fait quoi, alors on en est encore là donc c'est extrêmement laborieux donc la notion du mot de phrase enfin tout ça c'est très compliqué et en même temps quand on lit des choses collectivement		

				avec toute la classe avec des lecteurs je les vois elles cherchent à suivre du doigt enfin donc du coup oui ça c'est adapté et c'est heu ça construit d'autres choses qu'on a pas encore eu le temps de de faire		
			Elles cherchent			
79	36'03				Oui parce qu'en fait c'est difficile à dissocier pour nos élèves alors que heu à la base enfin les élèves de maternelle pour qui c'est (inaudible) eux ils arrivent à dissocier enfin plutôt ce qui relève du langage oral et puis après progressivement ils vont vers le langage écrit et heu est-ce que nous pour nos élèves c'est pas juste des difficultés à entrer dans un code que ce soit un code langagier ou un code écrit enfin et du coup là l'album écho ça peut quand même les aider pour ça en fait heu	
80	36'33	Oui parce qu'il est sur deux il est sur les deux registres			Ouais	
81	36'38		C'est peut-être la différence c'est qu'en maternelle ils auront pas cette intention (inaudible) ils sont juste dans			

			<p>l'oral et que nous comme y sont quand même dans un désir enfin moi j'en ai elles ont envie de lire donc elles sont vraiment heu même si heu au départ elles étaient absolument pas lectrices, là je pense à une, n'empêche elle faisant comme ça, elle singeait le fait de lire quoi et c'est peut-être aussi en faisant, en commençant par faire ça que après ça a refait du bien et que voilà c'est c'est aussi ça a permis plus d'entrer dans le dans l'écrit et que après effectivement on a ce chat qui se mord la queue et que l'oral l'origine écrit etcétera. Que les petits je sais pas</p>			
82	37'17	Bah parce que c'est pas le même âge			Bah oui oui mais du coup	
83	37'19		Bah voilà ils sont pas de ce désir là			
84	37'22	Y sont pas dans ce désir là. Peut-être peut-être en grande section fin de grande section, peut-être plus, à voir	En grande section je sais pas			
85	37'29			Et je me disais là là c'est compliqué par ce que c'est le jour de leur anniversaire donc on va pas ressortir un gâteau enfin voilà mais je		

				<p>me disais sur un autre album qui aurait un autre thème heu reprendre des phrases, donc là du coup on avait je mets les bougies sur le gâteau, je mets les bougies sur les crêpes, on a fait je mets le bougie les bougies sur le bonbon, je mets les bougies sur la tarte, je me dis ce qui aurait été intéressant c'est de reprendre des photos avec le bonbon avec la tarte, avec...et après associer pour vraiment ils percutent que changer un mot ça change le sens et puis après le je le transformer avec je sais pas Sandrine avec Sophie enfin voilà et tout changer heu</p>		
86	38'03	<p>Et là tu changes toute la structure de la phrase en fonction des choses qu'ils ont en magasin parce que du coup c'est des mots qu'ils auraient vu tout au long du</p>		<p>Et du coup ça prend du sens</p> <p>Voilà</p>		
87	38'11			<p>Et avec la le la la la les enfin al prise de conscience aussi que quand on change un mot on change le sens de ce qu'on veut dire et que</p>		

				ça s'écrit pas pareil et que bah que les mots sont des unités qu'elles sont séparées par des espaces et que quitte après à mettre des étiquettes enfin voilà, tout ce travail là peut-être extrêmement riche		
88	38'32	Là on est en train de voir qu'en fait cet cet outil album écho il il reste pas dans sa fonction initiale au au final par ce que tu en as fait toi et et du coup tu l'amènes vers autre chose, vers autre chose qui répond à notre question heu de la dernière de notre dernière rencontre est-ce qu'on peut dévier sur l'écrit. C'est intéressant				
89	39'15	J'allais dire les verbes		Et pour les enfants lecteurs qui arrivent au stade de la grammaire je suis sûre que ça peut marcher aussi avec la notion de phrases, avec la notion de de même la conjugaison, des choses, des choses et là du coup ça a du sens, même les pronoms je veux dire parce que le le je suis toujours confrontée à ça : Paul et moi, comprendre que Paul et moi c'est nous et que		

				Paul et toi c'est vous du coup heu avec le support des photos c'est peut-être plus heu		
		Tout à fait				
90	39'40	Le support photos et d'étiquettes en fait				
91	39'41			Ouais c'est ça et puis y'a et puis vraiment à chaque fois partir de l'album qu'on a fait pour travailler des choses et reprendre des photos après pour heu finalement heu partir dans le sens de l'oral vers l'écrit et après de l'écrit vers l'oral à nouveau, refaire le lien tout le temps		
92	39'59	Là t'es tu c'est un va et vient quoi		Ouais		
93	40'13		Ouais la question de la mémoire moi je me suis beaucoup posé la question sur heu l'impact de la mémoire par rapport à ce travail là parce que là là j'ai une élève qui qu'est vraiment dans la un effort tout le temps tout le temps et j'arrive pas à savoir si elle est vraiment lectrice ou si elle mémorise vraiment beaucoup et que son appui essentiel c'est la mémoire et c'est pas			

			heu c'est pas très, il faut que je creuse ça l'année prochaine parce que c'est pas clair			
94	40'43		Bah oui		C'est-à-dire que tu te demandes en fait si elle a photographié (inaudible)	
95	40'48	Donc c'est pour ça que c'est le jeu des étiquettes				
96	40'50	D'accord D'accord D'accord	Mais ça joue par contre excuse-moi, c'est juste que ça ça je pense que ça l'aide elle pour enrichir son langage et sa construction syntaxique mais bon			
97	41'00	C'est une béquille quoi, elle se sert de ça				
98	41'02		Mais est-ce que après qu'est-ce que (inaudible) pour l'écrit j'espère que oui			
99	41'07	Donc ça tu pourras le voir en faisant des jeux d'étiquettes et tout ça ça pourra être intéressant là je ne sais pas, c'est une ouverture en tous cas. Est-ce que vous avez autre chose à dire ou on passe à la vidéo de Marie ?				
100	41'30		C'est sur cette clé là			

101	41'36	Alors il a eu les temps de refroidir, c'est ça il chauffe. Sinon je dois l'avoir hein attends où est-ce que je l'ai Marie ? Vidéo Marie				
102	41'52		Après y'avait deux... alors attends c'est la zéro, c'est la zéro treize			
103	42'00	La zéro treize qui est là				
104	42'03		Et j'avais noté heu 4'53			
105	42'16	Ah pile				
106		Visionnage de l'extrait de Marie				
107	47'27		En fait pour celui-là c'était heu la consigne du départ c'était heu je j'écris en pointant chacun des mots et ils pouvaient redire en pointant chacun des mots c'était vraiment je voulais les faire travailler là-dessus et après y'avait l'idée d'utiliser le mot nous pour heu sortir du on et heu en fait avec une autre élève j'avais mis vu en mettant j'avais écrit le mot nous et le on donc des fois y'en a que ça aidait de visualiser. Bon là il se trouve que Valérie elle a pas été là-dessus. Mais là j'avais choisi cet extrait là parce que je trouvais intéressant de partir de sa formulation qu'était très heu imaginée quoi où elle était vraiment dans la			

			gestuelle pour arriver à une formulation qu'était de l'ordre de l'écrit où là elle était plus dans montrer ce qu'elle voulait dire mais montrer chacun des des mots qui disaient ce qu'elle voulait dire			
108	48'20				Et en même temps au début de l'extrait enfin à moins qu'elle parle heu elle spontanément elle parle un peu comme on lit en fait on monte on descend et puis après elle se met à accélérer mais	
109	48'36	D'accord, alors c'est pour ça	Parce que ça elle a fait enfin elle a un suivi orthophonique deux séances par semaine et l'orthophoniste a travaillé essentiellement sur heu l'exagération, un peu ça explique ça			
110	48'47	C'est vrai que ça donne vraiment l'impression qu'elle heu décortique chaque mot, c'est parce que elle a du travailler				
111	48'54		Oui, elle a travaillé beaucoup là-dessus. Alors elle est aussi c'est elle qui est vraiment l'histoire de la mémoire je je m'interroge.			

			<p>Mais par contre j'ai vraiment le sentiment que pour elle c'est un soutien heu l'écrit parce que ça je dans sa pensée ça met les choses les unes à la suite des autres et ça l'aide à construire j'ai l'impression parce que elle où elle a entendu elle se dit tient j'essaie de ma souvenir, alors après évidemment on est pas tellement dans un langage spontané hein ça c'est c'est très clair avec Valérie</p>			
112	49'32	En fait là ce que tu dis c'est que c'est la le l'écrit c'est une béquille c'est ça ?				
113	49'35		<p>Moi j'ai le sentiment que c'est une béquille pour heu soutenir le langage oral...mais que malgré tout enfin heu moi je revois par exemple des des (inaudible) où y'avait quand même beaucoup de trous dans la phrase là heu c'est quand même y'a de moins en moins de trous</p>			
114	50'05	Donc là ça rejoint un peu aussi la même thématique à savoir heu l'oral, l'écrit, là on sent qu'il y a eu quand même une évolution là dans nos enfin dans vos	Oui oui			

		cheminements là c'est sûr. Parce que je crois qu'Irène tu nous avais montré aussi la dernière fois un extrait où heu c'est ils se servaient d'un support écrit aussi je crois, là c'est pareil				Bah oui
115	50'29					Ils sont mes élèves ils sont tellement en difficultés de langage en fait vraiment c'est enfin voilà vraiment plein de difficultés et en fait l'écrit ou les pictos enfin voilà c'est vraiment une aide pour mettre un peu de sens, enfin ou au moins acquérir un peu de code enfin voilà de de langage

116	50'50	Ca; disons que c'est une autre...là j'ai l'impression que pour toi c'est une autre entrée alors que là c'est rebondir sur heu disons que on a on a l'impression que l'outil il arrive à saturation et que du coup heu on vous sent enfin vous avez envie de le transformer pour aller vers autre chose parce que c'est une continuité aussi langage oral/ écrit; que là Irène toi c'est peut-être une autre problématique	hum hum	hum		
117	51'11				Bah oui moi je vais un peu plafonner hein en terme de d'avancée enfin parce que parce que du coup on est enfin on se bute à des difficultés quand même enfin voilà qui sont	
118	51'20	Mais ça t'empêche pas de faire progresser le langage oral pour autant				

119	51'24				<p>Non non non on est d'accord mais du coup c'est vrai que je vais quand même rester sur sur ça en fait parce que c'est effectivement une autre entrée mais c'est selon les besoins en fait. Alors après peut-être effectivement faire des choses sur des variations sémantiques, de mots enfin voilà, de structuration de la phrase, j'aimerais bien pouvoir aller vers ça par exemple à au lieu de dire je enfin montrer quelqu'un qui fait l'action...mais pour l'instant ils en sont pas là; ils en sont pas là...par contre ce qu'est vraiment intéressant dans l'outil c'est que ça ça permet d'approcher l'oral en fait, finalement</p>	
120	52'04	<p>Là j'ai quand même l'impression qu'il y a eu un tournant un peu là dans le, dans ce qu'on, dans les possibles, hein je sais pas si heu Sophie toi tu as bifurqué un peu mais là j'ai vraiment l'impression qu'il y a eu quand même depuis le tout début heu un tournant là</p>				
121	52'24					Alors ce qui est un peu

		D'accord				différent moi du coup dans mon groupe c'est que cette année les quatre élèves qui étaient concernés par l'album écho, il y en a qu'un seul qui était déjà présent dans la classe l'année passée, les trois autres sont nouveaux de la rentrée donc heu j'ai pas forcément enfin j'ai pas autant travaillé l'aspect écrit, ce que l'on a pu voir là chez Marie et Martine
122	52'47	Mais parce que là c'est des élèves déjà qui travaillent (inaudible)				
123	52'50					Mais pas forcément pourtant Miranda
124	52'51			Lorie a des problème de syntaxe mais et Aline c'est pareil enfin c'est des problèmes de syntaxe mais elle ose parler et puis voilà elles sont entrées toutes les deux dans la lecture et effectivement y'a cette histoire moi j'avais l'impression de faire tout le temps la même chose et en plus cette impression que ça nous échappe dans le sens où heu on construit avec eux l'album et après		

				<p>heu l'apprentissage là ne se enfin le le fait que eux consultent les albums ou le fait que ils les restituent à à qui ils ont envie moi j'ai l'impression que cet apprentissage là m'échappe totalement donc du coup je constate des progrès: tient la construction des phrases c'est mieux, je la reprends moi qu'avant, tient bah ça c'est mieux, ça enfin voilà mais ce qui c'est passé concrètement là pouf c'est c'est moi ça m'échappe totalement, j'ai pas l'impression d'avoir un impact là-dessus, alors que et du coup je me disais le fait de filmer bah je filme toujours heu la construction du truc mais finalement vidéos après vidéos c'est globalement la même chose et là ou on aimerait pouvoir heu regarder ce qui se passe bah ça nous éch... enfin moi ça m'échappe et donc du coup moi voilà j'avais aussi besoin de de avoir l'impression que de me réapproprier aussi enfin dans... de pas juste le faire et après voilà de pouvoir</p>	
--	--	--	--	---	--

				agir dans un autre niveau heu dessus		
125	54'21					Après je pense que au moins avec Hervé c'est une piste qui est exploitable parce que lui donc ça fait deux ans qu'on fait des albums échos ensemble et cette année il a eu beaucoup plus de remarques sur la forme écrite de ses albums échos que l'année passée où il était pas du tout là-dedans, il était vraiment dans la restitution orale, là il a eu à plusieurs reprises des questionnements sur heu heu tiens, dans cette phrase y'a un mot qui est très grand, alors on cherche d'autres mots dans l'album écho ou alors il est très petit et puis du coup il peut dire ah mais ce mot là on par exemple il était déjà sur l'autre page donc il commence à avoir des réflexions autour de ça; que les trois autres garçons sont vraiment pour l'instant dans le plaisir de redonner leur

						histoire heu et puis aussi du coup là dans des difficultés, pour au moins deux d'autres eux, des difficultés articulatoires assez importantes heu donc heu là on est vraiment sur heu la construction de phrases; l'utilisation du je qui n'est pas du tout automatisée et puis la prononciation la plus proche possible de la réalité
126	55'24	Là ce qui est intéressant c'est que justement y'a cette possibilité de travailler avec des élèves qui en sont à ce stade là avec ça, mais possibilité aussi de faire autre chose et de basculer vers l'écrit quand on peut aller au-delà, c'est ça qu'est...c'est ce qu'on est en train de voir là en fait				
127	55'39				Oui parce que je pense en fait qu'on s'adapte aux élèves enfin à ce qu'ils nous amènent parce qu'en fait je disais que c'était pas possible moi de faire autre chose avec l'écrit et moi avec Aziz j'ai pu aussi lui faire par exemple heu lui donner des pictos dans le	

					désordre et il devait reconstruire la phrase à partir de son album écho en fait enfin des phrases qu'il avait vu, et on était dans l'ordre syntaxique donc pas forcément sur (inaudible) mais y'a quand même des choses possibles; après moi j'avais pas l'impression que ça entraînait du coup dans dans ce cadre	
128	56'09	Bah c'est la discussion qu'on a eu la dernière fois, après la barrière est tellement fine et pourquoi se... ne pas se l'autoriser si c'est ce qui correspond à...c'est la question qu'on peut se poser: est-ce qu'on peut se l'autoriser ou pas?				
129	56'18					Surtout si ça vient de l'élève, enfin si on sent son appétence pour heu l'entrée dans l'écrit à partir de cet outil là enfin alors du coup ça peut ouvrir enfin Hervé c'est un garçon qui avant heu était intéressé par les histoires qu'on lisait mais qui n'avait pas du tout enfin lui il ne manifestait pas en tous cas cette envie d'aller vers l'écrit et d'entrer dans

						le décodage et tout ça. Je pense que c'est peut-être pas seulement la seule chose mais je pense que cet outil a participé à son envie de, lui, essayer de décoder, de comprendre comment ça marche quoi l'écrit et apprendre à lire du coup
130	56'57	Après ça ouvre le champs des possibles et pourquoi se l'interdire alors qu'on sait que pour entrer dans l'écrit il faut maîtriser à peu près l'oral, c'est une boucle quoi heu voilà, effectivement c'était pas heu sa destination première, c'était pas ce pourquoi il était fait cet outil là mais c'est ça qui est intéressant justement, pour des, en plus par rapport à vos élèves qui ont vraiment des problématiques particulières, on fait pas pour tous mais pour celui-là et dans une phase où il entre dans l'écrit, ça peut être intéressant aussi				
131	57'30					Bah c'est super bah par rapport à ce que vous disiez c'est de susciter le désir de lire en fait et l'envie de lire

					et de s'y intéresser en fait, quand ça leur parle quand c'est leurs propres photos et c'est des phrases qu'ils aiment créer	
132	57'47	Donc là ça devient vraiment un outil heu propre voilà qui part du vécu heu donc ça peut être intéressant aussi, après y'a pas, certainement d'autres, on verra peut-être d'autres évolutions mais oui je trouve ça très très intéressant				
133	58'05		Oui parce qu'on peut aussi heu travailler avec des...là c'est la première fois qu'elles ont les mêmes photos, d'habitude elles ont toujours des choses personnelles, bon là c'était une première fois mais je me dis qu'avec une même photo on va avoir forcément plusieurs productions d'écrits et que là aussi un peu tu as fait toi mais avec des photos différentes revoir ce que chacune dit sur une même photo, qu'est-ce qui va être commun, différent, enfin on peut décliner ça à l'infini			
134	58'31			Oui, ah bah oui oui oui. Oui		
135	58'36	Oui et puis c'est des entrées				

		différentes mais au final qui travaillent... Voilà. Exactement, donc heu... Oui c'est intéressant hein	Oui c'est le même objet			
136	58'48				Je suis désolée je vais devoir vous laisser	
137	58'50	Oui bah de toutes façons la salle on l'a jusqu'à midi, je ne sais pas quelle heure				

Entretien d'autoconfrontation n°6 novembre 2014

Tour de parole	Temps	Sandrine	Marie	Miranda	Irène	Sophie
		arrivée de Sophie (retard)				
1	1'24	On commençait tout juste, parce que voilà on se dit bonjour comme d'habitude, ça fait un moment qu'on s'est pas vues donc heu...Là en fait j'étais en train d'expliquer que heu aujourd'hui enfin là tout de suite c'est je passe pas d'extrait, j'ai commencé à analyser tous vos extraits heu que vous m'avez transmis heu auparavant et j'ai essayé de heu de les regrouper par catégories en fait pour pour voir un peu d'abord ce qui				
				Quand ce sera votre tour tour, je me		

		<p>se ressemble chez vous, les invariants et puis aussi après les différences, à partir d'un même support bah ce que vous...alors qu'y'a pas eu de formation spécifique en fait, vous avez lu le bouquin de Boisseau, voilà, vous avez fait un bricolage on va dire. Donc heu je me suis amusée à regarder ce qu'il y avait de semblable chez vous et puis ce qu'il y avait de différent. Donc heu j'ai j'ai rassemblé par catégories, alors Miranda c'est toi, je vous ai donné des surnoms...Donc heu et j'ai donné</p>		<p>moquerais de vous aussi !!! (Rires)</p>		<p>Mais t'as vu tout ce que tu as Miranda</p>
--	--	---	--	--	--	---

		<p>des pseudos, j'ai donné des pseudos aussi aux élèves donc Aline, Kim, Yohann, c'est des pseudos pour pas que ça apparaisse et puis j'ai donc heu j'ai donc repris chaque extrait, je les ai écouté, analysé en fait et heu je mets à chaque fois le temps parce que si toutefois j'ai besoin de m'y référer je sais que cet extrait là heu en ce qui concerne Miranda c'est l'élaboration individuelle d'albums. Donc en fait y'a beaucoup de ressemblances, vous faites toutes l'élaboration individuelle d'albums (ah!</p>				
--	--	---	--	--	--	--

		<p>attendez, c'est un nouvel ordinateur, alors je suis pas encore...) donc des élaborations individuelles d'albums avec un support photos numériques ou un support photos heu format papier, à chaque fois dans ce cas là et dans le cas de Miranda là y'a pas de support en gros, y'en a un où y'a pas de support du tout. Tu tu élabores tu repars de ces photos mais y'a rien devant toi y'a pas de support ni numérique ni ouais tu vois, c'est bien d'analyser et de mettre heu blanc sur blanc sinon on s'en souvient pas. Donc voilà, donc</p>				
--	--	---	--	--	--	--

		<p>heu bon bah là c'est tous les extraits donc heu qui qui font référence à l'élaboration individuelle et puis là tu vous faites toutes non pas toutes mais en tous cas Miranda fait élaboration collective d'albums et là c'est un moment particulier de passage de l'oral à l'écrit alors que Boisseau il en parle pas mais vous vous le faites enfin toi tu le fais en tous cas. Et c'est pareil à la fois format numérique et à la fois format heu papier. Après y'a l'évaluation individuelle, alors tout le monde le fait pas mais toi</p>				
--	--	--	--	--	--	--

		tu le fais Miranda pareil format papier format numérique et puis l'évaluation collective en ce qui te concerne Miranda avec heu support papier et support numérique et le vidéo projecteur aussi beaucoup en ce qui te concerne tu vois support vidéo projecteur. Donc ça c'est tous tes extraits				
2	4'20			Non mais moi je l'ai prise en...non mais parce que moi j'ai la caméra hyper longtemps donc dès que je fais un truc j'appuie sauf qu'après il faut qu'elle les regarde toutes		<p>Mais t'as fait combien de vidéo Miranda?</p> <p>Impressionnant Impressionnant</p> <p>En même temps c'est génial</p>
3	4'29					<p>En même temps c'est génial parce que du coup tu as touché à plein de choses différentes</p>

4	4'31	Bah moi j'ai écrit plein de choses mais faut pas croire vous avez toutes plein de choses heu Sophie y'a beaucoup de choses sur tes extraits au final, sur ceux que j'ai, en plus j'en ai d'autres que j'ai pas pu exploiter...mais quand je montre enfin quand je montre je les montre pas les extraits mais heu j'ai vraiment une une heu des recueils de données très très importants maintenant depuis le temps que vous me donnez...c'est impressionnant				C'est impressionnant de voir ce que ça donne
5	5'13			Tu veux peut-être qu'on arrête à un moment?		

6

5'14

Non pas pour l'instant heu il en est pas ques...enfin heu de toutes façons il va falloir que je m'arrête à un moment donné par ce qu'il va falloir que je passe à l'écrit, là pour l'instant je décortique mais à un moment donné il faudra que j'aille plus loin et je vais laisser de côté alors on se donne encore l'année après on verra hein. Donc heu Sophie c'est pareil: élaboration individuelle d'albums hein donc heu format papier, je sais pas s'il y a format numérique en ce qui te concerne, non je crois pas, évaluation individuelle, toujours format papier, voilà, Marie donc je crois pas...donc Marie c'est élaboration individuelle d'albums voilà, toujours format papier, donc y'en

7	7'54				Juste heu qu'est-ce-que tu entends pas "évaluation individuelle"?	
8	7'57	Bah en fait c'est quand vous les prenez heu que vous avez manipulé l'album écho pas mal de fois avec eux et que vous lui dites et bien maintenant tu me racontes ton album écho et là en fait ça fait une mise au point heu bah de ses progrès heu comment heu comment il a évolué au niveau de son langage oral et c'est vraiment pour moi une évaluation parce que là vous ne le guidez plus, enfin presque plus en tous cas et vous allez voir après				

	<p>j'ai décortiqué toutes vos toutes les questions justement que vous posez, enfin je suis en train de le faire là et en fait je m'aper... on s'aperçoit que quand vous faites des une une élaboration d'album écho avec eux vous les guidez par vos questions ouvertes ou pas d'ailleurs, donc on va voir ça après mais par contre quand c'est une évaluation y'a presque plus de questions justement, y'a plus de guidage de l'adulte puisque là vous êtes vraiment en évaluation et vous lui dites bah maintenant tu me</p>				<p>Je crois pas</p>
--	--	--	--	--	---------------------

		<p>racontes ton album écho, c'est la seule question quasiment que vous posez et après c'est à l'enfant de restituer et puis en fait ça permet de de voir où il en est et de voir s'il a progressé ou pas. Et par contre bon y'en a beaucoup d'individuelles mais y'a aussi des évaluations collectives donc ça c'est plus Miranda qui fait ça avec le vidéo projecteur ou entre pairs, beaucoup aussi entre pairs. Heu Sophie je sais, je crois que tu l'as fait aussi collectif, heu je sais plus...Bon c'est noté...Où c'est toi, non c'est toi heu</p>				
--	--	---	--	--	--	--

		Irène qui l'a fait de façon collective où en fait un enfant raconte son album à à d'autres élèves. C'est c'est c'est c'est ça que j'appelle collectif				
9	9'20					Quand t'étais venue dans la classe?
10	9'22	Alors quand j'étais venue dans la classe et puis y'a y'a un autre moment où oui oui. Alors après j'ai regardé heu comment...la phase d'enrôlement, savoir s'il y'avait des invariants ou pas, si vous procédez de la même manière ou pas et c'est extraordinaire vous avez...vous procédez toutes				

		<p>de la même manière. La phase d'enrôlement c'est heu en fait la phase où on réexplique à l'enfant heu bah ce qu'il va faire et heu y'a peut-être des fautes c'est ce qui permet à l'élève d'adhérer à l'activité en fait on ressitue le contexte et en fait vous avez à peu près toujours la même heu la même heu la même façon de procéder. Alors j'ai noté vos phrases une par une. Par exemple on a écrit: "Mattieu on va reprendre..." Vous ressituez toujours le contexte et vous allez voir y'a des choses très drôles après</p>				
--	--	--	--	--	--	--

		<p>dans..."Alors Mattieu, alors on y va". Vous avez toujours un petit mot comme ça, toutes. Donc heu là: "Alors Mattieu on va reprendre ce qu'on a fait ce matin, tu te souviens ce matin, tu m'avais proposé..." et vous réexpliquez en fait. A chaque fois cette phase d'enrôlement vous l'avez toutes. Sauf pour heu Irène où la phase d'enrôlement est plus courte parce qu'elle a des élèves qui sont tellement heu heu absorbés par autre chose qu'il faut aller chercher physiquement donc en fait tu réduis drôlement. Heu heu Marie</p>				
--	--	--	--	--	--	--

		<p>elle a une phase d'enrôlement qui est beaucoup plus longue parce que ces élèves sont calmes, posés, toi aussi enfin toutes les trois en fait au final c'est c'est à dire que vous prenez le temps de réexpliquer l'activité "tu te souviens on avait regardé des photos, donc là on va refaire ceci celà en fait", vous le mettez vraiment dans l'activité, on voit que l'élève est très attentif. Toi c'est beaucoup plus court, on va voir, c'est souvent une ou deux phrase parce qu'il faut le capturer vraiment sur l'instant. Alors moi je l'explique comme ça en tous</p>				
--	--	---	--	--	--	--

		cas. Donc à chaque fois alors par exemple je lis pas tout "Alors Aurélie tu te souviens nous avons fait un petit livre, Aurélie à la piscine". "Alors..." souvent ça commence par alors "Alors Aurélie la dernière fois on avait travaillé toutes les deux...qu'on avait travaillé toutes les deux, alors donc on était sur la photo hein tu étais devant le théâtre, tu sais...ect" Vous l'interpellez vraiment pour le mettre dans la tâche. Donc ça c'est pour la phase d'enrôlement. Je vais				
11	15'09				Oui ça doit être ça	
12		Hein je sais pas				

		mais en tous cas t'es la seule à en parler le fait que tu enregistres				
13	15'15				Bah c'est en fait le fait de toujours tout dire, tout noter en fait	
14	15'22	Donc je disais que c'était court mais c'est quand même long hein heu oui c'est quand même assez long "voilà c'est parti je filme pour que je puisse regarder d'accord" en fait tu expliques à chaque fois pourquoi tu mets enfin souvent pourquoi tu mets la caméra en route hein. Alors avec Louise donc là c'est plus court heu parce que du coup c'est c'est la concentration est				

	<p>plus difficile pour cette élève donc heu voilà. Heu voilà donc heu "tu vois alors j'ai pris le petit livre tu sais où j'ai pris des photos" là ça reste assez assez rapide quand même pour certains élèves. Tu sens qu'il faut se mettre à la tâche tout de suite quoi, ça ça ça se résume à deux trois phrases. Ah là c'était ah voilà "tu viens t'asseoir" parce qu'elle était au fond de la classe donc en fait y faut que t'aïlles la chercher donc heu et heu et puis y'avait eu une coupure aussi je</p>				
--	---	--	--	--	--

	<p>crois donc puisque'elle en avait assez je crois, y'avait eu deux séquences, là y'a eu deux petits films donc tu la remets dedans, tu la remets dedans. Alors après heu ça je suis en train de le faire donc j'ai pas encore tout à fait terminé, je suis en train de décortiquer toutes les tout l'étagage tout l'étagage verbal que vous mettez en place consciemment ou inconsciemment, j'en sais rien, ça c'est pas à moi de le déterminer. Mais en fait on</p>				
--	---	--	--	--	--

	<p>s'aperçoit que vous posez des questions, beaucoup de questions évidemment heu questions ouvertes ou fermées pour l'instant c'est à peu près heu souvent souvent pour étayer ce sont des questions ouvertes sauf que dans le cas d'élèves en situation de handicap heu on a beaucoup de questions fermées parce que c'est c'est ça étaye plus pour nous et en fait heu la proportion, j'ai pas fait tous les j'ai fait que que</p>				
--	--	--	--	--	--

	<p>Miranda pour l'instant et encore j'ai pas fait tous les extraits parce que c'est assez long mais parce que je suis en train de reprendre toutes les questions que vous posez en fait, je les écris et je suis en train de dire si c'est une question ouverte, fermée etc., etc...Donc du coup j'ai là c'est un sacré boulot que je j'ai entamé depuis heu les vacances, les grandes vacances donc je pense que ce sera terminé d'ici la fin de l'année donc je suis en train de</p>				
--	--	--	--	--	--

		<p>regarder toutes toutes vos questions enfin toutes vos interventions étayantes: qu'est- ce qui fait que ça guide l'élève et qu'est-ce qui fait que ça lui permet de progresser, en fait c'est ça que je suis en train de décortiquer et donc alors je vous montre juste un peu comment je procède mais je peux pas vous dire bah y'a cinquante pourcent de questions ouvertes puisque là j'en suis pas encore là. Là je suis en train de dégrossir là. Mais</p>				
--	--	---	--	--	--	--

		<p>c'est juste un peu pour vous montrer un peu ce à quoi me sert votre travail en fait. Heu oui donc les questions elles sont ouvertes ou fermées donc heu des questions qui demandent des clarifications ou des confirmations c'est-à-dire des fois ça va être "ah bah oui mais j'aimerais bien que tu m'expliques pourquoi tu me dis ça", ça c'est moi qui vais analyser tout ça et puis heu voilà donc des répétitions y'en a énormément, des répétitions totales</p>				
--	--	--	--	--	--	--

	<p>ou partielles, d'accord, des reformulations donc y'a différentes reformulations: phonologiques, lexicales, syntaxiques ou énonciatives et là je suis en train de décortiquer aussi heu bah tous vos extraits, des corrections explicites c'est-à- dire bah non ce que tu me dis là c'est faux, c'est pas ça mais c'est ça, c'est pas heu je sais pas moi c'est pas la voiture c'est le car, j'en sais rien je vous dis n'importe quoi vous reprenez,</p>				
--	---	--	--	--	--

	<p>des ébauches y'en a énormément dans vos extraits c'est-à-dire que vous le mettez vous le mettez alors sur la piste alors c'est pas un tapalon c'est un pan un pan et et vous le répétez mais x x fois.</p> <p>Miranda t'as énormément d'ébauches dans tes extraits pour guider l'enfant sur la bonne voie en fait, sur le bon mot que tu attends et heu et là pour le coup c'est très très étayant pour eux parce que vraiment ils essaient. Y'a le cas du pédiluve qu'on a vu au</p>				
--	--	--	--	--	--

		début mais heu mais ça c'est même pas une ébauche et heu non mais y'a peut- être des ébauches parce que des fois tu tu amorces en fait c'est une amorce et ça t'en as énormément dans tes extraits, énormément. Et puis heu des formulations alors ça y'en a je vais pas les appeler comme ça mais ça va être une autre partie, j'ai commencé à décortiquer aussi tout l'étayage gestuel c'est-à- dire vous accompagner aussi l'enfant dans l'élève avec vos				
--	--	---	--	--	--	--

	<p>gestes c'est-à-dire que par exemple à un moment donné Miranda tu dis non moi je je et tu montres ou heu non c'est pas ça mais vous avez une gestuelle pour le pour le guider vers le bon mot en fait et ça ça va être une autre partie aussi de de mon décortage. Et donc voilà en fait je me suis fait des tableaux où heu à chaque fois je prends un extrait, donc je prends l'extrait de Miranda là, je l'écoute et aux premières questions bah je mets une petite j'ai des tableaux</p>				
--	--	--	--	--	--

		<p>c'est des tableaux heu papier et je mets une petite heu un petit bâton à chaque fois qu'a une demande de confirmation, une demande de et je vais après pouvoir faire pas des statistiques et voir ce qui revient le plus ou pas, si y'a des invariants ou pas, est-ce que vous procédez de la même manière ou pas pour guider l'élève. En fait c'est ça, mon analyse elle elle va servir à ça, voir si heu y'a des ressemblances, des différences ou comment vous procédez en fait, comment vous</p>				
--	--	---	--	--	--	--

		<p>procédez quand vous êtes en dans la phase d'élaboration de l'album écho, comment vous procédez quand vous êtes dans la phase heu heu évaluation par exemple dans la phase évaluation y'a pas toutes les questions ouvertes etc...y'a une question dès le départ, une ou deux ébauches ou relances et c'est tout. Donc là c'est très flagrant par contre, comme on est dans l'évaluation heu y'a pas tout le guidage à côté. Donc voilà, qu'est-ce que j'ai</p>				
--	--	---	--	--	--	--

	<p>d'autre, donc voilà c'est mes tableaux ça qui me servent à... Alors et puis y'a aussi un quelque chose qui revient chez toutes c'est la question de départ, une consigne très précise qui permet à l'élève de cibler la tâche, donc c'est après l'enrôlement en fait heu quand vous êtes dans l'élaboration de l'album écho c'est-à-dire que vous avez les photos devant vous heu avec l'élève vous avez toujours une question toutes: "alors sur cette</p>				
--	--	--	--	--	--

	<p>photo est-ce que tu peux me dire ce que tu es en train de faire" pour l'amener à parler en fait sur sa photo et c'est ça c'est récurrent ça revient chez tout le monde. Donc j'ai noté à chaque fois la question que que vous êtes en train de dire à l'élève en fait pendant l'extrait pour que vraiment il soit concentré sur bah ce qu'on lui demande précisément et puis que ça ça débloquent le le parler quoi même même chez toi Irène, hein y'a toujours cette</p>				
--	--	--	--	--	--

		<p>question. "Est-ce que tu peux me raconter?" Alors c'est une question ou une petite consigne hein, c'est pas toujours une question, donc des fois là Marie tu Miranda tu dis "tu racontes ce que tu fais sur la photo et puis on essaie ensemble d'améliorer la phrase que tu proposes" c'est pas forcément une question mais c'est une toute petite consigne pour vraiment cibler la tâche, ça c'est juste après la phase d'enrôlement. Donc "je veux</p>				
--	--	--	--	--	--	--

		<p>que tu regardes cette photo et que tu me dises ce qui se passe" souvent c'est ça "qu'est-ce qui se passe sur la photo" "je veux que tu me dises" " qu'est-ce que tu es en train de faire" souvent c'est c'est cette question là "je voudrais que tu me racontes" "je veux que tu m'expliques ce que tu fais" "alors quelle phrase on pourrait construire ensemble pour expliquer, écrire ce que tu fais sur cette photo", ça ça revient souvent c'est pas tout à fait formulé comme ça, après</p>				
--	--	--	--	--	--	--

	<p>ça veut dire souvent ça, "alors est-ce que tu te souviens ce que tu m'avais dit, tu vais dis quoi" "qu'est-ce qu'on pourrait garder pour marquer sous la photo" et là ça débloque vraiment et l'enfant se met à parler en fait. Heu Marie ah ça c'était heu en fait ça c'était plus Miranda on était passé à Sophie en fait. Miranda c'est pareil "maintenant tu choisis celle que tu préfères, tu vas me raconter, voilà alors qu'est-ce qui se passe, aller d'accord, tu me</p>				
--	--	--	--	--	--

		<p>dis ce qui se passe, tu vas essayer de me dire ce que tu vois et ce que toi tu as envie de me dire qui parle de la photo, hein qu'est-ce que tu vois, qu'est-ce que tu pourrais dire de cette photo" ah mais c'est très étayant ça parce que du coup ça c'est très ciblé hein, moi ça me parle, c'est du langage oral maintenant, hein c'est pas..."Alors là on va mais non c'est tu vas raconter ce qu'on a déjà regardé" "est-ce que tu te souviens" ça ça revient souvent</p>				
--	--	---	--	--	--	--

		<p>est-ce que tu te souviens, "tu te souviens de cela" alors là c'est pareil "on essaie de construire une phrase "aller vasy" donc c'est à peu près toujours la même chose hein petite petite question ou petite consigne "qu'est-ce qui se passe, qu'est-ce que vous pouvez dire maintenant sur cette photo, qu'est-ce que tu pourrais dire toi" voilà, ça ça revient chez toutes et alors Irène: "qu'est-ce que tu vois, qu'est-ce que tu pourrais me dire de ces photos"</p>				
--	--	---	--	--	--	--

		<p>c'est exactement la même question là pour le coup "qu'est-ce que tu fais, qu'est-ce que tu peux me dire de cette photo" voilà donc là toi c'est très "qu'est-ce que tu fais à la piscine, qu'est-ce que tu peux m'en dire, qu'est-ce que c'est" donc voilà c'est très...</p>				
15	24'38				Phrases courtes	
16	24'39	<p>C'est plus court. Et donc là c'est des les tableaux dont je vous parlais donc là c'est heu je les ai remis sur heu là j'ai changé de format parce que je suis passé de mon ordi à celui-ci, c'est un</p>				

		nouveau donc c'est un peu décalé mais là heu donc heu les les tableaux que je suis en train de d'élaborer là pour l'instant je commence avec Mathilde et donc je suis en train de regarder heu bah combien de questions ouvertes, combien de questions partielles, dans chaque extrait en fait qui sont au- dessus, combien de demandes d'informations, combien de (tout est décalé mais je vais refaire ça mieux), combien de alors d'ébauches, tu				C'est intéressant hein
--	--	--	--	--	--	------------------------

		<p>vois je te l'avais dit là y'en a trente par exemple, c'est énorme "norme énorme et à chaque fois y'a énormément d'ébauches parce que tu veux vraiment tu vois l'enfant il bloque et que du coup pour débloquer la situation et pour le mettre sur la bonne voie et bien tu tu as tu fais une amorce, ça c'est très récurrent ça et donc l'objectif ça va être de, là j'ai pas eu le temps de le faire, mais ça va être de comparer un petit peu heu bah toutes vos questions et tout</p>				
--	--	---	--	--	--	--

		tout l'étagage que vous apportez et voir si bah vous faites la même chose ou pas, en gros c'est ça. Voilà ce que je voulais montrer				
17	25'44			Et donc tu utilises absolument tous les extraits qu'on te donne, t'as pas trié		
18	25'48	J'ai pas trié, j'ai pris tous les extraits				
19	25'51			Oui moi c'est pareil	Moi je t'avais donné heu...	
20	25'54	Oui mais ils sont tous intéressants après s'il y a des choses que j'arrivais pas à lire ou heu alors y'a peut-être un extrait de Marie où heu y'a eu un problème de caméra je crois et donc du coup celui-là je				
21	26'04		C'est tout décousu je			

			pense			
22	26'05	<p>Je sais plus mais y'a un truc donc celui-là je l'ai laissé voilà je l'ai mis entre parenthèses parce que du coup mais ça se trouve y'aurait des choses intéressantes je vais voir après en fait mais heu là j'ai j'ai j'ai une mine d'or là en données c'est énorme énorme énorme moi j'ai de tout là justement c'est ça qui est intéressant parce que voilà après on voit aussi que les pratiques sont ont évoluées surtout à partir de la</p>				

	<p>deuxième année. La première année vous étiez vraiment dans le langage oral ect et puis après on s'était posé la question du langage écrit parce qu'avec les élèves que vous aviez et surtout heu voilà vous étiez dans l'apprentissage de l'écrit contrairement aux élèves de maternelle où on est vraiment dans l'oral donc du coup vous avez commencé à diversifier un petit peu mais ça ça c'est vu aussi, ça se voit dans les extraits et puis</p>				
--	---	--	--	--	--

		voilà quoi donc y'a encore du boulot hein				
23	27'07		Mais en fait le lien par rapport à ton postulat de départ			
24	27'11	Alors en fait y'a plusieurs choses parce que y'a effectivement la didactique professionnelle, où on analyse ensemble le travail que l'on fait y'a ça aussi, ça je vous ai pas montré mais je je j'ai retranscrit tous nos entretiens en fait collectifs et j'essaie de dégager... en fait y'a deux choses y'a à la fois l'analyse du travail de				

	<p>l'enseignant et par les enseignants et et ce qui est important c'est l'aspect collectif aussi et puis y'a aussi tout parce qu'il y a quand même un une donnée importante qui est le langage oral aussi dans dans ma thèse et donc du coup y'a aussi cette c'est pour ça que j'analyse vos extraits, c'est voir un petit peu comment vous fonctionnez et la transformation d'un outil en instrument: comment vous vous ap... comment alors ça ça transparaît</p>				
--	--	--	--	--	--

		aussi dans les dans les vidéos collectives mais aussi individuelles heu comment vous vous appropriez le l'outil album écho et comment vous comment vous l'adaptez à l'élève que vous avez en face de vous, en fait c'est ça				
25	28'10				Qu'est-ce que t'entends quand tu dis transformation d'un outil en instrument	
26	28'13	Alors bah c'est à dire que l'outil ça va être par exemple heu un manuel etc... et en fait comment vous vous l'appropriez, comment vous le comprenez parce				

	<p>qu'un outil il ne reste jamais neutre, il est différent et en fait c'est comme ça qu'il devient instrument d'ailleurs c'est cette transformation et c'est comment toi tu le heu tu l'as digéré et c'est pour ça qu'il y a des différences entre les enseignants d'ailleurs parce que c'est propre à une histoire, c'est propre à l'élève que tu as en face de toi et c'est toute cette transformation qu'il est intéressant de de regarder justement et on voit entre les extraits enfin entre les tous</p>				
--	--	--	--	--	--

		premiers et puis heu et puis ce que vous me donnez maintenant y'a pas ça ça drôlement évolué quoi, ça a drôlement évolué, vous avez apporté le TBI heu, la vidéo heu...Comment?				
27	29'02					Ça dépend chez qui
28	29'03	Ça dépend chez qui				
29	29'04		Moi aussi Moi aussi			En tous cas moi j'ai l'impression que ça ne bouge pas, que je suis tout le temps dans la même heu pratique et que j'arrive pas à aller plus loin malgré heu alors peut-être aussi parce que heu la technologie dans mon école n'est pas présente, j'ai pas d'ordi dans ma classe, j'ai pas de TBI, j'ai pas y'a un vidéo projecteur pour toute l'école, on est dix classes, donc heu du coup je pense que ça ajoute une

						contrainte que j'ai très vite envie de laisser de côté en fait, enfin voilà je me donne pas cette heu ce challenge cette obligation de me dire aller tant pis c'est une contrainte matérielle mais t'y vas, tu essaies, tu vois, du coup je préfère laisser de côté
30	29'45				Mais peut-être parce que tes élèves ils ont pas besoin de ça non plus	
31	29'47					Non non mais en même temps je trouve que par exemple pour une présentation collective heu aux copains ce serait super intéressant d'utiliser le vidéo projecteur, de de heu visualiser tous ce dont l'élève est en train de parler sur un support beaucoup important beaucoup plus large que justement...
32	30'03	Après Miranda elle a fait des présentations				

		collectives où y'avait pas de support vidéo hein c'était juste l'album écho heu format papier				
33	30'08					Oui oui oui mais c'est que ça permet de passer voilà, d'essayer autre... après tu as raison Irène c'est pas forcément une nécessité
34	30'16	Après c'est pas une nécessité et puis ça dépend aussi effectivement de de l'état de l'école entre guillemet, si y'a pas de matériel on fait avec ce qu'on a quoi				Oui
35	30'23					Oui c'est sûr mais du coup tu vois quand tu dis que tu vois beaucoup d'évolutions personnellement sur ce que j'ai du te donner j'ai l'impression que j'en reste toujours à la même chose

		D'accord				
36	30'34		Oui moi c'est pareil parce que c'est c'est tout le temps pareil effectivement			
37	30'38	Alors y'a oui parce que là dans le cadre de heu toi heu Marie y'a que l'élaboration, par contre dans l'élaboration y'a des différences avec elles c'est-à-dire que tu as pris énormément de temps et on le voit quand tu fais la présentation à à l'élève hein de ce que de ce que tu attends d'eux, tu mets beaucoup de temps à expliquer les consignes etc..., dans la phase aussi de choix des photos c'est c'est tes extraits sont longs en fait par rapport				

		<p>à d'autres parce que tu prends le temps avec l'élève de de heu réexpliquer alors là on va choisir les photos, y'a vraiment des phases, ça ça je vais les décortiquer aussi alors là c'est plus propre à Boisseau hein toute cette phase d'élaboration d'album écho, je vais les décortiquer après, comment vous procédez etc... Toi c'est très long Miranda chez toi, donc ça veut dire que tu passes énormément de temps là-dessus donc tu estimes heu que c'est nécessaire pour tes élèves aussi après...</p>				
--	--	--	--	--	--	--

38	31'28		Après je sais pas si c'est...après est-ce que c'est toujours un choix conscient ou non?			
39	31'33	Est-ce que c'est un choix conscient ou non ça...				
40	31'37		Je pense que c'est un réflexe qui fait partie du fonctionnement			
41	31'41				Je pense qu'on s'adapte beaucoup aussi en fait aux élèves parce que c'est vrai que moi j'ai amené le TBI, j'i amené les pictos, j'ai amené tout ça parce qu'en fait sinon j'aurais pas forcément pu travailler le langage avec eux en fait, sur un support comme...avec des jeunes de CLIS on peut travailler en fait	
42	32'03					Oui tu l'as senti comme une nécessité en fait
43	32'10		Et puis après c'est vrai aussi que, je pensais à ça, moi les élèves avec			

			<p>qui j'avais choisi de faire ce travail là elles étaient très chutées au niveau du langage je pense à Louise, Valérie et et en fait on commence à entrer dans l'écrit cette année, enfin Louise elle est partie à l'IME et Valérie elle commence à entrer dans l'écrit mais jusqu'alors on était quand même tout le temps dans des préoccupations de l'oral</p>			
44	32'34	<p>Après ce qui est intéressant aussi, et ça moi je le vois pas forcément sur les vidéos c'est de voir les progrès aussi, alors tout au long de l'année et par l'intermédiaire de ce que vous travaillez, parce que vous ne</p>				

		<p>travaillez certainement pas que l'album écho, mais c'est intéressant aussi de voir les progrès que l'enfant a a fait pendant toute l'année quoi, ça c'est sûr que, ça moi je peux pas le voir, enfin je le vois si parce que vous vous filmez heu souvent les mêmes donc je me dis ah tiens ah elle a fait ça, moi je vois les les c'est c'est que des c'est c'est court quoi, je vois pas le progrès tout au long de l'année mais je peux déjà voir à travers certains extraits donc j'imagine que voilà vous vous le voyez en fin d'année quoi</p>				
--	--	---	--	--	--	--

45	33'25					Moi je crois que j'ai toujours pas réussi à en faire une vraie pratique de classe, quand je vois les dernières fois, notamment les extraits de ta classe Miranda où on a l'impression tu sais pas si c'est la réalité mais que c'est vraiment une pratique de classe qui est très récurrente
46	33'42			Non pas du tout, non pas du tout, non non non		
47	33'45					C'est vrai? Bah franchement c'est comme ça que je le ressentais par rapport à la fois à ce qui était mis en œuvre et puis aussi le fonctionnement des élèves et tout ça
48	33'52			Au début ça l'était plus parce qu'ils étaient plus nombreux, sauf que moi j'avais l'impression de ne faire que ça et de d'être tout le temps heu en espèce de panique en disant oh ça fait trois mois qu'on		

				<p>en a pas fait et du coup j'ai fait le choix déjà l'année dernière de réduire, on est passé heu à trois, deux je sais plus et cette année j'en ai plus que deux, et le fait que finalement elles soient plus que deux bah dans sur douze bah du coup j'ai tendance à mettre un peu plus de côté, alors on y revient ponctuellement sur des apprentissages et là où je me dis que c'est dommage c'est que elles font partie d'un autre groupe de de travail, de lecture et comme ils passent de l'oral à l'écrit là du coup avec ce travail là, je me dis que c'est dommage parce que si les trois autres qui sont dans le même groupe pouvaient faire en même temps qu'elles ah...oui mais ils font pas partie du</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				projet et puis eux n'ont pas forcément de problème de langage à proprement parler ah voilà du coup ça coince un peu et donc du coup heu là j'ai vraiment l'impression heu de là moi ce qui me met la pression c'est la caméra c'est-à-dire j'ai la caméra jusque là bon bah j'y vais voilà et puis après quand j'ai pas la caméra je laisse quoi, après c'est pas inscrit dans l'emploi du temps c'est très ponctuel, c'est...		
49	35'06					Ah oui tu vois je pensais que c'était plus récurrent en fait dans ta classe
50	35'10			Non non non Ça l'a été au début parce qu'ils étaient plus nombreux		D'accord
51	35'16	Donc en fait le langage oral il est jamais inscrit dans le dans l'emploi du temps				

52	35'21		Si mais c'est pas forcément enfin moi moi j'ai une plage de langage oral, j'en ai plusieurs même mais je je j'utilise d'autres supports			
53	35'31	Alors ça ça sera peut-être à questionner justement, quels autres supports etc...on peut aussi ça peut être intéressant aussi				
54	35'37				Oui parce que en fait ce qu'on est en train de se dire moi ça me fait penser que heu le fait de l'album écho enfin moi en tous cas dans la classe je me suis mis une petite pression de d'avoir quelque chose de rendu, terminé heu fait voilà et donc je me suis énormément concentrée sur heu sur la transcription de l'oral quand eux ils parlent et du coup	

					décrire ou d'utiliser les pictos tout ça, et plus là-dessus que finalement heu qu'est-ce qui se passe quand ils parlent, comment heu enfin qu'est-ce qu'il veut nous dire, comment on intervient pour enfin les aider et tout alors le fait de voir que tu as pu voir ça quand même dans nos extraits je me dis bon bah on le fait quand même mais moi en tous les cas tu vois je...là maintenant je me rends compte de la dimension du langage en fait plus	
55	36'24	D'accord. Mais ça pourrait peut-être dire éventuellement que heu ça ça peut être intéressant aussi d'aller voir mais ça ça serait à moi de venir dans vos classes de filmer				

		d'autres moments que l'album écho et je sais pas on peut tout envisager hein, ça pourrait être intéressant aussi de voir comment vous travaillez autrement, et si vous travaillez autrement, visiblement oui parce que Marie tu dis que c'est inscrit dans ton emploi du temps				
56	36'49		Oui oui mais par exemple je sais pas si tu vois c'est sur le lexique moi j'utilise les outils du lexique ou sur la reformulation, la consigne heu ou par rapport à des jeux, de dire telle de dire ce qu'on voit pour qu'ils puissent faire enfin des choses comme ça			
57	37'14				Et du coup t'as pas forcément une trace	

			<p>Non non ou alors si c'est une trace oui où si y'a un dessin, y'a un dessin et il faut que l'autre il dise, il faut qu'il explique ce qu'il voit pour que l'autre fasse enfin tu vois mais y'a pas de la trace de ce qu'il se passe réellement</p>		après de ça?	
58	37'34	<p>Et une évaluation quelconque y'en a pas non plus? Savoir si ...et le progrès de l'élève non plus? Non mais c'est une question parce que tu vois moi en tous cas avec l'album écho je trouve que du coup y'a des même si tu dis que c'est très contraignant etc. on voit quand même quand vous faites des évaluations</p>	<p>Non non</p>			

		<p>individuelles ou collectives c'est-à-dire quand il va restituer quand l'élève va restituer l'album à à un pair on voit s'il a fait des progrès ou pas on voit s'il a vraiment bah heu atteint les objectifs que vous vous étiez fixés quoi le je le parce que, j'en sais rien le nous et du coup là y'a vraiment heu oui c'est une évaluation pour moi en fait au final après ça transparait peut-être pas sur un papier chez vous etc. mais en tous dans les dans les extraits je trouve que pour moi c'est une évaluation alors que là je sais pas oui si y'a pas de fiche où tu</p>	<p>Non</p>			
--	--	---	------------	--	--	--

		évalués? D'accord. C'est c'est une pratique c'est une pratique quotidienne quoi				
59	38'28		Oui ça fait partie des objectifs de travail, après si on travaille sur du lexique à force je vois un peu heu là effectivement c'est ok parce que par rapport au support proposé je vois que ça par exemple le lexique je sais pas moi une fiche sur une thématique et bien là y'a eu des acquisitions etc. ou par rapport à une dictée de forme par exemple et bien là on voit que par exemple au bout de plusieurs séances et bien ils peuvent dire les enfants que bah ils comprennent mieux que ils ont réussi que ce qu'ils ont fait c'est la même chose que ce que vous venez de			

			proposer donc ça veut dire que mais moi je je laisse pas de trace de enfin éventuellement j'ai des notes			
60	39'08			Mais c'est ça toute la complexité du langage oral		
61	39'11	Bien sûr bien sûr c'est ça qui est très complexe justement c'est c'est un vaste un vaste débat en tous cas				
62	39'16			Et moi je trouve qu'on s'en rend compte heu moi je me rends compte des progrès après les vacances heu heu là j'ai une petite qu'est arrivée là en début septembre alors elle parle pas, elle ne parle pas, elle elle pro elle produit des sons et après avec deux sons on essaie de trouver c'est un grand jeu de devinettes, alors qu'est-ce qu'elle a voulu dire? Parce		

				<p>qu'en plus quand on comprend pas elle se fâche alors du coup bon et heu là après les vacances, lundi quand elle est revenue je l'ai regardé et là je me suis dit ouah quels progrès je savais pas ce qu'elle avait fait pendant les vacances mais c'est impressionnant les progrès et donc c'est après la coupure parce qu'on s'attend à quelque chose et finalement...mais au quotidien heu autant le quotidien en lecture ne maths on voit les avancées là en langage c'est beaucoup plus c'est un truc abstrait c'est du ressenti ou alors effectivement il faudrait une grille de d'évaluation mais là pour le coup c'est très au niveau du temps</p>		
63	40'13					Oui puis bon faut se la construire enfin faut faut

						forcément choisir un axe sinon c'est tellement vaste que
64	40'20			C'est un travail enfin voilà c'est un travail		
65	40'23		Non faudrait quelqu'un d'autre dans la classe qui puisse			
66	40'26			Ouais c'est vrai		
67	40'28	C'est énorme et d'ailleurs le langage oral a toujours posé problème dans dans les programmes hein on sait que c'est important mais on sait pas trop heu à quelle sauce heu le préparer				
68	40'42	Aussi	La compréhension moi je trouve que c'est drôlement lié qu'est quand même quelque chose d'hyper important, on voit que les élèves qui sont en difficulté de là où ça pêche le plus et pour autant c'est quelque chose qui figure sur			

			aucun emploi du temps			
69	40'54	C'est vrai, c'est vrai et c'est encore plus flagrant chez...				
70	40'57	C'est vrai	Et si tu regardes les instructions enfin les programmes là, la compréhension bah c'est pas si souvent hein			
71	41'05	Non mais c'est sûr mais c'est intéressant en tous cas moi bon de toutes façons après j'analyse mais heu moi ça me donne des pistes aussi éventuellement pour modifier les choses heu pour poser d'autres questions, bon à voir. Est-ce que vous avez des extraits?				
71	41'23					Là c'est le moment...c'est ça? J'ai bien aimé le...(rires) Qu'est-ce qui

						se passe Miranda? (rires)
72	41'35	Ça te va bien Miranda... Alors est-ce que qui veut commencer?		Oui c'est vrai...		
73	41'50					Alors moi j'ai ramené mais il est vieux parce que c'est un élève que j'ai même plus
74	41'57	Alors j'ai j'ai les extraits normalement sur heu sur mon ordi hein				
75	42'00					Mais après enfin voilà je sais même pas pourquoi cet extrait là et pas un autre
76	42'07				Moi c'est pareil j'ai j'ai j'en ai pas fait	
77	42'11					J'en ai pas fait depuis la rentrée
78					La rentrée de septembre?	
79						Depuis septembre ouais...bah non pas de caméra
80	42'30	Là y'a trois extraits, est-ce que c'est parmi c'est trois là?				

81	42'32	Mais tout est intéressant				Moi c'était dans le trois je crois...mais je sais pas si...les filles vous avez pas amené des trucs?
82		Si si si si aussi	C'est toi qui ouvre le feu			
83	42'44					Parce que peuh voilà... L'extrait commence vers 7'30
84		C'est ça?				
85	43'11					Et puis en fait c'est qu'il y a un moment vers neuf minutes trente je crois
86	43'15	Alors on regarde au début ou tu veux qu'on se mette à 9'30?				
87	43'17					Bah j'en sais rien après oui tu peux laisser à partir de là, il me reedit en fait son album enfin c'est ce que tu appelles je pense un moment d'évaluation individuelle, il me reedit ce qu'il avait raconté dans cet album heu je note mais je sais plus très bien ce que je note si je note exactement ce qu'il me reedit ou si je pense que je prends aussi en note des

						<p>des petites remarques que je me fais intérieurement quand il parle et puis heu y'a un moment en fait heu vers 9'30 là je me demande mais parce que dans ce livre il il me raconte ce livre raconte l'arrivée d'un nouvel élève dans ma classe et l'activité qu'on avait fait le jour où on l'avait accueilli qui était de se on était tous par terre dans la classe et on se peignait sur de très grands cartons de la tête aux pieds donc après y'a toutes les étapes du dessin de la peinture etc. et en fait quand il me racontait son histoire il me disait soit le verbe peindre soit le verbe dessiner et à chaque fois ça correspondait exactement à celui qu'il avait effectivement utilisé dans la phrase. Donc voilà un moment je lui dis mais comment tu fais pour savoir si c'est</p>
--	--	--	--	--	--	--

						heu peindre ou dessiner que tu dois me dire. Donc voilà c'était à ce moment là, donc on peut regarder juste un peu avant mais là il raconte
88	44'48	Extrait de Sophie				
89	48'14	Je sais pas si vous voulez réagir avant de regarder un deuxième extrait				
90	48'19				C'est pas mal comme support, parler des parties du corps, tout ça	
91	48'24					Ah oui, mais alors tu vois y'a quelque chose qui m'a posé question quand j'avais fait ce livre là parce que du coup c'étaient des photos d'un peu tous les élèves qui participaient à l'album écho et du coup quand Hervé parle de lui-même là il ne dit plus je peins il dit Hervé parce que en fait le livre on l'a écrit ensemble avec tous les élèves donc heu on a utilisé que les prénoms

						donc quand il le raconte du coup c'est un peu
92	48'49	Parce que ça ne parle pas que de lui donc c'est pas un album sur le je				Non Voilà non
93	48'53					Mais du coup voilà l'utilisation du prénom pour parler de soi c'est enfin c'est ça interroge un peu
94	49		Ça faisait, t'étais plus dans la lecture là			
95	49'03	Oui tu étais plus dans la lecture là donc du coup heu parce que tu dis, il regardait en fait le début heu parce qu'il est pas tout à fait dans l'écrit cet élève là				
96	49'09					Il l'était pas non
97	49'10	Il l'était pas et donc du coup tu dis il est en train de regarder des... s'il peint c'est pareil avec les prénoms du coup				
98	49'18			Après ça peut être un nouveau si c'est sur le		

				langage enfin oral et pas écrit ça peut être un niveau d'évaluation c'est-à-dire d'abord dans dans les compétences l'objectif d'après ça va être de même si c'est écrit Hervé de savoir transférer en disant bah oui Hervé c'est moi donc je dis je quand je raconte savoir faire la différence entre les deux et pas être être dans le mimétisme		
99	49'40	Et puis comme dit Irène c'est aussi un travail sur le lexique là du coup, sur les parties du corps, enfin c'est aussi intéressant quoi, je sais pas si tout était acquis chez lui au départ mais				
100	49'52	Plutôt oui				Chez lui plutôt oui, après dans l'ensemble du groupe non
101	49'58	Donc du coup ça				

		peut être intéressant pour d'autres élèves				
102	50'02				Moi y'a deux choses, la première du coup quand tu parlais de l'étayage enfin là je trouve que tu as une attitude hyper englobante tu sais bah du coup t'es vraiment proche de lui enfin pour le guider tout ça je trouve que ça se voit bien là sur la vidéo	
103	50'13	Et puis même l'étayage hein on voit y'a des ébauches y'a ah non c'est pas ça c'est là on voit là du coup quand on est quand on commence à décortiquer on voit tout l'étayage que tu apportes là tu lui dis à un moment donné bah non c'est pas ça c'est autre				

		chose, donc là oui on le voit et puis oui cette manière de...				
104	50'33				Et du coup par rapport à ce qu'on disait à l'instant là heu en fin d'année l'année dernière je parlais en réunion d'équipe donc y'a tout le monde dans ces moments là les psychomots, les psychiatres, les psychologues enfin tout le monde et on parlait de ça je disais que j'avais travaillé toute l'année avec Aziz sur l'utilisation du je, que maintenant il l'utilise mais qu'avec moi en fait, il le dit pas avec les autres (rires), c'est c'est ça devient c'est presque mécanique quoi je sais pas si ça a vraiment du sens et du coup on parlait de ça je disais bah oui l'acquisition du je et ils me font	

					mais c'est hyper difficile le je alors j'ai pas très bien compris pourquoi mais heu enfin je sais pas	
105	51'15	Alors ça c'est du point de vue du psychologue très certainement	Oui			hum
106	51'18				Ouais et puis les psys, même les éducateurs tout ça enfin et voilà par rapport à ce qu'on disait à l'instant est-ce que finalement se voir sur une photo et dire le prénom ou dire je le passage enfin ce passage là en fait comment on...je sais pas	
107	51'35	Après dans le livre de Boisseau lui heu pour inciter les élèves à dire je il reprend l'élève heu il reprend le prénom du de l'élève et il fait je par exemple Maxime je et ça l'incite à				

		dire le... et c'est comme ça qu'il fait après je sais pas si c'est la bonne méthode mais heu c'est comme ça qu'il fait				
108	51'53					Là-dessus moi je trouve que j'ai beaucoup d'élèves qui enfin beaucoup j'en ai pas cinquante mais je pense à deux élèves entre autres heu qui sont pas filmés parce qu'ils étaient pas là au début du processus mais heu ils sont depuis l'an passé dans ma classe ce sont deux élèves qui n'utilisent pas du tout le je au quotidien, qui par contre quand on fait un album écho qui les concernent effectivement ils l'utilisent dans la construction de la phrase et puis quand ils le reprennent pour le raconter par contre c'est pas du tout du tout transféré voilà dans le

		D'accord				langage heu
--	--	----------	--	--	--	-------------

Entretien d'autoconfrontation n°7 février 2015

Tour de parole	Temps	Sandrine	Marie	Miranda	Sophie
1	0'38			<p>Alors Lorie la plus loin sans lunettes heu on avait pris des photos pour son anniversaire et je lui ai montré deux c'était la semaine dernière, je lui ai montré deux photos et je lui ai demandé dans un premier temps de me raconter ce qui se passait sur les photos puis dans un deuxième temps je lui ai dit bah maintenant tu enfin tu sais coder tu vas les écrire les phrases, on l'a fait ensemble donc y'a deux photos avec deux phrases et donc là le but du jeu c'était de remonter ces deux photos avec ces deux phrases à Aline, que Lorie elle redonne les phrases et qu'on découpe les phrases en gros on les met dans le désordre et heu Lorie redonne la phrase à répète la phrase à Aline et Aline doit reconstituer la phrase et donc du coup heu Lorie à force de répéter la phrase je me dis que ça doit finir par rentrer</p>	

		On a le temps de toutes façons on a trois vidéos à regarder		<p>quand même à un moment la forme syntaxique de la phrase va peut être finir par rentrer et heu du coup Aline bon bah ça fait appel à la lecture et puis et finalement avec Aline aussi ça fait appel au sens de l'écriture parce qu'elle ne met pas les étiquettes au bon endroit donc du coup enfin voilà. Donc y'a deux y'a deux images on peut regarder que le début on fera pas tout parce que je pense que c'est un petit peu long et à la fin à la toute fin ce que j'ai fait c'est que j'ai demandé à Lorie heu je lui ai dit bah vas-y maintenant qu'on a fini heu redis moi tes phrases parce que sur une des phrases elle dit heu la classe de Monsieur C. ils chantent bon anniversaire je me suis dit est-ce qu'a force de répéter la bonne structure ça garde ou pas et et bien vous aurez la surprise à la fin</p>	
2	2'15	Tu nous laisse du suspens en plus...D'accord			

3	2'18			Et elles sont assez participatives enfin c'est assez c'est pas laborieux comme des fois là ça va quoi	
4	2'28	Passage de l'extrait de Miranda			
5	16'15				Ah c'est intéressant
7	16'23			Je trouvais ça intéressant parce que ça ça reprend le langage quand même là où on était, j'étais un peu partie dans l'écrit et je me souviens t'avais dit heu quand on part dans l'écrit finalement on est plus dans l'apprentissage du langage, c'est ça un peu quand même le départ, l'idée de départ et là du coup le fait de reformuler la phrase sans cesse bah quand même ça imprègne et je trouvais ça intéressant dans ce sens là voilà	
8	16'47	Oui non c'est intéressant mais heu et puis de toutes façons ce lien heu écrit ça nous titille depuis le début hein ce qui est intéressant aussi c'est de voir la heu le partage entre les deux élèves aussi heu c'est une sorte c'est de l'étayage en fait aussi			

		entre elles c'est rigolo parce que y'en a une qui va guider plus sur l'oral et puis l'autre qui va guider qui va faire le repérage des étiquettes quoi			
9	17'17			Oui oui et puis ça demande plein de choses les étiquettes qu'elles mettent pas au bon endroit du coup le fait de relire, le sens enfin plein de choses que j'avais pas soupçonné non plus	
10	17'27		Ouais moi je trouve que ouais je suis d'accord ce que j'observe c'est que ça nous donne drôlement un feed-back sur là où ils en sont réellement dans les compétences quoi		
11	17'35	Oui parce que en fait quand tu as décidé de faire ce cette séance avec les élèves là tu n'avais pas heu réalisé que ça te que ça travaillerait tout ça, tu parles des étiquettes dans l'ordre etc...		Non	
12	17'47			Heu j'étais heu bah le langage oral oui mais heu l'idée de lire les étiquettes pour les trouver ça	

				<p>oui mais les étiquettes dans le mauvais sens j'avais pas pensé, le point à la fin c'est venu après parce que sur la première étiquette j'avais laissé avec le dernier mot donc du coup ça amène encore des choses donc dans le même sens et puis je trouve que même sur leur caractère ça donne ça illustre beaucoup de choses sur leur sur ce qu'elles sont heu Lorie elle est carrée c'est très c'est très brusque c'est très boh c'est oui non enfin voilà et là je trouve que ça lui ressemble énormément quand oui non enfin elle répète la phrase et et elle a aussi ce côté où elle ose pas dans les apprentissages elle ce qui on moi je le vois là vous je sais pas mais elle dit tout sans son et il faut lui dire vas-y dit le c'est ça et Aline elle est pas du tout latéralisée on en est encore on en est encore au stade où je me demande encore avec quelle main elle écrit heu et du coup là on voit bien le fait fffit les étiquettes donc je trouve que c'est finalement très riche dans</p>	
--	--	--	--	--	--

				dans ce sens là heu dans ce sens là et du coup je trouverais ça intéressant de faire l'inverse du coup heu faire avec Aline et c'est Lorie qui remet les étiquettes	
13	1859		Parce que même on se rend bien compte qu'elles sont pas Aline Aline elle est pas du tout en capacité de mémoriser une phrase, de se souvenir du premier mot quand quand elle a eu dit les troisièmes et la quantité orale écrit là dans le elle est pas du tout là-dedans	Oui Non	
14	1914			Alors qu'on début c'est plus c'est plus c'est plus carré de ce côté là	
15	1920	Ah non c'est intéressant			
16	1923			Aline c'est un petit oiseau un petit bouchon et puis elle travaille jamais seule toujours je suis toujours en train de travailler avec elle alors Lorie elle est on sent que c'est plus structuré un petit plus mais un	

				peu plus quand même quoi voilà	
17	1938	Et heu elles lisent toutes les deux?			
18	1939			Elles sont au même stade de lecture	
19	1943				Ah je pensais pas
20			Ah je pensais qu'Aline était en deçà de Lorie		
21	1945		Ah oui	Alors je pense qu'au contraire je pense que Aline est plus à l'aise en lecture alors Aline est plus à l'aise en lecture que Lorie sauf que Aline heu elle heu	Ah bon
22	1955				En décodage tu veux dire?
23	1956			Oui en décodage en décodage oui oui mais heu mais heu Aline est dans le plaisir si elle y voit un intérêt elle lira là là elle était assez partant mais des fois c'est motus et bouche cousue et et heu on a rien mais je suis persuadée qu'elle sait sa maman me disait que pendant les vacances elle était dans sa chambre la maman était dans la pièce à côté et elle me dit	

				<p>j'entends un moment heu le chat il a mangé la souris, alors sa mère quoi le chat mange a mangé la souris, qu'est-ce que mais qu'est-ce qu'elle fait? Donc elle va voir, elle avait son cahier de lecture et c'est pas un truc qu'elle a pu mémoriser c'est pas possible et du coup elle était en train de lire, sa mère me dit c'est la première fois que je l'entendais, mais parce qu'à ce moment là elle avait envie elle était disposée heu alors que Lorie a beaucoup beaucoup beaucoup plus de mal en décodage</p>	
24	20'44		Ouais c'est j'avais pas du tout ce sentiment	Non	D'accord parce que même sur la graphie elle avait l'air beaucoup plus à l'aise
25	20'53		Bah c'est-à-dire qu'elle était peut être plus dans l'explicitation que Aline elle comment dire elle disait des choses mais sans dire pourquoi	Oui	

26	21'03			Oui	Et puis y'a aussi c'est sa phrase à elle surtout ce sont ses mots donc du coup
27	21'07			Elle a tapé, elle les a tapé parce que c'est elle qui a écrit ses phrases donc y'a peut être aussi	
28	21'12		Y'a plus la mémoire peut être qui joue		
29	21'13			Peut être mais elle est plus en difficulté Lorie c'est quand on fait des dictées de syllabes heu si je donne cinq syllabes les deux premières elle pleure automatiquement alors qu'on est que toutes les deux que je suis assise à côté d'elle qu'elle a l'alphabet devant elle qu'elle a tous les affichages possibles et inimaginables heu et elle panique totalement elle va répondre n'importe quoi, après ça va mieux mais heu même en lecture si je lui dis tu lis ce mot là je reviens, elle attend alors qu'Aline elle est plus, Aline quand elle lit en autonomie qu'elle est à la bibliothèque je	

				vois bien qu'elle lit des livres enfin elle montre des mots, elle cherche	
30	21'47			Oui oui oui oui Oui oui oui	Elle a compris la phrase avec vous à la fin alors qu'elle aurait pu se contenter d'écouter enfin mais elle a oralisé comme les autres en fait. Donc voilà
31	21'58	Non c'est intéressant une fois de plus parce que du coup ça nous permet de voir ce qui est possible quoi, des choses pour lesquelles on avait pas pensé, je sais pas comment est venue cette idée de, t'en parlais déjà la dernière fois des étiquettes je crois			
32	22'11			Oui oui oui les étiquettes oui oui	
33	22'14	Donc c'est intéressant et donc si tu refais, tu as dis que tu voulais faire l'inverse, tu filmeras aussi? La prochaine fois? Bon même si c'est pas l'extrait que tu choisis heu ça fera partie des données ça peut		L'inverse oui, si tu veux ouais	

		être intéressant de voir comment c'est réinvesti et		Oui oui	
34	22'32			<p>Mais j'ai fait plutôt des choses ponctuelles comme ça cette année j'ai pas réussi à, ils ont pas fait d'albums heu j'arrive pas cette année, ça part dans tous les sens, je sais pas où peuh, donc du coup c'est des choses très ponctuelles comme ça, à la limite plutôt rythmées par nos rencontres, ça reste des choses un peu un peu ponctuelles heu du coup bon ça ça avance quand même mais elles ont pas le petit livret comme l'année dernière, j'ai j'ai pas réussi cette année et y'en a qui en aurait besoin et j'ai pas fait, l'année prochaine peut être, y'a trop de choses...</p>	
35	23'09	Bien alors je peux garder la clé Marie heu Miranda?			
36	23'12			<p>Alors non je veux bien la récupérer ou alors mais non quand on se verra</p>	

37	23'14	<p>Mais non j'en ai pas besoin parce que tu m'as dit que c'était là-dessus</p> <p>Alors c'est parfait.</p> <p>Ça c'est bon.</p> <p>Alors le deuxième extrait, alors je sais plus, tu veux que je te les remette dans l'ordre.</p> <p>Ah oui c'est Sophie, t'en avais fait deux Sophie?</p>	Là c'est Sophie	Oui oui j'ai pas effacé	
38					Oui
39		<p>Un deux donc c'est le trois.</p> <p>C'est un raté le trois. Du coup le quatre</p>			
40	24'04		<p>Peut être le quatre mais je crois que le quatre c'est aussi un raté</p>		
41	24'07	<p>Heu où est-ce que je le vois le quatre là-dedans? Là</p>			
42	24'17		<p>Je crois que ça a commencé puis...</p>		

43	24'59		<p>Je redis la situation un peu ou pas?</p> <p>En fait ça ressemble à la situation que je vous avez je crois montré la dernière fois et j'ai fait exprès de reprendre les deux mêmes pour heu moi je voulais voir comment ça comment ça avait évolué, cette fois ci là on faisait l'album des photos préférées de notre visite à la bergerie donc elles choisissent chacun une photo et elles doivent expliquer chacune pourquoi elles ont choisi cette photo là, donc là c'est Karine qui a dit sa phrase et c'est...</p> <p>C'est celle qui est à droite et c'est Caroline qui écrit la phrase de Karine donc là on a déjà heu y'a eu beaucoup de temps où à mémoriser la phrase de Karine qu'elle répète à chaque fois la même chose pour qu'y est une fidélité sur l'écrit donc on a bien vu heu le nombre de mots etc. et là on est dans redire pour vraiment</p>		
----	-------	--	--	--	--

			<p>que ce soit bien mémorisé et y'a l'histoire c'est pour ça que j'ai pris cet extrait là du j'ai qui est deux mots le j et le ai et le ma le m et le a, en fait incidemment ça elle a trouvé un truc que j'ai trouvé qui est intéressant je voulais voir si elle allait le reproduire sur le ma voilà</p>	Karine c'est celle qui est en rouge?	
44	26'12	<p>D'accord, alors du coup les jetons c'est pour matérialiser le les mots?</p> <p>Parce que ça ça y'était pas dans ton extrait d'avant, y'avait pas de jetons</p>	Les mots ouais		
45	26'19	<p>Ah bon? Je me souviens pas de jetons</p>	<p>Je sais plus.</p> <p>Si il me semble que si parce que je travaille toujours avec les jetons</p>		
46	26'25				Mais je croyais que c'était pour les phonèmes moi la dernière fois
47	26'28		Non, ça c'est les jetons parce que pour les syllabes je mets		

			des accolades		
48	26'34	Oui ça je me souviens que tu avais ça mais les jetons j'avais pas le souvenir			
49	26'36		Alors peut être que j'avais fait juste les syllabes		
50	26'38				Je croyais que tu mettais des jetons pour les phonèmes ou alors tu nous en as parlé peut être qu'on a pas vu sur les images mais en tous cas...
51	26'43	Par contre je me souviens des des petites virgules à l'envers là, oui oui ça d'accord			
52	26'50	D'accord	Donc on en est je crois bien que c'était ça		
53	26'52	Voilà			Ah oui on parlait des (inaudible) du fossile et des cailloux à placer pour chaque phonème
54	26'57	On en avait parlé mais c'était pas sur heu l'extrait			
55	27'02	Passage de l'extrait de Marie			
56	29'14	Alors qu'est-ce que ça vous ça vous			

		inspire, qu'est-ce que ça suscite?			
57	29'18			Bah ça structure aussi la langue écrite par rapport à l'oral, on est aussi du coup dans le lien entre les deux	
58	29'25	Bah un peu comme toi avec tes étiquettes sauf que là c'est matérialisé par des des jetons			
59	29'29			Et puis là c'est elles qui le font moi c'est qui l'a qui l'ai donné	
60	29'33	Oui c'est intéressant aussi le			
61	29'35	Oui		C'est vraiment bien ce truc des jetons	
62	29'38		Bah ça les aide à mémoriser je trouve enfin ça les aide pas à mémoriser mais (inaudible) et puis tu vois pour gauche droite par exemple bah des fois je mets une flèche tu vois pour les enfants qui ont de la peine des fois je mets un jeton rouge pour le premier mot puis on termine par un jeton enfin un jeton vert un jeton rouge pour heu...matérialiser le sens de la lecture		

		Matérialiser			
63	29'59	Sophie tu utilises des jetons toi aussi pour...tu avais l'air de connaitre?			
64	30'02	D'accord			Bah j'ai essayé en fait mais heu du coup j'avais essayé plus pour des élèves qui sont déjà entrés dans l'apprentissage de la lecture quand on était en activité de production écrite sur certains mots où je voulais vraiment que ce soit eux qui trouvent les phonèmes concernés mais pour l'instant je pense que j'ai pas encore assez utilisé c'est pas devenu une pratique heu ça ça reste heu compliqué quand on essaye de le faire mais je pense que c'est à force d'être utilisé aussi que ça devient plus que ça prend plus de sens
65	30'34	Du coup je sais pas si on verra dans l'extrait mais quand, si tu as autre chose à nous montrer, mais quand elle quand elle, parce que l'objectif c'est qu'elle recopie après la phrase on est d'accord			

66	30'43		Bah après elle on va là ça y'est l'idée c'était d'avoir installé tous les mots que Karine est bien mémorisée sa phrase pour qu'elle puisse guider Caroline donc déjà c'est un gros travail pour Karine et maintenant on va repartir et heu l'idée c'est qu'on que Karine dise j'ai et elle puisse l'aider et c'est Caroline qui écrit		
67	31'06	Ça tu nous le montre ou pas ça?			
68	31'08		Bah je me disais qu'on allait pas tout regarder		
69	31'12	Non c'était juste pour savoir			
70	31'13		Bah on peut juste regarder le début pour voir		
71	31'14	C'est juste pour savoir si elle s'aide de ses jetons heu verts			Hum hum
72	31'17		Alors ah bah oui oui		
73	31'19	C'était ça ma question			
74	31'20		Ah oui oui oui ça on peut heu ouais après on peut regarder y'a un moment elle le dit bien parce que même un moment elle décide		

		Ah C'est bien ça	de les enlever au fur et à mesure pour pas se mélanger et donc pour savoir où on en est rendu	C'est chouette	
75	31'33				Et alors Karine elle reprend du début à chaque fois?
76	31'37		Après Karine j'avais remarqué je je sais plus elle disait elle disait ah bah oui mais moi sinon je veux pas mélanger et Karine elle avait besoin de refaire bien qu'il ne soit plus là de refaire j'ai		
77	31'49	Ah d'accord parce que ça...			
78	31'50		Ils étaient dans un autre couvercle de boîte		
79	31'51	D'accord			
80	31'52				C'est vrai que si elle les enlève du coup savoir à quel mot elle est rendu
81	31'55		Oui c'est ça donc elle avait besoin de le redire mais Karine elle voulait qu'elle les enlève parce que pour Caroline c'était important de...donc elles ont		

		D'accord			
82	32'02			A la limite il faudrait un petit cheval, les petits chevaux là, quelque chose que tu avances au fur et à mesure, bah tu laisses les pions et puis t'avances au fur et à mesure sur les pions	
83	32'12		Sur les les cases. Pour garder la case c'est-à-dire tu l'enlèves		
84	32'15			Bah tu gardes tu gardes tes jetons puis quand tu écris j tu le mets sur j j' ai bah le ai heu j'ai aimé j'ai bien aimé bien aimé puis t'avances comme ça elle voit l'avancée mais les pions restent, les pions verts restent	
85	32'29	Ouais c'est pas mal ça	Oui on pourrait faire ça, ou alors mettre oui en même temps tu dis mettre une bande en dessous et puis mettre les mots dans la case comme ça on enlève le jeton et on garde la case vide en dessous comme ça t'as quand même le repère du truc comme une bande numérique et puis après alors après l'autre c'est un tout petit		

		Oui exactement	moment	Ah oui oui oui	
86	32'52	Alors c'est sur cette même vidéo?			
87	32'53		Oui oui oui, c'est 16'34- 16'55 mais c'est heu		
88	32'58	16'34 tu dis?			
89	32'59		16'34		
90		16			
91	33'04				C'est hyper précis hein
92	33'09		Non parce que j'ai essayé de chercher des tous petits extraits pour pas que ce soit trop long à regarder		
93	33'17	Passage extrait Marie			
94	33'42		C'est juste ça... (rires)		Ça m'a interloquée
95	33'52	Ça appel explication, c'est ça?			
96	33'57		Bah parce que moi j'ai trouvé ça Caroline est partie cherchée son mot quand là et en fait...bah chercher le mot quand et donc elle est allée chercher le mot quand et	Son quoi?	

			<p>pendant ce temps là moi ce que j'ai trouvé hyper intéressant c'est Karine ce temps là elle s'est projetée dans ce qu'elle allait devoir faire après c'est-à-dire à faire le travail inverse et là c'est là qu'elle me regarde et elle dit non mais moi je vais pas le faire hein, non non non je le fais pas du coup vous voyez, elle dit moi je le fais pas, voilà je trouvais que c'était quand même assez heu</p>		
97	34'32	<p>Bah si ça bah comme ça dure pas longtemps on va le remettre parce quand on le vit on</p>	<p>Faut pas le rater...(rires)</p>	<p>16'34! Ouais!!!</p>	
98	34'44	<p>Passage extrait Marie</p>			
99	35'06	<p>D'accord donc c'est un peu l'angoisse enfin elle est quand même heu pas angoissée mais heu elle a peur de pas y arriver quoi</p>			

			Si bah si quand même un peu		
100	35'13			Et elle mettra comme moi, genre c'est moi qui écrit donc on fait à ma sauce hein, c'est ça	
101	35'18		Oui et puis on mettra les pions comme Caroline et puis elle les enlèvera pour que je me repère		
102	35'23			On voit quand même qu'elle a conscience de ses difficultés, elle a besoin de se repérer, qu'elle sait que là-dessus c'est pas...	
103	35'27		Oui c'est ça qu'est qui m'a surpris parce que heu elle parle peu de ses choses enfin c'est peut-être une des rares fois on voit à sa tête quand même que ça l'inquiète		
104	35'38	Ça l'inquiète oui on le voit oui elle fronce ses sourcils			
105	35'40		Ça l'inquiète sur du travail scolaire parce que Karine, tu connais Karine, c'est ça en fait qui m'a heu, et c'était intéressant		

106	35'48				Et c'est pas une habitude chez elle d'être interpellée heu
107	35'49		Ah bah non! ah bah pas sur du travail		
108	35'52	En fait elle sait rendu compte de l'ampleur de la tâche peut-être et de se dire bah si elle me met dans la même situation heu... Je vais pas y arriver	Oui Je vais pas y arriver		
109	36'01		Et donc c'est dommage parce que j'avais voulu filmer l'inverse mais j'ai fait une fausse manip, ça n'a pas		
110	36'06	C'est là où tu as fait une fausse manipulation			
11	36'10				Et du coup elle a accepté alors de s'y mettre?
112	36'12	D'accord	Ah oui et elle l'a fait oui, Caroline l'a aidé beaucoup plus parce qu'elle est pas lectrice Caroline, elle est allée au bout		
113	36'21	Et Caroline a réécrit toute la phrase?			

114	3624		On est allée tout au bout de la phrase		
115	3626	D'accord, elle l'a réécrit			
116	3627		Et à chaque fois avec les repères de ...		
117	3631	De Karine et à chaque fois Karine redisait la phrase à l'oral	Ouais c'est ça oui, après on reprenait à chaque fois		
118	3638	D'accord. Et bah c'est intéressant parce que c'est vraiment ce découpage des mots, c'est un peu le même, c'est rigolo ça ressemble sans se concerter et c'est exactement, c'est pas tout à fait la même démarche mais on va dans le sens là quoi			
119	3650		Oui c'est le même truc qui est travaillé		
120	3652	C'est la même chose qui est travaillée. Bien est-ce que tu as d'autres choses à nous montrer Marie?			

121	36'58		Heu non, parce qu'après l'autre tu tu en fait j'ai pris un autre petit garçon heu pour qu'il aide Valérie mais il fait pas partie du protocole mais j'ai pas repéré de fonctionnement...		
122	37'15	Et puis et heu Sophie?			
123	37'17				Ben on peut regarder peut-être le deuxième du coup alors par contre ce ne sont pas des enfants qui étaient dans le protocole au départ ces enfants là
124	37'24	Ça c'est pas grave			
125	37'25				Parce que ce sont des nouveaux élèves...de l'an passé quand même mais j'avais pas forcément...
126	37'30	Mis dans heu le système			
127	37'31				Je me souviens plus peut-être qu'ils sont dans une vidéo de l'année passée mais j'en suis pas bien sûre
128	37'36	D'accord mais ça n'a pas d'importance de toutes façons les élèves quand... Bah comme dans notre...non non ça n'a pas d'importance ça parce que comme dans nos dispositifs ça va ça vient y'a	Ah oui je savais pas trop		

		des départs c'est vrai, ça dure sur quatre ans mais si on avait commencé heu l'année d'une orientation bah on sait bien qu'il y a d'autres élèves qui arrivent, non non c'est pas gênant ça			
129	38'14				Alors après j'ai pas par contre c'est ce que je te disais tout à l'heure je n'ai pas re regardé je ne sais pas heu on peut en regarder un morceau et puis s'arrêter heu
130	38'24	Heu je je les reconnais pas donc c'est ils ont pas du être filmé. C'est c'est une petite fille là?			Non c'est un garçon
131	38'32				Donc heu lui c'est un nouvel élève qui est arrivé en septembre voilà Marin et les trois autres garçons sont arrivés à la rentrée de l'année passée. Heu là ce jour là on reprenait les photos heu sur lesquelles on avait pas encore travaillé sur ces photos là, c'est des photos montrant le un peu les grandes étapes de la matinée d'école pour ces quatre garçons heu et du coup dans la semaine avant en séance de lecture sur la lettre de nos correspondants on avait identifié le mot on, voilà qu'on a essayé du coup de mettre en

					mémoire et du coup à je leur ai demandé de me proposer des phrases illustrant les photos qu'on avait prises en classe et dans ces phrases je ne voulais pas qu'ils utilisent leur prénom je voulais qu'ils utilisent le pronom on
132	39'34	Passage extrait Sophie			
133	46'08	D'accord			On peut s'arrêter là hein après c'est la même chose pour les photos suivantes puis à la fin on a du reprendre je crois la totalité du diaporama et j'ai demandé à un élève à chaque fois de...
134	46'25	Alors?			
135	46'26			Ils sont lecteurs?	
136	46'29				Non
137	46'30			Décodeurs? Enfin...	
138	46'31				Non? Y'a Christophe qui commence et Noël aussi qui commence à mettre en mémoire des tous petits mots genre les articles heu et qui commencent à me dire quand ils les voient dans la classe comme ce matin Noël l'a dit ah j'ai trouvé un mot dans le tableau des métiers, il m'a montré l'élève dont on avait discuté cette semaine, il commence à mémoriser des petits

				D'accord, ok	mots et ils ont ils commencent à mémoriser aussi certains sons heu consonantiques mais ils ne sont pas encore dans l'association heu dans la lecture de syllabes
139	47'06	Du coup c'était la première fois que tu faisais heu quelque chose avec un groupe comme ça?			
140	47'11	D'accord			Heu construction collective oui j'avais fait mais y'a longtemps et j'avais pas filmé et j'étais très frustrée de pas l'avoir filmé c'était avec des plus grands et du coup y'avait eu des choses vraiment intéressantes sur des recherches dans la classe d'aides à l'écriture enfin ouais j'avais été frustrée de pas l'avoir filmé, là du coup on est pas du tout avec les mêmes élèves mais heu
141	47'36	Parce qu'on voit quand même des choses qui se passent entre eux là, des échanges heu qui sont intéressants qui permettent aux uns et aux autres de s'enrichir ou de construire leur phrase, s'imprégner aussi			Ouais
142	47'48			Et ils respectent assez	

				facilement la contrainte aussi	
143					Oui c'est vrai
144	47'52	La contrainte?			
145	47'53	Ah oui		Du pronom, Marin essaie et tout de suite ah oui c'est vrai et hop il reprend	
146	47'57				Et puis je crois que jusqu'à la quatrième ou cinquième photos enfin je sais plus trop pendant plusieurs photos ils ont bien utilisé cette amorce, à un moment y'en a un qui a repris les prénoms des garçons qui étaient sur la photo alors du coup à ce moment là je sais pas si c'est les autres qui ont redit souviens toi non je me souviens plus je sais qu'on a reformulé cette phrase après coup mais je sais plus si c'est, c'est un des garçon ou moi qui avons donné la consigne
147	48'22	Donc là c'était quelque chose qui avait été travaillé en amont en classe			
148	48'25				Alors les petites phrases là oui oui
149	48'28	Voilà les petits avec les on			
150	48'30				Oui, en fait on avait repéré le on dans la lettre des correspondants et donc je me souvenais plus je crois que c'est avant mais le repérage dans la lettre c'était fait en amont et le matin même on

					avait fait un travail de langage oral du coup, des construction de phrases dans lesquelles ils utilisaient le mot on, ils pouvaient dire ce qu'ils avaient envie enfin en récré...
151	48'44		Ça c'était ton affiche?		
152	48'47	D'accord D'accord			Moi j'avais écrit sous la dictée du coup les phrases qu'ils m'avaient raconté et ensuite dedans on avait de nouveau repéré à l'écrit le mot on
153	48'54	Parce qu'au final on s'aperçoit qu'ils l'utilisent assez bien ça pose pas trop heu y'en a un qu'a tendance à vouloir énumérer heu des prénoms ou ils regardent etc. mais ils ont l'air à l'aise enfin dans l'utilisation, on sent du coup ce que tu fais là ça renforce un petit peu ce que t'as fait dans dans la classe			Oui Oui plutôt
154	49'14				On remet à jour en recherche de discrimination

					visuelle du coup oui
155	49'19		<p>Oui je trouve que c'est bien heu à quatre ils sont c'est comment dire on sent déjà l'amorce du mot quoi hum hum hum</p> <p>Déjà ils sont pas en détachement de syllabes par exemple</p>		<p>Oui</p> <p>Oui</p>
156	49'34				Oui non c'est vrai tous les quatre ils sont quand même plutôt indé...Dimitri pour qui se serait plus compliqué mais parce que...
157	49'41		C'est celui...		
158	49'42				Celui qui était à ma gauche mais lui en langage oral il est beaucoup plus en difficulté, Marin et Noël heu ils ont un langage heu...
159	49'52	Alors on voit Marin il est un eu en retrait au départ hein			
160	49'54				Alors il est très inquiet par la caméra en fait
161	49'57	Et puis il regarde pas ce qui se passe, il écoute pas, on a			

		l'impression qu'il n'écoute pas			
162	49'59	D'accord D'accord D'accord D'accord			Alors il est très souvent comme ça, il est souvent un peu absent ou absorbé par d'autres choses heu mais là je crois vraiment que la présence de la caméra l'a beaucoup stressé au début, en fait j'avais déjà essayé un travail avec eux dans la semaine précédente et au début il ne voulait pas il refusait que j'allume cet objet enfin et finalement là je trouve qu'il est resté un peu en retrait mais dès qu'il s'est vu sur la photo suivante bah c'était parti après ouais
163	50'27	La photo a fait que en fait ça l'a, parce qu'il n'était pas sur la première photo?			Ouais
164	50'30	Dans la masse... D'accord			Bah si mais c'était du coup on voyait tout le rang de classe sur cette photo là donc peut-être qu'il s'est moins bien identifié alors que sur la photo des manteaux porte-manteaux il était avec je sais plus je crois que c'était avec Noël il m'a dit, enfin ils étaient que deux effectivement

		D'accord			
165	50'42	Donc c'est le fait de se voir sur la photo qui l'a qui a déclenché quelque chose			Peut-être Peut-être
166	50'47			Et tu as jamais pensé à lui montrer la vidéo une fois faite?	
167	50'49				Mais si on a regardé à la fin enfin ils ont regardé sur un petit écran un tout petit morceau quoi mais
168	50'55			Ça le rassure pas ça?	
169	50'56				Ben en tous cas entre la première et la deuxième fois ben le début de la deuxième fois il était quand même pas...
170	51'00	Ah oui t'as pas de vidéoprojecteur?			
171	51'01				Pas très partant. Heu j'en ai un mais un pour toute l'école donc pour dix classes donc
172	51'06	Parce que c'est vrai que sur la petite caméra il a peut-être pas bien vu, c'est vrai que c'est intéressant de montrer la vidéo aussi			Oui

173	51'11			<p>Moi elles veulent voir à chaque fois donc du coup je les laisse, là ce matin je leur ai dit bon bah on a fini hop vous voulez vous voir? Oh oui! Pschit! Je l'ai mis sur l'écran, je l'ai posé à plat j'ai mis sur l'écran j'ai appuyé donc elles regardent sur l'écran et je les ai laissé et je leur ai juste dit vous n'y touché pas, ah non non non on y touche pas, elles étaient là on y touche pas on y touche pas elles étaient collées comme ça</p>	<p>Ah oui!</p>
174	51'31	<p>D'ailleurs on pourrait se poser la question qu'est-ce que ça déclenche et qu'est-ce que ça fait quand un enfant s'entend parce qu'on parle du langage oral mais ça on l'a pas travaillé mais le fait d'enregistrer et ça pourrait être une piste aussi à travailler, de s'entendre enfin que l'enfant s'entende parler parce que souvent dans les cas d'enfants dysphasiques donc qui ont de gros problèmes de langage ils ne se rendent pas compte en fait qu'ils sont pas</p>	<p>C'est vrai</p>	<p>C'est vrai</p>	<p>Oui oui C'est vrai</p>

		<p>compris des autres et c'est que quand on quand on les enregistre ou quand on les filme qu'ils prennent conscience que bah oui en fait ça veut rien enfin c'est de la bouillie enfin ils ne le formule pas comme ça mais du coup peut-être qu'avec vos élèves ça pourrait être intér...ça pourrait être une piste bah en fait c'est toi qui nous donne la piste Sophie, j'avais pas forcément pensé mais c'est vrai le fait de s'entendre ou de bah de se voir sur caméra et de se dire mais heu mais des fois avec un dictaphone s'ils veulent pas être filmés de de d'enregistrer ce qu'ils disent et de leur repasser après et d'écouter comment ils formulent leurs phrases, travailler dessus je sais pas ça peut-être une piste, ça peut-être intéressant ça</p>	<p>Ah oui oui oui</p>		
175	52'34		<p>Mais pour des élèves moi je pense à l'une d'elle là Valérie qu'est sur vidéo où on comprend heu quand même très très difficilement ce</p>		

		Voilà	qu'elle dit effectivement ça pourrait être...quand elle lit aux autres par exemple elle comprend pas pourquoi ils comprennent pas		
176	52'48	Et c'est souvent le cas chez des élèves heu dysphasiques, ils comprennent pas pourquoi ils sont pas compris et c'est quand on leur met la leur enregistrement qu'ils disent, qu'ils prennent conscience qu'effectivement ça n'a pas de sens enfin que c'est...mais ça peut-être intéressant ça, ça pourrait être une piste aussi, on va rester encore au moins deux ans à travailler ensemble c'est pas possible on a on a pas tout épuisé			
177	53'09			Bah alors tu feras une deuxième thèse! Tu feras une deuxième sur les dysphasiques et...	
178	53'16	Mais de même que vous disiez je me souviens tout au début, tout au début vous me disiez oh la la de se voir j'imagine			

		pas que c'était comme ça etc. le fait de se voir nous déjà enfin vous enseignante on prend conscience mais pour l'élève ça peut être la même chose aussi, c'est vrai, on pourrait travailler à partir de vidéos ça pourrait être intéressant, après faut avoir le temps bien sur mais		Oui c'est vrai	
179	53'36				Puis le matériel parce que ouf
180	53'38	Voilà et le matériel mais comme de toutes façons vous enre... vous filmez vous avez le matériel après c'est pour projeter mais ça pourrait être un ça pourrait être un enregistrement audio aussi			Pour projeter ouais
181	53'48		Oui mais même sur l'ordi		
182		Même sur l'ordi, l'ordinateur c'est un outil quand même conséquent, ça pourrait être intéressant			
183	53'55			Quand ils daignent...	
184			Comment?		

185				Quand ils daignent ne pas s'arrêter	
186			C'est ça		
187	⁵⁴ 01	<p>Non mais y'a encore moi je vois quand même une sacrée évolution parce que le début parce que comme je suis dans les retranscriptions je vois qu'il a été ce que vous proposiez au départ comme quoi y'a eu une évolution extraordinaire en fait entre heu au départ c'était vraiment que l'oral puis ça a dévié sur l'écrit heu Irène elle le fait aussi en fait toutes les quatre et puis le matériel a évolué heu les conditions c'est-à-dire souvent c'était en relation duelle et puis après y'a eu heu un élèves, plusieurs élèves heu voilà en groupe c'est intéressant de voir comment c'est comment vous vous appropriez tout ça et puis comment au final vous le modifier en fonction des élèves que vous avez en face de vous et puis de bah de du besoin à ce moment là quoi,</p>			

		<p>quand on reprend et qu'on remet bout à bout tout ce que j'ai heu c'est intéressant hein, y'a plein de choses plein de choses qui apparaissent, j'ai pas fini encore d'analyser mais dans tous les extraits y'a y'a c'est d'une richesse extraordinaire, c'est jamais la même chose et puis heu vous l'enrichissez au fur et à mesure voilà au final, vous l'enrichissez au fur et à mesure, ça ça se voit heu sur les vidéos c'est</p>			
188	55'14			<p>Peut-être aussi parce que nos élèves nous poussent à les enrichir</p>	
189		<p>Aussi</p>			
190	55'17		<p>Oui et puis comme on garde les mêmes</p>		
191	55'19			<p>Et puis on creuse quoi et puis les cas sont de plus en plus enfin compliqués je trouve donc du coup</p>	
192	55'26				<p>Et puis faut peut-être aussi que ça se renouvelle parce que si on proposait un album écho</p>

					toujours un pour un enfin un pour un, ton album écho à toi tout seul on le construit on le redit et puis ça s'arrête là donc peut-être que
193	55'40	Oui et faut que puis que ça per... que ça perdure aussi enfin vous voulez voir aussi des résultats j'imagine donc comment je peux faire, parce qu'un à moment donné vous disiez oui mais si on fait que ça est-ce que au final ça sert à...donc heu voilà le fait de faire évoluer c'est heu c'est pour l'emmener plus loin quoi aussi			Hum
194	55'59		Oui et puis après c'est adapté aux besoins de l'élève quoi parce que		
	56'01	C'est exactement ça, c'est exactement ça			
	56'03		Parce que quand les élèves y'a trois ans heu moi j'ai gardé les mêmes, j'en ai une qui est partie, évidemment tu peux plus proposer la même chose parce que ça fait pas de sens quoi		

		Bien sûr			
197	56'11	Voilà et puis parce que l'élève il aura heu			
198	56'14		Oui il est passé à autre chose		
199	56'15	Voilà il est passé à autre chose, il aura évolué, il aura acquis des connaissances quand même donc du coup heu. Est-ce que vous aviez d'autres extraits à montrer?		Non	
200	56'28		Bah moi sur la vidéo peut-être je sais pas si ça a un lien mais de Valérie et Aymeric peut- être heu		
201	56'36	Alors c'est pas			
202	56'37		Peut-être le début		
203	56'39	La quatre?			
204	56'40		Je sais pas trop		
205	56'45		Non c'est pas ça...		
206	56'48			T'as un petit oiseau dans ta classe?	

		Oui qui fait rrrrrr			
207	56'51		Ça c'est du bruit...vous vous arrivez à vous mettre ailleurs vous?		
208	56'54		Ah oui		Bah moi c'est la petite pièce que j'ai à côté de ma classe
209					
210	56'57		Ouais!	Une petite pièce à côté de ma classe!	
211	56'59		Non c'est pas ici, ça doit être la six, non bah non ça c'est rien du tout		
212	57'11	Alors la sept est là, ah je crois reconnaître Valérie, je commence à les connaître, voilà. Tu veux nous dire heu un petit mot?			
213	57'20		Bah en fait c'est la même situation sauf que Valérie elle est un peu habituée de des situations comme ça plutôt rapprochée avec la caméra		

		D'accord	alors qu'Aymeric c'est un élève qui arrive qui est ces parents sont portugais, ils parlent pas français, lui il parle il parle bon c'est pas c'est un peu difficile donc en fait là c'est Aymeric qui doit formuler une phrase et Valérie qui doit écrire la phrase d'Aymeric		
214	57'45	Déjà on voit sur la vidéo le petit sourire, c'est, elle elle paraît très à l'aise hein, elle est habituée	Oui Oui elle est habituée		
215	57'53		Donc Aymeric c'est la première fois		
216	57'54			Pourtant il a une bouille de premier de la classe je trouve, il fait très ...	
217	57'58	Oui très heu carré, très...			
218	58'03	Passage extrait Marie			
219	1'00'56		Bon bah on va arrêter. Parce qu'en fait Karine elle tapait sa		

			phrase qu'elle avait dite avant à l'ordinateur et comme la classe j'ai pas beaucoup de prises donc...elle était juste là		
220	1°01'09	Elle a un appareil dentaire heu?			
221	1°01'10		Oui elle vient d'en avoir un		
222	1°01'12	Ah oui parce qu'elle était pas elle elle paraît gênée hein alors que d'habitude elle était pas gênée comme ça là, il se voit pas par contre c'est marrant enfin pas sur la vidéo			
223	1°01'19		Elle a une barre là		
224	1°01'20	Ah d'accord mais j'ai l'impression que ça lui prend toute la bouche			
225	1°01'22	Ah oui	Ça fait comme un hamster hein c'est pour lui repositionner toute la toute la mâchoire		
226	1°01'27	Oui parce qu'elle a vraiment de gros problèmes de prononciation cette élève là			
227			Ah bah oui		

228		Gros gros problèmes			
229	1'01'32	Ah oui Ah oui	Mais quand même je trouve tu vois si on si tu revois les vidéos de avant je trouve quand même que y'a des choses qui ont bougé quand même dans la construction de la phrase		Je trouve
230	1'01'42				Et puis elle parle...posément elle prend vraiment le temps
231	1'01'46	Et puis elle est beaucoup plus enfin souriante c'est pas du tout la même élève qu'au début mais heu par contre là je la trouvais changé je sentais qu'il y avait quelque chose dans sa bouche et j'arrivais pas à visualiser sur la vidéo			
232	1'01'59		Si si c'est juste la barre là		
233	1'02'00	D'accord donc c'est pour lui remettre parce qu'ils se sont aperçus qu'elle avait la mâchoire déformée?			
234	1'02'04		Y'a un problème de palais je crois		

235	1'02'06	D'accord donc qui peut éventuellement heu avoir des conséquences sur sa prononciation			
236	1'02'09	D'accord D'accord	Bah oui c'est ça l'idée, donc elle ne vient à l'école que le matin, pas l'après-midi et elle l'enlève pour manger		
237	1'02'19	Et donc le petit Aymeric là c'est un élève heu... Qu'arrive et qui tu disais sa famille ne parle pas du tout le français et alors lui il a appris heu dans le milieu scolaire. D'accord	Qu'arrive Je sais pas...à l'école que à l'école		
238	1'02'33		Et quand il rentre chez lui ça ne parle que portugais		
239	1'02'36	D'accord, ouais t'as aussi une situation un peu comma ça Miranda			
240	1'02'40			Moi? (inaudible) mais c'était y'a	

				longtemps	
241	1°02'42	Non de de			
242	1°02'43				Moi j'avais eu
243	1°02'45	C'est toi?			
244	1°02'47	D'accord	Il était portugais?		Oui le petit garçon Hervé dont heu justement tu voulais utiliser un extrait et pour lequel j'avais pas eu de nouveau l'autorisation mais c'était ça aussi, ces parents étaient portugais tous les deux et parlaient plus portugais alors peut-être pas exclusivement portugais à la maison ils utilisaient aussi le français mais ils utilisaient plus la langue portugaise que la langue française
245	1°03'06		Ah oui là la maman ne parle pas du tout français		
246	1°03'08				Ah si elle parle mais c'était pas voilà c'était pas
247	1°03'13		En entretien on peut pas, y'a la grande sœur qui vient qui fait l'interprète		
248	1°03'17	Et ça fait combien de temps qu'ils sont en France?			

249	1°03'20		Ah ben ça fait plus de dix ans		
250	1°03'22	Ah oui!			Ah ouais!
251	1°03'24			Bah rappelle-toi avec Kim Kim, c'était ça	
252	1°03'27	Alors c'était pas portugais c'était...			
253	1°03'28			Marocain	
254	1°03'29	Marocain c'est exact			
255	1°03'30			Et les parents parlaient pas le français et en France depuis pareil	
256	1°03'35	Ça c'est aussi ça serait aussi à développer aussi je pense parce que moi je me souviens quand j'étais à V. c'est pareil j'en avais au moins cinq six qui étaient dans la classe de CLIS et heu dont les parents parlaient pas du tout le français et c'est vrai que ça pose question du coup, heu ça pose question pour ces enfants heu pour les évaluations alors toutes les évaluations sont pas heu parce que dans les			

		évaluations dans WISC et tout ça t'as quand même des parties où c'est de la logique etc. mais quand même c'est quand même le langage oral français quoi et du coup moi ça m'avais drôlement questionné: comment on évalue ces élèves qui, c'est pas leur langue d'origine quoi, c'est pas du tout parlé à la maison			
257	1°04'08			Même même les enfants qui parlent pas	
258	1°04'11	Même les enfants qui ne parlent pas			
259	1°04'13		Bah oui oui c'est compliqué		
260	1°04'14			C'est compliqué à évaluer	
261	1°04'15	Oui c'est vrai. Ah oui ça pose question ces évaluations quand même et du coup heu là ça fait dix ans et ils parlent pas			
262	1°04'24		Mais la maman elle veut pas parler, moi je les ai en entretiens ça va faire trois fois c'est très difficile, c'est extrêmement compliqué		

263	1"04'33	Et la grande sœur parle très bien le français			
264	1"04'35	D'accord	Ah non pas très bien le français non plus, la grande sœur elle traduit heu		
265	1"04'42				Sommairement du coup
266	1"04'43	D'accord	Ouais et puis moi je vois bien que c'est pas, moi je parle espagnol couramment et y'a des j'ai des repères, je sens bien que tu vois tout est pas		
267	1"04'54	Y'a de la y'a de la réticence Oui	Oui		
268	1"04'58		Non c'est compliqué parce que Aymeric c'est compliqué aussi		
269	1"05'02			Et donc lui il est en CLIS parce qu'il cumule un un une non maîtrise de la langue plus une déficience ou pas ou c'est qu'un problème de langage	

270	1°05'09		Bah je pense qu'il doit, je sais pas c'est un élève qui arrive du privé et heu on a pas vraiment toutes les infos	D'accord	
271	1°05'18	Bah pour arriver en CLIS il a du avoir des tests...ça c'est sûr mais c'est toujours c'est la question toujours la question de l'œuf et de la poule	Il a été orienté hein		Quelle est la part...
272	1°05'26		Moi je pense que lui il a quand même un profil heu au-delà des troubles cognitifs quand même, tu vois sur le versant plus psy quoi, oui je pense		
273	1°05'40	Troubles envahissants du développement		Parce que c'est dans le texte c'est et ou, troubles des fonctions cognitives et ou, donc du coup moi j'en ai un y'a une suspicion de dysphasie mais qu'est pas qu'est pas... Diagnostiquée et heu quand il est arrivé dans ma classe enfin il es tassez per... assez troublant assez perturbant parce que y'avait plein de choses et la psy	Hum

				<p>a regardé le dossier et elle dit mais non mais y'a plein de trucs où il est pas il est pas il est pas chuté quoi, c'est très dysharmonique forcément tout ce qui est langage foooo enfin voilà mais heu y'a plein de trucs qui sont pas chutés et heu et dans un autre département avec d'autres critères il serait pas en CLIS quoi</p>	<p>diagnostiquée</p>
274	1 ⁰⁶ 18	<p>Tout à fait. T'as beaucoup d'élèves aussi qu'on a qui sont dyslexiques plus plus et qui en fait se retrouvent dans des dispositifs comme les nôtres mais heu c'est pareil c'est c'est limite quoi, ou ils ont été diagnostiqués y'a très longtemps et heu moi j'ai le cas d'une élève en ULIS par exemple où elle a été testée là par la copsy parce qu'il y a une orientation après la troisième, elle me disait mais elle a de très bons résultats dans certains domaines, elle est très performante même au-dessus de la moyenne mais on peut pas dire on peut pas poser le</p>			

		<p>diagnostique de la dyslexie parce que ce sont des élèves avec des troubles des fonctions cognitives. C'est très compliqué sauf que moi je me souviens avoir eu de grandes discussions avec des psys en disant bah oui mais on exclut du coup ces enfants, on exclut tous les protocoles de rééducation alors que ils en auraient bien besoin, certains disent bah on est bien d'accord c'est vrai que parfois la limite est tellement fine que oui on peut avoir des élèves qui ont des troubles des fonctions cognitives donc avec un handicap sauf que dans la définition de la dyslexie on exclut le handicap enfin tout ce qui est heu troubles intellectuels donc du coup on se retrouve avec des élèves des fois c'est un peu étrange quoi c'est très compliqué, je suis sûre que c'est pour la dyslexie, pour la dysphasie plein plein, heu la dyscalculie aussi j'en suis sûre, du coup on se retrouve avec des élèves où a</p>	<p>Oui ça c'est compliqué</p>	<p>C'est ça</p>	
--	--	--	-------------------------------	-----------------	--

		un moment donné c'était juste les tests psychométriques où une dyslexie qu'a pas été détectée enfin j'en sais rien, moi j'ai deux cas comme ça, j'ai eu deux cas en deux ans, je suis sûre que c'était ça à la base			
275	1°07'55		Et par exemple pour ces élèves là t'as pas eu d'accompagnement par le SSEFIS?		
276		Pour?			
277			Par le SSEFIS		
278	1°08'01	Non			
279	1°08'02		Parce qu'il y a un SESSAD au SSEFIS		
280	1°08'04				<p>Mais enfin tu vois moi Dimitri là qui parle qui parle pfeu qui dit les débuts de mots enfin les premières syllabes, il parle depuis quoi un tout petit peu plus d'un an et quand on évoque le SSEFIS on me répond oh la la le SSEFIS c'est même pas la peine de demander c'est même pas la peine d'y compter...</p> <p>c'est un service de soins mais spécialisé dans les</p>

				Le SSEFIS? D'accord	troubles du langage
281	1°08'28			Mais c'est c'est c'est le truc l'antenne de Nantes à Angers?	
282	1°08'31		Non non c'est à Angers		C'est à Angers
283	1°08'33			Non parce qu'il y a je sais qu'à Angers y'a une antenne du centre du langage de Nantes	
284	1°08'38		Moi je pense pas		Est-ce que c'est une antenne je ne sais pas j'aurais pensé que non mais
285	1°08'41	Mais alors le problème de Nantes et d'Angers je sais pas si le SSEFIS	Je crois qu'y'en a plus de centre de langage à Angers c'est sur Nantes		
286	1°08'46			Y'a une antenne à Angers	
287		Si si y'a une antenne qui dépend de Nantes justement			

288	1°08'50				Ah parce que ça fait longtemps qu'il existe ce SSEFIS, moi quand je suis arrivée, enfin ça fait longtemps, quand je suis arrivée à S. y'a neuf ans j'ai une élève qui faisait sa dernière année dans ma classe avant d'aller dans le secondaire et qui était suivie par ce service de soins spécialisé du coup dans les troubles du langage
289	1°09'04		Et ils venaient dans les classes		
290	1°09'05				Et ils venaient jusqu'à S. dans les classes ouais
		D'accord			
291	1°09'08	Parce que c'est vrai que moi j'en ai jamais entendu parler de ça par contre j'ai entendu parler de l'antenne sur Angers, l'antenne sur Nantes par contre je sais que les rendez-vous sont très enfin... y'a deux ans		Deux ans	
292	1°09'17		Je crois qu'y'a enfin moi les les infos que j'ai c'est qu'il y'a plus d'antenne sur Angers parce que moi j'ai une élève qui justement est en cours de bilan		

		Ça n'existe plus? D'accord	sur Nantes		
293	1°09'27			Et bah moi c'est l'enseignante référente qui m'a dit pour cet enfant là justement pour qui y'a une demande de premier rendez-vous qui attend depuis heu six mois six bons mois donc on a un an et demi à attendre...et heu elle m'a dit mais n'hésite pas à appeler à Angers ils pourraient te donner des tuyaux	
294	1°09'44		Bah écoute moi je veux bien que tu me donnes le numéro parce que		
295	1°09'51			Mais en ayant bien à l'esprit, on l'a pas dit à la famille, mais on a tous à l'esprit que de toutes façons ils vont arriver à Nantes vous êtes scolarisé en quoi? CLIS, CLIS laquelle la une bon bah bingo hop la on fait pas de diagnostic et au revoir tchao	C'est ça le problème
296	1°10'03	C'est le problème c'est un gros problème et on se retrouve avec des élèves qui devraient			

		pas être forcément chez nous			
297	1°10'08		Non Ah oui		Tu te souviens de Patricia? Elle a été ça été le projet heu d'être testée au centre du langage enfin le bilan il avait été porté par le SESSAD aussi et on lui a dit ce que tu as dit et ils sont allés jusqu'au bout de la démarche et arrivée là-bas elle a eu un premier entretien en présence de sa maman et voilà ça s'est arrêté là
298	1°10'31	Mais y'a tellement de demande qu'il font un tri à l'entrée quoi, mais c'est bien dommage je suis d'accord y'a des élèves qui devraient bien			Mais en même temps...
299	1°10'39	Je suis d'accord			Mais tu vois là cet élève Dimitri là alors je me dis bon il est à l'école alors c'est pas le pire qui pouvait lui arriver je pense mais en même temps heu enfin quelle aide on lui apporte il a qu'une séance d'orthophonie par semaine, il parle depuis un an et deux mois quelque chose comme ça enfin il a neuf ans bientôt enfin qu'est-ce qu'on fait qu'est-ce qu'on lui propose?
300	1°11'06		Ouais et puis le problème c'est que temps qu'ils ne sont pas diagnostiqués et bah ils ne peuvent pas avoir droit à tous ce qu'ont les autres pour les		

		<p>Tout à fait</p> <p>Bah oui</p>	<p>protocoles par exemple pour les aides et je vois Mauricette là c'est pour ça qu'on fait une ESS vendredi parce que on est sur une orientation je pense qu'elle pourrait aller en SEGPA mai sauf qu'elle aurait besoin d'un accompagnement et donc nous on été dans l'ESS sur l'idée d'un accompagnement par le SSEFIS sauf qu'il n'y aura pas d'accompagnement par le SSEFIS tant qu'elle n'est pas diagnostiquée et que le diagnostic là il va pas être posé pour l'orientation, moi ça me fait je sais même pas quoi vendredi ce qu'on va trancher parce que l'envoyer en SEGPA toute seule j'ai peur quoi</p>		
301	1"11'46	<p>Alors que si ces élèves là avaient un suivi je suis sûre que ça changerait vraiment la donne quoi ça changerait vraiment la donne on pourrait même des fois, moi la gamine dont je parle là qui a été, je</p>			

		suis sûre qu'elle aurait peut-être pu enfin	Oui moi je pense vraiment		
302	1"11'58		Etre en circuit ordinaire?		
303	1"11'59	Oui en circuit ordinaire avec des aménagements parce que le français c'est une catastrophe mais mais comme tout enfant dyslexique donc alors que tout le reste, alors le français et les maths mais parce que y'a aussi des fois heu des troubles associés et du coup des fois je pense que le problème il est pas pris dans le bon sens ça je m'en rends compte depuis que je suis dans le spécialisé tu vois on a tendance à et ça rejoint un peu d'ailleurs les propos de notre inspecteur c'est qu'il dit qu'il y a beaucoup trop de scolarisations dans les dans le milieu spécialisé mais est-ce que justement s'il y avait eu des diagnostics plus précis à la base heu par les RESED pour par des professionnels du langage etc. est-ce que cela n'aurait pas changé la donne	Y'a des choses qui jouent Ah non!		

		très certainement, je suis persuadée qu'on a des élèves qui devraient pas être chez nous	Ah oui je pense Non	Hum hum	Oui
304	1"12'43	Et voilà	Là cette petite fille là c'est sûr que non parce que là la psy elle l'a retestée et là elle est plus déficitaire, elle l'était quand elle est arrivée en CLIS elle l'était l'a ça fait deux ans qu'elle est dans ma classe		
305	1"12'53	Alors y'a eu tout le travail qui a été fait très certainement			
306	1"12'55		Mais ça veut dire qu'on aurait pu éviter...		
307	1"12'57	Alors après on peut sortir aussi du handicap ce qui est très bien c'est plutôt positif et optimiste mais heu voilà moi je pense que quand même à la base y'a quand même des choses qu'on fait pas et qu'on pourrait faire quoi, par manque	Hum hum		

		de moyens de et et du coup après bah les enseignants ils se trouvent démunis quand ils ont dans leur classe une gamine comme celle-ci par exemple qu'ils n'ont plus de RASED vers qui se retourner et pas de pas de personne pour faire de diagnostic bah qu'est-ce qu'on fait, elle est incapable de suivre dans le milieu ordinaire donc on met dans le milieu spécialisé	Ah oui moi je suis d'accord Hum Hum		En plus oui En plus en plus
308	1"13'28	Oui qui s'éteignent exactement exactement	Oui et puis tu vois c'est des gamins qui s'éteignent et puis qui qui pensent plus		
309	1"13'31	J'avais un gamin comme ça oh c'était terrible il était d'une intelligence mais extraordinaire et tout ce qui était français y'avait un blocage terrible, je n'ai jamais réussi, je ne comprenais pas et je je il est parti entre temps			

		<p>c'est dommage mais je soupçonnais ça en fait et du coup comme tu dis il s'éteignais enfin pas dans ma classe mais avant il restait dans le fond de la classe en parce qu'il avait jamais fait de circuit spécialisé il était dans un milieu ordinaire jusqu'en CM2 et il faisait des légos des trucs comme ça il me racontait dans le fond de la classe parce que pour lui c'était une souffrance terrible le français par contre tu lui donnais un ordinateur un machin mais il te bouinait ça en deux coups de cuillères à pot, la techno enfin tu vois tout ce qui faisait appel à la logique au raisonnement il était super par contre le français c'était une catastrophe mais parce que voilà je pense qu'y'a pas eu de on a pas creusé quoi</p>	Oui bah oui		
310	1"14'20		Et puis nous on est enfin moi je trouve moi je suis pas suffisamment formé tu vois		
311	1"14'24				Moi je me sens démunis des fois

312	1 ^m 14'25		Et on sait pas trop quoi dire		Moi non plus
313	1 ^m 14'29	Exactement Ouais Oui	Oui oui c'est compliqué Ouais ouais Oui	Oui oui Oui oui	Quel fil tu tires qu'est-ce que tu peux exploiter où tu peux aussi interpeller enfin là tu vois j'ai j'ai eu l'impression d'être un peu toute seule j'ai recontacté son orthophoniste qui a enfin du coup j'étais aussi un peu je me sentais mal à l'aise parce que je me disais heu il est suivi par un un soignant voilà quelqu'un qui semblait être beaucoup plus compétent que moi quand même dans le domaine du langage et je me sentais mal à l'aise de l'interpeller pour lui demander si elle n'estimait pas s'il avait peut-être besoin d'autres choses ou d'autres aides enfin vous voyez ce que je veux dire? J'avais l'impression que c'était pas de ma compétence et quand même temps si je le fais pas et bah il va rester avec cette situation, il est à l'école toute la semaine, il va trente minutes chez l'ortho une fois par semaine et ça s'arrête là, ben non enfin y'a un moment...
314	1 ^m 15'16	Mais d'un autre côté moi ça me fait peur ce que tu dis parce qu'on est quand même des enseignants spécialisés donc			

	<p>on est quand même plus à même on on est quand même un peu plongé là-dedans, j'ai eu une conversation hier avec la prof d'anglais qui travaille au collège avec moi qui me racontait justement qu'elle avait une élève dyslexique dans sa classe elle me dit mais moi ptut j'y connais rien qu'est-ce que je dit, qu'est-ce que je fais, surtout l'anglais on sait bien que c'est une langue super difficile, elle dit mais on est pas formé pour ça et j'avais envie de lui répondre même nous spécialisés des fois on bute, mais j'imagine le désarroi de ces profs pour qui enfin voilà y'a pas de suivi ou pas d'aide ou pas d'explication et elle dit mais nous on réclame des formations qu'on a pas et elle dit moi j'ai dit aux parents honnêtement bon bah je sais pas quoi faire, bah je lui ai dit au moins c'est honnête tu l'as dit mais heu tu imagines pour les profs qui sont dans le milieu ordinaire qui accueillent ces élèves là qui sont pas, c'est</p>			Ouais
--	--	--	--	-------

		c'est terrible, nous encore on a entendu parler de tout ça on sait à peu près à quoi ça c'est ...	<p>Bah oui</p> <p>Ouais t'as raison</p>		<p>Même nous!</p> <p>Ouais</p> <p>Oui c'est sûr</p>
315	1"16'08	<p>Tout à fait</p> <p>Je suis d'accord</p>	<p>Ouais mais même tu vois moi je me dis que pour Mauricette même si ils disent ils posent pas de diagnostic parce qu'il y a déficit, très bien, mais y'a quelqu'un qui s'y connaît parce que moi y'a des trucs je maît...je propose ça mais c'est peut-être complètement à côté quoi peut-être elle peut pas le faire alors à quoi ça sert que je lui propose sauf que je le sais pas et ben y'a quelqu'un qui viendrait me dire du centre du langage et ben là là faut pas faire ça ou alors là vous faites ça vous prenez le machin truc le logiciel bidule enfin tu vois</p>		

		C'est vrai c'est vrai tout à fait Tout à fait			
316	1°16'39	Je crois qu'il faudrait qu'on casse ça le fait de dire que les enfants qui sont déficients intellectuels ne rentrent pas, je crois qu'il faudrait qu'à un moment donné heu y'ait quelqu'un qui change qui change je sais pas comment dire			
317	1°16'50		Qu'ils aient les aides comme les autres		
318	1°16'51	Qu'ils aient des aides, des diagnostics comme les autres parce que je suis sûre qu'on pourrait faire avancer heu sérieusement les choses, ça fait des années que ça dure, des années que le débat est posé enfin semi posé mais heu	Ah oui oui oui Hum		
319	1°17'04		Mais ça on peut pas demander à l'ASH là pour qu'ils qu'on ait de l'information ou du lien avec tous ces trucs là tu vois entre les SSEFIS et tout, moi		

		Ça on pourrait demander	je les ai contacté le SSEFIS hein et bah c'est hyper compliqué déjà pour les avoir au téléphone puis j'avais demandé à pourvoir rencontrer quelqu'un et en fait on m'a jamais rendu réponse		On peut demander
320	1 ¹⁷ 23	Alors nous je sais qu'on avait demandé au sein parce que on a des formations ULIS nous coordos ULIS une fois par an et on avait dit on aimerait bien visiter telle et telle chose alors déjà on avait dit nous ce qui nous angoisse c'est l'orientation de nos élèves, on est pas des enseignants du second degré et vous nous demandez de les orienter donc on avait demandé quand même heu des petites formations là- dessus, visiter tout ce qui existait le lycée S. bah ce vers quoi on les envoie quoi, on envoie des gamins on sait même pas en quoi ça consiste, ça on avait eu une formation là-dessus, on avait été visité un SIPFP enfin j'avais trouvé ça bien et on avait demandé aussi			

		justement, alors je sais plus si c'est dans le cadre de la, si c'était les coordos d'ULIS qui avaient demandé ça ou si c'était en formation CAPA, je me mélange un peu les pinceaux, à parler de la dyslexie justement et c'était comment il s'appelait heu P. ou je sais pas quoi qui était venu, G. P qui était venu nous faire une conférence mais heu après ça, ça devait être avec les coordos d'ULIS, mais du coup c'est limité je crois enfin je trouve parce que c'est trois heures			
321			Bah c'est mieux que rien		
322		Mais au final tu ressorts de là tu sais pas qui tu dois contacter			
323	1"18'29			Alors je sais qu'il y a des formations parce que heu la fille qu'a la CLIS dys à B. heu elle est en CAPA-SH donc c'est l'option	
324		Dys?			

325	1"18'46		Bah c'est la fille qui pourrait nous donner des tuyaux ça		
326	1"18'47			Alors elle est moi je je l'a connais un petit peu donc je la croise de temps en temps et je lui ai demandé justement pour cet élève là donc elle m'a dit c'est pas compliqué il sera orienté en CLIS dys quand il y aura un diagnostic du centre du langage, ok donc c'est mort, voilà, ah ça c'est plié déjà, il a déjà huit ans donc tu vois enfin le temps que ça se mette en place que machin que truc heu	
327	1"19'07	Mais y'en a qu'une CLIS dans le Maine et Loire dys?			
328	1"19'08		Tu le savais?	Bah y'en a qu'une bah elle est à B.	Non
329	1"19'10	Mais c'est de cette année?			
330	1"19'11			Heu l'année dernière?	
331	1"19'12				Mais en même temps on est toujours dans la même histoire enfin c'est-à-dire c'est

332	1"19'16			Oui mais je suis pas sûre qu'elle soit bien installée je pense que...	
333	1"19'19		Mais elle est bien étiquetée dys?		
334	1"19'20		Ah bon	Ah oui oui oui oui dysphasique parce que elle elle travaille alors c'est option elle passe le handicap auditif elle, voilà, c'est pas option D c'est c'est A	
335	1"19'30	Oui, alors pourquoi quel est le lien avec l'auditif?			
336	1"19'35	Ouais	Oui	Bah parce qu'elle me disait qu'ici ils ont décidé que c'était classé comme ça, elle travaille avec C. heu je pense qu'ils l'ont fait pour remplacer ce que faisait heu parce que moi j'ai bossé à B. et y'avait une instit, avait deux CLIS handicap auditif et en plus y'avait une instit heu qui était déchargée et qui était en plus des instits heu de CLIS et qui intervenait pour les enfants heu pour faire du soutien encore en plus pour le langage des signes etc. et heu je me demande si dans le bidouillage les CLIS	

				<p>auditifs qui sont partis à M. pour conserver des postes, je me demande si la CLIS dys c'est pas un truc qui voilà...en tous cas Léa, puisqu'elle s'appelle comme ça heu elle me dit qu'elle fait partie en plus de sa formation CAPA-SH de certains mercredis sur des formations dys et mon enseignante référente m'a dit qu'elle en faisait partie aussi heu conférence heu formation sur les dys voilà</p>	
337	1"20'29	Bah on est jamais informé de ça			
338	1"20'30			<p>Mais moi je suis pas au courant de ce truc, alors est-ce que c'est fermé et regarde nous on est pas on est pas</p>	
339	1"20'37		<p>Bah non mais c'est un non sens on nous dit que nos enfants nos élèves ne seront jamais diagnostiqués dys parce qu'ils sont heu déficitaires et là elle te dit que pour aller dans la CLIS dys il faut il faut être bilanté</p>		<p>Ça va dans l'autre sens!</p>

		Déficients intellectuels			
340	1"20'51	Ça veut dire ça qu'en fait ce sont ça veut dire que ce sont que sont des élèves qui viennent que de l'ordinaire	C'est impossible		
341	1"20'56		Donc c'est pas une CLIS alors		
342	1"20'57	Donc c'est pas elle s'appelle CLIS mais au final elle regroupe que des enfants qui sont pas déficients intellectuels			
343	1"21'02			Ah bah oui mais tu as d'autres déficiences	
344		Oui			Oui c'est pour ça
345	1"21'04		Alors donc c'est pour ça que c'est déficients auditifs		
346	1"21'06	C'est pour ça que c'est déficients auditifs. Je pense que c'est pour ça	Ah	Certainement	
347	1"21'10			Mais dans tous les cas elle et concrètement elle me dit que c'est pas facile, je lui dis c'est pas facile? Elle me dit bouh c'est bah ça a l'air très compliqué	

				dans la ges...pas dans le travail en lui même mais dans la clarification des choses	
348	1"21'23	Mais à comment ça s'appelle? A la C. y'avait pas une enseignante qui était dys aussi à un moment donné?			
349	1'21'29			Je sais pas je les connais pas les enseignantes	
350	1"21'31	Il me semblait qu'il y avait quelqu'...une enseignante de la C. et pourtant là c'est trouble heu cognitif et déficience intellectuelle à l'IME, c'était à l'IME de la C. et il me semble que du temps où heu comment elle s'appelait celle qui est en ULIS, Maud, qui était l'année de sa formation CAPA à l'IME de la C.			
351	1"21'47	Elle parlait de quelqu'un		C'était pas heu TED, c'était pas autiste?	
352	1"21'51	Ah c'était TED tu as raison, t'as raison c'était TED je mélange		C'était autiste c'était autiste	

353	1"21'55			<p>Mais moi l'élève que j'ai qui est quand même suspecté dys heu on a fait l'ESS y'a y'a des problèmes de langage y'a une grande immaturité avec heu il le dit clairement je veux pas grandir heu quand il tombe par terre il fait comme les tous petits qu'ont deux ans il tombe et heueueueu puis il se met à hurler dans un truc, quand il veut aller aux toilettes il vient à côté de toi et il dit pipi pipi pipi mais je lui dis t'as huit ans je lui dis tu peux pas demander correctement, bah là il s'est fait pipi dessus direct hein (rires) donc plein de choses comme ça et du coup, du coup heu je disais ça à l'ESS alors la psy me dit mais alors oui y'a un problème de langage y'a un problème d'immaturité y'a autre chose à côté bah oui oui tu m'étonnes elle me dit bah elle me dit bah alors là on va demander un SESSAD pour l'immaturité le soutien l'orthophonie parce qu'il en a pas mais heu mais heu elle me dit en attendant le centre du langage il faut qu'il y aille mais ils</p>	
-----	---------	--	--	--	--

		Trop tard		voudront pas de lui quoi	
354	1''22'56	<p>Mais je suis sûre qu'il y a des choses à creuser hein parce qu'ils arrêtent pas là il nous a encore bassiné monsieur G. par rapport à parce qu'on avait demandé on avait une réunion coordos mercredi dernier afin une conférence péda et puis on a demandé une demi heure avant la fin à discuter des effectifs et tout parce que ça va plus chez nous et heu il a ce discours de dire et oui dans le Maine et Loire on scolarise trop dans les CLIS et dans le spécialisé mais il faut peut-être se poser la question de pourquoi on scolarise trop, peut-être parce que justement et ça y'a quelqu'un qui a dit on a des élèves qui devraient pas être là, bah posez-vous la question pourquoi y'a des élèves qui devraient pas être là, ils ne prennent pas le problème dans le bon sens et s'il y avait du personnel de</p>			

		<p>formé, détaché de ces centres parce que c'est vrai que le centre du langage heu à mon avis ils ont peu de moyens puisqu'il faut attendre trois ans avant mais si on formait des gens voilà qui je sais pas</p>	<p>Bah c'est sûr</p>		
355	1"23'47	<p>Ah oui?</p> <p>Bah voilà</p>	<p>A une époque avait des maitres E qui étaient au centre du langage, oui F. et qui allait dans les classes pour aider et donner des conseils aux collègues et cette nana elle y'est plus elle est enseignante référente</p>		
356	1"24'00	<p>Mais c'est tout ça qu'on a supprimé c'est dommage c'est dommage donc tu m'étonnes qu'après ils se retrouvent dans le circuit spécialisé c'est évident évident quand ils savent pas lire un texte heu un énoncé en mathématiques si si ils mettent heu parce que des dyslexiques c'est ça s'ils mettent trois heures pour le déchiffrer bon bah hop aller</p>	<p>Ça c'est sûr</p>		<p>Bah oui</p>

		hop il sait pas lire bon bah en CLIS hein évident et ULIS	Ouais		
357	1"24'23			<p>On en a eu une y'a longtemps dans une école je me rappelle on avait acheté des dictaphones et tout en plus y'a des dictaphones basiques maintenant</p> <p>t'enregistres, t'as un bouton enregistrer, un bouton effacer, un bouton lecture enfin c'est très heu et heu tout était enregistré comme ça, toutes les consignes il se les repassait, c'est des choses toutes simples mais heu oui quand tu donnes la consigne aux autres t'enregistres, tu lui donnes le truc il se débrouille avec, c'est des solutions finalement</p>	
358	1"24'46	<p>Mais y'a plein de petites solutions, plein de petites solutions mais heu bon déjà si on savait si on mettait un mot sur un sur quelque chose en disant voilà il est comme ça voilà ce qu'il faut faire pas faire, mais si tu le sais pas, si on le sait pas quand on les a en</p>			

		classe dans nos classes	Bah oui ça t'aiderait		C'est sûr
359	1"25'05		Et de demander un accompagnement d'une AVS i pour partir en SEGPA vous croyez que c'est quelque chose qui peut se faire ça?		
360	1"25'10	Ah bah moi je, en SEGPA je sais pas, quand je les envoie au lycée moi je pour certains je demande un oui, alors en SEGPA après je sais pas si ça c'est déjà fait mais faut demander de toutes façons tout est possible hein si t'estimes			
361	1"25"23	Ouais	Parce que moi je suis allée au collège une fois à l'ULIS avec le sortant là tu vois pour visiter etc. et puis tu vois j'ai donc on a assisté à la séance c'était un truc de vocabulaire et il fallait écrire donc j'étais à côté de Mauricette et j'ai bien vu qu'elle pouvait pas parce que d'une part ça va un peu plus vite qu'en CLIS, c'était le		

			groupe etc.		
362	1"25'43	Et heu si elle était assistée d'un ordinateur? Parce que ça on peut demander...			
363	1"25'46	Bah oui	Ça va ça va trop ça va dans sa tête ça met trop de temps elle sait pas les lettres et tout ça alors moi ce que j'ai fait j'ai écrit tu vois c'est là que ça m'a mis la puce à l'oreille, je me suis dit là moi je vais faire son AVS mais l'année prochaine si elle va en SEGPA c'est qu'elle est en capacité d'aller en SEGPA il faudrait qu'elle ait quelqu'un qui soit à côté d'elle		
364	1"26'03	Normalement normalement les AVS les AVSi peuvent suivre heu en SEGPA			
365	1"26'08		Alors peut-être qu'il faudrait que je demande ça		
366	1"2'10	Bah il faut demander, il faut demander à la MDA			
367	1"26'12			Mon enseignante référente elle m'a dit hein heu tous ceux que tu	

			Ah bon?	sens qui peuvent aller en SEGPA cette année, l'année prochaine l'année d'après vas-y bourre à fond à fond à fond à fond elle m'a dit anticipe	
368	1 ^{re} 26'23		Mais faut qu'il soit bien aussi faut qu'il y soit bien		
369	1 ^{re} 26'24			Moi elle m'a dit clairement dit anticipe l'année, leur dernière année heu fait leur prendre des risques, mets les en CM2, fait leur faire des sorties même s'ils sont un peu mal à l'aise même s'ils sont un peu truc, ne les protège pas trop, vas-y vas-y vas-y pour qui parce que sinon après ça fait un trop grand écart hein entre la CLIS et la SEGPA donc voilà, elle m'a dit confronte les au grand groupe mets les même dans les activités bon faut pas les traumatiser non plus mais heu ils ont pas le niveau ils ont pas le niveau de français en en enfin en conjugaison enfin voilà quand ils font la lecture quitte à ce qu'ils soit en fond de la classe même s'il ne lit pas	

			Ah bah oui oui A quoi ça sert?	quelqu'un lit à côté d'eux, qu'il voit qu'il s'imprègne qu'il ponctuellement enfin des choses comme ça des sorties	
370	1"27'04		Moi je suis as trop d'accord		Moi je suis pas d'accord, je fais pas du tout ça
371	1"27'07		Pourquoi elle dit ça?	Bah moi non plus moi je moi je...si pour imprégner	
372	1"27'12	Pour orienter plus en SEGPA			
373	1"27'14		Mais s'ils sont largués en SEGPA à quoi ça sert?		
374	1"27'16	Ouais		Non mais non à partir du moment où tu non non non à partir du moment où tu détectes que l'enfant il est capable d'aller en SEGPA	
375	1"27'22		Enfin ça veut dire qu'au niveau des compétences il est capable		
376	1"27'24			Oui mais un enfant que tu envoies en SEGPA il a pas un niveau en lecture de CM2 c'est	

				rare	
377	1"27'28		Oui les enfants qu'on envoie en SEGPA on leur donne encore ...(inaudible)		
378	1"27'30			Oui mais quand toi tu les inclues	
379	1"27'31		Bah tu vas pas les inclure en CM2		
380	1"27'33		Ah bon Ah oui d'accord	Bah moi moi mes élèves les grands j'inclue en CM par contre bah ceux qui partent par contre sciences des choses comme ça enfin pas français maths	
381	1"27'42	Moi je les inclue dans leur classe de référence aussi			
382	1"27'44			Avec des enfants de leur âge et sciences et des choses comme ça et l'institut elle écrit à leur place ou un copain écrit à la place quand ça va trop vite ou c'est genre les contrôles sont dictés à l'adulte enfin voilà y'a des aménagements qui sont mis en place	
383	1"27'55		Ça veut dire qu'ils sont quand		

		Capables	même... Moi des fois je me dis je suis trop dans la protection mais il faut quand même qu'ils soient que ça fasse sens pour eux parce que les envoyer dans un endroit où ça va heu ils vont ils vont faire du mimétisme pour reproduire moi je vois vraiment pas l'intérêt	Bien sûr	Hum
384	1"28'10		Ah oui	Non mais bien sûr qu'il faut que ça fasse sens ça on est bien d'accord ah oui oui oui	
385	1"28'15	Après c'est un fonctionnement oui je vois ce que tu veux dire c'est les habituer			
386	1"28'19			C'est les habituer à aller dans un grand groupe à être avec des...moi j'en ai un là il est il est enfin il est pas diagnostiqué mais mais il a des troubles autistiques enfin c'est c'est c'est il va au collège l'année prochaine, la famille à demandé R. en ULIS mais R. quand même et puis collègue quand	

				<p>même quand je vous comment il est il va se faire mais...bon bah tant pis là j'y suis aller je lui ai dit tu vas en CM2 en sciences alors il est là il regarde les autres il a des comportements un peu bizarre mais bon tant pis faut aussi qu'il se confronte aux autres un petit peu, alors quand c'est des sciences je sais pas sur l'électricité il comprend hein pour allumer la lampe enfin plus moins enfin des petites choses ça a du sens pour lui mais là on sent qu'il que c'est pas ses moments préférés de la semaine quoi mais bah tant pis faut bon nous on force enfin on pousse un peu pour que l'année prochaine ce soit un peu moins violent quoi</p>	
387	1 ^{re} 29'10	Après heu il faut tenter aussi			<p>Moi ils vont dans des autres classes dans des grands groupes mais c'est vrai que CM je j'en ai peu que je vais envoyer vers cette classe là quoi, je vais jusqu'au CE2, peut-être à tort mais après par contre quand les filles elles vont là-bas elles en reviennent enfin elles y apprennent vraiment quelque chose ça c'est sûr c'est indéniable et puis elles sont au même titre que les autres élèves enfin y'a pas d'aménagement des évaluations y'a</p>

			Oui moi aussi		pas d'aménagement de la trace écrite heu l'institut qui es accueille leur demande la même chose qu'aux autres, après je le fais aussi avec ces élèves là parce que je sais qu'elles le reçoivent plutôt comme quelque chose de positif qu'elles se sentent pas heu je suis avec des plus jeunes que moi enfin elles le prennent pas du tout de cette manière là
388	1"29'54	Tu vois au collège on pourrait pas faire ça parce que faut être dans la tranche d'âge hein			Bah oui bah oui mais ça me questionne hein et je sais que certains inspecteurs heu appuieront là-dessus
389	1"30'02		Bah notre inspecteur il est là-dedans		
390	1"30'03				C'est sûr hein mais pour l'instant voilà avec heu avec monsieur L. bon c'était des arguments qu'il pouvait entendre qu'il pouvait accepter peut-être que d'autres ne seront pas comme lui mais en même temps moi je me dis l'intérêt c'est quoi? C'est qu'il apprenne qu'il bénéficie de quelque chose et qu'il progresse et qu'il prenne confiance en lui ou c'est qu'il soit effectivement dans un groupe de son âge mais où il va peut-être pas comprendre ce qu'il se passe et où il va peut-être pas heu faire de réels apprentissages, bah moi je suis plutôt sur la première option, alors peut-être

		C'est sûr il faut mettre ça dans la balance			à tort mais
391	1"30'34			Après après c'est en quelle matière en CE2?	
392	1"30'37				Bah les grands là ils sont en maths français
393	1"30'39			Ah voilà alors moi maths français ils y vont pas	
394	1"30'41				Et elles sont aussi elles sont aussi en sciences et en anglais
395	1"30'45	Maths français c'est logique			
396	1"30'46			Sciences	
397	1"30'47				Pas sciences cette année géographie et anglais cette année elles étaient en sciences l'an passé
398	1"30'50		Oui oui	Moi ils font sciences donc y'a beaucoup de manipulations c'est des trucs en ateliers donc ça a du sens pour eux, y'a arts visuels enfin tu vois c'est des choses...	Oui
399	1"30'57	On peut enfin moi je sais que mes élèves d'ULIS ils ils vont heu dans leur classe d'âge je peux pas mettre un élève de troisième surtout j'en ai un qui			

		<p>fait un mètre quatre vingt dix avec des élèves alors qu'il a un niveau même pas sixième, ils font ils vont dans leur tranche d'âge amis ce qu'on fait nous c'est qu'on reprend les cours l'après-midi enfin c'est ce que je fais avec eux et on essaie enfin j'essaie de simplifier on fait des fiches avec mon AVS on essaie de voir voilà pour qu'ils retiennent l'essentiel, après on sait bien qu'ils vont pas tout retenir, c'est pas le but de toutes façons et heu les profs commencent à faire des évaluations adaptées maintenant, le but c'est ça, ils y vont ils vont pas tout capter c'est évident mais ils vont retenir les notions essentielles voilà, c'est ça c'est l'objectif qu'on se donne</p>	<p>Ah bah non</p>		<p>Bien sûr</p>
400	1"31'38				<p>Après dans ce cas là heu peut-être faire des choix sur ce qu'on propose en intégration dans ce cas là, enfin je vois pas non plus matériellement parlant comment ça pourrait être possible tu vois de reprendre ces choses là par exemple deux élèves qui vont aller en géo un élève qui va aller en sciences les quatre petits</p>

		Je suis bien d'accord C'est pour ça que j'ai du mal à m'en sortir			qui vont autre part forcément
401	1"31'56		Normalement vous vous êtes dispositif donc c'est ça qui		
402	1"32'01	Mais nous on fait machine arrière c'est ce que j'ai dit à G. d'ailleurs y'a u enseignant de mon collègue qui a pris la parole en disant on pourra plus inclure les élèves de l'ULIS, on fait machine arrière puisqu'il y a tellement d'élèves dans les classes hein chez nous que de toutes façons heu ils peuvent plus inclure intelligemment donc heu à un moment on on moi je vais dans mon prochain bilan que ce n'est plus un dispositif c'est une classe parce que je vais me les garder à longueur de journée hein, ils feront pas sport, je ferais pas sport avec eux, pas d'EPS, on fait vraiment machine arrière quoi mais à l'origine on est quand même un dispositif sauf que ça le gêne ça G. parce qu'il			

		<p>sait pas trop comment heu parce qu'on lui a dit bah dispositif ça voudrait dire que ils ont vraiment la classe de référence etc. qu'ils y vont que nous on reprend, mais c'est pas du tout comme ça qu'on fonctionne, du tout du tout, on est à quinze mille année lumière d'un dispositif qu'on pourrait trouver en Suède ou je ne sais où, je sais pas si y'en a dans les pays qu'on nomme tout le temps, c'est c'est pas ça un vrai, c'est un bidouillage qu'on fait interne et là là on régresse, on régresse parce que ils vont plus les inclure</p>			
403	1"33'01		<p>Et ça c'est ce qu'ils veulent pour nous</p>		
404	1"33'03	<p>Mais c'est ce qu'ils veulent faire pour vous, c'est ce qu'ils veulent faire pour vous dans les textes c'est en pourparler c'est en pourparler</p>			
405	1"33'06			<p>Ça marchera pas, enfin ils sont vraiment petits quand tu as des petits bouts de choux</p>	

406	1"33'10		A la rentrée c'est ça?		
407		Oui			
408	1"33'11	Tout à fait		Bien sûr	Et puis enfin c'est quoi notre objectif premier c'est quand même de reconstruire la confiance en soi et de prendre conscience qu'on peut être élève même si on a des difficultés, enfin alors comment tu veux reconstruire ça si c'est heu un bout par ci un bout par là
409	1"33'25	Alors il faut trouver un équilibre, faut trouver un équilibre			Je suis d'accord
410	1"33'29	Possible			Après moi je suis dans une école où j'ai la chance d'avoir des collègues qui incluent facilement où c'est encore possible donc pour les petits moins mais on va dire les deux tiers de la classe ont des temps tu vois dans les autres classes Mais voilà ça fonctionne là peut-être que dans trois ans ça fonctionnera pas de la même manière parce que l'équipe aura changé, parce que les élèves seront pas les mêmes, les besoins seront pas les mêmes, enfin voilà

		<p>Donc t'as trouvé un équilibre interne en fait, tout à fait mais ça dépend des équipes</p> <p>Des classes chargées</p>			
411	1"33'54		<p>L'inspecteur il titille moi il est venu la semaine dernière et il a été voir la collègue de CE2 et il lui a dit que voilà l'inclusion il faudrait qu'il y en ait encore plus etc. donc tu sens qu'il est tu vois</p>		
412	1"34'06				<p>Il est passé dans mon école la semaine dernière pour autre chose, c'est moi qui l'ai accueilli parce que je me trouvais là, je me suis représentée parce qu'on c'est croisé qu'une fois et il me répond, j'ai pensé à toi tout de suite, il me répond à oui, madame H. heu je ne vous oublie pas hein mais je ne suis pas venu vous voir parce que je sais que dans votre école l'inclusion fonctionne bien, alors j'ai eu mon petit truc Marie, bah oui on avait parlé de ça</p>
413	1"34'28		<p>Alors qu'est-ce que ça veut dire, c'est ça que j'aimerais bien savoir?</p>		
414	1"34'31				<p>Et puis qu'est-ce qu'il en sait parce qu'on en a</p>

					<p>jamais discuté ensemble, donc ce qu'il en sait c'est ce qu'il a eu peut-être d'avant ou alors le discours de certains de mes collègues qui ont été inspectés sauf que mes deux collègues qui ont été inspectés ne sont pas des collègues avec lesquels j'ai beaucoup travaillé en inclusion, y'a une collègue qui est nouvelle d'y a deux ans et puis l'autre qui était sur un cycle trois avec laquelle j'ai pas forcément travaillé</p>
415	1"34'53		J'aimerais bien creuser avec lui ce qu'il veut dire		
416	1"34'56	<p>Monsieur G. il est pas clair non plus. Il est venu m'inspecter là cette année et heu il a vu mon fonctionnement c'est-à-dire que le matin c'est les fondamentaux puis l'après-midi je fais un peu de français maths parce que voilà et puis après je dédie mon temps j'appelle ça temps inclusion parce qu'on a beau être deux bah quand y'a de la physique chimie, de l'histoire géo, de l'allemand parce que j'en ai un qui fait une deuxième langue, l'anglais, et bah on sait plus où donner de la tête et il me dit</p>			

		<p>Oui</p> <p>Je crois qu'ils ne se rendent pas compte</p>	<p>Ouais</p>	<p>monde et compagnie heu à trois c'est un peu la galère, faut essayer de trouver des moments où tu as au moins des bouts de groupes enfin ah non mais c'est une galère pas possible</p> <p>Non ils ne se rendent pas compte moi la la les la dernière fois où je me suis fait inspectée ouais il me dit vous pouvez me montrer votre emploi du temps, j'en ai pas! Pardon? Non mais je lui dis non mais parce que les inclusions changent tous les quatre matins parce que nous en sport</p>	<p>Y'en a peu</p> <p>Ouais</p>
418	1"36'25			<p>Voilà</p>	<p>Y'a changement de changement de période changement de salle donc changement d'horaires donc à un moment donné...</p>

419	1"36'30			Oui c'est ça c'est c'est nous ça fonctionne pas périodes, c'est des périodes de du de la vie sportive d'A. donc ça tombe pas ça correspond pas aux trucs de vacances, donc des fois c'est jusque alors jusqu'au vingt neuf novembre (inaudible) jusqu'au dix février, donc moi je dis j'y arrive pas, bon les soins ça c'est fixé mais c'est un bazar sans fin	D'accord
420	1"36'58				Mais c'est vrai que c'est compliqué
421	1"37'00			Et donc du coup moi j'ai laissé tomber ils sont là je fais t'es pas là hop t'arrives hop hop hop	
422	1"37'05	C'est pas facile, vite français! Mais de toutes façons même si ils changent la CLIS en ULIS heu premier degré le fonctionnement sera exactement le même, nous on essaie parce qu'au collège y'a plus de classes donc y'a plus de chances d'avoir des inclusions mais heu je pense qu'il n'y a que le nom de l'inclusion au final on est encore à l'heure de			

	<p>l'intégration, c'est pas vrai c'est un leurre moi je dis c'est un leurre, je suis déçue, franchement je suis déçue parce que moi je pensais enfin moi quand je suis arrivée au collège on a vachement modifié enfin on a bouleversé les pratiques des moi j'ai l'impression de bouleverser les pratiques des enseignants vraiment pas mon arrivée, j'ai pas été accueilli forcément les bras ouverts, c'était pas une question de personne c'était l'ULIS tu vois et puis au final il s'est instauré des trucs vraiment sympas, des discussions avec des profs sur nos nos temps bien évidemment puisqu'on a pas de temps institutionnel hein et heu y'a eu vraiment de très beaux projets et en fait là je m'aperçois là cette année je suis déçue parce que je me dis que bah là tout ça tout ce boulot qui a été fait il tombe à l'eau parce qu'à la rentrée zéro patate quoi plus personne veut, à trente! Ils ont déjà des gamins heu</p>	<p>Ouais</p>		
--	---	--------------	--	--

		dyslexiques heu des gamins pas faciles enfin voilà faut se mettre dans la peau, moi je leur en veux pas et et je suis je leur dis vous avez raison de plus les prendre à un moment donné on peut plus, même physiquement y'a pas la place de mettre une trentième chaise et table et un AVS parfois donc heu en fait tout ça c'est du pipeau, donc quand elle dit d'envoyer vers les SEGPA des fois je me dis à la limite c'est peut-être mieux hein			C'est plus jouable
423	1"38'30			Mais quand c'est possible quand c'est pas possible	
424	1"38'34	Non mais moi je suis un peu écœurée parce que je me dis heu je me dis voilà c'est des grands discours, c'est de la pression, c'est du travail et puis tu t'aperçois que psss tout ça pour une question de moyens hein c'est foutu en l'air quoi c'est c'est vraiment dommage, bon peut-être que dans quelques années ça ira mieux			

		<p>et puis qu'on en aura pas trente par classe mais moi je me dis que dans les classes dans les écoles primaires ce sera la même chose, les inclusions ça s'appellera dispositif mais ça changera pas grand chose, y'a que le nom qui va changer, enfin voilà nos réflexions</p>		<p>Oui c'est déjà le cas</p> <p>C'est déjà le cas</p>	<p>C'est déjà le cas, c'est déjà compliqué</p>
--	--	--	--	---	--

Annexe 7: Entretien MIRANDA du 5 avril 2018

Sandrine: Alors Miranda, est-ce que tu peux, est-ce que tu peux me dire ce que la pratique de l'album écho a apporté à tes élèves?

Miranda: Alors, heu le fait d'utiliser le support de l'album écho j'ai trouvé que ça permettait une meilleure heu participation des élèves, un meilleur investissement des élèves dans l'activité. Là où par exemple des fois ils font on sait qu'ils font les choses heu pour faire plaisir à la maîtresse heu pour faire plaisir à papa maman, là le fait d'utiliser le support des photos heu automatiquement ça les a impliqué dans l'activité et vraiment je je j'ai vraiment le sentiment que c'était heu ils le faisaient d'eux-mêmes spontanément parce qu'ils étaient c'était eux sur les photos, c'était une activité qu'ils avaient faite, quelque chose qu'ils connaissaient donc ils avaient spontanément envie d'y participer. Heu ensuite heu ça a permis des interactions entre eux heu là où très souvent finalement enfin dans mon organisation c'est des interactions entre l'élève et l'adulte, en l'occurrence moi qui valide ou qui invalide leurs réponses heu les moments où ils échangent entre eux, où ils essaient de se mettre d'accord entre eux, où l'un où un élève valide la proposition d'un autre, ou la corrige, bah là ça se fait plus spontanément parce qu'ils sont plus à l'écoute, le fait que ce soient heu des activités, des toujours les photos hein, le fait que ce soient des supports sur lesquels ils peuvent être à plusieurs, l'enrichissement de la phrase proposée par l'un heu se fait par l'autre, heu, spontanément sans que j'ai forcément à participer, à dire. On a pu proposer aussi des fois des activités où un enfant heu racontait son album, donnait une phrase et je demandais alors vous en pensez quoi de cette phrase, et ça permettait aux autres bah non là je suis pas d'accord pour ça, on pourrait dire ça aussi, sinon y'a ce mot là que tu avais dit. Enfin voilà y'avait vraiment une interaction entre eux qui était intéressante, heu donc une meilleure implication, une meilleure interaction et puis et puis aussi au niveau du langage. Forcément parce que c'était quand même un petit ça le but. Moi j'ai vraiment remarqué des progrès au niveau du langage. Alors des progrès qui ne se sont pas forcément transférés dans la pratique quotidienne. On j'ai j'ai observé des enfants qui étaient capables lors des séances propres de langage sur l'album écho, qui étaient capables de proposer des structures syntaxiques ou de

proposer du lexique nouveau heu donc des choses où on voyait une évolution mais au final qui dans le quotidien ou dans d'autres activités on retrouvait pas ces apprentissages donc le transfert n'était pas encore fait mais en tous les cas je je enfin dans un domaine précis à un temps T ils étaient capables de... Heu, je veux bien à nouveau la question pour être sûre que j'ai pas...

S: c'était qu'est-ce que la pratique de l'album écho a apporté à tes élèves, en tous cas ceux qui ont adhéré ou qui ont fait partie du projet?

M: bah si bon le les les les progrès, l'implication, le les échanges, le les interactions entre eux et puis une fierté quand même. Y'a une certaine fierté quand même à utiliser l'album écho, à le présenter aux autres, une fierté à pouvoir le ramener à la maison et à faire un lien entre ce qui se passe à l'école et ce qui se passe à la maison heu fierté on avait des des exemplaires dans la bibliothèque à pouvoir le regarder et le montrer aux copains, copines et puis heu une fierté pour soi d'avoir un petit livre avec heu soi en photo dans des activités donc forcément ça entraîne une implication, y'a quand même quelque chose de très de très heu, ça joue pas que sur le langage, je pense que ça joue aussi sur le psychologique, l'estime de soi, heu voilà.

S: très bien. Donc tu as sélectionné entre guillemets des élèves qui ont fait partie du projet album écho en fonction des difficultés qu'ils avaient, est-ce qu'ils ont tous adhéré à ce dispositif ou est-ce que certains sont restés un peu à la marge et n'ont pas voulu rentré dans le processus?

M: alors dans le temps de l'étude que tu as faite, j'ai pas remarqué qu'il y en a qui sont restés à la marge. Tous, tous sont ce sont impliqués dans le travail, heu chacun avec des capacités différentes mais en tous les cas j'ai pas ressenti d'enfant qui subissait les choses, j'ai pas ressenti d'enfant qui n'adhérait pas au projet, ils étaient plutôt contents quand quand on annonçait dans l'emploi du temps, je j'avais vraiment le sentiment que heu bah on va faire ça c'est chouette, je voyais le sourire sur le visage. Depuis, j'ai continué et là l'implication elle est là cette année par exemple l'implication est très différente heu je pense qu'elle est plutôt subie honnêtement hein, je pense qu'elle est plutôt subie, après je pense que ça vient du fait que heu heu bah pour une élève c'est une élève qui a des difficultés de langage très important, des difficultés très importantes et que c'est pas enfin que le biais de

l'album écho heu ne suffit pas, là on est vraiment dans de la pathologie et heu donc heu ça fait longtemps qu'elle le fait, donc je pense que de sa part il y a une certaine lassitude, elle le fait parce qu'elle est, elle est toute gentille et qu'elle est volontaire mais après l'implication est différente et heu les les deux autres c'est plutôt je dirais que le bilan est plutôt mitigé mais c'est aussi parce que dans l'emploi du temps c'est difficile à caser parce que du coup heu je prends aussi moi peut-être moins le temps de prendre des photos plus précises d'activités, je pense que c'est ça qui fait qu'il y a moins d'investissement. Le fait que quand on était dans le cadre de l'étude je m'astreignais à vraiment à prendre des photos toutes les semaines très régulièrement, on avançais très régulièrement. Le fait aussi qu'il y ait le support de la caméra, on est filmé donc heu on eux comme moi, on est filmé donc heu voilà c'est hyper important donc on y va donc heu donc on s'applique et et du coup l'investissement forcément en découle plus facilement. Bon voilà c'est à revoir pour les autres années mais y'a que trois sur douze cette année qui sont concernés donc heu c'est compliqué.

S: d'accord alors tu disais tout à l'heure qu'il y en avait certains enfin tu avais senti des progrès mais heu d'abord comment tu as mesuré ces progrès et est-ce qu'ils ont tous progressé au final quand parce que tu as sélectionné certains élèves pour faire partie du processus, est-ce que tu as vu des progrès et quels sont ces progrès et comment tu les as mesuré?

M: alors oui les progrès je les ai vu, heu je notais sur une feuille à part, à part de l'album écho, le premier jet de la phrase pour chaque élève donc par exemple heu si on avait fait une recette heu une recette avec heu une recette de crêpes par exemple et que j'avais pris en photo heu un enfant en train de remuer la pâte et que son premier jet c'était heu heu "remue pâte" voilà heu bah j'avais noté "remue pâte" et puis après j'avais noté la phrase qu'on avait noté sous sous la la sous la photo "je remue la pâte des crêpes" en tous cas avec la syntaxe qui était correcte et ensuite à chaque fois qu'il racontait l'album je notais la phrase et on a pu j'ai pu observer bah c'est toi qui nous en avais parlé, j'avais pu du coup observer des choses où du premier jet "remue pâte" après on a pu avoir "remue la pâte" heu "je remue pâte " heu "je remue la pâte", on voit l'évolution comme ça. Alors comme les objectifs n'était pas tous les mêmes pour les élèves, certains c'était un objectif de syntaxe, phrase simple, d'autres c'était un objectif de lexique, d'autres c'était un

objectif de phrases plus complexes, d'autres c'était un objectif, j'avais eu un ça pour une élève aussi je me souviens de de pouvoir proposer sur une même photo plusieurs phrases, deux ou trois phrases mais ils fallait qu'il y ait une cohérence, heu parce qu'elle avait un peu tendance à partir dans tous les sens quand elle était à l'oral donc heu que que ça puisse permettre de construire une certaine cohérence, de logique dans la pensée et heu et à force de on sent bien que les choses elles s'imprègnent. Donc ça j'ai vraiment pu le mesurer. Et j'ai vraiment trouvé que tous les élèves au moment de l'album écho avaient eu des progrès et j'ai constaté aussi que pour ces élèves là et bien on avait on avait une une heu un transfert possible dans dans petitement, plus ou moins petitement, dans les autres activités.

S: d'accord, très bien. Alors dans les vidéos que tu m'as que tu m'avais données par rapport aux séances sur le langage oral, moi je me suis rendue compte en les visionnant qu'en fait tu utilises à un moment donné le support écrit. Tu te tu te sers de ce support écrit pour les faire progresser dans le langage oral. Donc la question c'est pourquoi utiliser le support écrit alors que ce sont des séances qui travaillent le langage oral?

M: parce que je pense qu'on peut pas on peut pas dissocier totalement l'écrit de l'oral heu ce sont des élèves qui heu qui très souvent quand ils ont des difficultés au niveau du langage oral ont des difficultés au niveau du langage écrit et pour moi on peut pas, on ne peut pas heu travailler que le langage oral et puis mettre de côté le reste et je trouve intéressant de pouvoir faire des liens entre les autres entre entre le langage oral et langage écrit pour qu'ils se rendent aussi que les choses ne sont pas cloisonnées, que les acquis qu'on fait d'un côté on peut les transférer de l'autre côté et puis à des niveaux différents c'est-à-dire que pour les élèves qui étaient en cours d'apprentissage de la lecture, le fait d'utiliser l'écrit ça permettait aussi d'utiliser aussi ce support d'album écho pour heu bah voilà on on a on doit écrire par exemple, quel mot ça pourrait être, heu "confiture", voilà si je reste dans les crêpes, heu "je mange une crêpe à la confiture", bah tiens au fait "confiture" oh mais en lecture on a vu le son "on" bah tiens je je vais écrire la phrase mais pas contre tu vas me dire les lettres parce que ça tu le sais et donc du coup ça fait quelque chose de de plus global. Pour des enfants qui savaient lire mais qui avaient des problèmes par exemple pour les petits mots, les petits mots, restituer l'orthographe des petits mots, bah c'était encore un autre support, et puis après

toujours comme ils sont impliqués et heu heu émotionnellement dans l'activité puisqu'ils sont sur la photo, bah après ils ont aussi ce côté ah oui ce petit mot là c'est moi qui l'ai écrit et je me souviens, donc ça redonne de l'implication, et puis après pour ceux qui étaient plus à l'aise à l'oral où on avait des objectifs un petit peu plus complexes je trouvais ça intéressant de pouvoir utiliser la phrase qu'on avait eu heu comme support sous la photographie pour transformer la phrase et commencer à faire des du travail sur la langue avec des notions de grammaire, les notions de de conjugaison, de façon vraiment à partir de quelque chose qui leur était propre, d'une création à eux et de voir que la création bah si on bouge ça ça modifie ça et et donc du coup je pense que c'est plus concret et plus parlant pour eux, en plus avec le support de la photo, c'est-à-dire sur une photo un enfant tout seul, heu "je je marche dans la rue" et puis bah oui mais si on modifie la photo donc on pouvait par exemple prendre une photocopie de la photo et puis tiens je te redessine deux trois copains à côté, qu'est-ce qu'on peut dire heu, ah ben "nous marchons tout seul" "on marche tout seul" d'accord ou alors "nous marchons tout seul " bah qu'est-ce qui change dans la phrase, ah bah y'a ça, y'a ça et puis avec les notions de sujet, verbe etc....mais du coup ça a du lien parce que c'est du concret pour eux et on sait très bien que ces enfants là le concret c'est c'est extrêmement important.

S: très bien, je n'ai plus de question, merci Miranda.

Annexe 8: Entretien IRENE du 20 avril 2018

Sandrine: alors, Irène, ma première question c'est qu'est-ce que la pratique de l'album écho a apporté à tes élèves donc les élèves d'IME?

Irène: heu, oui, alors il faut que je me remette en contexte, bah tu trieras de toutes façons? Tu tu retranscrits pas tout?

S: si, je retranscrits tout.

I: ah mince!

S: non non t'inquiète pas, après tu, là c'est vrai il faut se remettre dans le contexte puisque c'est un entretien qui a lieu quand même heu quelques années après, ça fait deux ans qu'on s'est pas vues.

I: deux ans oui oui.

S: donc du coup mais non t'inquiète pas. Donc je répète la question qu'est-ce que la pratique de l'album écho a apporté à tes élèves?

I: alors quand je reprends le fil, heu, ça avait quand même permis, heu heu, oui c'est drôle je pensais que tu serais plus sur comment on l'utilise maintenant.

S: d'accord.

I: donc vraiment je ne m'étais pas heu.

S: préparée.

I: bon c'est bien parce que ça va être spontanément.

S: t'inquiète pas, tu as le temps de réfléchir.

I: qu'est-ce que ça a apporté? Bah c'est vrai que dans les hum hum je crois déjà que ça a donné un outil qui a permis un outil accessible aux élèves heu qui venaient d'eux tu vois, ça c'était vraiment quelque chose de très important, ça donnait un support de travail vraiment heu pertinent pour les élèves d'IME parce que souvent les fichiers types ou les supports de travail ou le support oral etc....

c'est quand même compliqué pour eux à, à utiliser et puis même pour nous quoi pour faire du sens sur ça. Donc ça a permis justement de faire un outil adapté, individualisé qui fait du sens pour eux parce que ça les engage eux en tant que personne, donc le fait de se voir, heu ça nous avait permis quand même de travailler énormément la question du langage, enfin la phrase, séquencer les mots, heu faire des phrases qu'ont du sens, utiliser des mots qu'ont du sens, voilà, le mot sens ça revient beaucoup mais c'est quand même ce qu'il y a d'important pour les élèves de l'IME. Heu voilà bon un peu mieux comprendre je pense heu tout ça ouais. Je sais pas... qu'est-ce-que la pratique de l'album écho a apporté aux élèves? Y'avait aussi un aspect de valorisation quand même ça dans mes souvenirs c'est-à-dire qu'ils l'avaient rapporté chez eux, c'était un outil qui pouvait se transporter de l'IME à la maison, de l'IME de la classe de l'IME vers le groupe, du groupe éducatif vers la maison etc. donc c'était quelque chose qu'a qu'a qu'a circulé. Pour des élèves qui ne savaient pas lire, heu ça permettait d'avoir comme un support heu album justement qui pouvait être lu à la maison, donc voilà on est quand même en IME preneur de tout ce qui peut contribuer justement à la valorisation de l'élève et puis l'estime d'eux mêmes quoi. Donc voilà.

S: j'imagine que tu avais sélectionné certains élèves, tu les avais pas tous mis dans le dispositif album écho et donc est-ce que parmi ceux que tu avais sélectionné pour faire partie du projet est- ce qu'ils ont tous adhéré au dispositif ou est-ce qu'il y en a certains qui sont restés en retrait?

I: hum alors dans mes souvenirs heu je crois que cela avait eu un bon écho quand même.

S: beau jeu de mots!

I: non non mais dans mes souvenirs oui ça avait quand même bien fonctionné heu heu après avec chacun heu des degrés d'implication différentes alors je me rappelle plus les prénoms que je leur avais donné dans l'anonymat mais...

S: je retranscrirais t'inquiète pas.

I: heu en plus après je crois qu'après toi tu n'avais pas eu tout.

S: si.

I: tu les avais tous eu?

S: j'ai eu toutes les vidéos que tu m'as que tu as faites je les ai eu.

I: d'accord. Alors dans mes souvenirs y'a un jeune Bob là qui avait quand même du mal à adhérer oui parce que lui ça lui montrait ses difficultés de langage quand on reprenait ça donc ça c'était un petit peu plus compliqué, au final il avait quand même adhéré, heu Aziz il avait adhéré, Louise aussi, Alex qui était un jeune qui avait de gros gros troubles du comportement et des passages à l'acte très violent etc. heu c'était intéressant de travailler ça ça permettait de différer je me rappelle plutôt que d'avoir tu sais la relation face à face, d'être à côté de lui, sur l'écran ou avec la photographie ça aidait quand même tu vois, un médiateur. Voilà moi je pense qu'ils avaient tous quand même plutôt quand même bien accroché parce que ça partait d'eux quoi.

S: bien sûr. D'accord et est-ce-que d'après toi ils ont tous progressé et pourquoi?

I: heu alors quand on est en IME quand même les progrès ils sont petits, tous petits petits petits, très lents donc heu je dirais qu'à partir du moment où ils accrochent à un support déjà ça c'est un progrès heu ensuite pour le langage heu quand même je me rappelle vraiment pour Aziz c'était plus flagrant, c'est qu'après il avait réutilisé les mots en se pointant, en faisant "moi je fais ci" "moi je veux ça" enfin voilà des choses qu'on avait vraiment travaillé avec l'album écho et qu'il a pu après retransférer dans d'autres dans d'autres circonstances enfin pour expliquer ce qu'il faisait au moment où il le faisait heu voilà après sur les les progrès heu voilà c'est quand même compliqué.

S: parce que ce sont des élèves d'IME, c'est ça?

I: oui oui oui et parce que le parce que parfois bah ils avancent sur des choses parfois non, enfin...

S: c'est en dent de scie.

I: oui. Disons que j'aurais pas pu si tu veux, là je vois par exemple avec des élèves d'ULIS tu peux partir, faire une évaluation de départ même informelle tu vois pour voir où ils en sont et six mois après tu peux voir ou pas un progrès et tu peux dire si sur tel point heu c'est plus compliqué avec des élèves d'IME je pense.

S: et enfin la dernière question, c'est rigolo parce que c'est en lien, ça fait écho à ce que tu viens de dire précédemment par rapport à l'écrit, tu sais le fait que les élèves ramenaient leur album à la maison ils pouvaient, y'avait une trace écrite et ils pouvaient le lire et la question c'est pourquoi utiliser un support écrit lors des séances, on l'a vu dans les vidéos tu utilisais le TBI etc. alors que tu travaillais essentiellement sur le langage oral, pourquoi ce rapport à l'écrit alors qu'on est dans le langage oral?

I: heu parce que c'est un étayage enfin voilà, c'est vrai qu'avec les élèves d'IME qui présentent des gros troubles de la parole, heu sur le versant articulatoire mais aussi sur le versant on sait pas trop pourquoi c'est compliqué heu le fait d'avoir un étayage alors y'a des élèves qui utilisent des signes, le Makaton pour pouvoir aider à la parole, faire des lanceurs de paroles, là le fait d'avoir le support écrit heu ça faisait un support visuel qui qui aidait à la parole quoi, enfin voilà, moi je dirais ça et et justement enfin ce que je te disais avant l'entretien, donc du coup moi je l'ai réutilisé un peu après, j'ai un peu fait évoluer l'album écho en en l'utilisant pour faire un mémo-consignes où les élèves étaient pris donc on on je les photographiais en train de faire des consignes scolaires et on vraiment on spécifiait sur le le la consigne scolaire, la compréhension des mots, l'attente scolaire, ce qu'on demande, en fait heu l'écrit alors pour moi, c'est c'est une forme de symboles heu qui va aider à se faire une image mentale enfin je sais pas trop comment on peut le dire mais une représentation de ce qui est attendu qui parfois peut être compliqué pour des élèves qui sont heu vraiment heu qu'ont des difficultés de langage heu c'est-à-dire que nous quand on pense à quelque chose on peut l'expliquer par des mots, un élève qui a quand même des difficultés comme en IME heu bah parfois tu leur demandes heu d'expliquer ce qui est une fleur, enfin ils vont être incapables de répondre par des mots enfin je sais pas comment ça s'appelle enfin heu bah toutes les définitions etc. alors que en fait l'image, le support oui une fleur c'est ça donc ça fait, ça les aide à se faire une représentation mentale. Voilà moi je dirais ça.

S: très bien. Je te remercie.