



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Toulouse Midi-Pyrénées



**MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT  
ET DE LA FORMATION »**

Mention	Parcours
Premier degré	<b>Master 2 MEEF</b>

Domaine de recherche : Maîtrise langage & langues      Centre : Albi

**MEMOIRE**

Dire le mouvement en maternelle : analyse comparative de situations de reformulations dans un contexte d'immersion précoce.

JOLY Marjolaine

<b>Directeur de mémoire</b> (en précisant le statut)	<b>Co-directeur de mémoire</b> (en précisant le statut)
Myriam Bras	Fanny Berlou
<b>Membres du jury de soutenance</b> : (en précisant le statut)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Myriam Bras enseignante et chercheur en linguistique</li> <li>- Fanny Berlou formatrice en formation transversale et en langues</li> <li>-</li> <li>-</li> </ul>	
<b>Soutenu le</b> (jj/mm/aaaa) 18/06/18      -	

## Mes remerciements vont à :

mes encadrantes, Myriam Bras et Fanny Berlou, pour leurs encouragements et leur confiance tout au long de ce travail, leurs questionnements qui m'ont ouvert les yeux sur de nouveaux domaines

la classa F pour sa participation et son émerveillement

l'équipe pédagogique de l'école Calandreta d'Albi pour leur soutien tout au long de ces deux années

Philippe et Françoise pour m'avoir fait découvrir l'occitan et transmis leur goût du «mouvement»

Nadine pour son œil avisé

Franck, pour le reste.

# TABLE DES MATIÈRES

Mes remerciements vont à :.....	2
Introduction :.....	4
<b>Chapitre 1:</b> <b>Dire le mouvement en situation de reformulation dans un contexte d'immersion précoce : étude théorique :.....</b>	<b>6</b>
1. Langage et langue, définitions .....	7
2. Acquisition du langage .....	8
3. Acquisition et apprentissage d'une langue .....	9
4. Le bilinguisme .....	10
4.1. Le bilinguisme, définition.....	10
4.2. L'immersion précoce, définition.....	12
4.3. Les bénéfices cognitifs.....	13
5. Mise en relation du langage et de la motricité, comment dire le mouvement ? .....	17
5.1. Définition de la motricité.....	17
5.2. Le langage et la motricité à l'école maternelle.....	18
5.3. Les conditions nécessaires pour mettre en relation le langage et la motricité.....	20
5.4. Apprendre à dire le mouvement.....	22
6. Conclusion de cet apport théorique .....	24
<b>Chapitre 2 :</b> <b>Analyse comparative de situations de reformulations dans un contexte d'immersion précoce : problématique, hypothèse et méthodologie : .....</b>	<b>26</b>
1. Problématique.....	27
2. Hypothèses.....	29
Formulation des hypothèses :.....	30
3.1. le terrain expérimental : une école Calandreta.....	30
3.2. L'album écho.....	32
3.3. L'album-écho et les programmes de cycle 1 de 2015.....	33
3.4. Le choix d'un format numérique pour l'album-écho.....	33
3.5. Déroulement de l'expérience / protocole de recueil de données.....	34
<b>Chapitre 3: Analyse des données .....</b>	<b>44</b>
1. Description de l'échantillon de l'expérience.....	45
1.1. Profil des groupes pour le variable langue.....	45
1.2. Temps d'exposition à la langue de scolarisation.....	46
1.3. Les biographies langagières.....	47
1.4. Le rôle des familles dans ce projet de reformulation.....	50
2. La réalisation de l'objet album-écho.....	52
2.1. La construction.....	52
2.2. Les productions langagières.....	54
2.3. La grille d'observations des compétences langagières.....	57

<b>3. Analyse des productions langagières.....</b>	<b>59</b>
3.1. La langue de scolarisation.....	60
3.3. Le champ lexical du mouvement.....	80
<b>Conclusion.....</b>	<b>88</b>
<b>Bibliographie et sources documentaires.....</b>	<b>90</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>94</b>

# Introduction

L'année dernière, étudiante en master 1, j'enseignais depuis deux ans dans une classe de toute-petite et petite section dans une école Calandreta, en immersion précoce en occitan.

Partant du constat qu'à la rentrée de petite section le niveau de langage des enfants d'une classe était très hétérogène, j'ai choisi de m'intéresser aux processus d'acquisition de ce dernier. Constatant en parallèle que le langage corporel était très riche chez ces jeunes enfants, j'ai centré mon étude sur les relations existantes entre acquisition du langage et actions motrices.

Le langage est le domaine de compétences central de l'école maternelle mais c'est aussi un vecteur d'apprentissages. J'ai étudié l'impact de la verbalisation des actions motrices sur les productions langagières et les compréhensions orales de certains élèves et réciproquement, en quoi le langage pouvait développer la motricité des élèves. Pour réaliser cette étude j'ai pu, après une évaluation diagnostique de début d'année, grâce aux nombreux temps de paroles de la classe, formels ou informels, définir six «chemins vers le langage» qui se prêteraient à une étude plus précise du langage et de la motricité. Il m'est apparu plus opportun d'observer non seulement le langage et la motricité de chaque «chemin» aussi bien l'adaptabilité (aspect cognitif) et la réaction affective (relation socio-affective). Je me suis pour cela inspirée des travaux d'Arnold Gesell (2015) et j'ai ainsi pu annoter mes observations tout au long de l'année. Rapidement, j'ai constaté des divergences dans les «chemins vers le langage» : compréhension, langage corporel, syntaxe, pas d'utilisation du pronom, pas de représentation du «Je». Pour étudier la remédiation, j'ai mis différentes stratégies en place au cours de l'année : travail autour d'une maquette, de jeux de cartes, de jeux collectifs, d'expression corporelle et autres, mettant ainsi de nombreux liens entre la classe et la salle de motricité, que ce soit en amont ou en aval de la séance de motricité. Pour plusieurs élèves, l'album-écho, mis en œuvre par Philippe Boisseau (2015), est apparu comme un outil envisageable. Ne disposant plus d'assez de temps durant la première année de recherche pour mettre en œuvre ce dispositif, j'ai choisi de le faire pendant cette deuxième année et de l'étendre à la classe entière, ayant la chance de garder la même classe pour cette seconde année de recherche. Cette deuxième année de recherche me permettra d'étendre mon sujet d'étude à l'immersion précoce et au bilinguisme et ainsi formuler de nouvelles questions de recherche et hypothèses. Cette étude prendra en compte le contexte de la classe en immersion précoce en occitan, et j'étudierai plus particulièrement l'impact de la reformulation dans une situation de bilinguisme.

J'ai choisi pour la mise en œuvre un format numérique de l'album-écho de Philippe Boisseau. La réalisation d'un diaporama de photographies de l'enfant réalisant les actions motrices demandées répond bien à la difficulté d'observer en EPS sa propre prestation avec comme objectif de l'améliorer. Les activités de langage en feed-back et l'utilisation du numérique permettent aux élèves de structurer leur vision d'une action motrice et la multitude d'écoutes permises par le fichier sonore permet d'individualiser l'appropriation de cet outil. Enfin, cet outil permettra de noter les évolutions réalisées par les élèves sur le plan du langage.

Dans un souci de précision, j'ai choisi d'aborder l'étude des actions motrices autour du concept de mouvement ou comment dire le mouvement.

Tout d'abord, nous verrons dans le premier chapitre, dans quel cadre théorique s'inscrit cette recherche sur l'expression du mouvement : le bilinguisme, le développement moteur et langagier de l'enfant, la reformulation, l'expression du mouvement.

Puis dans le second chapitre, nous présenterons avec quelles données et méthodes nous analyserons la comparaison de situation de reformulation dans ce contexte d'immersion précoce que nous définirons.

Enfin, dans le troisième chapitre, nous présenterons les résultats et analyses de notre étude afin de répondre à notre hypothèse de départ.

## **Chapitre 1:**

**Dire le mouvement en situation de reformulation dans un contexte d'immersion précoce : étude théorique.**

# 1. Langage et langue, définitions

D'après Bernard Golse<sup>1</sup>, nous naissons dans une langue, ou plusieurs langues, et l'enfant qui s'ouvre aux usages et fonctions du langage, acquiert cette ou ces langue(s). L'enfant baigne dans la langue ou les langues de son environnement proche, dans sa «musique» depuis sa naissance et même avant, tout au long du développement du fœtus, tandis que le langage est une codification qui permet la communication sociale. Le rôle du langage ordinaire : pourquoi l'Homme parle-t-il ? Le généticien Albert Jacquard donne comme réponse :

*« Pour faire un homme il faut d'autres hommes. Mes gènes me permettent de fabriquer des cordes vocales qui me permettent de parler, mais mes gènes ne m'apprennent pas à parler. Ce sont d'autres hommes qui m'apprennent à parler. »*

D'après Bernard Golse, la naissance du langage est indissociable de la naissance psychique, de la conscience de l'autre, de l'envie de parler aux autres. Il faut faire la différence entre la naissance physique et la naissance psychique, le cerveau de l'Homme qui est celui des mammifères, est le plus environnement-dépendant. Au cours de l'évolution de l'être humain, l'accès à la station bipède abrégea la grossesse et le bébé devient alors plus fragile. Cependant, le cerveau ne se construit pas entièrement in-utéro - le système cérébral se termine dans les 12 à 24 mois après la naissance – il va continuer de se construire dans l'environnement, à l'air libre, dans les rencontres, les autres, les parents, etc. La présence de l'autre dans l'environnement du bébé va s'inscrire dans sa psychologie et au niveau cérébral. Du fait que le cerveau n'est pas fini à la naissance, cela lui donne un élément de plus de maturation : l'épigenèse. L'humain a 35000 gènes (comme la mouche *Drosophile*). Ce qui nous différencie de la mouche est notre interaction avec notre environnement, ce dernier ne change pas nos gènes mais notre manière de les utiliser. L'environnement joue un rôle déterminant dans les deux premières années de l'enfance.

Toujours selon Bernard Golse, apprendre à parler est une aptitude spécifique marquée dans le code génétique du bébé, il est programmé pour le langage. Le cerveau humain contient des mécanismes d'émergence du langage et un programme d'acquisition d'une ou plusieurs langues : l'Homme est inséparable du langage. L'aptitude au langage est une structure latente, ce qui explique le grand appétit du bébé pour le langage.

Le langage émancipe à la communication, il permet la créativité, d'être indépendant du temps et de l'espace, de sortir du «ici et maintenant» et l'abstraction : les couleurs, le

---

<sup>1</sup> *Le langage et la construction de la personne chez le bébé*, Avec ou sans rendez-vous, 10 janvier 2012, France Culture



temps, etc. Le langage permet à l'Homme d'exprimer ses émotions et ses pensées mais aussi de jouer avec ses représentations mentales.

## 2. Acquisition du langage

D'un point de vue de la psycholinguistique, le processus d'acquisition du langage est sensiblement le même d'un enfant à l'autre. Du mot-phrase à la phrase complexe, en passant par des suites de deux ou trois mots, l'enfant forme toujours sa réponse à une situation concrète de sa vie.

Dans son article *«comment le langage s'acquiert»*<sup>2</sup>, Michèle Kail précise que la verbalisation des gestes de la vie quotidienne et sa répétition dans des situations authentiques aident l'enfant à mémoriser et à complexifier ses productions. Il commence par reproduire un bruit, nommer une personne ou un objet pour petit à petit exprimer un déplacement, une émotion et complexifier son langage grâce à l'acquisition notamment du système verbal, la concordance des temps et des modes ainsi que des concepts cognitifs de temporalité ou de causalité.

Sur le plan de la représentation, l'enfant ré-élabore et reconstruit tout ce qu'il a appris au niveau sensori-moteur. C'est ce que Jean Piaget (1963) caractérise comme fonction symbolique :

*« la capacité d'évoquer des objets ou des situations non perçues actuellement, en se servant de signes ou de symboles. »*<sup>3</sup>

L'acquisition du langage doit passer par la mémorisation, processus en trois étapes. Dans un premier temps l'encodage se fait par la catégorisation des entrées sensorielles : entendre, voir, toucher, sentir. Puis vient le stockage, c'est comprendre, faire des regroupements de sens et de formes avec des mots déjà connus et faire des liens entre les informations pour les garder dans les mémoires lexicales et sémantiques. Enfin, c'est le réinvestissement, la recherche d'informations dans la mémoire à long terme.

Michèle Kail<sup>4</sup>, souligne que comprendre et parler relèvent de compétences différentes : la compréhension lexicale sollicite l'hémisphère cérébral et la production langagière sollicite plutôt le côté gauche du cerveau, spécialisé dans le langage. Étudier la compréhension est appréhender ce que l'enfant sait sur le langage alors que l'étude de la production nous apprend ce qu'il en fait.

---

2 Sciences Humaines, n°259S, mai 2014, p.47

3 Jean Piaget, avec P. Oléron, B. Inhelder et P. Gréco, 1963 : 69

4 Sciences Humaines, n°259S, mai 2014, p.47

La production de vocabulaire n'est pas linéaire, autour des 18-24 mois de l'enfant, une explosion lexicale a lieu. À partir de là, l'enfant produit entre 4 et 10 mots nouveaux par mois, pour arriver à un corpus à plus de 500 mots à 30 mois et plus de 1 000 mots à 3 ans. Cette production varie en fonction des enfants et de leur environnement.

En ce qui concerne la compréhension, vers 14 mois, l'enfant comprend les constituants de base de phrases simples et à 17 mois il interprète l'ordre des mots comme porteur de sens. Enfin, à 24 mois, l'enfant comprend les verbes transitifs comme «pousser» et à 27 mois les verbes intransitifs comme «marcher». À trois ans, l'enfant utilise le schéma de la phrase canonique pour construire des phrases simples d'ordre SVO. À trois ans, l'enfant parle en son nom : «je», il produit différents types de phrases simples, affirmatives ou négatives, déclaratives, interrogatives ou exclamatives, puis il tend vers des phrases plus complexes, il fait des accords et personnalise le récit avec des qualifications (adjectifs et adverbes).

Quand les enfants arrivent à l'école maternelle, le niveau de langage du groupe classe est très hétérogène. En effet, chacun arrive à l'école avec son «bagage» langagier, chacun est à un stade différent de l'acquisition du langage et certains ont déjà deux langues, comme c'est le cas de trois enfants dans ma classe cette année.

Agnès Florin (2013), professeur de psychologie de l'enfant et de l'éducation, privilégie le lexique à la catégorisation pour l'apprentissage du vocabulaire. L'acquisition du vocabulaire varie en fonction de l'enfant, de sa place dans la fratrie et de son milieu socio-culturel. Agnès Florin préconise de parler ensemble du vocabulaire de la classe : mettre en mots les objets de la classe, les activités, les émotions et autres, pour donner du sens aux nouvelles actions et donner de nouveaux outils langagiers. Aussi, elle préconise de jouer avec le langage pour favoriser la mémorisation des structures lexicales et syntaxiques et d'expérimenter les différentes fonctions du langage (réception et production) : demander, décrire, expliquer, raconter, justifier... Enfin, les jeux et les activités de rappel à partir de supports variés, imagiers, littérature permettent de fixer le lexique, d'apprendre et de comprendre des mots et de faire le lien avec une expérience vécue ou une réalité sensible.

### 3. Acquisition et apprentissage d'une langue

Anemone Geiger-Jaillet (2005), dans son livre «*Le bilinguisme pour grandir, naître bilingue ou le devenir par l'école*» cite Wolfgang Klein (1989) qui définit six composantes pour l'acquisition et l'apprentissage d'une seconde langue. La première est liée à la motivation de l'apprenant pour cette langue, quel est son intérêt et son objectif. Il cite ensuite la

capacité linguistique de l'apprenant, d'un point de vue biologique. Dans ce domaine les déterminants pour acquérir une langue sont le cerveau, les organes de perception et la motricité qui permettent la discrimination des sons et plus tard la production de sons et de mots. La troisième composante de W. Klein, est le savoir contextuel qui permet de décrypter une situation langagière, l'enfant sait que l'on mange à table ou que l'on se douche dans la salle de bain. L'accès à la langue par la gestuelle, les mimiques ou l'écrit, la rapidité du processus (immersion) et enfin le rythme d'acquisition, lié à des facteurs internes (biologie) et externes (communication avec l'environnement) sont les dernières composantes.

Pour que cette acquisition langagière se réalise, l'*input* - taux d'exposition à la langue - doit être régulier et de qualité. Pour Laurent Gajo (2001), cet *input* doit dépasser les compétences de l'enfant pour le stimuler.

## 4. Le bilinguisme

### 4.1. Le bilinguisme, définition

Pour François Grosjean (1984)<sup>5</sup>, psycholinguiste, le bilinguisme est l'utilisation régulière par une personne de deux ou plusieurs langues, c'est un fait naturel qui se développe dès qu'un individu a besoin de communiquer dans une langue.

Le bilinguisme, longtemps considéré comme un phénomène rare, est aujourd'hui pris en compte par de nombreux chercheurs : linguistes, sociolinguistes, psycholinguistiques et neurolinguistiques. Un bilingue est une personne qui utilise plusieurs langues au quotidien car elle en a le besoin pour communiquer avec le monde qui l'environne. Contrairement à ce que nous avons longtemps pensé, le bilinguisme n'est pas une maîtrise équivalente de deux, ou plusieurs, langues. En effet, le bilinguisme «équilibré», qui est l'utilisation équivalente entre les deux langues, est très rare, tandis que le bilinguisme «dominant», quand une langue est plus utilisée qu'une autre, est beaucoup plus courant.

Plus précisément, une langue peut dominer l'autre dans un certain domaine alors que dans un autre domaine c'est la seconde langue qui va dominer. C'est à dire qu'un bilingue utilise plutôt une langue dans un domaine et une autre dans un autre domaine, la langue du travail par exemple et celle de la maison, où une langue est écrite alors que l'autre est seulement parlée. La stabilité du bilinguisme se mesure par la capacité de la

---

5 François Grosjean, article «le bilinguisme, vivre avec deux langues», 1984, p.15

personne à communiquer aussi bien dans l'environnement d'une langue que dans celui de l'autre langue.

Il existe différentes définitions et positions du bilinguisme qui ont évolué au cours du temps, nous allons les présenter chronologiquement.

Selon Renzo Titone (1974), le bilinguisme se définit comme « la capacité d'un individu de s'exprimer dans une seconde langue, plutôt qu'en paraphrasant sa langue maternelle. (...) Le sujet bilingue n'éprouve aucune difficulté à passer d'un code linguistique à l'autre»<sup>6</sup>. Pour Titone, un enfant bilingue a une langue dite «forte», aussi appelée L1 et une langue plus «faible», la L2.

Pour François Grosjean (1984), contrairement à la vision de Renzo Titone, le bilinguisme est un tout, ce n'est pas la somme de deux monolinguisms, il est difficile de le décomposer, la coexistence de deux langues crée un tout :

*«Ce potentiel communicatif ne doit pas être évalué au moyen d'une seule langue, cependant, car le bilingue est un tout. La coexistence et l'interaction des deux langues ont créé en lui un ensemble linguistique qui est difficilement décomposable en deux monolinguisms.»<sup>7</sup>*

Pour éclairer son propos, François Grosjean (1984) compare le bilingue à un coureur de haies. Les spécialistes d'athlétisme ne dissocient pas le sauteur de haies en sauteur et en sprinteur même si en effet, il court et il saute, mais c'est bien la combinaison de ses sauts et de sa course qui fait de lui un coureur de haies. Ainsi, les deux langues d'un bilingue forment un tout qui doit être analysé en tant que tel. La seule comparaison possible avec le monolingue doit se faire au niveau de sa capacité de communiquer.

Pour Gilbert Dalgalian (2000), il y a bilinguisme s'il y a une corrélation entre l'âge et l'environnement, ce qu'il nomme bain linguistique ou «*input*». Pour que le bilinguisme se réalise il faut que l'exposition à la langue soit de qualité et intense.

Le bilinguisme est un phénomène planétaire, estimé à la moitié de la population mondiale, même si les statistiques sont très complexes dans ce domaine-là. Il est lié à de nombreux facteurs : les migrations politiques, économiques et religieuses ; la fédération étatique de différentes zones linguistiques ; l'éducation ; le mariage ; etc. Il est présent dans toutes les classes sociales et d'âges. L'occident a tendance à voir le bilinguisme comme une exception ou même un problème. Mais dans le reste du monde, le bilinguisme est monnaie courante. Dans le contexte actuel de la mondialisation, le bilinguisme s'avère être une véritable question politique, le débat est en cours sur le devenir des langues

---

6 Le bilinguisme précoce et éducation bilingue. Bruxelles, Dessart, 1974, p.11

7 Ibidem, p.19

régionales et minoritaires, et la question de l'apprentissage des langues est au coeur de ce débat.

## 4.2. L'immersion précoce, définition

Enseignants, chercheurs et parents s'entendent pour dire que la petite enfance est le moment clé pour acquérir une autre langue. Les scientifiques parlent de «période critique». Cet âge critique détermine la fin de cette période où l'apprentissage d'une autre langue se ferait avec moins d'efforts conscients. Il varie en fonction des différentes recherches sur ce sujet, il est établi aux alentours de 10 ans par Penfiel et Roberts dès 1959 puis à 13 ans quelques années plus tard par Lenneberg. David Singleton (2003) qui s'appuie sur les travaux de Lenneberg, analyse le rôle de cette période critique dans l'acquisition d'une seconde langue. Il annonce alors qu'une fois cette période critique passée, l'apprenant ne pourra plus atteindre le niveau de compétences d'un locuteur natif, que l'acquisition d'une autre langue demandera plus d'efforts conscients et passera par des mécanismes différents. Lors de leur acquisition, les deux langues ne se mélangent pas et l'enfant prend conscience de son bilinguisme à l'âge de trois-quatre ans. Lors de l'acquisition d'une autre langue plus tardivement, d'autres facteurs entrent en jeu, comme le niveau scolaire, la motivation, la relation de l'enfant avec le groupe ou encore la valorisation de la langue en cours d'apprentissage.

Pour Jean Petit (2005), il existe une période dite sensible ou critique, qui aurait lieu pour lui autour de 4 ou 5 ans, au-delà de laquelle les capacités acquisitionnelles régresseraient. Avant cette période, l'immersion crée chez l'enfant des liaisons synaptiques qui permettent la création du langage. Elles sont au service de plusieurs langues et permettent d'éviter le détour par la langue maternelle. Les imageries neuronales de l'aire de Broca, confortent le constat de Jean Petit (2005), c'est avant l'âge de 4 ou 5 ans que se développent la phonologie et la morphosyntaxe. L'acquisition d'une langue avant cette période critique demanderait moins d'efforts conscients pour l'apprenant.

L'enfant bilingue, malgré l'écart noté entre la L1 et la L2, acquiert les mêmes apprentissages linguistiques qu'un enfant monolingue, même s'il paraît plus avancé grâce à l'acquisition d'une conscience phonologique. En effet, comme le souligne Anemone Geiger-Jaillet (2005), dans «*Le bilinguisme pour grandir, naître bilingue ou le devenir par l'école*», la langue maternelle va être renforcée et valorisée par l'apport de cette L2, c'est le bilinguisme successif.

### 4.3. Les bénéfices cognitifs

Dans la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, le bilinguisme était majoritairement considéré comme nocif. En France, l'uniformisation linguistique exercée, sous prétexte de simplification administrative, renforçait l'état-nation et dévalorisait le bilinguisme car il était associé aux langues minoritaires. Ce n'est qu'après les années 60 et grâce aux progrès en psycholinguistique, que sont révélés les défauts de ses anciennes études et que le bilinguisme a été étudié de manière plus rigoureuse.

François Grosjean (1984, p.33), définit un âge frontière délimitant le bilinguisme simultané et le bilinguisme successif à trois ans. Autrement dit, avant trois ans, l'enfant bilingue acquiert les deux langues en même temps alors qu'au delà, la seconde langue vient s'appuyer sur les acquisitions de la première langue. Dans la situation d'apprentissage simultané, avant trois ans, l'enfant bilingue apprend ses deux langues aussi rapidement que l'enfant monolingue apprend sa seule langue, en utilisant les mêmes étapes d'acquisition. L'acquisition simultanée passe par une fusion initiale des deux systèmes linguistiques, qui vont se différencier petit à petit pour devenir indépendants.

Toujours pour François Grosjean (2015), c'est l'environnement psycho-social de l'enfant bilingue qui le pousse à s'exprimer dans une langue ou dans une autre. Les langues parlées par l'enfant bilingue doivent être valorisées par son entourage pour qu'il ne les perde pas. En occident, le bilinguisme est souvent associé à une appartenance minoritaire, ce qui peut contraindre sa valorisation.

James Cummins (1979) parle d'interdépendance de la langue maternelle (L1) et de la deuxième langue (L2), certains apprentissages seraient communs aux deux langues comme par exemple le processus d'écriture, qui peut être acquis en L2 puis transféré en L1. L'immersion précoce apporterait une économie cognitive et didactique bénéfique pour le plurilinguisme.

Le bilinguisme ouvre sur la pluriculturalité et sur l'interculturalité qui apporte une double lecture du monde et de la réalité.

#### 4.3.1. La conscience métalinguistique

Chaque nouvelle langue apprise se met plus rapidement en place pour un bilingue, la L2 se base sur les catégories cognitives acquises pour la L1, comme la temporalité, la spatialisation ou la dénomination. L'enfant utilise cette mémoire pour apprendre rapidement d'autres langues typologiquement proches, «*car ce que l'on fait qu'une fois*

*dans sa vie, c'est développer la faculté du langage*<sup>8</sup>» (W. Klein, 1989). Les langues apprises ultérieurement sont des extensions de manière de parler et de voir le monde.

Dans leur ouvrage, *La conscience métalinguistique, Théorie, développement et instrument de mesure*, Maria Antonietta Pinto et Sonia El Euch définissent le terme "métalinguistique", terme composé du préfixe grec «méta» qui signifie «au-delà», qui permet de regrouper toutes les activités mentales qui ont pour objet la réflexion sur la langue.

Avoir une conscience métalinguistique c'est être capable d'avoir les habilités ou les compétences nécessaires pour «contempler» la langue et en analyser la structure et les liens entre les formes et les contenus, à toutes les échelles : mot, phrase, texte, discours; et sur tous les plans de la langue : sémantique, grammatical, syntaxique, phonologique, pragmatique. Benveniste (1974) est un des premiers à définir la "faculté métalinguistique" comme suit :

*«la faculté métalinguistique renvoie à la possibilité que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nous en abstraire, de la contempler, tout en l'utilisant dans nos raisonnements et nos observations.»*

Déjà en 1916, De Saussure crée les termes de «signifiant» et de «signifié» pour conceptualiser la structure linguistique. Le signifiant est «l'image acoustique» du mot et le signifié est son sens, autrement dit, le signifié est la représentation mentale de l'objet dénoté par le signifiant.

Maria Antonietta Pinto et Sonia El Euch soulignent aussi que nous utilisons couramment la conscience métalinguistique avec l'emploi de mots «qui parlent d'autres mots» comme «le nom», «le verbe», «l'article», «la conjugaison», «le temps verbal» qui renvoient à des exemples concrets et potentiellement infinis.

Pour rendre possible une conscience métalinguistique, il faut que certains processus cognitifs et relationnels, dont le développement est rendu possible grâce à certains facteurs, se mettent en place.

*«En développant sa conscience métalinguistique l'enfant est de plus en plus capable d'intentionnellement diriger et contrôler le déploiement de son attention vers ce qu'il souhaite discriminer et identifier.»* Hakes (1980)

Piaget (1974) nomme l'étape de transition de la compétence d'usage de la langue à la conscience, la «prise de conscience». En 1977, et repris par Papandropoulou en 1989, Jean Piaget parle d'abstraction réfléchissante, soit la transposition sur un plan plus

---

8 L'acquisition de langue étrangère, Paris, Armand Colin, coll. «Linguistique», 1989

abstrait de ce qui avait été jusqu'à présent saisi sur un plan inférieur. C'est la phase d'objectivation de la langue. L'individu prend conscience de l'activité locutoire et de la prise de connaissance des propriétés formelles des signes, c'est ce que définit l'épistémologie piagétienne comme tel :

«tout progrès dans la prise de conscience des actions du sujet s'accompagne d'un progrès corrélatif dans la connaissance des objets auxquels s'appliquent ces actions».

Pour Maria Antonietta Pinto et Sonia El Euch, nous pouvons parler de conscience métalinguistique lorsque les trois conditions suivantes sont remplies :

- ✗ l'enfant sait dissocier le signifiant du signifié et analyser les rapports de dépendance, ressemblance et différence qui lient les signes les uns aux autres sur le plan de la forme et du contenu,
- ✗ il est capable de segmenter les signes linguistiques en syllabes et morphèmes pertinents,
- ✗ il sait différencier les caractéristiques des signes appartenant à un code donné des utilisations individuelles et sociales de ce code.

Dans ses modèles évolutifs, Bialystok (1991) avance que la dichotomie analyse / contrôle est nécessaire pour accéder à une conscience métalinguistique.

Enfin, pour Jerome Bruner (1990) c'est le lexique qui joue un rôle de métalinguistique car *«il assure une médiation entre des phénomènes externes et des représentations et des croyances internes.»*

#### 4.3.2. La conscience métalinguistique et le bilinguisme

Pinto (2013) a réalisé des expériences sur la conscience métalinguistique auprès de bilingues précoces (simultanés ou consécutifs) français-italiens en les comparant à des monolingues français et italiens et auprès de jeunes adultes italien-français et italien-anglais pour prouver les bienfaits du bilinguisme à long terme. Les résultats de ces deux expériences permettent d'avancer que :

*«La conscience métalinguistique des bilingues est supérieure à celle des monolingues. L'apprentissage d'une langue seconde favorise donc le développement de la conscience métalinguistique.»<sup>9</sup>*

---

<sup>9</sup> Pinto (Maria Antonietta) et El Euch (Sonia), *La conscience métalinguistique, Théorie, développement et instrument de mesure*, p.241



Ainsi les bilingues précoces, grâce à une conscience métalinguistique plus poussée, mettraient en œuvre des stratégies d'acquisition des langues plus rapides et efficaces que les monolingues (Lasagabaster, 2000; Perales, Cenoz, 2002; Jessner, 2006; Pinto, 2011).

#### 4.3.3. Étude du bilinguisme en situation

Dans son livre «*L'enseignement en classe bilingue*», Jean Duverger (2009), énonce qu'un enseignement dans une deuxième langue favorise la systématisation de la reformulation, de la comparaison et de l'écart. L'élève s'essaie à s'exprimer par des paraphrases, ses ébauches langagières sont revues et corrigées, le processus d'apprentissage est une longue succession d'approches, d'essais et de rectifications.

D'un point de vue quantitatif, la conceptualisation avec deux codes linguistiques apporte d'autres types de formulations, d'autres façons de dire les choses. Ainsi l'élève assimile et s'approprie le concept plus facilement. Du côté qualitatif, la langue enseignée et la langue maternelle ont toutes deux des statuts différents et des approches différentes pour décrire le monde, avec un lexique et des expressions métaphoriques différents. Jean Duverger (2009) cite à ce propos *Mohan* qui qualifie la langue comme «*un système qui met en relation ce dont on parle et les moyens utilisés pour en parler, le contenu linguistique étant indissociable de l'expression linguistique.*»<sup>10</sup>

François Grosjean (1984) souligne l'importance de s'interroger lorsque l'on réalise des études sur le bilinguisme dans quelles conditions sont les sujets étudiés : monolingues ou bilingues, bilinguisme en cours d'acquisition ou stabilisé. Avant de stabiliser sa seconde langue, l'enfant va réaliser de nombreuses interférences, comme des emprunts ou le *code-switching*. Les interférences sont des influences involontaires ou accidentelles d'une langue sur l'autre, elles peuvent être d'ordre phonique, lexical ou syntaxique. Lüdi et Py (1984) ont réalisé des études pour comprendre pourquoi un bilingue utilise plutôt un emprunt qu'un *code-switching* et en ont conclu l'importance de prendre en compte la situation de communication dans laquelle le bilingue est, ce qui dépend de :

- ✗ la relation entre les deux interlocuteurs, sa classe d'âge, son rapport avec la langue qu'il parle d'habitude avec son interlocuteur et sa classe sociale,
- ✗ le facteur lié à la situation,
- ✗ le facteur lié au contenu,
- ✗ le facteur lié à la fonction de l'interaction.

---

10 Duverger (Jean), *L'enseignement en classe bilingue*, p.56

Et chaque facteur a un coefficient qui change en fonction du moment, qui se combine avec d'autres facteurs pour aboutir au choix de la langue de base.

## 5. Mise en relation du langage et de la motricité, comment dire le mouvement ?

### 5.1. Définition de la motricité

Dans leur ouvrage intitulé «*la psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte notions et applications pédagogiques*», Bruno De Lièvre et Lucie Staes (2012)<sup>11</sup>, définissent la motricité comme l'ensemble des fonctions nerveuses et musculaires qui permettent les mouvements volontaires ou automatiques du corps. Le mouvement réflexe ou volontaire est une des caractéristiques essentielles de la vie. Les mouvements sont contraints par l'anatomie et en particulier par les caractéristiques du squelette et des muscles. Le cerveau joue un rôle important pour le contrôle de quelques mouvements, mais de nombreux mouvements sont générés par des systèmes réflexes, notamment le contrôle de l'équilibre qui est en lien avec le système vestibulaire (oreille interne). Les théories du système dynamique et de l'auto-organisation considèrent la motricité comme une propriété qui vient du système perceptivo-moteur, soit le résultat des interactions entre les composantes du système neuro-musculo-squelettique et les contraintes globales (environnementales, cognitives et psychiques) qui s'exercent sur ces dernières.

L'homme est un être psychomoteur, à chaque moment vécu, il s'exprime avec son corps, dans un espace limité et à un moment bien précis dans le temps. La psychomotricité est la base de tout apprentissage. Elle englobe la motricité, la conscience de soi et la prise de conscience de l'environnement spatio-temporel. La psychomotricité étudie les liens entre les développements moteurs et les développements verbaux et intellectuels. Elle se définit par ses aspects et ses outils. Le vécu corporel, la manipulation et le «papier-crayon» forment ses aspects et ses outils sont le corps, le temps et l'espace. Le corps représente ce que nous connaissons de soi en tant qu'être corporel et aussi ce qui se rapporte à la latéralité. L'espace prend en compte l'être dans son environnement mais aussi l'espace entre les éléments de cet environnement. Enfin, la psychomotricité prend en compte la perception du temps à travers les rythmes biologiques.

L'éducation physique est une discipline scolaire ayant la motricité comme moyen et comme objet. L'EPS (l'Éducation Physique et Sportive) utilise les pratiques corporelles ou

---

11 DE LIÈVRE (Bruno), STAES (Lucie), *La psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte notions et applications pédagogiques*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2012, 349 p.

non-corporelles (APS) pour atteindre ses objectifs qui sont souvent de l'ordre de l'éducation à la santé, à la solidarité, à la sécurité ou à l'épanouissement de la personne.

## 5.2. Le langage et la motricité à l'école maternelle

La première année de scolarisation correspond à un besoin de communication, d'aller vers les autres, c'est la première expérience du groupe

*«un petit groupe humain est aussi une rencontre de personnes, un lieu d'affrontements et de liens entre ces personnes hors de toute référence sociale. Les affinités et les oppositions de caractère y fleurissent. Les désirs individuels, toujours présents en sourdine, attendent passivement ou réclament avec violence d'y être comblés : appel à l'aide et à la protection, volonté de puissance, exhibitionnisme, esprit de dénigrement ou de contradiction, curiosité, admiration, idolâtrie. Le narcissisme de chacun y éprouve de douces victoires et d'amères blessures.»<sup>12</sup>*

D'après Françoise Dolto (1994), la fonction symbolique inhérente à l'être humain a besoin d'éléments langagiers très précoces pour accompagner toutes les activités afin que la personnalité de l'être humain puisse se structurer. C'est à l'école maternelle que toutes les chansons, comptines et danses devraient être enseignées, l'enfant développe ainsi son vocabulaire au cours de ces jeux avec les autres. Un enfant de trois ans parle de ses conduites et de celles d'autrui, même non parlé c'est pour lui un langage établi avec ses familiers. L'enfant prend contact avec le monde en commençant par l'incorporer, il n'est pas seulement nourri de nourriture mais de présence affective.

L'activité sportive est une motivation pour l'élève par son aspect ludique, pour le plaisir de l'exécuter et pour son organisation en équipe qui implique une interaction entre pairs. Le sport répond par sa nature au besoin socioculturel «d'agir ensemble». Jean-Paul Bronckart (1995) insiste sur la transmission des savoirs, en trois phases : la compréhension, l'intégration et la réussite, qui sont davantage stimulés lors d'une pratique sportive. Dans sa théorie des «*chaînes de conduites produites dans la pratique d'un sport*», Jean-Paul Bronckart (1995), catégorise les unités comportementales dans les actions sportives : les actèmes qui sont souvent des formes verbales (courir, sauter), les paractèmes qui qualifient les actèmes (droit, derrière), les syntactèmes qui sont des enchaînements d'actèmes (stratégie mise en œuvre) et les actes qui sont des actèmes ou syntactèmes (attaquer, défendre).

---

12 Anzieu (Didier) cité par Yves (Jeane), maître de conférence à l'université Lyon 2 dans la revue Reliance, n°28, p.13.

L'objectif de l'école maternelle est de passer d'un langage référentiel, qui fait référence à une situation présente et partagée avec l'interlocuteur, ce que nous appelons l'oral en situation, à un langage décontextualisé, de mise en récit, c'est le langage d'évocation. Le récit se fait au passé et au futur, dans l'ordre chronologique, en associant des mots pour en faire une relation de sens. C'est la première mise en récit de l'action à distance, en décalé et avec une reconstruction et une mise en forme. Pour cela il faut assurer un capital de mots nécessaires. Toujours d'après Jean-Paul Bronckart, une fois que l'oral spontané est devenu un oral élaboré, le langage écrit est abordé par la dictée à l'adulte et par l'étude de la langue.

Le langage, pilier des apprentissages de l'école maternelle a deux fonctions. Premièrement il permet de communiquer avec les autres individus, puis, en s'intériorisant, il sert à construire et organiser le monde de la pensée.

La motricité s'avère être un véritable support pour des activités de langage. En effet, la motricité par ces expériences corporelles riches en sensations et émotions, s'appuie sur un vécu où l'enfant est acteur et laisse ainsi une trace dans la construction de sa personne et de l'image de soi. Les situations motrices proposées au cours de l'éducation physique sont des supports motivants pour l'élève de petite section. Le langage permet de garder une trace de l'activité corporelle. Les activités langagières et motrices inter-agissent et sont source de progrès pour l'élève dans ces deux domaines, comme le soulignent les programmes de 2015 pour le cycle 1 :

*«Le langage est enseigné explicitement dans des tâches langagières déterminées par les tâches d'apprentissage du domaine en jeu. La compréhension et l'utilisation d'un lexique de spécialité et notionnel sont centrales dans ces séances. Les élèves explorent ici le langage comme un outil de pensée au service de l'apprentissage du domaine visé. Le contrat didactique est clair, comme par exemple dans le domaine des « activités physiques ». Nommer, décrire, expliquer, relater des actions vécues permet une mise à distance et donc une prise de conscience de ces actions. La mise en forme de la pensée qu'il nécessite aide les enfants à penser progressivement leurs activités pour gagner en désirs et en pouvoirs d'agir.»<sup>13</sup>*

---

13 (Eduscol, [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/6/Ress\\_c1\\_langage\\_fiches-repere\\_456406.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/6/Ress_c1_langage_fiches-repere_456406.pdf)), p.5.

## 5.3. Les conditions nécessaires pour mettre en relation le langage et la motricité

### 5.3.1. La mémorisation

La mémorisation est un des processus clé pour l'acquisition du langage, elle se réalise en trois étapes :

- 1) L'encodage qui se fait par la variation des entrées sensorielles : entendre, voir, sentir, etc,
- 2) Le stockage, c'est à dire comprendre, mettre des mots, faire des regroupement de sens et de forme avec des mots déjà connus, faire des liens entre les informations pour se fixer dans la mémoire lexicale et sémantique,
- 3) Le réinvestissement est la récupération, la recherche d'informations dans la mémoire à long terme.

Les activités sportives activent les sens et permettent la compréhension de concepts, et de ce fait, encouragent ce travail de mémorisation.

### 5.3.2. L'importance des espaces

Pour que l'interaction entre la motricité et le langage se réalise pleinement, la continuité entre les différents lieux (la salle de classe et la salle de motricité) est importante. La séance de motricité est ainsi préparée en amont en salle de classe en activité langagière, et pour les mêmes raisons, la séance est conclue par un bilan pour faire verbaliser les élèves sur leur vécu et leur expérience corporelle. Des traces écrites variées : maquettes, cartes, affiches,... sont de véritables outils pour aider l'enfant à structurer sa pensée.

### 5.3.3. Le tutorat de l'adulte et le langage en situation

Philippe Boisseau (2011) insiste sur l'importance du rôle de l'imitation :

*« l'imitation de l'adulte permet à l'enfant de stocker en mémoire un matériau global (énoncés, groupes de mots...) sur lequel il opère ses propres analyses, sa propre reconstruction de la langue » et de la qualité des « feed-back : « Ce qui rend possible l'émergence de structures syntaxiques ce sont les interactions adulte/enfant et les multiples répétitions de ces structures (...) c'est la qualité des interactions qui est cruciale. »<sup>14</sup>*

---

14 [http://eduscol.education.fr/vocabulaire\\_](http://eduscol.education.fr/vocabulaire_) p.6.

Pour Jerome Bruner (1987), le précurseur de la pédagogie cognitive, le tutorat de l'adulte dans les interactions de tutelage permet à l'enfant de progresser.

L'élève en séance de motricité vit différentes expériences corporelles, l'enseignant l'accompagne dans ses découvertes avec un langage précis, c'est le langage en situation. Le discours structuré de l'enseignant avec des phrases précises (pronoms, verbes, noms, adverbes, adjectifs..) aide l'enfant à construire son système spatio-temporel. La verbalisation n'est possible qu'une fois la communication établie, verbale ou non-verbale. Chaque enfant a plus ou moins besoin de temps pour y parvenir. Dans son entretien radiophonique<sup>15</sup> Bernard Golse (2012), définit deux grands types de communications. La première est la communication verbale, le langage est découpable, segmentable, il transporte nos pensées. La seconde est la communication analogique, langage qui ne peut pas être découpé : un sourire, un geste,... c'est elle qui permet l'expression des actions, des sentiments, des émotions par des représentations symboliques et esthétiques.

Les neurones miroirs sont spécifiquement actifs quand un individu exécute une action ou quand il observe un autre individu exécuter la même action, ou même quand il imagine une telle action, d'où l'appellation «miroir». Ils jouent un rôle dans la cognition sociale, dans l'apprentissage par imitation mais aussi dans les processus affectifs comme l'empathie.

### 5.3.3. L'importance de la relation sujet / environnement

Selon la théorie cognitive de Jean Piaget (1963), la pensée naît de l'action. Le développement de l'intelligence chez les tout-petits est une adaptation au milieu extérieur. En agissant sur le monde extérieur (accommodation) et en incorporant des éléments du monde extérieur (assimilation) le sujet arrive à modifier ses structures et son fonctionnement. L'enfant arrive à procéder à des schémas d'actions qui sont des structures d'actions qui peuvent se refaire. Le rôle de l'enseignant est donc de faire varier l'environnement pour que l'enfant ait différentes interactions avec le monde qui l'entoure. La séance d'éducation physique doit donc se structurer autour de différentes phases afin de faire varier les compétences langagières de l'élève et de l'enseignant.

---

15 « *Le langage et la construction de la personne chez le bébé* », le 10 janvier 2012 sur *France culture*.

Les différentes compétences langagières mise en oeuvre par chaque acteur des différentes phases d'une séance d'éducation physique<sup>16</sup>:

	Langage de l'enseignant	Apprentissages langagiers visés
<b>Début de la séance</b>	L'enseignant donne des consignes à la classe	Comprendre une consigne simple dans une situation non ambiguë
<b>Pendant la séance</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignant nomme les actions motrices de l'enfant ou de son camarade</li> <li>- L'enseignant désigne un objet</li> </ul>	Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent : <ul style="list-style-type: none"> <li>- utilisation d'un vocabulaire précis (verbes d'action + noms)</li> <li>- utilisation des pronoms</li> <li>- utilisation du temps présent</li> <li>- utilisation des locutions spatiales et temporelles (préposition : sur, dans, au milieu...)</li> </ul>
<b>À la fin de la séance</b>	L'enseignant invite les élèves à s'exprimer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utiliser le pronom «je» pour parler de soi</li> <li>- commencer à prendre sa place dans les échanges collectifs</li> </ul>

Durant ces trois phases d'une séance d'EPS, l'enseignant de petite section est vigilant à ancrer le langage dans une situation motrice vécue par l'enfant.

## 5.4. Apprendre à dire le mouvement

Le mouvement est indissociable du corps, c'est une propriété de la vie.

### 5.4.1. L'indissociabilité du temps et de l'espace dans l'acquisition du langage

Le mouvement représente la relation entre une entité qui effectue une trajectoire et une autre entité qui est fixe dans un cadre de référence. Le mouvement est un fait spatio-temporel exprimé par des relations dynamiques. La difficulté de l'expression du mouvement vient de l'indissociabilité de l'espace et du temps. Pour Tijana Asic et Veran Stanojević (2013), dans l'article «*l'expression du temps à travers l'espace*» :

*«Le problème de l'interdépendance de l'espace et du temps est également au cœur de différentes recherches portant sur l'acquisition du langage (voir Bloom 2000; Hendriks & Hickmann 2010). L'étude de la mise en place respective des concepts spatiaux et temporels tant en langue maternelle qu'en langue seconde, permet, entre autres, d'observer la construction de diverses notions fondamentales autant pour la représentation de l'espace que pour celle du temps (par exemple, la notion de borne). La manipulation de ces concepts, que l'on peut qualifier de spatio-temporels (voire de*

*spatio-aspectuo-temporels), est extrêmement difficile pour l'enfant ou pour l'apprenant d'une langue seconde.»<sup>17</sup>*

Borillo (1998)<sup>18</sup> définit le mouvement, par opposition à l'état statique, comme un procédé dynamique, composé de quatre dimensions:

- ✗ l'espace dans lequel s'opère le mouvement,
- ✗ le temps nécessaire au déroulement du procès,
- ✗ le système de référence,
- ✗ l'objet soumis au changement.

Le mouvement n'implique pas forcément un changement de lieu mais un changement de posture, le verbe "se lever" par exemple exprime seulement un changement sur l'axe bas-haut.

#### 5.4.2. Les verbes de mouvement dans l'acquisition du langage

Françoise Dolto (1994), dans son livre *«les étapes majeurs de l'enfance»*, relie jeu et langage :

*«le jeu est étroitement associé à l'apprentissage du langage, et pas seulement au sens de «parler», mais du code de signification des gestes et des comportements [...] être, avoir, faire, prendre, donner, aimer, haïr, vivre, mourir, tous ces verbes ne prennent qu'à travers les jeux. L'entendement en vient à l'enfant à travers les expériences ludiques d'échec ou de maîtrise, par lui même, des choses et des êtres vivants. Tous ces verbes resteraient pour l'être humain des abstractions mentales, des images sensorielles archaïques, avant que l'enfant ait pu jouir de sa motricité en jouant.»<sup>19</sup>*

Par ce propos de Françoise Dolto souligne l'importance de la richesse et de la multiplicité des situations ludiques.

#### 5.4.3. La motricité et l'enseignement des langues

Au cours d'une activité motrice, l'élève est amené à vivre une situation extralinguistique. Cette situation peut se développer dans différents lieux, avec certaines personnes,

---

17 *L'expression du temps à travers l'espace : présentation*, p5.

18 Dejan Stosic, thèse présentée devant l'université de Toulouse-Le Mirail, *«par» et «à travers» dans l'expression des relations spatiales : comparaison entre le français et le serbo-croate*, le 13 avril 2018.

19 Françoise Dolto *«Les étapes majeures de l'enfance»* p.171



impliquer certains objets, entraîner certains événements et certains actes, pouvant se prolonger dans des textes.

L'intégration d'activités motrices dans l'apprentissage des langues permet la création de situations réelles de communication. Les méthodes actives (Freinet, 1964) sont une approche parmi d'autres qui placent l'apprentissage dans la perspective actionnelle : comme le précise Gaston Mialaret (2011), «il s'agit de «méthodes (et techniques) pédagogiques qui utilisent et/ou qui provoquent l'activité de l'élève.»<sup>20</sup> Toutes les théories de l'apprentissage par l'action reconnaissent que :

*«chaque mouvement qu'il [l'organisme humain] exécute a des répercussions dans l'ensemble de l'organisme. Agir, toucher, c'est mettre en route un très grand nombre de circuits qui débouchent au niveau du cerveau où se fait la synthèse de toutes les stimulations reçues.»<sup>21</sup>*

Une situation motrice dans la deuxième langue, apporte un nombre important d'inputs, la capacité de réception de l'élève est stimulée et donc sa capacité de compréhension et de production orale le sont aussi. Le professeur Jean Petit (2005) dans "L'utilisation instrumentale de la langue : la langue comme bonne à tout faire", parle de «l'utilisation instrumentale de la langue comme bonne à tout faire.»<sup>22</sup> Il explique que le cerveau acquiert véritablement une langue s'il en a la possibilité et l'obligation de l'utiliser comme «bonne à tout faire.»

Le corps permet à l'enfant de communiquer avec le monde extérieur et de le comprendre, de faire des liens entre la pensée abstraite et l'expérience. Des chercheurs en neurosciences de l'unité Inserm 742 «action-neuroimagerie- modélisation» dirigée par Etienne Koechlin, montrent que le langage utiliserait les mêmes structures cérébrales, l'aire de Broca, que la perception et l'action.

## 6. Conclusion de cet apport théorique

De nombreux chercheurs, grâce aux progrès des sciences neuronales, s'accordent à dire que le passage par une autre langue aiderait à la conceptualisation. L'usage d'un deuxième code linguistique par son statut différent et sa manière propre de décrire le monde, apporte un nouveau mode d'expression orale, une formulation différente et permet à l'enfant de s'approprier plus facilement un concept complexe tel que le mouvement.

Les lectures des différents travaux synthétisés dans ce premier chapitre, nous permet de penser que le bilinguisme aide à la construction cognitive de l'enfant :

20 Gaston Mialaret, Les sciences de l'éducation, p.72

21 Ibid, p.75

22 Jean Petit "L'utilisation instrumentale de la langue : la langue comme bonne à tout faire." p. 83

- ✘ c'est tout au long de la première année d'école maternelle que l'enfant se socialise et structure sa pensée abstraite,
- ✘ les activités motrices, proposées en classe, sont de réelles situations de communication motivantes permettant à l'enfant de passer d'un langage en situation à un langage d'évocation,
- ✘ la reformulation, la comparaison et l'écart, implicites à l'enseignement en immersion, encourage l'élève à s'essayer à s'exprimer et ses ébauches langagières sont revues et corrigées. J. Toynbee Arnold (2006) écrit dans son article<sup>23</sup> que «*c'est en parlant qu'on apprend à parler*».

Après cette étude théorique construite autour de la relation entre le langage et la motricité dans une situation de bilinguisme, nous allons nous questionner dans le chapitre suivant sur l'impact de l'interaction des apprentissages langagiers et moteurs en petite section dans un contexte d'immersion précoce.

---

23 Arnold, J. (2006). "Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?".*ela*, n°114, p. 407-425 p. 410

## **Chapitre 2 :**

**Analyse comparative de situations de reformulations  
dans un contexte d'immersion précoce :  
problématique, hypothèse et méthodologie.**

Au vu de l'étude théorique que nous venons de faire sur l'acquisition du langage et plus précisément du concept de mouvement, nous pouvons noter l'importance de l'interaction des apprentissages langagiers et moteurs en classe de petite section de maternelle et l'impact du bilinguisme sur les jeunes enfants.

## 1. Problématique

Le langage permet de communiquer avec nos pairs, c'est la clé de la socialisation. Le rôle principal de l'école maternelle est d'apprendre le «vivre ensemble», l'acquisition du langage est donc primordiale. Cependant les enfants entrant à l'école, alors âgés de deux ou trois ans, construisent et structurent encore leur pensée. En tant qu'enseignante de toute-petite et petite section, la problématique du langage est une évidence des premiers jours de classe de l'année scolaire. En effet, chaque enfant arrive à l'école avec son «bagage» ou «déjà-là» linguistique, bagage construit dans un environnement psychosocial et avec des outils de développement propres à chacun. Face à cette large hétérogénéité, l'enseignant est amené à rechercher des outils permettant d'accompagner chaque élève dans son «chemin vers le langage» pour passer d'un discours en situation à un discours d'évocation.

Les activités motrices apparaissent comme complémentaires et même incontournables à l'acquisition du langage. Les interactions qui existent entre action motrice et langage sont de véritables sources de motivation de situations langagières pour ces jeunes élèves. En effet, l'enfant découvre le monde par son corps, il commence par tout ingurgiter, toucher, sentir, etc. C'est au fil de toutes ces expériences que l'enfant se construit, structure sa pensée. Nous entendons souvent dire qu'un enfant «fait une chose après l'autre», le développement est propre à chacun, certains enfants privilégieront de développer dans un premier temps la parole alors que d'autres préféreront commencer par développer la motricité. Chaque «chemin» est atypique, mais tous savent courir et parler en fin d'école maternelle.

Après ce constat et le besoin de mettre en place dans la classe des stratégies pédagogiques, une question nous vient rapidement en tête : en quoi le langage peut renforcer l'acquisition de la motricité et réciproquement en quoi la motricité aide le langage à se structurer ? Plus largement, y a-t-il des interactions entre les composantes du développement de l'enfant ? Et plus précisément, est-ce que la motricité peut être un outil facilitant la compréhension de concepts complexes, tels que la temporalité et l'espace par exemple qui permet d'exprimer le mouvement ?

À ce questionnement s'ajoute la variable liée au caractère de la classe en immersion précoce dans laquelle se déroule cette étude. Dans cette classe, la verbalisation, la reformulation de l'enseignante se fait en langue de scolarisation, l'occitan. Quel est donc l'impact du bilinguisme dans l'acquisition du langage ? Quels sont les apports de l'enseignement des actions motrices dans une langue seconde ? Les recherches dans le domaine du bilinguisme, avancent que la langue maternelle est enrichie par l'apprentissage d'une seconde langue, notamment quand celui-ci se construit pendant la période critique. L'acquisition d'une seconde langue apporte de nouveaux outils langagiers à l'enfant afin de l'aider à décrypter les signes conventionnels du langage, à comprendre le rapport entre le «signifiant» et le «signifié».

Le concept de mouvement est très complexe du fait de l'indissociabilité du temps et de l'espace dans son expression. Le temps et l'espace sont déjà deux conceptualisations très difficiles à manipuler et abstraites pour des enfants de trois ans. Un enfant bilingue habitué à passer d'une langue à l'autre, d'un code à l'autre, est-il plus familiarisé avec l'abstraction que des enfants monolingues ?

Le contexte de bilinguisme précoce donne à se questionner sur le bilinguisme et le facteur âge, et à se demander si un exercice de reformulation aura le même impact chez un enfant qui vient de faire son entrée dans cette structure bilingue que chez un enfant qui a déjà réalisé une ou deux années dans la langue et dans un groupe.

L'enfant arrivant à l'école maternelle s'est construit son propre «bagage» linguistique en évoluant dans son propre environnement : langues de la maison, de l'entourage, voyages familiaux, langues parlées par les parents dans le cadre professionnel, etc. Ce «déjà-là» linguistique a-t-il un impact dans l'étude d'une reformulation en langue d'immersion ?

De ces différentes questions, découle ma problématique de recherche organisée en trois axes :

**x Axe n°1 :**

En contexte scolaire d'immersion précoce, quel est l'impact d'une reformulation d'une situation motrice dans la langue d'immersion pour l'acquisition du lexique du mouvement en cycle 1, et au delà, pour l'acquisition du langage ?

**x Axe n°2 :**

Dans ce même contexte, quel est l'impact du facteur âge : observe-t-on des différences entre les classes d'âge du cycle 1 ?

### x Axe n°3 :

Dans ce contexte de bilinguisme immersif scolaire précoce, quel est l'impact de la biographie langagière de l'enfant, du « déjà-là » linguistique au moment de l'entrée à l'école immersive?

## 2. Hypothèses

Pour un enfant de première année d'école maternelle, le langage, la structuration de la pensée et la motricité sont étroitement liés, le langage apparaît comme un véritable vecteur d'apprentissage.

L'apprentissage d'une seconde langue apporte du lexique différent à la langue maternelle. Elle vient étayer la première langue en renforçant la syntaxe, la prononciation et la structuration de la pensée. La seconde langue aiderait à surmonter un concept abstrait, comme l'espace ou la temporalité qui vont permettre à l'enfant de comprendre et de dire le mouvement. L'enfant en enseignement immersif élabore différentes stratégies pour surmonter ces difficultés conceptuelles.

C'est à partir de deux, trois ans que l'enfant commence à conceptualiser le monde qui l'entour, se conceptualise, il agit sur le monde avec le langage, il répond désormais plus à la représentation qu'à la perception. Pour en arriver à ce stade-là, l'enfant s'appuie sur ses perceptions et, aidé par l'étayage de son environnement par la verbalisation de ses actions, il construit petit à petit son langage. Le corps tient une place prépondérante dans les premières années du développement de l'enfant. «Passer par le corps» permet à l'enfant de ressentir et comprendre le monde. À son entrée à l'école maternelle, l'enfant nécessite encore de «passer par le corps» pour développer le langage. Comme en témoignent les intitulés des programmes en vigueur : «mobiliser le langage dans toutes ses dimensions» et «Agir, s'exprimer et comprendre à travers l'activité physique» qui montrent l'importance de cette relation entre les actions motrices et le langage à ce stade du développement de l'enfant. Ainsi, le corps est un outil permettant à l'enfant de comprendre des notions complexes comme la temporalité, l'espace ou le mouvement. Les temps d'activité physique à l'école sont de véritables situations de communication avec la pratique de la verbalisation des actions motrices par l'enseignant. Par cette méthode, il va encourager l'enfant à s'essayer, à constater les écarts et reformuler (démarche des albums écho mise en place par Philippe Boisseau) pour l'accompagner dans son apprentissage par imitation.

## Formulation des hypothèses :

### × Hypothèse 1 :

L'acquisition d'une autre langue en immersion précoce, et plus précisément la reformulation des énoncés des élèves dans cette langue de scolarisation, va contribuer à l'enrichissement des capacités syntaxiques de l'élève et du champ lexical pour exprimer le mouvement.

### × Hypothèse 2 :

Les élèves de moyenne section exprimeront plus facilement le mouvement, du fait de leur immersion plus ancienne et leur stade de développement plus avancé.

### × Hypothèse 3 :

Les élèves avec un «déjà-là» linguistique «riche» exprimeront plus facilement le mouvement.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons bâti notre expérience à partir de l'outil «album-écho». Le déroulement de notre protocole expérimental fait l'objet de la partie suivante.

## 3. Protocole de recueil des données et description du terrain

Pour évaluer ces hypothèses nous avons mis en place un protocole de recueil de données, cette section en décrit les étapes et présente le terrain sur lequel nous avons pratiqué ce recueil.

### 3.1. le terrain expérimental : une école Calandreta

Une Calandreta est une école immersive en occitan. En France, il existe des écoles immersives en langues régionales: Calandretas, Diwans, Bressolas, Seaskas et ABCM-Zweisprachigkeits, toutes regroupées dans l'association «Eskolim» qui a pour objectif «*la défense et la promotion de la pédagogie de l'immersion « qui permet l'usage social des langues régionales en formant des élèves réellement bilingues.»*»<sup>24</sup>

<sup>24</sup> <http://calandreta.org/fr/calandreta-est-affiliee-a-eskolim/>

L'ISLRF<sup>25</sup> est le centre qui coordonne les formations de maîtres appelés à enseigner en langues régionales. C'est aussi un pôle de recherche et de ressources sur l'immersion. Son objectif est «*de promouvoir les langues régionales qui, selon l'article 75-1 de la loi constitutionnelle du 21 juillet 2008, « appartiennent au patrimoine de la France*»».<sup>26</sup> Dans son rapport au ministre de l'Éducation Nationale et à la ministre de la Culture et de la Communication d'avril 1999, Bernard Cerquiglini (1999), directeur de l'Institut national de la langue française, rappelle que les langues régionales de France sont considérées comme langues du patrimoine.

En s'appuyant notamment sur les travaux du professeur Jean Petit, les écoles Calandretas utilisent la méthode d'immersion linguistique précoce en occitan. L'occitan sert à enseigner des disciplines non linguistiques, l'occitan est la langue de l'enseignement et la langue enseignée. Dans la Charte des Calandretas, nous pouvons lire que :

*«L'objectif de Calandreta est de transmettre la langue et la culture occitanes aux enfants en assurant leur scolarisation en occitan dès l'école maternelle. [...] Calandreta construit les conditions d'un bilinguisme véritable dès l'école maternelle, en immersion totale, pour donner à chaque enfant l'opportunité de bâtir de bonnes constructions cognitives.»*

A Calandreta, dès l'école maternelle, les enfants sont sensibilisés à la diversité linguistique - musique de langue - et à l'école primaire ils étudient les langues par comparaison - famille de langue - ce qui les amène à découvrir la diversité dans le respect des différences.

*«L'enfant est ainsi confronté à deux langues, il va alors les comparer et développer une conscience métalinguistique en analysant les relations entre ces deux langues et leurs structures.»<sup>27</sup>*

Notre étude s'inscrit dans le cadre d'un bilinguisme successif, du fait que les enfants sont scolarisés à partir de deux ans et demi - trois ans et découvrent pour la très grande majorité à ce moment-là la langue occitane. En effet, très peu de familles de l'école sont occitanophones.

Comme le souligne François Grosjean (1984), il est important de préciser, quand nous étudions le bilinguisme, le stade d'apprentissage des bilingue. Les élèves étudiés ici sont en cours d'acquisition de la deuxième langue, le bilinguisme n'est donc pas encore stabilisé. Le niveau de langue est très hétérogène : quelques plus petits sont encore en

---

25 Institut Supérieur des Langues de la République Française

26 <https://www.islrf.org/islrf/presentation/>

27 Perregaux, 1994



cours d'acquisition de leur première langue alors que d'autres ont déjà une seconde langue à la maison, l'occitan est donc pour ces derniers la troisième langue.

**Par convention**, tout au long de notre étude, nous nommerons «langue de scolarisation» la langue d'usage de la classe qui est dans le cas présent l'occitan.

## 3.2. L'album écho

Afin d'étudier le lien entre le bilinguisme et l'expression du mouvement et ainsi répondre aux hypothèses formulées dans la section précédente, l'outil «album-écho» de Philippe Boisseau est adapté à l'observation de la construction du discours chez l'enfant de maternelle.

Pour Philippe Boisseau (2015) dans son ouvrage «*Enseigner la langue orale en maternelle*», la construction du langage chez l'enfant passe par les interactions adulte / enfants. L'adulte par ces questions ouvertes, sa théâtralisation, ses relances, ses reprises du discours de l'enfant a pour objectif d'enrichir le discours de l'enfant. Ce sont ces «échos» qui permettent à l'élève de progresser dans la construction de la syntaxe orale du langage. Philippe Boisseau précise que pour que ces «échos» soient efficaces, ils doivent se situer un peu au-delà des possibilités langagières de l'enfant du moment, ce qui correspond à la zone proximale de Vigotsky et ils ne doivent pas être trop éloignés des capacités langagières de l'enfant. Pour ce faire, l'auteur préconise la fabrication et l'utilisation d'albums-échos.

L'objectif principal de l'album-écho est la complexification du discours de l'enfant et pour cela, Philippe Boisseau définit trois principaux objectifs :

- ✗ diversifier les pronoms,
- ✗ construire le système des temps,
- ✗ encourager les tentatives de complexifications de formes «pour que», «parce que», «quand», etc.

Ces trois objectifs doivent se travailler simultanément et sont étayés par un travail sur les prépositions et sur le lexique.

L'album-écho consiste à faire parler l'enfant sur des photographies le représentant en activité motrice, tout en gardant des objectifs de complexification de la syntaxe. Les propos de l'enfant sont enregistrés et restitués ensuite avec un enrichissement, d'où le nom d'échos, de l'enseignant sur la structure, les pronoms et le système des temps. Ce support visuel aide l'élève à se remémorer la séance d'éducation physique. C'est un objet

partagé par la classe entière qui facilite le travail de mémoire. Il existe deux types d'albums-échos : l'un de «première personne», individuel et l'autre de «troisième personne», commun à la classe.

L'album-écho est bien un outil différent de la dictée à l'adulte, aussi pratiquée en classe de cycle 1 car se sont bien les «échos» qui vont contribuer à la construction et la complexification du langage oral de l'élève.

Enfin, pour que l'album-écho soit un bon support pour aider l'élève à se remémorer la séance d'éducation physique, celle-ci doit être proche de la séance de verbalisation. En effet, cet outil permet l'ancrage de situations de langage dans la mémoire à long terme, les élèves sont amenés à décrire des activités motrices en passant par le réinvestissement du vocabulaire : matériel utilisé, actions réalisées, locutions spatio-temporelles et la syntaxe. En éducation physique, l'album-écho permet de travailler autour de différents thèmes : le schéma corporel, une activité particulière à l'éducation physique, les actions motrices (les verbes d'action) ou encore le repérage spatio-temporel.

### 3.3. L'album-écho et les programmes de cycle 1 de 2015

Cet outil correspond aux attentes des programmes en vigueur, dans l'article «*Apprendre en se remémorant et en mémorisant*» nous pouvons lire que :

*«Les opérations mentales de mémorisation chez les jeunes enfants ne sont pas volontaires. Chez les plus jeunes, elles dépendent de l'aspect émotionnel des situations et du vécu d'évènements répétitifs qu'un adulte a nommés et commentés. Ces enfants s'appuient fortement sur ce qu'ils perçoivent visuellement pour maintenir des informations en mémoire temporaire, alors qu'à partir de cinq-six ans c'est le langage qui leur a été adressé qui leur permet de comprendre et de retenir.»<sup>28</sup>*

### 3.4. Le choix d'un format numérique pour l'album-écho

Le format numérique de l'album-écho facilite le traitement des images et permet de garder en mémoire l'enregistrement des élèves et ainsi de suivre les progrès réalisés au cours de l'année et peut servir d'appui pour échanger avec les parents sur les productions de leur enfant. Par ailleurs, le numérique permet l'écoute et la consultation de l'album écho de manière illimitée, d'autant plus que les jeunes enfants aiment et ont besoin de la répétition

pour se construire, elle va permettre l'ancrage de la syntaxe dans la mémoire à long terme.

Nous pouvons noter un autre avantage de ce format-là, ce travail de reformulation en langue d'immersion permet un lien entre l'école et les familles au sein desquelles cette langue est très peu représentée, il joue ainsi le rôle d'outil de valorisation de la langue.

### 3.5. Déroulement de l'expérience / protocole de recueil de données

Pour répondre à notre problématique et évaluer les hypothèses, le dispositif mis en place se déroule en trois étapes :

- ✗ un premier enregistrement de l'album-écho au mois de novembre, avec une reformulation en français pour un groupe et en occitan pour l'autre groupe : phases 1, 2, 3 et 4. Pour répondre aux hypothèses formulées, deux groupes d'expériences sont établis : la moitié de l'effectif réalisera l'exercice et sera reformulé en français et l'autre moitié réalisera l'exercice et sera reformulé en occitan, langue de scolarisation. Les critères retenus pour réaliser les groupes d'expériences seront détaillés dans la partie suivante.
  
- ✗ un temps d'appropriation de l'outil par l'élève, en classe et dans les familles : phase 5,
  
- ✗ un second enregistrement de l'album-écho au mois de mars, à partir du même album et des mêmes groupes, les élèves commenteront à nouveau leurs photographies : phases 6 et 7.

<b>Phases</b>		<b>Objectifs</b>	<b>Temps</b>	<b>Remarques</b>
<b>1</b>	Photographier les élèves en action motrice	Récolter la «matière première» pour construire l'album-écho	Différentes activités d'EPS	Rôle primordial de l'ATSEM
<b>2</b>	Construire le diaporama avec les photographies de chaque enfant (de première personne) et un diaporama collectif (de troisième personne)		Hors temps scolaire	
<b>3</b>	Présenter le diaporama à chaque enfant sur un moment individualisé, enregistrer les réactions des élèves, l'enseignant peut relancer avec des questions «de qué se passa?» ou «de qué fas ?» pour le groupe «occitan» et «que se passe-t-il?» ou «que fais-tu ?» pour le groupe «français».	Évaluation diagnostique des compétences langagières de l'enfant.	Temps de classe	
<b>4</b>	L'enseignant analyse les productions langagières en complétant <b>la grille d'observations</b> . En s'appuyant sur cette grille, il s'enregistre reprenant les propositions langagières de chaque élève en les complexifiant mais tout en gardant la structure de l'oral initiale.	Proposer des «échos» les plus adaptés en fonction de l'objectif retenu pour chaque enfant à ce moment là de son apprentissage	Hors temps scolaire	La reformulation de l'enseignant se fait soit en français pour un premier groupe soit en occitan pour le second.

	Pour l'acquisition du lexique, s'appuyer sur <b>la liste de vocabulaire</b> «la grande motricité» établi par Philippe Boisseau			
<b>5</b>	Écoute de l'album par l'enfant et diffusion dans les familles	Favoriser l'appropriation orale	Temps de classe : accueil, temps collectifs et temps en dehors de la classe (dans les familles)	<b>Présentation</b> en amont du projet aux familles lors d'une réunion pédagogique
<b>6</b>	Second enregistrement : même organisation que pour le premier	Noter l'évolution du langage oral chez chaque élève	Temps de classe	Partir des mêmes albums pour pouvoir comparer les deux enregistrements
<b>7</b>	Écoute de l'album par l'enfant et diffusion dans les familles	Favoriser l'appropriation orale	Temps de classe : accueil, temps collectifs et temps en dehors de la classe (dans les familles)	

Ici se terminent les étapes du projet «album-écho», pour la réalisation de mon étude de recherche, deux autres étapes ont été nécessaires :

<b>8</b>	Réalisation d'un questionnaire aux parents sur les biographies langagières.	évaluer le «déjà-là» des élèves au vu de l'analyse	Hors temps de classe	
<b>9</b>	Analyse des différents productions entre les deux enregistrements et en fonctions des groupes d'expérience	Évaluer les hypothèses pour répondre à la question de recherche	Hors temps de classe	

### 3.4.1. Étape 1 : Collectage d'images

La première période de l'année scolaire étant consacrée d'un côté au choix du sujet de mémoire et d'un autre à un temps d'adaptation à l'école pour les élèves de petite section, le dispositif débutera dès la période 2.

Sur une période de trois semaines, à chaque séance de motricité, l'ATSEM de la classe photographie chaque élève réalisant une action motrice. Pour chaque élève cinq photos sont nécessaires pour réaliser l'album écho à la première personne, soit un total de 110 photos pour le groupe classe. Pour l'album écho à la troisième personne, les photos seront reprises dans cette banque.

La nécessité d'une variété de situations motrices et d'une signification explicite de l'action représentée, complexifie la tâche et nécessite un suivi pour que chaque élève ait assez de représentations. Au cours de ces trois semaines de prise d'images, différentes actions motrices seront demandées aux élèves correspondant aux compétences :

- ✗ je lance loin, haut et avec précision,
- ✗ je participe à une ronde,
- ✗ je danse sur une musique,
- ✗ je participe aux jeux collectifs.

### 3.4.2. Étape 2 : Construction de l'album et constitution des groupes d'expérience.

Le protocole de l'expérience a été pensé pour la classe entière. En effet l'album-écho est un des outils centraux de la programmation de l'année scolaire pour travailler le langage oral dans cette classe.

	TPS	PS	MS
Composition de la classe au début du protocole	<b>0</b>	<b>14</b>	<b>8</b>
Composition de la classe à la fin du protocole	<b>5</b>	<b>13</b>	<b>7</b>

Cependant pour cette étude, seuls les PS et les MS seront pris en compte dans le protocole car les TPS arrivant qu'au mois de janvier à l'école n'auront pas

participé au premier enregistrement. Nous ne pourrions donc pas analyser l'évolution de leurs productions langagières.

- ✗ Pour répondre à **l'hypothèse n°1** relative à la langue de reformulation, deux groupes sont constitués, avec pour l'un, un «écho» en français et pour l'autre, en occitan afin de comparer l'impact du critère «langue» dans cet exercice de reformulation.

Les deux groupes sont constitués d'une manière hétérogène avec un effectif égal de 11 élèves par groupe, avec une répartition équitable dans chaque groupe des niveaux scolaires : 7 PS et 4 MS.

La moyenne du temps d'exposition à la langue de scolarisation est la même dans les deux groupes : sensiblement au-delà d'un an.

Pour cette classe la répartition par rapport à l'exposition à la langue de scolarisation est représentée dans le tableau suivant :

	TPS	PS	MS
<b>Reformulation en français</b>			
CH		1,5	
CHA		0,5	
DÉ			1,5
ES			2
HA			1,5
HÉ		1,5	
IL		0,5	
LU		0,5	
MA		0,5	
VA		0,5	
VI			1,5
<b>Reformulation en occitan</b>			
AL		1,5	
CA		0,5	
CHC		0,5	
ED		0,5	
EL		0,5	
JU			2
LE		1,5	
MA		0,5	
OP			1,5
RO			1,5
SA			1,5

**Par convention**, nous nommerons pour cette étude groupe «français» le groupe dont la reformulation se fait en français et groupe «occitan» celui dont la reformulation se fait en occitan.

- ✗ Pour répondre à **l'hypothèse n°2** relative à l'âge, deux groupes sont constitués : le groupe de petite section avec 9 élèves et le groupe de moyenne section avec 5 élèves.

Groupe PS	<b>CA, CH, CHA, CHC, ED, EL, HÉ, LU, MA.</b>
Groupe MS	<b>ES, HA, OP, RO, SA.</b>

**Par convention**, nous nommerons pour notre étude le groupe «PS» relatif au groupe d'élèves de petite section et le groupe «MS» relatif aux élèves de moyenne section.

- ✗ Pour répondre à **l'hypothèse n°3** relative au «déjà-là» linguistique, deux groupes sont constitués en s'appuyant sur les fleurs de langues réalisées à partir des questionnaires distribués aux parents, en suivant quatre axes :

Les langues que je...

	... parle	... ne parle pas mais que je comprends	... ne parle pas mais que j'ai déjà entendues	... ne parle pas mais que j'ai déjà vues écrites
CA	1	1	2	2
CHA	1	1	1	3
CHC	1	1	2	3
ED	1	1	1	2
EL	1	1	3	3
ES	1	1	9	3
HA	2	1	0	3
HÉ	1	1	6	4
LU	1	1	2	1
MA	1	1	7	1
OP	1	1	2	2
RO	1	1	1	3
SA	1	1	3	4



Pour constituer les groupes d'expériences correspondants au «déjà-là» linguistique, nous avons choisi de suivre les quatre axes du questionnaire.

Cependant l'axe «les langues que je ne parle pas mais que je comprends», n'est pas significatif pour l'expérience car il est le même pour les 14 élèves avec seulement l'occitan, il ne sera donc pas pris en compte. Part ailleurs, pour le dernier axe, tous ont déjà vu l'occitan écrit mais ne le parlent pas. Le critère pour réaliser les groupes d'études est pour cet axe à plus de trois langues parlées. Nous avons fait le choix pour réaliser les deux groupes d'étude le critère d'avoir trois ou plus de langues par axe. Seulement pour l'axe «les langues que je parle», un seul élève parle deux langues, anglais et français. Par conséquent, nous avons fait le choix d'abaisser le critère à deux langues pour cet axe là.

Ainsi nous avons un groupe «riche» et un autre «pauvre» :

Groupe «riche»	<b>EL, ES, HA, HÉ, MA, RO, SA</b>
Groupe «pauvre»	<b>CA, ED, LU, OP, CHA, CHC</b>

**Par convention**, et d'une manière non péjorative, le groupe avec un «déjà-là» linguistique important sera nommé groupe «riche» et l'autre groupe avec un «déjà-là» linguistique moins important, groupe «pauvre».

### 3.4.3. Étape 3 : Enregistrement 1 : la présentation de l'album-écho aux élèves

Au mois de novembre, une matinée est prévue pour l'enregistrement individualisé où chaque enfant à tour de rôle observe les photographies et les commente. Chaque énoncé est enregistré en fichier audio grâce au logiciel *Audiacity*.

### 3.4.4. Étape 4 : L'analyse des productions pour la reformulation

La première phase de cette étape est de relier les parties de l'enregistrement aux photographies correspondantes. Puis, une écoute de chaque album-écho, permettra de remplir la grille d'observations des compétences langagières de l'enfant. Cette grille à été réalisée par Valérie Pagani de l'IUFM de Lyon, pour pointer le niveau langagier de chaque élève à partir d'un album-écho<sup>29</sup>. Cette

29 Voir annexe n°1

évaluation diagnostique permet de fixer pour chaque élève un objectif de progression pour son oral dans un but de complexification du langage.

En ce qui concerne l'évaluation du lexique, nous nous appuyerons sur la liste de vocabulaire «la grande motricité», construite par Philippe Boisseau pour acquérir 750 mots en PS<sup>30</sup>

Enfin, l'enseignante reformule les propos de l'élève en suivant l'objectif de progression qui lui est propre. Elle veillera à rester au plus proche de la syntaxe employée par l'élève, en ne modifiant qu'un critère : pronom, articulation, temps, lexique, etc. Cette reformulation est insérée dans le diaporama, à côté de la parole de l'élève. La reformulation se fait en français pour un groupe et en occitan pour l'autre groupe.

### 3.4.5. Étape 5 : Un temps d'appropriation de l'outil par l'élève

Une fois les reformulations enregistrées et le montage technique réalisé, le projet d'album-écho est présenté aux parents au cours d'une réunion pédagogique. Cette présentation du projet sera doublée par une information en format papier dans les casiers individuels des familles pour s'assurer que tout le monde est accès à l'information<sup>31</sup>. A cette occasion les parents rempliront une autorisation de droit à l'image<sup>32</sup>.

En janvier, en classe, sur des temps d'accueil, ou après les ateliers, l'album-écho est présenté aux élèves. Avec l'ordinateur de la classe et un casque audio à disposition, l'album sera consultable par l'élève sur le principe du volontariat.

Après ce temps de découverte en classe de l'objet, les parents auront la possibilité de récupérer l'album-écho de leur enfant sur une clé USB pour échanger avec lui à la maison. Ce temps en famille, incitera l'enfant à formuler, expliquer ce qu'il a fait, ce qu'il voit, ce qui contribuera à l'intergration de la structure de la reformulation.

### 3.4.6. Étape 6 : le second enregistrement de l'album-écho

30 Voir annexe n°2

31 Voir annexe n°3

32 Voir annexe n°4

Pour cette étape, au mois de mars, le dispositif reste le même que celui de l'étape 1, les photographies restent les mêmes pour garder le même stimuli et pouvoir comparer et évaluer les progrès réalisés.

### 3.4.7. Étape 7 : le second temps d'écoute de l'outil par l'élève

Comme pour le premier enregistrement, l'album-écho est présenté sur des temps d'accueil aux élèves. Nous soulignerons les progrès réalisés avec l'élève et nous le noterons dans son cahier de réussite.

L'album-écho final sera a nouveau transmis aux familles via une clé USB.

### 3.4.8. Étape 8 : Les biographies langagières

La biographie langagière est un travail de réflexion que fait une personne sur son propre chemin et rapport aux langues. La biographie langagière favorise l'implication de chacun dans ses apprentissages et dans l'évaluation de ses progrès. C'est un outil qui vise le plurilinguisme, chaque personne mentionne ce qu'elle sait faire dans chaque langue, ses expériences linguistiques et culturelles dans des contextes formels ou informels. Ainsi la biographie langagière se décline en quatre axes :

- ✗ les langues que je parle,
- ✗ les langues que je ne parle pas mais que je comprends,
- ✗ les langues que je ne parle pas mais que j'ai déjà entendu,
- ✗ les langues que je ne parle pas mais que j'ai déjà vu écrites.

Un questionnaire<sup>33</sup> organisé en deux parties, la première relative à l'enfant et la seconde aux parents, est distribué aux familles. Ce questionnaire a pour objectif de déterminer le «déjà-là» linguistique de l'enfant, de connaître le contexte langagier dans lequel il vit et ainsi de pouvoir prendre en compte ce «déjà-là» dans l'analyse pour vérifier l'hypothèse n°3.

33 Questionnaire construit par Madame Vanessa Bonneil, dans le cadre de son mémoire de recherche de master II MEEF (Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) à l'ESPE d'Albi. Voir annexe n°5

La première partie du questionnaire permet de déterminer les contextes dans lequel l'enfant parle, comprend, a entendu ou a vu écrites une ou plusieurs langues :

- × Dans la famille,
- × langue parlée par les parents dans le cadre professionnel,
- × les amis de la famille,
- × les amis de votre enfant,
- × dans l'entourage,
- × à l'école,
- × en voyage,
- × lecture d'album, de visionnage de films, d'écoute de musiques, etc.

La seconde partie du questionnaire est relative aux parents. Les pays où ils ont habités et / ou visités.

#### 3.4.9. Étape 9 : L'analyse des données

Les énoncés produits par les élèves au cours des deux enregistrements seront retranscrit afin de faciliter l'analyse et construire une grille de données. Cette dernière permettra de faire varier les différents paramètres et ainsi comparer les productions langagières.

Le protocole défini dans ce chapitre permet d'établir le déroulement de l'expérience. Il servira de point d'appui, de structure pour l'analyse des données et permettra de répondre aux hypothèses formulées. Cette analyse fera l'objet du chapitre suivant.

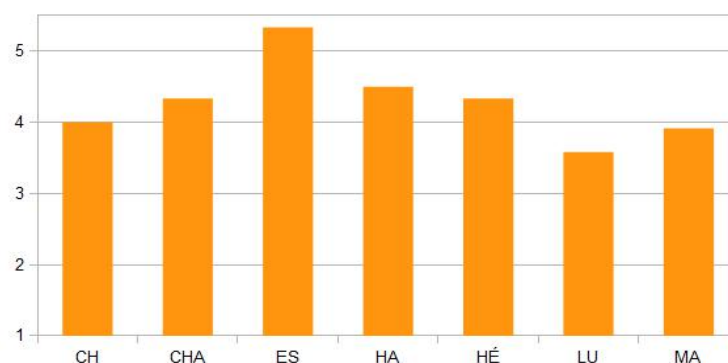
**Chapitre 3 :**  
**Analyse des données**

# 1. Description de l'échantillon de l'expérience

## 1.1. Profil des groupes pour le variable langue

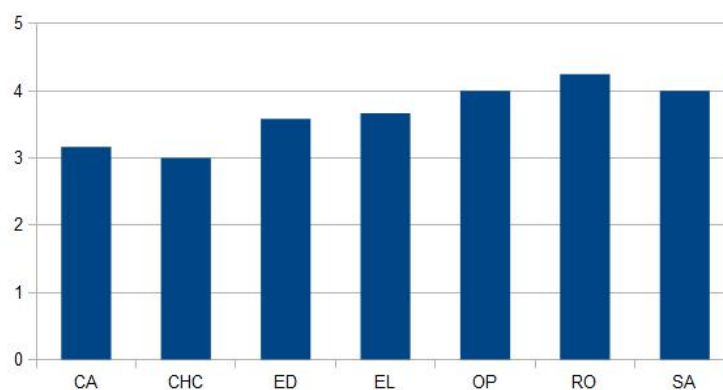
Au vu des problématiques liées à l'école maternelle : entrée de TPS en janvier, départs en cours d'année scolaire et absentéisme important, sur le total de 27 enfants présents dans la classe sur l'année, 14 seulement l'étaient aux deux enregistrements. J'ai donc fait le choix de ne garder que ces 14 productions afin de pouvoir analyser et comparer l'évolution réalisée entre les deux enregistrements. Ces 14 productions sont équitablement réparties entre les deux groupes d'études avec 7 enfants dans chaque groupe.

Âges du groupe «français»



Le plus jeune élève du groupe avait lors du premier enregistrement, trois ans et un mois et le plus âgé, quatre ans et dix mois. L'âge moyen de ce groupe est de trois ans et huit mois. L'étendue de ce groupe est d'un an et neuf mois.

Âges du groupe de reformulation «occitan»



Le plus jeune élève du groupe avait lors du premier enregistrement, trois ans et le plus âgé, quatre ans et trois mois. L'âge moyen de ce groupe est de trois ans et sept mois. L'étendue de ce groupe est d'un an et trois mois.

En conclusion, les âges moyens des deux groupes sont sensiblement les mêmes, cependant l'étendue du groupe de reformulation en occitan est plus petite que celle du groupe «français».

## 1.2. Temps d'exposition à la langue de scolarisation

Pour évaluer l'impact de la reformulation il nous semble très important d'avoir un regard sur le parcours scolaire de chacun. En effet, la classe étant inscrite dans un projet d'immersion, les élèves ayant réalisé une année supplémentaire ou même une demi-année (avec des entrées en janvier pour les TPS) n'ont pas le même rapport à la langue qu'un élève nouvel entrant dans cette même classe.

À l'école maternelle, la scolarisation de l'enfant le conduit vers la communication, il se sociabilise et est donc amené à :

*« pratiquer plusieurs usages du langage oral comme : évoquer, raconter, décrire, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter en défendant un point de vue, en posant des questions, s'intéresser à l'avis des autres »<sup>34</sup>*

Ainsi l'enfant déjà scolarisé n'a pas le même rapport au langage qu'un enfant entrant à l'école.

La répartition de l'exposition à la langue d'immersion dans les deux groupes étudiés (en année scolaire)

	TPS	PS	MS
<b>Reformulation en français</b>			
CH		1,5	
CHA		0,5	
ES			2
HA			1,5
HÉ		1,5	
LU		0,5	
MA		0,5	
<b>Reformulation en occitan</b>			
CA		0,5	
CHC		0,5	
ED		0,5	
EL		0,5	
OP			1,5
RO			1,5
SA			1,5

Les deux groupes sont relativement équilibrés en temps d'immersion mais on note une différence sur l'âge d'entrée à l'école.

### 1.3. Les biographies langagières

L'étude du «déjà-là» des élèves complète le profil de chaque groupe en apportant des variables à prendre en compte dans l'analyse des résultats d'expérience.

#### 1.3.1. Réalisation d'un questionnaire destiné aux parents

J'ai distribué le questionnaire aux parents concernés par ma recherche, en leur faisant part de mon travail et en sollicitant leur participation. La quasi-totalité des parents ont adhéré à ma requête et a répondu au questionnaire pour le lendemain.

Ces questionnaires m'ont permis, en plus des biographies individuelles de l'enfant de réaliser une biographie par groupe d'expérience afin d'avoir une vision globale, aussi appelée «Fleur de langage»<sup>35</sup>.

35 Voir annexe n°6



Fleur de langues du groupe «occitan» et fleur de langues du groupe «français»

Groupe «français»		Groupe «occitan»	
<b>Les langues que je parle :</b>			
français			
anglais			
<b>Les langues que je ne parle pas mais que je comprends :</b>			
occitan			
<b>Les langues que je ne parle pas mais que j'ai entendues :</b>			
espagnol			
arabe			
anglais			
portugais			
Portugais brésilien	allemand	italien	
berbère	occitan		
bosniaque	vietnamien		
chinois	coréen		
japonais	Suisse allemand		
Langue des signes			
<b>Les langues que je parle pas mais que j'ai vu écrite :</b>			
occitan			
anglais			
espagnol			
français			
chinois		italien	arabe

Au regard des biographies langagières des deux groupes de reformulation, nous notons deux différences pouvant avoir un impact dans la reformulation en langue d'immersion. Premièrement, dans le groupe «français» deux langues sont parlées à la maison contre une dans l'autre groupe. Et, ensuite, nous notons une plus grande diversité de langues entendues, aussi appelée «musique des langues», par le groupe «français». Cette différence entre les deux groupes d'expérience est fortuite, en effet, les groupes ont été réalisés à partir des critères d'âge et d'exposition à la langue de scolarisation. Le critère «biographie

langagière» n'a pas été pris en compte lors de la réalisation des groupes, ce qui constitue un manquement dans cette étude.

Différents contextes dans lesquels l'enfant parle / comprend / a entendu ou vu écrites des langues vivantes :

	Groupe français	Groupe occitan
<b>En famille</b>	espagnol, arabe, portugais	
	berbère, occitan, portugais brésilien, anglais, chinois	
<b>Langue parlée par les parents dans le cadre professionnel</b>		espagnol, anglais
<b>Les amis de la famille</b>	japonais, anglais, allemand, coréen	
<b>Les amis de votre enfant</b>	portugais, espagnol	
<b>Dans l'entourage</b>	bosniaque, vietnamien	
<b>À l'école</b>	occitan, espagnol	
Votre enfant est parti avec vous en <b>voyage</b> de courte ou longue durée à l'étranger.	espagnol	
		anglais, arabe, portugais, italien
Lecture d' <b>albums</b> en langue étrangère, visionnage de <b>films</b> en version originale, écoute de <b>musiques</b> en langue étrangère,...	anglais	
	allemand, occitan, langues des signes, arabe	espagnol

Les contextes dans lesquels l'enfant a été en contact avec d'autres langues sont distincts d'un groupe à l'autre. Le groupe «occitan» a accès aux langues dans le cadre professionnel des parents ou par les voyages familiaux, alors que pour le groupe «français» c'est plutôt par son entourage : amis de la famille ou de l'enfant, voisinage et par des activités variées comme l'écoute de musiques en langues étrangères, lecture d'albums, etc.

La deuxième partie du questionnaire à destination des parents nous permet de constater que les parents du groupe «français» ont habité à l'étranger, 20 pays cumulés dans le groupe, alors que les parents du second groupe ont beaucoup moins vécu à l'étranger. Cependant les deux groupes ont visité quasiment le

même nombre de pays. Cette diversité de «mode de vie» des parents peut expliquer la différence d'approche aux langues entre les deux groupes d'expérience. Comme pour la première partie d'analyse du questionnaire, les différences entre les groupes sont imprévisibles et n'ont pas été pris en compte pour constituer les groupes.

Les deux parties du questionnaire concordent. Ce dernier nous permet d'avoir une vision générale sur le contexte familial de l'enfant par rapport aux langues vivantes, son «déjà-là» linguistique qui constitue une variable de notre étude.

## 1.4. Le rôle des familles dans ce projet de reformulation

Pour un bon déroulement de ce protocole expérimental, l'implication des familles était nécessaire. Nous analyserons dans cette partie leur impact.

### 1.4.1. Présentation du projet aux familles

Le projet a été exposé oralement aux parents lors d'une réunion pédagogique proposée aux parents à la fin du mois de janvier. Une information écrite a été ensuite diffusée à la totalité des familles.

### 1.4.2. Le rôle des familles dans le projet de reformulation

Pour une approche sociologique des familles impliquées dans l'étude, nous nous appuyerons sur l'étude menées par Pierre Périer qui définit trois grands types de familles, appelées «balises de Périer»<sup>36</sup> :

- ✗ **Les familles dominantes** : En haut de l'espace social, elles ont une stratégie forte de réussite scolaire. Elles ont un haut niveau de capital économique, culturel, scolaire et relationnel.
- ✗ **Les familles complices** : Leur mode de socialisation avec les enseignants est proche, elles sont souvent issues du même milieu social. Souvent il se crée une connivence objective entre ces familles et les enseignants.

36 Pierre Périer est professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université de Rennes 2. Il a publié en 2005 «École et familles populaires – sociologie d'un différend».

- Les familles dominées** : Leur capital économique, culturel et scolaire est éloigné des normes scolaires, elles intériorisent du fait que leurs logiques scolaire et éducative ne sauraient se mesurer à celle de l'école. Ces familles peuvent établir une distance avec l'école par rapport à la langue et aux pratiques culturelle, à leur représentation de l'intelligence et de l'apprentissage et à leur propre histoire scolaire.

En s'appuyant sur ces critères nous observons différents types dans les familles impliquées dans notre étude.

Répartition des types de familles impliquées dans l'étude en fonction des balises de Périer

	Reform. français	Reform. occitan
<b>Familles dominantes</b>	2	2
<b>Familles complices</b>	3	5
<b>Familles dominées</b>	2	0

Après lecture de ce tableau nous constatons que les familles «complices» sont majoritaires. La démarche des parents d'inscrire leur enfant dans le projet scolaire associatif nécessitant une relation de proximité avec l'école explique ce constat. Les familles «dominantes» sont beaucoup moins présentes et seules deux familles sur 14 sont classées «dominées».

Le groupe «français» est plus hétérogène dans sa répartition.

	«français»							«occitan»						
	CH	CHA	ES	HA	HÉ	LU	MA	CA	CHC	ED	EL	OP	RO	SA
<b>Clé USB</b>					x	x					x	x	x	
<b>Parents présent réunion pédagogique</b>					x			x	x	x		x		x
<b>Familles / école</b>	d	do	d	do	c	c	c	do	c	do	c	c	c	c
<b>Visionnage en classe</b>					x			x			x	x	x	x

Familles / école : d : dominée ; do : dominante ; c : complice

Seul des familles complices ont participé aux différentes étapes du projet.

### 1.4.3. Un temps de visionnage individuel en classe

Avant de transmettre l'album-écho aux familles, lors des temps d'accueil du matin, les enfants ont pu, s'ils le souhaitent visionner leur album-écho.

Nombreux enfants n'ont pas désiré voir leur album-écho, intimidés de se voir ou de s'entendre. Seul un enfant du groupe «français» a souhaité regarder son album en classe pour cinq du groupe «occitan». Les enfants qui ont souhaité regarder leur album-écho correspondent aux familles intéressées par le projet.

Pour conclure cette analyse des biographies langagières des élèves participant à l'expérience, nous notons que les deux groupes sont équilibrés d'un point de vue de l'effectif, de l'âge, de l'exposition à la langue de scolarisation mais ils se singularisent au niveau des critères de «déjà-là» et de types de famille.

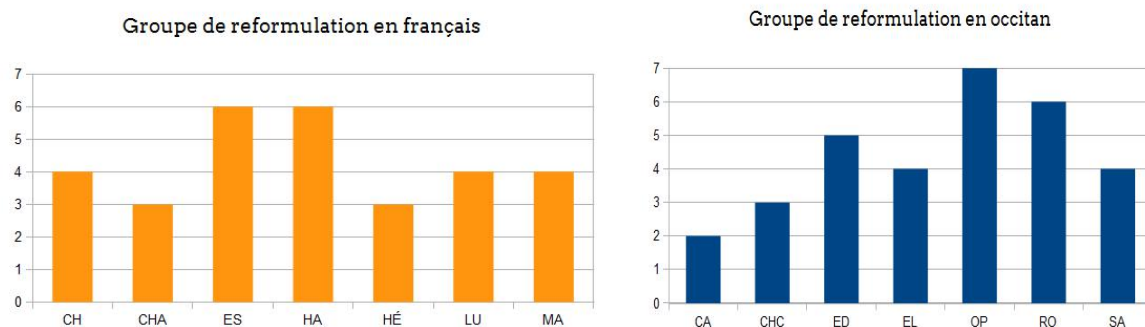
## 2. La réalisation de l'objet album-écho

La réalisation des albums a nécessité plusieurs étapes que nous analyserons dans cette partie.

### 2.1. La construction

Pour la première partie de «récolte de données», la photographie des enfants a pu se réaliser dans de bonnes conditions, grâce à la participation de Maria, l'ATSEM de la classe. En effet, il m'est vite apparu difficile de photographier, lancer l'activité, sécuriser, accompagner et encourager les élèves dans leur tâche, l'appui de l'aide maternelle n'était pas de trop en ce début d'année, notamment pour les petites sections, pour qui la motricité peut être source d'évasion. La prise d'images, cinq clichés significatifs et de qualité par élève, s'est avérée une tâche supplémentaire et capitale, j'en remercie Maria qui a su relever le défi.

Nombre de photographies par album «de première personne» dans chaque groupe :



Pour les albums de «première personne», la moyenne est sensiblement la même entre les deux groupes, le premier groupe étant cependant homogène que le second. Cette variation reflète la difficulté rencontrée sur le terrain de photographier tous les enfants dans cinq actions motrices différentes pour permettre l'exploitation pédagogique.

Le nombre de photos engendre la quantité de productions langagières<sup>37</sup>. Avec 30 photos dans un groupe et 31 dans l'autre, nous pouvons comparer les productions des groupes objectivement.

Pour réaliser l'album-écho «de troisième personne», j'ai sélectionné huit photographies représentant autant d'actions motrices différentes :

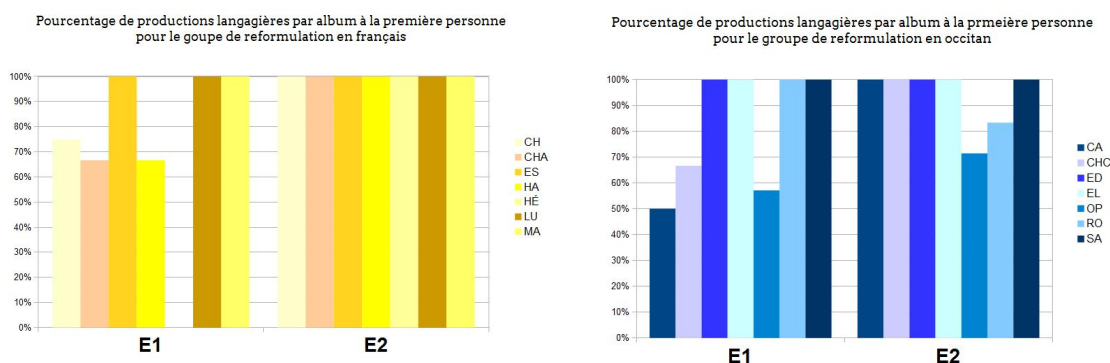
- ✕ courir
- ✕ danser
- ✕ faire une ronde
- ✕ sauter
- ✕ faire du toboggan
- ✕ s'étirer
- ✕ se poursuivre
- ✕ lancer

37 Voir annexe n°7

## 2.2. Les productions langagières

Certains élèves n'ont su commenter que quelques unes des photographies de l'album. Face au mutisme, je relançais l'élève avec les questions «Que se passe-t-il ?» ou «que fais-tu?» pour le groupe «français» et «De qué se passa ?» [Dekezepaz] ou «De qué fas ?» [Dekefaz] pour le groupe «occitan». Si l'élève restait toujours muet, je passais à la diapositive suivante.

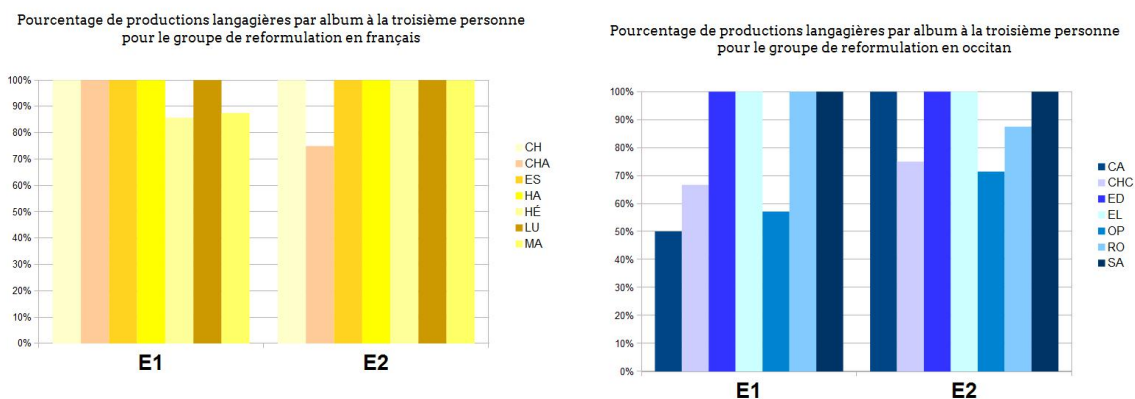
### Évolution des productions langagières pour l'album «de première personne»



Nous constatons une progression considérable entre le nombre de productions langagières entre le premier enregistrement (E1) et le second (E2).

Soulignons les 100% de commentaires au second enregistrement pour le groupe «français», soit une augmentation de quasiment un quart des productions langagières pour cet album.

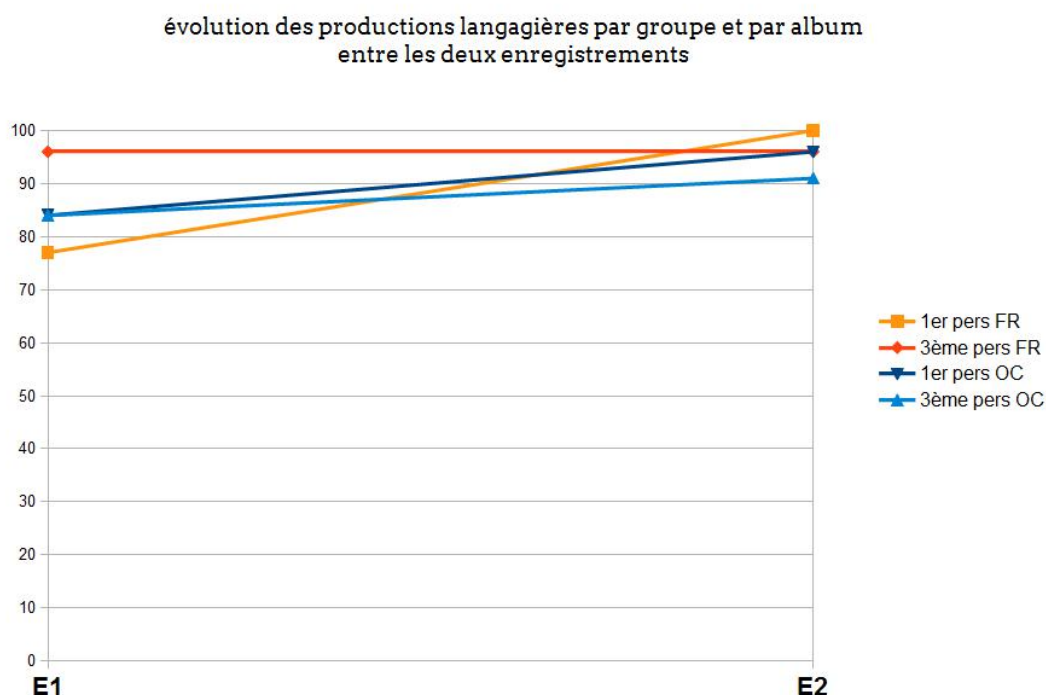
### Évolution des productions langagières pour l'album «de troisième personne»



Pour l'ensemble des albums, le groupe «occitan» présente moins de productions langagières que le groupe «français» mais elles progressent régulièrement entre les deux enregistrements.

Relevons l'éloignement dans le temps du second enregistrement par rapport aux actions motrices à commenter, ce qui a généré des réponses du type «*je ne sais plus*», d'où l'importance d'enregistrer les réactions des élèves peu de temps après la séance d'éducation physique, constat signalé par Philippe Boisseau.

Pourcentage de productions langagières par enregistrement, album et groupe :



Au vu des résultats nous pouvons noter que les enfants de maternelle parlent plus facilement à la troisième personne qu'à la première (12% de plus de productions pour le groupe «français»). Il est peut-être plus simple pour ces jeunes enfants de commenter une photographie d'un camarade de classe qu'ils ont l'habitude de côtoyer plutôt qu'une photographie le représentant. Dans cette même idée, certains élèves commentaient leur tenue vestimentaire : «*Tu as vu mon joli t-shirt ? il était joli mais il était trop petit pour moi, la ronde*» (OP) ou encore : «*ça c'est Vadim, et c'est moi parce que j'ai le même pull que moi*» (VA),



ce qui montre que l'égocentrisme est encore présent chez les enfants de cet âge et la difficulté encore chez certains de se reconnaître sur une photographie. À noter enfin, le cas d'un enfant qui a beaucoup ri de se voir en photographie, et n'a donc pas fait de «productions langagières», car chaque photo était source d'éclats.

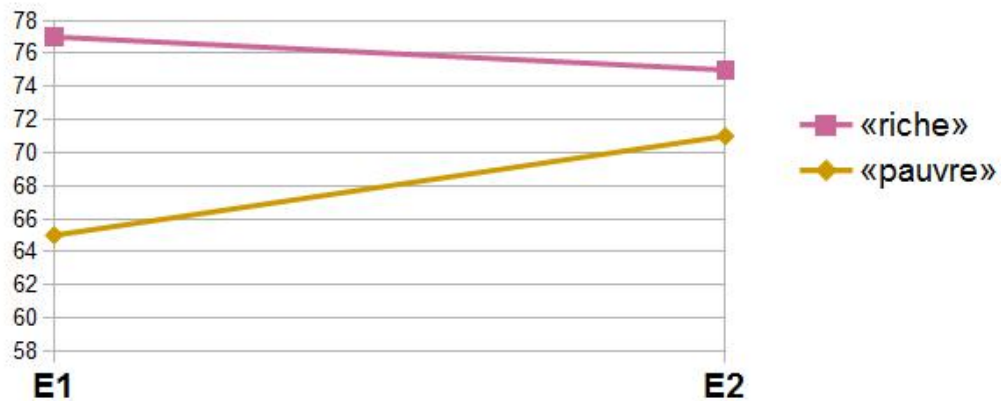
L'observation des élèves sur cette phase d'enregistrement a permis de pointer quelques remarques : quelques uns accompagnent leurs commentaires de gestuelles ou de chants, cela montre le lien, encore bien présent à ce moment-là du développement de l'enfant, entre le corps et le langage. Voici des comportements notoires observés pendant l'enregistrement :

- ✕ Un élève fait des ronds avec ses bras pour expliquer que sur la photo il danse une ronde.
- ✕ Un élève chante la chanson pour expliquer que sur la photo il danse sur cette chanson : «*C'est quand on fait : Jean Petit que dança, amb lo det, det, det.*»(RO) [ãbludɛtludɛtludɛt]
- ✕ Pour réaliser l'enregistrement nous étions installés dans la salle de motricité. Un élève dit devant la photo : «*c'est quand on était là, tu te souviens, c'était hier*» et il pointe du doigt la salle où nous étions. Pour cette photo, il n'a pas commenté l'action motrice mais seulement le lieu où cela se passait.

Ces comportements ont disparu lors du second enregistrement.

Au niveau de la variable «âge», nous ne notons pas de différences significatives entre les deux enregistrements, mis à part que les élèves de moyenne section s'expriment plus facilement à la troisième personne qu'à la première au mois de novembre, et cela s'équilibre au cours du second enregistrement. Les petites sections s'expriment autant à la première qu'à la troisième personne au cours du premier enregistrement mais plus facilement à la première personne au second enregistrement.

### évolution des productions langagières au cours de l'étude en fonction du "déjà-là" linguistique



Nous observons une production d'énoncés plus élevée pour le groupe «riche» pour le premier enregistrement. Cependant c'est le groupe «pauvre» qui marque une plus grande progression au cours de l'étude.

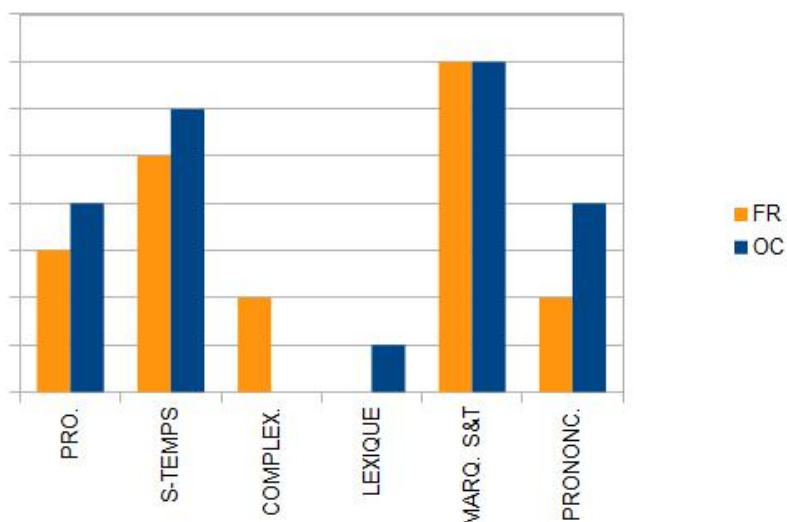
## 2.3. La grille d'observations des compétences langagières

À la fin du premier enregistrement, nous complétons une grille d'observations des compétences langagières afin de déterminer les objectifs de progression individuels. Cette évaluation diagnostique m'a permis de pointer et choisir un des axes d'approfondissement à mettre en place par le biais de ma reformulation pour chaque élève. Ces axes de reformulation reprennent un des six objectifs principaux de l'album-écho établis par Philippe Boisseau :

- ✗ diversifier les pronoms
- ✗ construire le système temps
- ✗ encourager les tentatives de complexification : «pour que», «parce que», «quand», etc
- ✗ enrichir le lexique
- ✗ utiliser les connecteurs spatio-temporels

- ✗ améliorer la prononciation

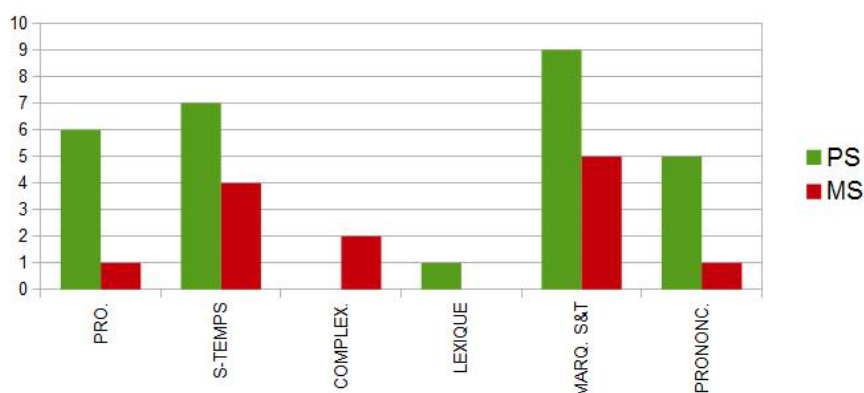
### Objectifs de reformulation en fonction de la langue



PRO. : pronom ; S-TEMPS : système temps ; COMPLEX. : complexification ; MARQU. S&T : marqueurs spatio-temporels ; PRONONC. : prononciation.

Au regard des différents axes de reformulation, nous constatons la difficulté de définir la priorité d'un seul axe à améliorer lors de l'enregistrement de «l'écho». Le principe de ce dernier étant d'être le plus proche de l'énoncé de l'élève et d'améliorer un seul critère. En s'adaptant ainsi à chaque production, il est problématique de ne suivre qu'un seul objectif de reformulation pour l'album entier d'un élève.

### Objectifs de reformulation en fonction du facteur âge

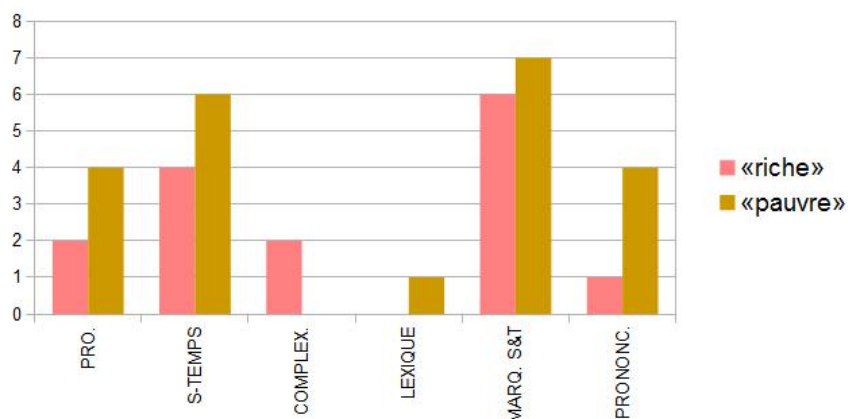


PRO. : pronom ; S-TEMPS : système temps ; COMPLEX. : complexification ; MARQU. S&T : marqueurs spatio-temporels ; PRONONC. : prononciation.

Nous pouvons noter des différences de reformulation en fonction des âges. L'ensemble des objectifs sont à prendre en compte pour les PS alors que l'accent pour les MS doit être mis vers la complexification de leurs énoncés.

Nous remarquons une constante dans l'emploi faible des marqueurs spatio-temporels.

Objectifs de reformulation en fonction du "déjà-là" linguistique



PRO. : pronom ; S-TEMPS : système temps ; COMPLEX. : complexification ; MARQU. S&T : marqueurs spatio-temporels ; PRONONC. : prononciation.

La différence entre les deux groupes pour l'axe d'étude du «déjà-là» linguistique est la même que celle du facteur âge : les élèves du groupe dont le «déjà-là» linguistique est plus faible ont plus de capacités linguistiques à acquérir ou améliorer que l'autre groupe, et ce dernier doit complexifier son discours.

### 3. Analyse des productions langagières

Après un point sur la langue de scolarisation, l'analyse des productions langagières s'articulera autour des objectifs de l'album-écho fixés par Philippe Boisseau. Ensuite nous développerons les capacités syntaxiques de l'élève : pronoms, temps, prépositions et complexifications, puis nous observerons l'enrichissement du champ lexical : noms, verbes, adjectifs, locutions spatio-temporelles.

### 3.1. La langue de scolarisation

Dans les productions langagières observées au cours de cette étude nous pouvons noter quelques manifestations de l'occitan, langue de scolarisation. Dans le groupe «occitan» ces interventions entrent dès le premier enregistrement alors que dans l'autre groupe, des mots en occitan n'apparaissent que dans le second enregistrement.

Français		Occitan	
E2	C'est moi c'est <b>la motricitat</b> . [lamutrisitat]	E1	Encore qui fait <b>lo</b> , l'activité. [lu]
E2	C'est nous jeux, <b>aquí</b> . [aki]	E1	Encore Robin qui fait <b>la ronda</b> . [larundɔ]
E2	Elle fait <b>la motricitat</b> . [lamutrisitat]	E1	Encore Robin qui fait « <b>amb lo det, lo det, lo det</b> ». [ãbludɛtludɛtludɛt]
E2	Là, Madhy, il fait <b>la motricitat</b> . [lamutrisitat]	E1	<b>La ronda</b> , Lenny et moi. [larundɔ]

L'unique élève du groupe «occitan» qui produit toutes les productions langagières en langue de scolarisation de son groupe est en moyenne section et évolue depuis un an et demi dans la langue de scolarisation. Ce passage par l'occitan dès le premier enregistrement pour le groupe «occitan» peut s'expliquer par le fait que les questions de relances pendant l'enregistrement se sont faites en occitan, ce qui a pu induire le choix de l'emploi de cette langue. Cependant nous ne notons aucune production langagière en occitan au cours du deuxième enregistrement pour ce groupe-là.

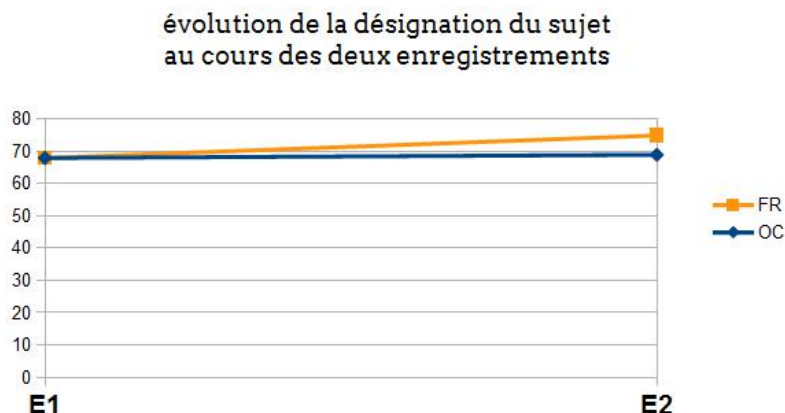
Nous comptons autant de productions langagières en langue de scolarisation pour des élèves de petite que ceux de moyenne section.

La totalité des productions langagières en occitan appartiennent au groupe «pauvre».

## 3.2. Les capacités syntaxiques

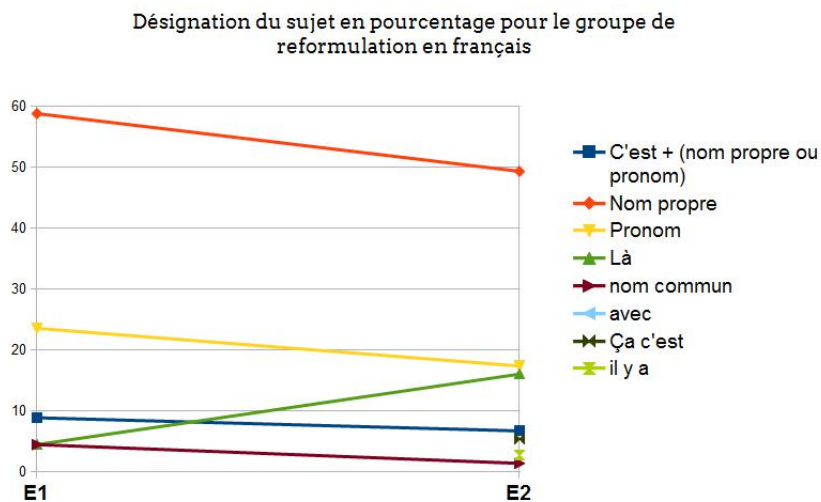
### 3.2.1. La désignation du sujet et l'expression à la première personne

La désignation du sujet ou comment l'enfant introduit le sujet



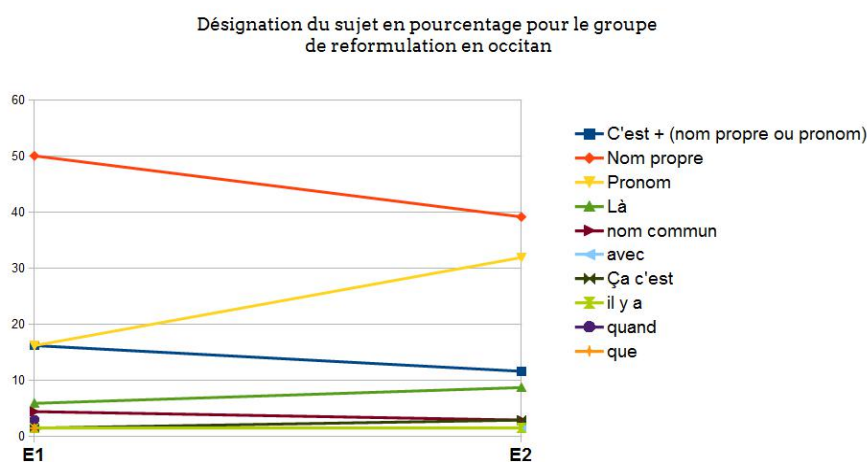
Lors du premier enregistrement, 26% des productions langagières du groupe «français» de l'album «de première personne», n'exprimait pas de sujet. Ce pourcentage diminue de moitié au second enregistrement.

L'expression du sujet est cependant moins présente dans le second enregistrement pour le groupe «occitan» en ce qui concerne l'album «de première personne». La constante entre les deux groupes est la désignation du sujet par un nom propre puis un pronom. Ensuite les deux groupes se différencient, pour le groupe «français» c'est la conjonction «là» alors que pour le groupe «occitan» c'est l'expression «c'est + nom propre».



Certaines désignations disparaissent alors que de nouvelles apparaissent au deuxième enregistrement :

- ✗ pour le groupe «français», les désignations «nom commun», «pronom», «nom propre» et «c'est + nom propre» diminuent au profit des expressions «il y a», «ça c'est» et «là».
- ✗ Pour le groupe «occitan», les désignations «que», «quand», «nom commun», « nom propre», «c'est + nom propre», diminuent au profit des expressions «ça c'est», «avec», «là», «pronom».

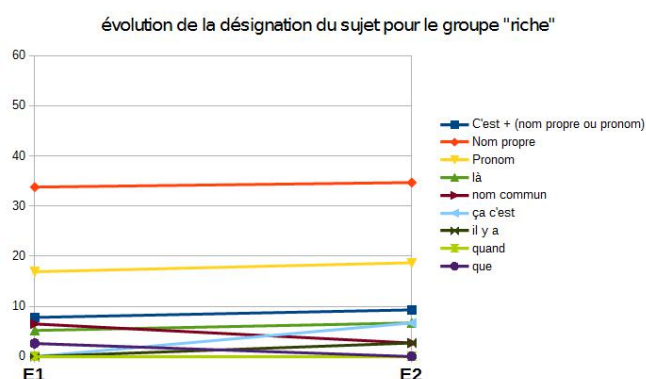
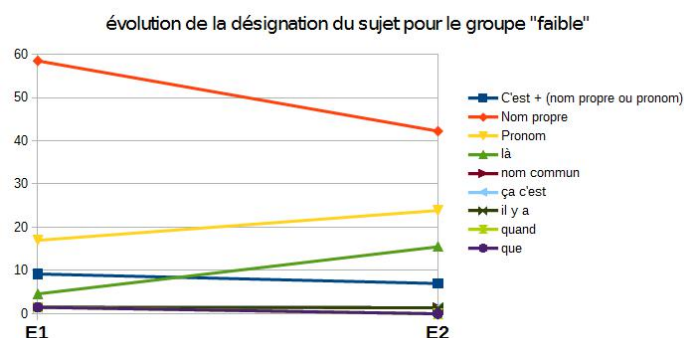


La désignation du sujet est plus variée pour le groupe «occitan». Au second enregistrement, il favorise l'emploi de pronoms et plus particulièrement les pronoms «je» et «moi», exprimés six fois plus aux deuxième enregistrement de l'album «de première personne». Soulignons plusieurs emplois du pronom «nous» dans le second enregistrement du groupe «français».

Pour la désignation du sujet en fonction du facteur «âge», nous notons une augmentation de l'emploi de pronoms pour les élèves de moyenne section (4% des énoncés) alors qu'elle diminue pour la petite section entre les deux enregistrements.

Les plus grands utilisent en grande partie (37%) la conjonction «là» au premier enregistrement, alors qu'ils ne l'utilisent plus que très peu au deuxième enregistrement et inversement, pour les plus petits qui ne l'emploient que 3% de leurs énoncés au premier enregistrement, et l'utilisent à plus de 17% lors du second.

Le groupe «pauvre» progresse plus au cours de l'expérience pour la désignation du sujet. En effet, au second enregistrement, il privilégie l'emploi de pronoms et de la conjonction «là» plutôt que les noms propres. Le second groupe est plus constant entre les deux temps de l'enregistrement.

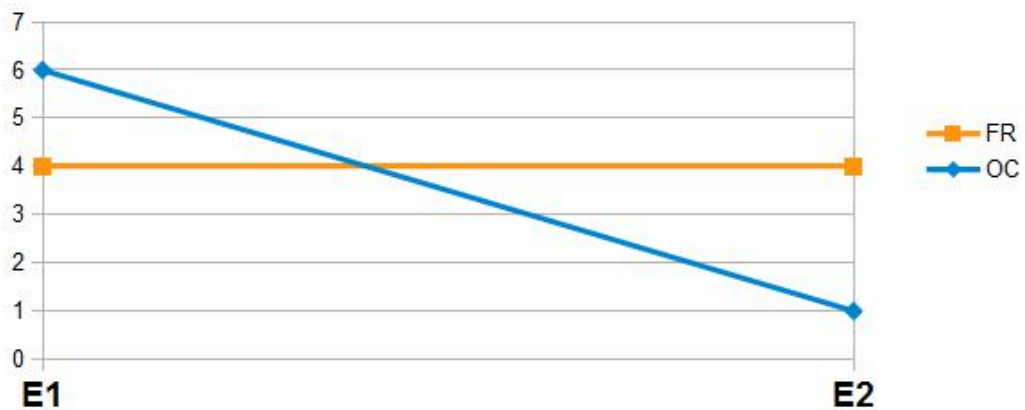


### 3.2.2 Confusion de la troisième et première personne

Pour les albums «de première personne», nous notons la difficulté pour des élèves de PS et MS de s'exprimer à la première personne. Ces enfants se désignent par leur prénom quand ils se voient sur la photographie et commentent l'action à la troisième personne.



### évolution des énoncés avec confusion des personnes entre les deux enregistrements



Nous remarquons que certaines phrases se résument à un substantif : «une balle», «une ronde», «une danse» et ne peuvent entrer dans cette classification.

**Le groupe «occitan» augmente la désignation du sujet par un pronom entre les deux enregistrements avec plus particulièrement l'emploi des pronoms «je» et «moi». Notons enfin l'évolution de ce même groupe pour la personne de l'énoncé, au second enregistrement, ces élèves s'expriment quasiment tous à la première personne pour l'album «de première personne».**

Si nous comparons les productions d'élèves de petite et de moyenne sections nous observons le même nombre d'énoncés exprimés à la troisième personne alors qu'il aurait dû l'être à la première. Nous retrouvons le même nombre de ces énoncés aux deux enregistrements pour le groupe de petits tandis que ces énoncés diminuent quasiment entièrement au second enregistrement pour les moyens. **La différence significative entre les deux groupes par rapport à cet axe d'étude est l'amélioration de l'énoncé à la première personne pour les élèves plus âgés.**

Le groupe «pauvre» émet deux fois plus d'énoncés à la troisième personne au lieu de la première que le groupe de «riche». Au second enregistrement, les

deux groupes diminuent cette inversion de personne, quatre fois plus pour le groupe «friche».

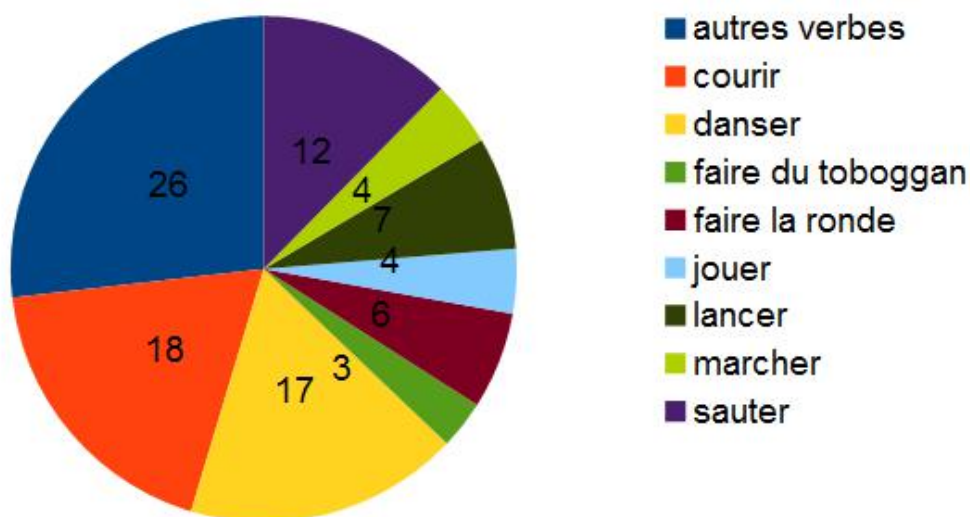
### 3.2.2. L'expression du prédicat

#### Les verbes employés

Nous comptons en tout 49 différentes formes verbales employées. Comme l'étude porte sur les verbes de mouvement nous ne nous consacrerons dans cette analyse qu'aux 39 verbes suivants :

*Aller, aller mettre, attraper, baisser, courir, danser, descendre, donner la main, essayer de lancer, faire, faire ça, faire des cerceaux, faire «iiii», faire la motricité, faire le toboggan et faire du toboggan, faire la danse, faire la ronda [larundɔ] et faire la ronde, faire le parcours, faire quoi, faire rien, fermer, glisser, jeter, jouer, lancer, lever, marcher, se frotter, partir, prendre, ramasser, rouler, sauter, savoir, s'étirer, se réveiller, taper, tenir la main, tourner.*

**Verbes les plus usités dans les productions langagières**



Répartition des formes verbales des productions langagières du groupe «français»



Répartition des formes verbales des productions langagières du groupe «occitan» :



**Nous pouvons en conclure que les deux groupes ont enrichi leur lexique de verbes exprimant le mouvement entre les deux enregistrements, le groupe «occitan», a plus diversifié son corpus de verbes de mouvement au cours de ce travail de reformulation que le groupe «français».**

En étudiant les formes verbales les plus usitées, nous constatons la prépondérance des quatre actions : «sauter», «courir», «danser» et «faire la ronde». Le choix des actions photographiées peut expliquer cette supériorité. En effet de nombreuses photographies représentent ces actions, d'autant plus que l'action de faire une ronde a pu être commentée par le verbe «danser» par certains élèves.

Tableau comparatif entre les verbes attendus et les verbes réellement exprimés pour l'album «de troisième personne»

<b>Verbes attendus</b>	<b>Verbes exprimés</b>
courir	courir
danser	danser
faire du toboggan	faire du toboggan
faire une ronde	faire une ronde
lancer	jouer
sauter	lancer
se poursuivre	marcher
s'étirer	sauter
	Autres verbes

Nous pouvons noter la complexité dans les verbes attendus des verbes pronominaux «se poursuivre» et «s'étirer». La forme verbale «se poursuivre», n'est pas apparue au cours de l'expérience, la forme «s'étirer» a été énoncée une fois par le groupe «français» et deux fois par le groupe «occitan» au cours du deuxième enregistrement.

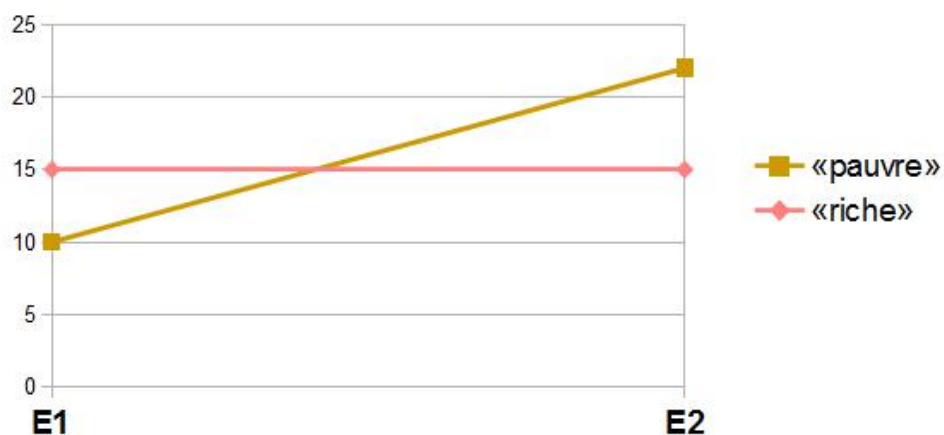
### **Le verbe «faire»**

Il semble intéressant de faire un aparté sur le verbe «faire» car après analyse des commentaires des élèves sur leur album, nous avons constaté la redondance de ce verbe «faire» : «*faire ça*», «*faire rien*», «*faire là*», «*faire la ronde*», «*la ronda*», «*faire la motricité*», «*faire le / du toboggan*», «*faire quoi*», «*faire le parcours*», «*faire le cerceau*». Ici «faire» est un verbe support, il supporte le prédicat qui est exprimé par le nom. Ainsi pour l'analyse chaque forme de «faire» sont considérées.

Quand nous comparons les petite et moyenne sections par rapport à l'expression du prédicat, nous notons un niveau plus faible au premier enregistrement pour les petits. Les deux classes d'âge progressent au second enregistrement mais l'évolution est plus marquée pour les plus petits, avec un tiers de nouveaux verbes supplémentaires.

Pour les MS, soulignons que les expressions comme «faire <iii> ou «faire ça», diminuent ou disparaissent pour des expressions plus rationnelles comme «faire la ronde» et des verbes pronominaux «s'étirer», «se froter». Les PS ont plutôt renforcé la fréquence d'expressions simples au second enregistrement comme «courir», «faire du toboggan» ou «sauter».

#### évolution de l'emploi de verbes en fonction du "déjà-là" linguistique



En comparant le «déjà-là» linguistique, nous observons que le groupe «pauvre» a un corpus moins diversifié que le groupe «riche» avec 10 verbes pour le premier groupe et 15 pour le second au moment du premier enregistrement. Le groupe «pauvre» augmente son corpus de 13 nouveaux verbes au cours de l'expérience et le groupe «riche» seulement de 6 nouveaux verbes. L'évolution est donc plus accentuée pour le groupe «pauvre».



Groupe «pauvre»



Groupe «riche»

En observant ces deux diagrammes de Venn, nous constatons que le groupe «pauvre» enrichit son corpus de verbes au cours de l'étude mais garde la même base avec seulement la forme verbale «faire «iii»» qui disparaît, à juste titre, au second enregistrement. Le groupe «riche» varie plus de formes verbales entre les deux enregistrements. Finalement le corpus des deux groupes est sensiblement autant fourni à la fin de l'étude.

### La pertinence de l'emploi du prédicat

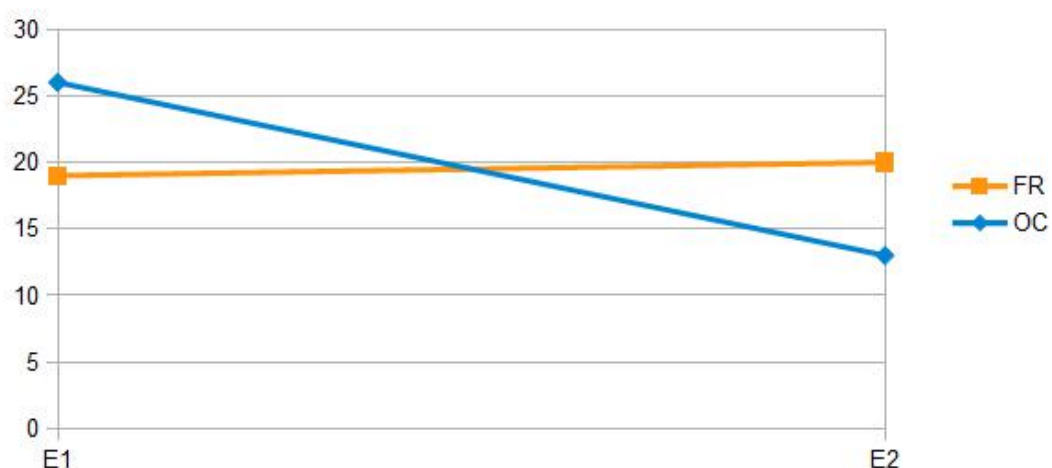
Nous pouvons classer ces prédicats non adéquats en plusieurs catégories :

- ✗ reprise de paroles de chansons «amb lo det, det, det» [ãbludetludetludet],
- ✗ des onomatopées «slup», «ouap»,
- ✗ la description de scènes hors contexte «moi je suis parti à la plage»,
- ✗ des inversions de mots «berceaux» au lieu de «cerceaux»,
- ✗ le monde imaginaire «Hanaé et Charlotte elles courent toutes les deux, elles vont voir le trou là-haut où le monstre ils sont»,
- ✗ le manque de vocabulaire : «ça»,
- ✗ l'inversion de pronom «elle» à la place de «il» ou de préposition «entre» à la place de «dans»,
- ✗ l'emploi de verbes généraux comme «jouer aux jeux» ou «faire des cerceaux» ,

- ✗ l'invention de mots comme «le tombé».

Si nous évaluons la pertinence de l'emploi du prédicat, c'est à dire que l'énoncé correspond bien à l'action représentée sur la photographie et que nous nous plaçons d'un point de vue quantitatif, le groupe «occitan» a un énoncé deux fois plus cohérent au cours du second enregistrement que lors du premier. Pour le groupe «français», le niveau de cohérence reste sensiblement le même au cours de l'expérience.

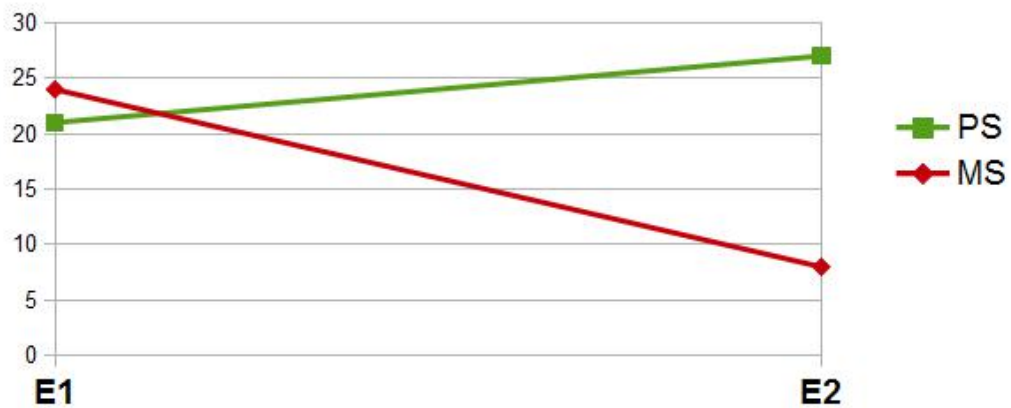
### évolution de l'emploi de prédicat non pertinent



**Le groupe «occitan» a nettement amélioré la pertinence de son énoncé au second enregistrement en complexifiant les verbes employés.**

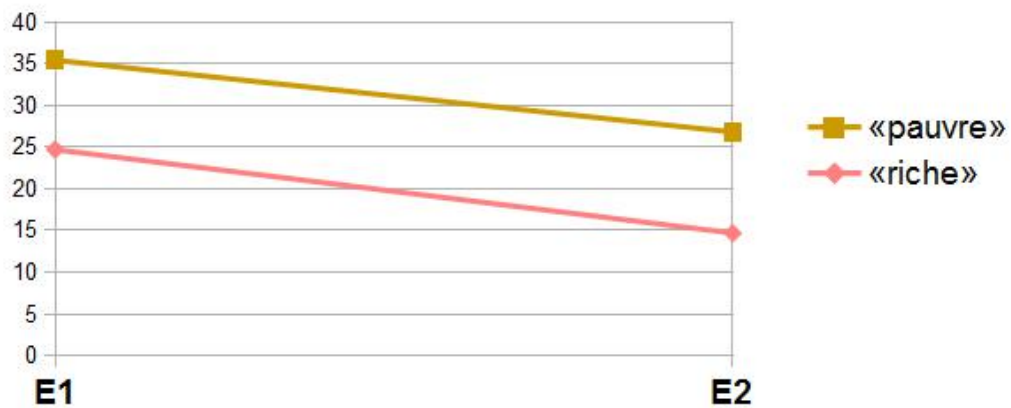
En ce qui concerne le facteur âge, nous notons au premier enregistrement plus de prédicats non pertinents pour la moyenne que la petite section. Par contre pour le second enregistrement nous observons une augmentation de prédicats non pertinents pour le groupe de petite section alors que l'autre groupe diminue très fortement cette maladresse. Autrement dit, le groupe des plus âgés émet des discours plus cohérents au second temps de l'expérience.

### évolution de la pertinence des prédicats au cours des deux enregistrements en fonction de l'âge



Le groupe avec un déjà-là linguistique «riche» emploie des prédicats plus pertinents que l'autre groupe au début de l'expérience. Les deux groupes augmentent la pertinence du prédicat employé, le groupe «riche» l'augmente davantage que le groupe «pauvre».

### évolution de la pertinence du prédicat en fonction du "déjà-là" linguistique

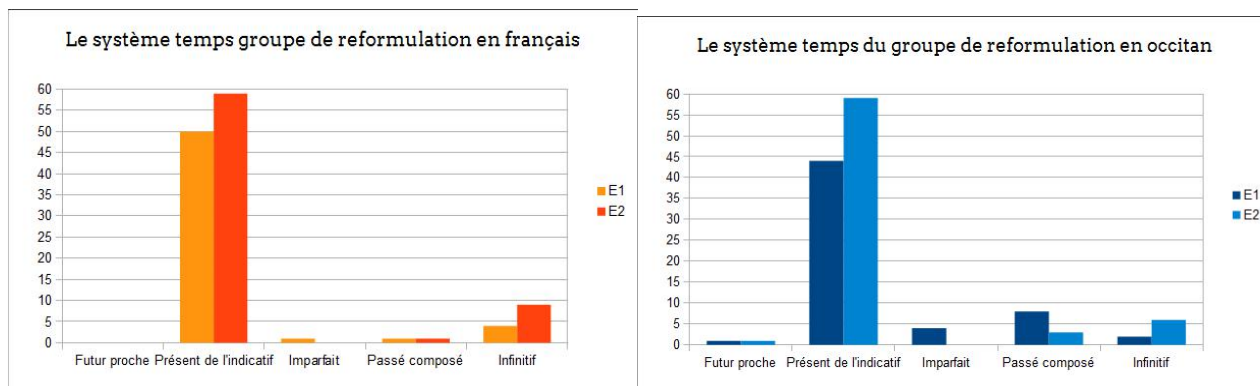


### 3.2.3. Le système temps

Pour les deux groupes, le temps principalement employé est le présent de l'indicatif, 78% des formes verbales. Ce temps est deux fois plus employé dans



l'album «de troisième personne», que dans l'album «de première personne». Cette divergence peut être en corrélation avec le constat d'une plus grande difficulté à s'exprimer à la première personne qu'à la troisième pour les enfants de cet âge-là.



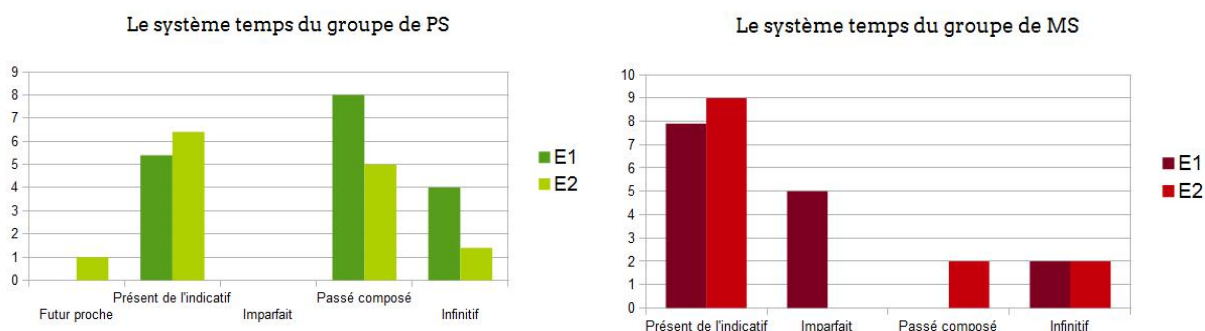
Les temps du passé, utilisés dans ces productions, sont le passé composé et l'imparfait. Le passé composé est cinq fois plus employé par le groupe «occitan», mais trois fois plus lors du premier enregistrement. Ce temps n'est pas utilisé à la première personne par le groupe «français» et en ce qui concerne l'imparfait, son emploi est infime (1%) et seulement au cours du premier enregistrement.

Le futur proche est employé à deux reprises dans le groupe «occitan» dans l'album «de la troisième personne», une fois à chaque enregistrement. Enfin notons l'emploi de la voix passive à cinq reprises mais avec l'emploi de l'auxiliaire «avoir» à la place de l'auxiliaire «être» et un manque de pertinence pour le choix du prédicat. En ce qui concerne l'infinitif, plus employé par le groupe «français» que celui «occitan», sa fréquence augmente au cours du deuxième enregistrement de l'album «de troisième personne» des deux groupes.

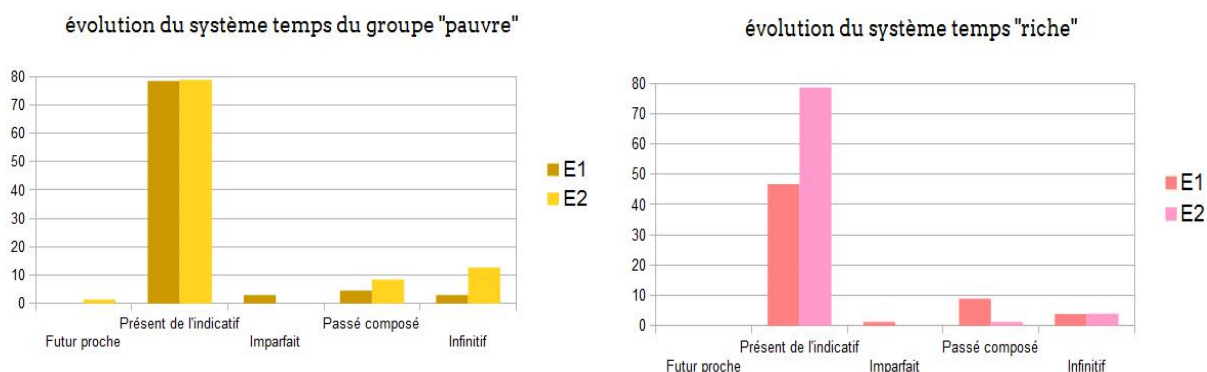
La distance temporelle entre le second enregistrement et l'action motrice à commenter peut expliquer cette augmentation de l'emploi de l'infinitif, qui peut exprimer ici moins de précision.

L'étude du système temps en fonction de l'âge des élèves montre que le groupe de petite section s'exprime principalement au premier enregistrement au

présent, au passé composé et à l'infinitif. L'emploi de ces deux derniers diminue au second enregistrement au profit du présent. Pour le groupe de moyens, l'emploi du présent augmente aussi au second enregistrement, l'imparfait très présent au premier enregistrement disparaît complètement au second au profit du passé composé. L'emploi de l'infinitif reste stable pour le groupe de MS et il est moins présent que chez les PS.



Le groupe «pauvre» modifie son système temps au cours de l'expérience. Il le complexifie alors que le groupe «riche» simplifie son système temps entre les deux enregistrements. Il privilégie le présent de l'indicatif au second enregistrement au détriment des autres temps et modes. Cette évolution entre les deux enregistrements pour ce groupe peut être liée à la reformulation, cette dernière à peut-être influencé l'emploi du présent de l'indicatif, constituant ainsi un biais à notre étude. Notons toutefois que le groupe «pauvre» augmente l'emploi de l'infinitif au deuxième enregistrement.

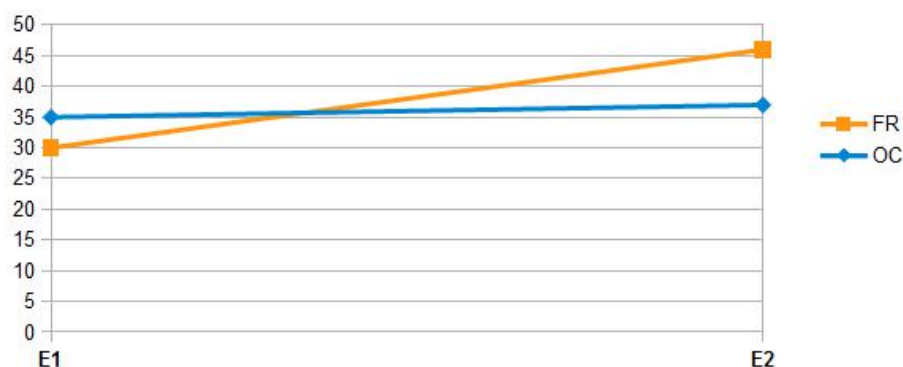


### 3.2.4. La complexification des phrases

La reprise du sujet : «*Hénora, elle saute.*»

Pour étudier la complexification des énoncés entre le premier et le second enregistrement nous allons analyser dans un premier temps la reprise sujet. Tout d'abord d'un point de vue quantitatif, nous pouvons observer les résultats suivants :

évolution de la reprise du sujet  
entre les deux enregistrements



Le groupe «français» augmente de 21% la reprise du sujet au cours du deuxième enregistrement alors que le groupe «occitan» n'augmente que de 3% le nombre d'énoncés avec reprise du sujet.

Nature des reprises du sujet par groupe et enregistrement

	je	j'	il	elle	on	ils	elles	total
FR E1	2		5	7		3	7	18
	2		12			4		
FR E2	1	1	4	7	2	1	7	17
	2		13			2		
OC E1	1	1	8	5		2	5	25
	2		13			10		
OC E2	2	4	1	5	1	1	5	15
	6		7			2		

À la lecture du tableau, nous remarquons trois fois plus de reprises du sujet à la première personne par le groupe «occitan» pour le second enregistrement. En contrepartie, l'emploi de la troisième personne du singulier de ce même groupe, diminue de presque moitié et celui de la troisième personne du pluriel est divisé par cinq lors du deuxième enregistrement.

Le pronom «on» apparaît dans les deux groupes au second enregistrement alors qu'il était absent au premier.

Utilisation de pronoms de substitution

	I (il)	I (elle)	I (je)	I (elles)	I (ils)	É (elle)	I	total
<b>FR E1</b>	3	1		1	1	2		<b>8</b>
<b>FR E2</b>	1				2		1	<b>4</b>
<b>OC E1</b>	3	2	2	1		2		<b>10</b>
<b>OC E2</b>	4	2	2		2	3		<b>13</b>

L'emploi d'un pronom de substitution «i» ou «é» est courant dans les deux groupes étudiés. Toutefois, le groupe «français» divise par deux sont utilisation au cours du second enregistrement. Notons ici une différence avec l'autre groupe qui augmente de 13% l'expression de ce substitut lors du deuxième enregistrement, en sachant qu'il l'utilisait initialement déjà plus que le groupe «français».

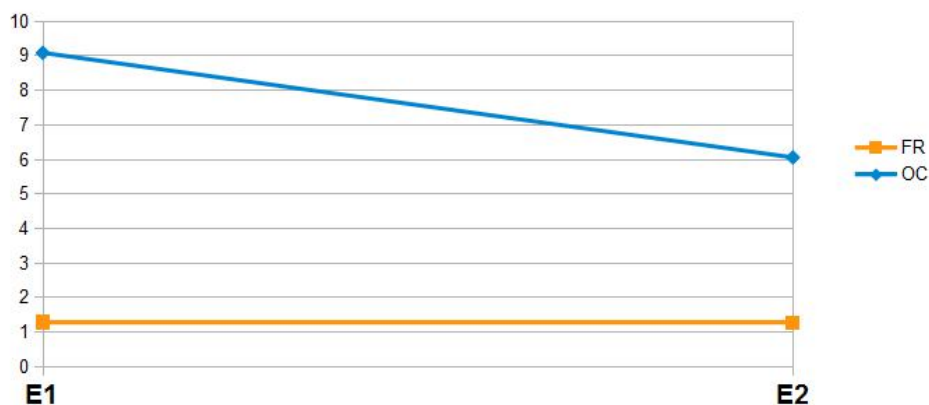
Enfin, soulignons la considérable augmentation de l'emploi de la proposition relative dans le second enregistrement : multiplié par cinq pour le groupe «français» entre le premier et le second enregistrement et par trois pour le groupe «occitan». La totalité des propositions sont introduites par les pronoms simple «qui» et «que». Notons que l'élision est réalisée à bon escient.

Utilisation de la proposition relative

	que	qui	qu'	total
<b>FR E1</b>		5	1	<b>8</b>
<b>FR E2</b>		25		<b>4</b>
<b>OC E1</b>	1		2	<b>10</b>
<b>OC E2</b>		9		<b>13</b>

Pour compléter notre étude de la complexification de l'énoncé produit au cours de ces enregistrements, nous étudierons maintenant l'ordre dans l'énoncé du sujet et du prédicat pour chaque groupe.

### évolution des énoncés dont le prédicat est placé devant le sujet lexical entre les deux enregistrements



Nous constatons à la lecture de ces résultats graphiques, que le groupe «français» n'inversait pas initialement l'ordre du prédicat et du sujet dans ses discours (1,5% des énoncés du groupe) et nous ne notons aucune évolution de ce critère entre les deux enregistrements pour ce groupe-ci. Cependant le groupe «occitan» qui plaçait le prédicat avant le sujet - «*Danser, c'est moi*» [CHA] - dans 9% de ses énoncés au début de l'expérience, ne le fait plus qu'à 6% des énoncés à la fin.

Le groupe de PS reprend deux fois plus le sujet dans ses énoncés du second enregistrement alors que les MS avec un nombre plus élevé de reprises au premier enregistrement reste stable au cours de l'étude.

Nous observons la diminution quasiment de moitié de l'emploi de pronoms de substitution pour le groupe de petite section au cours du second enregistrement tandis que le groupe de moyenne section augmente légèrement ce remplacement de pronom.

Si nous observons la place du prédicat dans la phrase en fonction des groupes d'âge, nous ne notons pas de différence significative.

Notons une grande progression de l'emploi du pronom relatif «qui» au second enregistrement pour le groupe «fort» (augmentation de 29,5%) alors que le groupe «faible» diminue l'emploi de ce pronom au cours de l'expérience.

Le groupe de «déjà-là» linguistique faible utilise quasiment dix fois plus de pronoms de substitution «I» ou «é» que le groupe «riche» au premier enregistrement et plus de quatre fois plus au second enregistrement.

Utilisation de pronoms de substitution en fonction du «déjà-là» en pourcentage

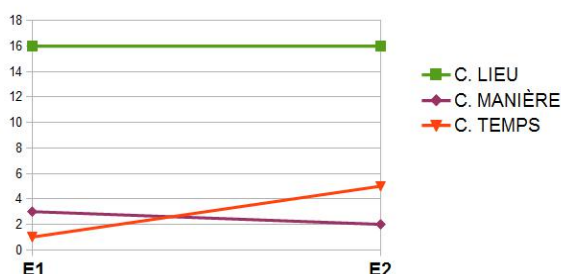
	I (il)	I (elle)	I (elles)	I (ils)	É (elle)
<b>pauvre E1</b>	6	6	0	6	3
<b>pauvre E2</b>	7	2,8	1,4	4,2	0
<b>riche E1</b>	1,3	0	1,3	0	0
<b>riche E2</b>	1,3	0	0	2,7	0

Toutes les inversions prédicats / sujet lexical dans les énoncés sont réalisées par le groupe de «déjà-là» linguistique «pauvre». Elles augmentent même au second enregistrement.

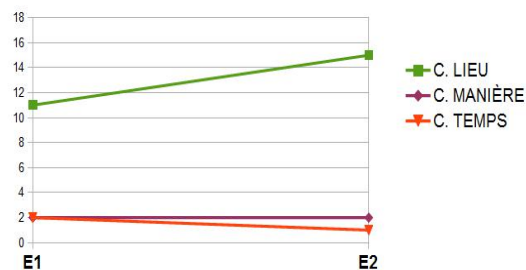
### Les compléments circonstanciels

le champ lexical du mouvement a nécessairement fait appel aux compléments circonstanciels : lieu, temps et manière.

évolution de l'emploi des compléments circonstanciels entre les deux enregistrements pour le groupe de reformulation en français



évolution de l'emploi des compléments circonstanciels entre les deux enregistrements pour le groupe de reformulation en occitan

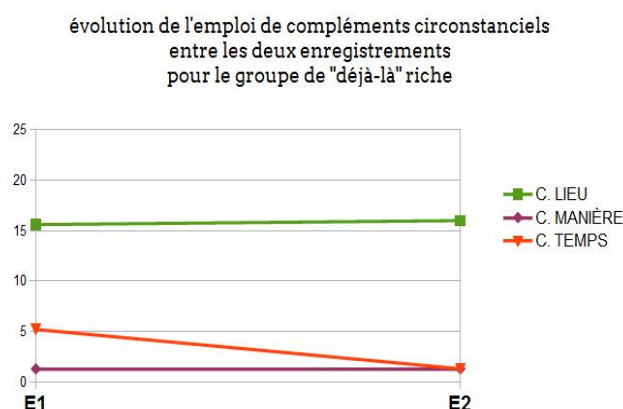
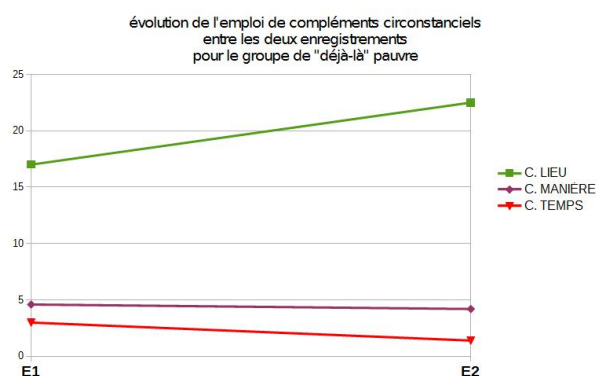


Le complément circonstanciel de lieu est le plus employé pour les deux groupes. Pour le groupe «français», l'emploi est égal entre les deux enregistrements alors que pour le groupe «occitan», l'emploi du circonstanciel de lieu dans les énoncés initiaux est faible mais augmente au cours du second enregistrement.

Les compléments de manière et de temps sont faiblement employés par les deux groupes. Notons toutefois l'augmentation pour le groupe «français» des compléments circonstanciels de temps au second enregistrement.

Le groupe de PS (22%) utilise deux fois plus de compléments de lieu que le groupe de MS (11%) dans leurs énoncés. L'emploi de compléments de manière et de temps est semblable entre les deux classes d'âge au cours de l'expérience.

Pour l'axe d'étude du «déjà-là» linguistique nous observons les résultats graphiques suivant :



C'est le groupe «pauvre» qui a un niveau initial supérieur et qui augmente le plus fortement l'emploi de circonstanciels de lieu au cours de l'étude. L'emploi de compléments circonstanciels de temps diminue au second enregistrement et d'une manière plus forte pour le groupe «riche». Enfin, le groupe «pauvre» est celui qui emploie le plus de circonstanciels de manière tout au long de l'expérience.

## **Les organisateurs énumératifs**

Pour le groupe «français» nous remarquons l'emploi d'organisateur énumératifs au second enregistrement : «aussi», «après», «en train de», «encore». Pour l'autre groupe des organisateurs énumératifs sont déjà présents au premier enregistrement : «aussi» et «encore», alors qu'un seul est employé au deuxième enregistrement : «avec» et à une seule reprise.

Le groupe de PS ne structure pas ses discours avec des organisateurs énumératifs au premier enregistrement alors que c'est le groupe qui en produit le plus au second enregistrement.

Le groupe «riche» n'emploie pas d'organisateur énumératifs au premier enregistrement pour en employer quelques uns au second, contrairement le groupe «pauvre» diminue son emploi d'organisateur énumératifs au cours de l'étude.

## **La négation**

Soulignons l'application de la négation à trois reprises au second enregistrement du groupe «français» alors qu'aucun énoncé n'est formulé négativement pour le groupe «occitan».

La totalité des négations est exprimée par le groupe de PS et le groupe «pauvre».

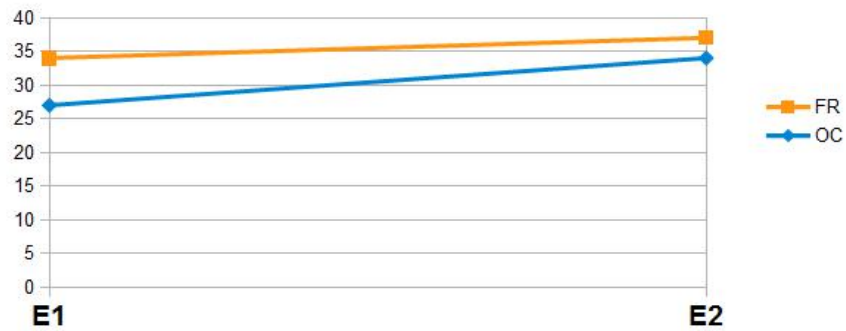
## **3.3. Le champ lexical du mouvement**

### **3.3.1. Les noms**

Seul les noms des énoncés produits par l'ensemble du groupe d'expérimentation appartenant au champ lexical du mouvement ont été relevés. Pour établir cette liste nous nous sommes appuyé sur la liste de la «grande motricité» établie par Philippe Boisseau.

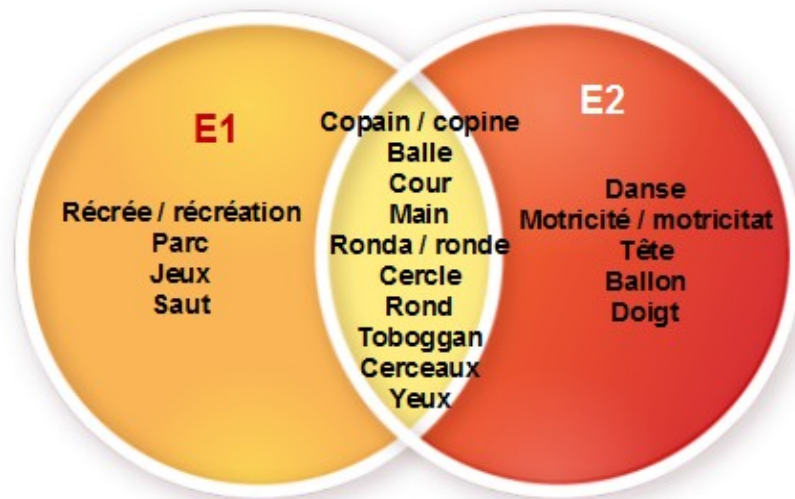


évolution de l'emploi de noms appartenant au champ lexical du mouvement entre les deux enregistrements

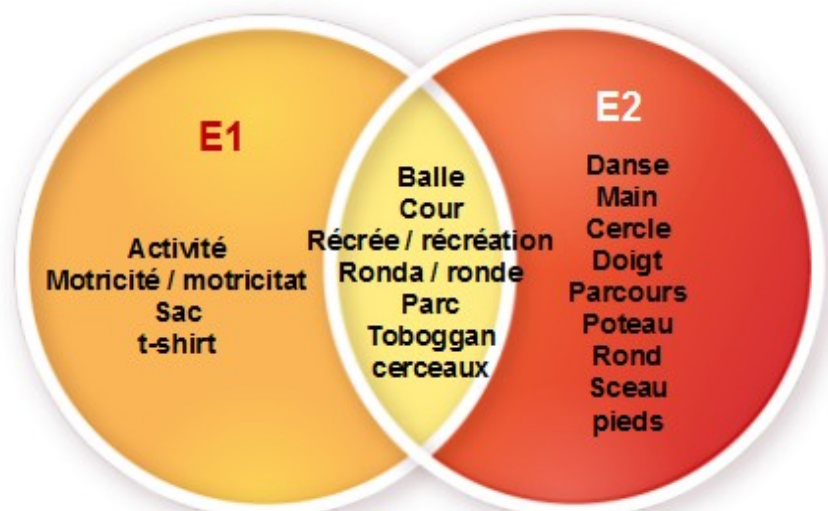


Les deux groupes enrichissent leurs énoncés de noms appartenant au champ lexical du mouvement au cours de l'expérience. Le groupe «occitan», part d'un niveau plus faible et élargit plus son champ lexical que le groupe «français».

Répartition des noms par enregistrement pour le groupe «occitan» :



Répartitions des noms par enregistrement pour le groupe «français» :



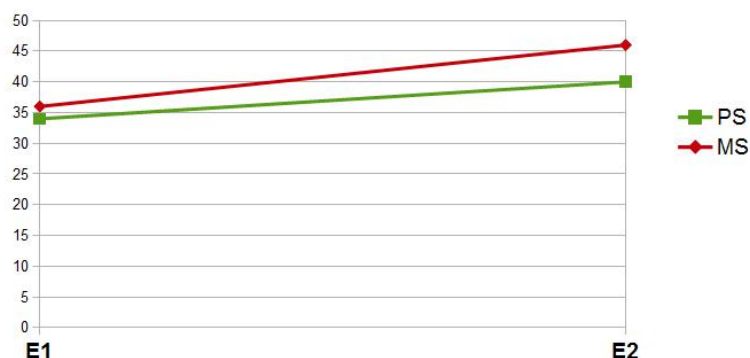
Nous retrouvons ces noms dans la liste de «la grande motricité» établie par Philippe Boisseau<sup>38</sup>.

Pour le groupe «français», dix noms sont présents aux deux enregistrements, quatre du premier enregistrement disparaissent au profit de cinq nouveaux au second enregistrement. Pour le groupe «occitan», sept noms sont présents aux deux enregistrements, quatre seulement au premier contre neuf au second. Ce groupe semble alors avoir enrichi son lexique entre les deux enregistrements.

Le corpus de noms initial est plus important pour le groupe de MS que pour le groupe de PS. De plus, les élèves plus âgés enrichissent plus leur corpus de noms appartenant au champ lexical du mouvement que les plus petits au cours de l'exercice d'album-écho.

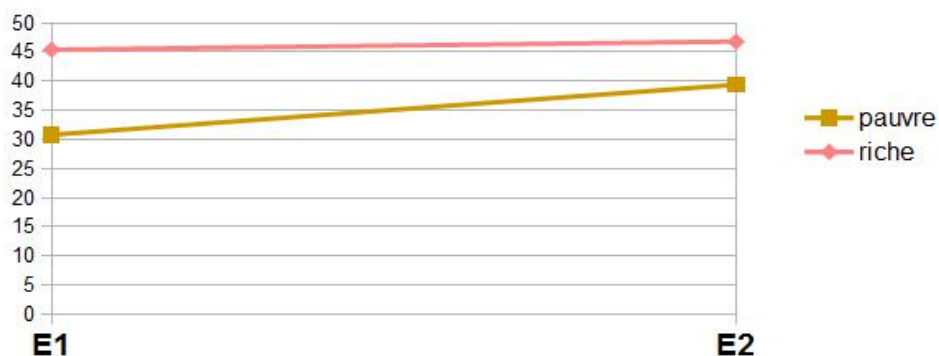
38 Voir annexe n°2

évolution de l'emploi de noms appartenant  
au champ lexical du mouvement  
en fonction de l'âge



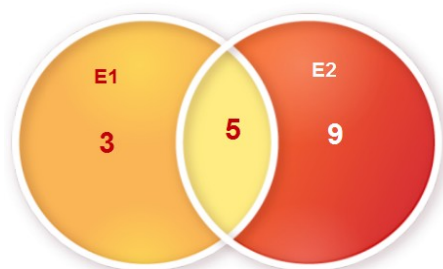
En étudiant le champ lexical du mouvement, le groupe «pauvre» emploie moins de noms au premier enregistrement que le groupe «riche», c'est toutefois le groupe qui progresse le plus au cours de l'étude.

évolution du corpus de noms du champ lexical du mouvement  
en fonction du "déjà-là" linguistique



Si nous observons l'évolution du corpus de noms du champ lexical du mouvement nous obtenons les représentations suivantes :

Groupe «pauvre»



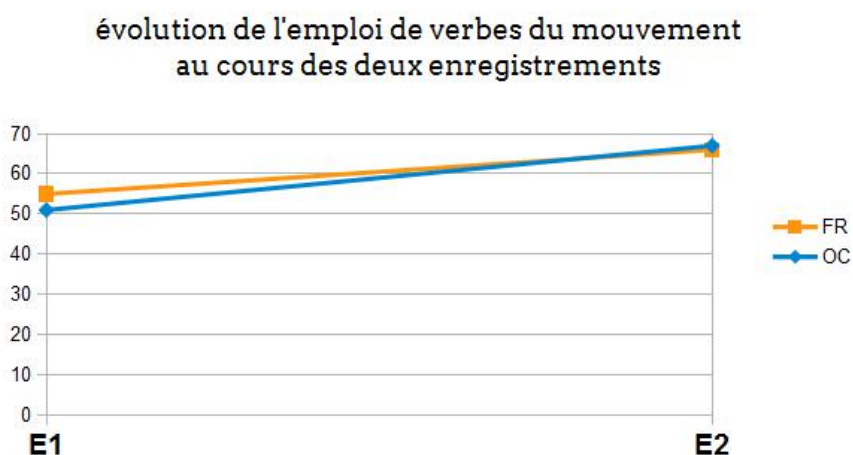
Groupe «riche»



Soulignons la progression du groupe «pauvre» au cours d'étude avec 9 nouveaux noms au second enregistrement. Le groupe «riche» reste stable en quantité de noms énoncés aux deux enregistrements cependant le corpus est plus riche que le groupe «pauvre» car il varie entre les deux enregistrements.

### 3.3.2. Les verbes

Nous étudierons ici seulement l'emploi des verbes de mouvement.



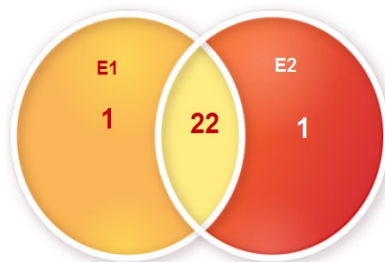
Les deux groupes ont enrichi leur corpus de verbes de mouvement. L'évolution est cependant plus marquante pour le groupe «occitan» (+16 énoncés) que le groupe «français» (+11 énoncés).

Évolution de l'emploi de verbes de mouvement pour le groupe «français» :



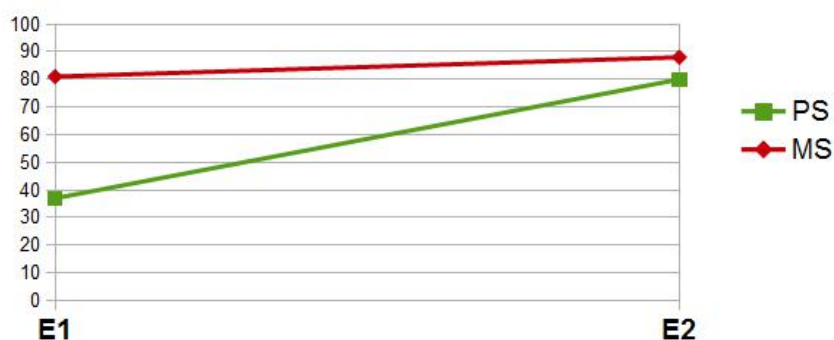
Le groupe «français» compte beaucoup de verbes exprimés au premier et au second enregistrement : 22 verbes sont communs aux deux enregistrements. Seul le verbe «attraper» du premier enregistrement disparaît au second et, a contrario, le verbe «baisser» apparaît au second enregistrement alors qu'il ne figure pas au premier.

Évolution de l'emploi de verbes de mouvement pour le groupe «occitan» :



Pour le groupe de reformulation en occitan, seul le verbe «escalader» présent au premier enregistrement disparaît au second. Ce groupe a 10 verbes communs aux deux enregistrements. Cependant il semble important de souligner que l'étude du second enregistrement de ce groupe révèle 13 nouveaux verbes.

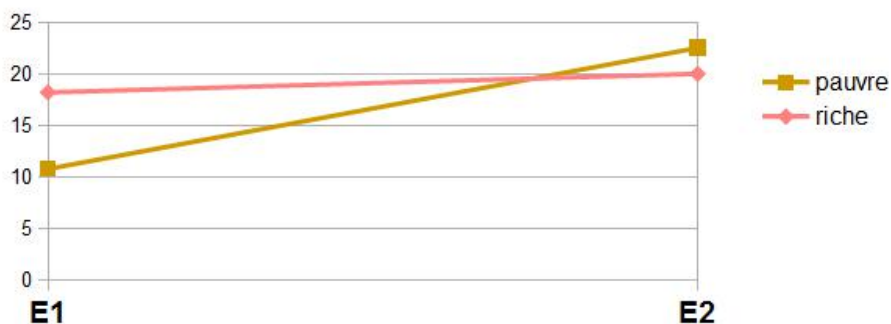
évolution de l'emploi de verbes de mouvement en fonction de l'âge



Le niveau initial du groupe de PS est de moitié de celui des MS pour l'emploi de verbes de mouvement. Cet emploi progresse pour quasiment atteindre le niveau du groupe de MS à la fin de l'expérience.

En étudiant l'emploi de verbes de mouvements en fonction du «déjà-là» linguistique, nous obtenons les résultats suivants :

évolution de l'emploi de verbes de mouvement entre les deux enregistrements en fonction du "déjà-là"



Le groupe «pauvre» partant d'un niveau beaucoup plus faible que le groupe «riche», augmente de plus du double leurs emplois de verbes de mouvement au second enregistrement pour arriver à un corpus plus fourni que le groupe «riche».

### 3.3.4. Les locutions spatio-temporelles

- ✗ Pour le groupe «français», les locutions spatio-temporelles employées au cours de ces enregistrements sont : *dans, sur au(x), dessous, quand, part, entre, là, après.*
- ✗ Pour le groupe «occitan», les locutions spatio-temporelles employées au cours de ces enregistrements sont : *dans, sur au(x), quand, là, à côté de, à.*

L'évolution entre les deux enregistrements pour l'ensemble des groupes n'est pas significative, les élèves utilisent ni plus, ni moins de locutions spatio-temporelles dans leur second enregistrement par rapport au premier et ne diversifient pas la nature de ces locutions non plus.

Le groupe de PS use de plus de locutions spatio-temporelles que le groupe de MS.

	Aquí [aki]	après	au(x)	dans	dessous	en	entre	ici	là	quand	sur
<b>PS E1</b>	0	0	1	8,6	0	1	0	1	2,1	6,3	3,2
<b>PS E2</b>	1	2	1	6	0	0	1	0	10,1	0	2
<b>MS E1</b>	0	0	0	4,8	1,6	0	0	0	3,17	3,17	0
<b>MS E2</b>	0	0	0	10	0	0	0	0	3,3	1,7	0

Le groupe de PS compte une palette plus large de locutions spatio-temporelles . Cependant les MS en emploient plus systématiquement.

Le groupe «pauvre» emploie moins de locutions spatio-temporelles au second enregistrement qu'au premier mais d'une manière plus systématique. Le groupe «riche» emploie plus de locutions spatio-temporelles au début de l'étude que le groupe «pauvre» mais diminue cet usage au second enregistrement.

## Conclusion

Le bilinguisme, à la jonction de la linguistique et de la psycholinguistique, inscrit cette étude dans un contexte interdisciplinaire. Ajoutons à cela la complexité de dissocier dans les analyses l'acquisition du langage et le développement moteur chez l'enfant.

Nous avons étudié l'acquisition du langage dans un contexte d'immersion précoce. Cela nous a permis de comprendre le fonctionnement de l'acquisition du langage chez un enfant bilingue et quels en sont les bénéfices cognitifs.

Nous avons constaté puis étudié le lien de réciprocité entre l'acquisition du langage et le développement moteur de l'enfant.

Enfin, la réalisation d'un protocole expérimental construit à partir de l'album-écho nous a permis d'étudier et d'observer l'évolution du langage des élèves tout au long de l'année. Cette analyse de productions langagières montre l'impact de la reformulation sur les capacités syntaxiques et l'enrichissement du mouvement. Elle nous permet de vérifier les hypothèses :

### ✘ Hypothèse 1 :

Le groupe «occitan», avec un niveau de langage (capacités syntaxiques et lexicales) initial plus faible que le groupe «français», est le groupe qui a le plus progressé au cours de l'étude.

### ✘ Hypothèse 2 :

Au début de l'expérience, le groupe «PS» a un niveau plus faible (capacités syntaxiques et lexicales) que le groupe «MS» pour exprimer le mouvement. C'est toutefois le groupe d'élèves qui progresse le plus au cours de l'expérience.

### ✘ Hypothèse 3 :

Le groupe avec un «déjà-là» linguistique «pauvre» a un niveau initial pour exprimer le mouvement plus faible que le groupe «riche». C'est le groupe qui montre une plus grande progression entre les deux enregistrements.

D'une manière générale, nous notons que les groupes qui partent d'un niveau plus faible au premier enregistrement progressent plus au cours de l'étude que le groupe initialement de niveau plus fort. Nous pouvons conclure que quelque soit la



variable étudiée : la langue de reformulation, l'âge et le «déjà-là» linguistique, l'écart entre les groupes se réduit au cours de l'expérience. Ce sont les plus «petits parleurs» qui ont le plus progressé avec cette activité d'album-écho.

Comme la langue occitane n'est pas parlée à la maison, nous notons l'acquisition du vocabulaire spécifique à l'école maternelle comme «la motricitat» [mutricitat]. Certaines caractéristiques du langage chez l'enfant en contexte d'immersion pourraient s'expliquer par les particularités de la langue occitane comme par exemple l'utilisation plus commune du prétérit, la reprise du sujet par un pronom ou l'omission des pronoms personnels.

Soulignons que notre expérience est très modeste du fait d'un échantillon très petit ( 14 suivis) et de moyens limités. Il existe 7000 langues parlées dans le monde et entre 300 à 400 familles de langues. Cependant, seulement 1% des langues et 7% des familles linguistiques font l'objet d'au moins une étude sur son acquisition. Il reste beaucoup à faire, malgré des progrès encourageants de la recherche comportementale et de l'imagerie fonctionnelle, mais sans la clarification de ce qui est universel de ce qui spécifique, toute théorie de l'acquisition reste limitée dans l'explicatif.

## Bibliographie et sources documentaires

### OUVRAGES :

- BOISSEAU (Philippe), Enseigner le langage oral en *maternelle*, Paris, Retz, coll. «Comment faire / CRDP», 2015, 304p.
- BRONCKART (Jean-Paul), *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*, Mardaga, coll. «Dossier de psychologie et de sciences humaines», 1995, 152p.
- BRUNER (Jerome Seymour), *Comment les enfants apprenent à parler*, Paris, Retz, 1987, 127 p.
- DALGALIAN, (Gilbert), *Enfances plurilingues - Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, Paris, L'Harmattan, 2000, 169p.
- DE LIÈVRE (Bruno), STAES (Lucie), *La psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte notions et applications pédagogiques*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2012, 349 p.
- DOLTO (Françoise), *Les étapes majeures de l'enfance*, Paris, Gallimard, coll. «Folio essais », 1994, 289 p.
- DUVERGER (Jean), *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette, coll. «Français langue étrangère», 2009, 160p.
- FLORIN (Agnès), *Le développement du langage*, Paris, Dunod, coll. «Les topos», 2013, 128p.
- GAJO (Laurent), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier, coll. LAL., 2001, 256p.
- GROSJEAN (François), *Parler plusieurs langues: le monde des bilingues*, Paris, Albin Michel, coll. «ESSAIS DOC.», 2015, 230p.
- GROJEAN (François). *Le bilinguisme: vivre avec deux langues*, *Tranel*, n°7, 1984, p.15-41

GEIGER-JAILLET (Anemone), *Le bilinguisme pour grandir, Naître bilingue ou le devenir par l'école*, Paris, l'Harmattan, 2005, 251p.

GESELL (Arnold), ILG (Frances-L), *Le jeune enfant dans la civilisation moderne*, Paris, Broché, coll. «Quadrige. Manuels», 2015, 400p.

HAGÈGE (Claude), *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob, 1996, 298p.

KAIL (Michèle) et FAYOL (Michel), *L'acquisition du langage (Vol. 1 – Le langage en émergence de la naissance à trois ans ; vol.2 – Le langage en développement au-delà de trois ans)*. Paris : Presses universitaires de France, 2000.

KLEIN (Wolfgang), *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin, coll. «Linguistique», 1989, 251p.

PETIT (Jean), *L'immersion, une révolution*, Colmar, Jerome Do Bentzinger, 2005, 256p.

PIAGET (Jean), OLÉRON P., INHELDER B. et GRÉCO P., *L'intelligence*, Paris, PUF, 1963

PINTO (Maria Antonietta) et EL EUCH (Sonia), *La conscience métalinguistique, Théorie, développement et instrument de mesure*, 2015, 256p.

RONJAT (Jules), *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Paris, Champion, 1913, 180p.

TITONE (Renzo), *Le bilinguisme précoce et éducation bilingue*. Bruxelles, Dessart, 1974, 479p.

#### **SITES WEB :**

CALANDRETA ENSANHAMENT LAÍC IMMERSIU OCCITAN. *Eskolim* [en ligne]. [consulté le 07.06.21018]. Disponible sur le Web : <http://calandreta.org/fr/calandreta-est-affiliee-a-eskolim/>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Enseigner le vocabulaire* [en ligne]. [consulté le 07.06.21018]. Disponible sur le Web :

<http://eduscol.education.fr/vocabulaire>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, p.3* [en ligne]. [consulté le 07.06.21018]. Disponible sur le Web :

[http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. Éduscol, Prim à bord. *La démarche « ALBUM ECHO » augmentée avec la tablette, Travailler le langage oral avec le numérique* [en ligne]. [consulté le le 07.06.21018]. Disponible sur le Web :

<http://eduscol.education.fr/primabord/la-demarche-album-echo-augmentee-avec-la-tablette>

#### **ARTICLES :**

ASIC (Tojana) et STANOJEVIĆ (Veran), *l'expression du temps à travers l'espace : entités, relations et formes : présentation*, Armand Colin, 2013, n°179, 12p.

CUMMINS (James), *Linguistic interdependence and the development of bilingual children*, Review of Educational Research, 1979, n°49, 222-251.

GOMBERT (Jean-Emile), *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF, 1990.

KAIL (Michèle), *Comment l'enfant acquiert-il le langage ?*, Sciences Humaines, n°259S, mai 2014, p.47

MIALARET (Gaston), *Les sciences de l'éducation*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? » n° 1645, 11<sup>ème</sup> édition, 2011.

SINGLETON (David). *Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires, acquisition et interaction en langue étrangère*, Aile, 2003, URL: <http://aile.revues.org/2163>

YVES (Jeanne), *Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*, Reliance, ERES, 2008, n°28, 134p.

### **MÉMOIRE DE RECHERCHE :**

TARIS (Alice), *Études des effets du bilinguisme précoce sur le développement cognitif*. Mémoire de Master 2 «Linguistique – Communication – Cognition». Toulouse : Université Toulouse 2, Le Mirail, 2013.

### **ÉMISSION RADIOPHONIQUE :**

GOLSE (Bernard), *Le langage et la construction de la personne chez le bébé, Avec ou sans rendez-vous*, 10 janvier 2012, France Culture, 58min [en ligne]. [consulté le 07.06.2018]. Disponible sur le Web : <https://www.franceculture.fr/emissions/avec-ou-sans-rendez-vous-11-12/le-langage-et-la-construction-de-la-personne-chez-le-bebe>

## **Annexes**

## SOMMAIRE DES ANNEXES

<b>Annexe n°1 : Grille d'observations des compétences langagières.....</b>	<b>98</b>
<b>Annexe n°2 :</b>	
<b>Liste du vocabulaire de «la grande motricité» établi par Philippe Boisseau.....</b>	<b>99</b>
<b>Annexe n°3 : Présentation du projet aux familles.....</b>	<b>101</b>
<b>Annexe n°4 : Demande d'autorisation de droit à l'image.....</b>	<b>102</b>
<b>Annexe n°5 : Questionnaire aux parents sur la biographie langagière de l'élève..</b>	<b>103</b>
<b>Annexe n°6 : Fleur de langues.....</b>	<b>105</b>
<b>Annexe n°7 : Transcriptions des enregistrements.....</b>	<b>106</b>
Groupe«français ».....	106
Groupe «occitan».....	113
Transcription enregistrement n°1 et n°2 de l'album «de troisième personne».....	122
<b>Annexe n°8 : Grilles d'analyse.....</b>	<b>130</b>

# Annexe n°1 : Grille d'observations des compétences langagières

## Évaluation de quelques compétences langagières

Grille inspirée du travail de Valéria PAGANI de l'IUFM de Lyon<sup>39</sup>

	E1 nov.	E2 mars
Je parle aux autres enfants		
Je parle avec l'adulte		
Je parle clairement quand je suis devant le grand groupe		
Je prononce et j'articule clairement		
J'explique une ou deux image d'un album		
Je sais, en m'aidant des images, raconter un album facile qui a été présenté et réécouté.		
Je sais, en m'aidant des images, raconter un album plus difficile qui a été présenté et réécouté.		
J'utilise des mots-phrases ou des phrases a deux mots		
Je parle en phrases élémentaires bien construite		
J'utilise : Je, Tu, On.		
J'emploie le Présent.		
J'emploie 3 temps : P . Composé / Présent / Fut. Aller.		
J'emploie l'Imparfait.		
J'utilise : à, de, sur, dans.		
J'utilise : sous, devant, derrière, avant, après.		
J'utilise : à côtéde, loin de, près de, au-dessus de...		
Je sais parler en phrases complexes.		
J'utilise : parce que, que / infinitif, pour infinitif, qui relatif.		
J'utilise : pour que, quand / gérondif, si, comme...		
J'utilise les mots de la motricité.		
Je sais articuler i / a /ou.		
Je sais articuler p / t / m / f.		
Je sais articuler é-è / o.		
Je sais articuler k / s / n.		
Je sais articuler in / an / on.		
Je sais articuler u / eu / e.		
Je sais articuler différemment f/v s/z p/b t/d k/g.		
Je sais articuler différemment s/ch z/j.		

<sup>39</sup>Valéria Pagani est titulaire d'un DEA de linguistique et du CAFIPEMF. Elle est également formatrice à l'IUFM de Lyon.



# Annexe n°2 : Liste du vocabulaire de «la grande motricité» établi par Philippe Boisseau

## La grande motricité<sup>40</sup>

### **Dans la salle de jeux**

Noms : salle de jeux, chaussure, banc, table, chaises, plafond, sol, montagne, mur, pont, rivière, milieu, pieds, main, doigt, ongle, bras, épaule, poing, jambe, genou, tête, cou, dos, ventre, côté, corps, serpent, musique, pas, fatigue, bruit, danger, peur, attention, suivant

Verbes : monter, s'accrocher, aller, passer, avancer, se mettre debout, s'asseoir, marcher sur, marcher à quatre pattes, tourner, suivre, courir, se dépêcher, retourner, reculer, revenir, descendre, sauter, bondir, tomber, rouler, écarter, pousser, tirer, toucher, tenir, porter, faire, mettre, se reposer, donner, aider, envoyer, gagner/perdre, regarder, danser, respirer

Adjectifs : grand, long, facile/difficile, dur, premier/ deuxième/troisième/dernier, droit(e), fort

Adverbes : avant/après, vite, ici/là, dedans/dehors, à côté, près/loin, en bas/en haut, au-dessous/au-dessus, au milieu, autour, en face, bien/mieux, ensemble, debout

Prépositions : à, au, vers, de, du, dans, sur/sous, avant/après, devant/derrière, contre

### **Dans la cour**

Noms : cour, balle, ballon, arbre, montagne, pelle, seau, tas, clé, roue, coup, pardon, accident, pluie

Verbes : jouer, courir, crier, se cacher, lancer, envoyer, passer, recevoir, attraper, gagner/perdre, remplacer, monter, rouler, respirer, tomber, trouver, pleurer, creuser, déchirer, tirer, sauter, pousser, cracher, se battre, frapper, défendre, laisser, réparer

Adjectifs : solide, usé, méchant, fou

Prépositions : contre, vers

### **Les clubs de sport (CEL)**

Noms : ballon, panier, balle

Verbes : choisir, jouer, lancer, envoyer, passer, recevoir, attraper, frapper, tomber, toucher, rouler, courir, sauter

Adjectifs : fort, rapide, souple, premier/deuxième, meilleur

40 Extrait de BOISSEAU Philippe, Enseigner le langage oral en *maternelle*, Paris, Retz, coll. «Comment faire / CRDP», 2015, 304p.

# Annexe n°3 : Présentation du projet aux familles

## L'ALBUM RESSON

### L'album écho

Dans le cadre de mon master 2, Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, j'étudie les relations entre l'apprentissage du langage et les actions motrices, et ceci dans un contexte d'immersion précoce en occitan.

J'ai ainsi choisi de travailler dans la classe F avec le dispositif «album écho» :

#### Principe :

L'album écho est un dispositif créé par Philippe Boisseau, instituteur qui s'est intéressé aux pratiques langagières des élèves de maternelle, qui consiste à travailler la syntaxe à partir des productions orales des élèves. Pour cela :

L'enseignante prend en photo l'élève «en action motrice».

L'enseignante réalise un diaporama numérique avec :

- des photos de l'enfant réalisant une action (4 ou 5 photos)
- une photo d'un ou d'autre(s) enfant(s) réalisant une action motrice (7 ou 8 photos)

Le diaporama est présenté à chaque élève qui est invité à commenter ce qu'il voit, son énoncé est enregistré.

L'enseignante intègre l'enregistrement pour chaque photo (ballon orange) et enregistre la reformulation qui est elle aussi intégrée au diaporama (ballon jaune).

Le diaporama est à nouveau présenté à l'élève, ce dernier peut écouter à sa convenance ses commentaires et les reformulations de l'enseignante.

À la fin du mois de mars, un second enregistrement sera effectué pour analyser les progrès réalisés sur le plan langagier.

#### Mise en oeuvre :

Vous pouvez dès à présent récupérer l'album écho sur une clé USB (merci de la mettre dans une enveloppe avec le nom de votre enfant) afin de partager avec lui cette production.

Pour pouvoir visionner cet album, il vous faut un logiciel pour lire les présentations (*de type libreoffice ou powerpoint*), des baffles ou des écouteurs.

Ouvrir le diaporama (pas besoin d'ouvrir les fichiers son), lancer la lecture de ce diaporama (*touche F5*) puis pour chaque page, vous pouvez appuyer soit sur le ballon orange soit sur le ballon jaune pour écouter l'énoncé ou la reformulation, puis passez à la diapo suivante. Si rien ne se passe, c'est qu'il n'y a pas d'enregistrement, passez à la diapo suivante.

En fin d'année, vous recevrez l'album complet avec les deux enregistrements.

Merci de votre participation !  
Marjolaine Joly

# Annexe n°4 : Demande d'autorisation de droit à l'image

## **Autorizacion<sup>41</sup>**

de filmar, fotografiar, registrar e expleitar lo rendut

*Autorisation de filmer, photographier et exploiter le rendu.*

### **document d'emplenar pel /pels responsable(s) legal(s)**

*document à compléter par le(s) responsable(s) légal/légaux*

Nom \_\_\_\_\_

Adreça \_\_\_\_\_

en qualitat de \_\_\_\_\_ (maire, paire, autre)

Nom \_\_\_\_\_

Adreça \_\_\_\_\_

en qualitat de \_\_\_\_\_ (maire, paire, autre)

responsable(s) legal(s) de l'enfant \_\_\_\_\_

escolarizat ongan a la Calandreta \_\_\_\_\_ dins la classa de

\_\_\_\_\_

autorisi / autorisam las regentas o los regents de l'escòla a

*j'autorise / nous autorisons les enseignants de l'école à*

- filmar, registrar e fotografia mon enfant,  
*filmer, enregistrer et photographier mon enfant,*

- utilizar e difusar aquelas produccions realizadas dins una amira pedagogic.  
*utiliser et diffuser les productions à visée pédagogique.*

La difusion se poirà faire suls sits internet de l'escòla, de l'establiment APRENE o los gerits pel Cirdòc.

*La diffusion pourra se faire sur les sites internet de l'école, de l'établissement APRENE ainsi que ceux gérés par le Cirdòc.*

Aquesta autorizacion exclutz tota contra-partida de quina natura que siá e tota utilizacion d'aquelas produccions dins una tòca comerciala.

*Cette autorisation exclut toute contrepartie de quelle nature qu'elle soit ainsi que toute utilisation à des fins commerciales.*

En respècte de l'article 16 de la convencion internacionala dels dreits de l'Enfant, lo(s) regent(s) s'engatja(n) a plan explicar als enfants, amb un biais adaptat a l'edad, lo(s) projècte(s) e lor mostrar la resulta de la(s) produccion(s) abans difusion.

*Conformément à l'article 16 de la convention internationale des droits de l'Enfant, l'/les enseignant(s) s'engage(nt) à fournir aux enfants une explication du/des projet(s), adaptée à leur âge, et à leur montrer le rendu de cette/ces production(s) avant sa/leur diffusion.*

Fait a \_\_\_\_\_

Lo \_\_\_\_\_

**Nom(s) e signatura(s)**

# Annexe n°5 : Questionnaire aux parents sur la biographie langagière de l'élève<sup>42</sup>

## Classe F – Escòla Calandreta d'Albi

Dans le cadre d'un travail d'étude portant sur les langues vivantes en classe, je vous prie de bien vouloir remplir ce questionnaire. Pour le bon déroulé du projet merci de restituer ce questionnaire dans mon casier de préférence avant le mardi 10 avril. Je vous en remercie d'avance.

### 1- Questions relatives aux enfants.



**Les langues que votre enfant parle, qu'il comprend, qu'il a entendues ou vues écrites.**

Votre enfant (**PRÉNOM**) .....

est né à .....Pays : .....

Quelle langue parlez vous à la maison avec votre enfant ?

.....

Quelles sont les autres langues que votre enfant parle en dehors de celle parlée avec vous à la maison ? Dans quel(s) contexte(s)\* ?

.....

.....

Quelles sont les langues que votre enfant comprend ? Dans quel(s) contexte(s)\* ?

.....

.....

Quelles sont les langues que votre enfant a entendues ? Dans quel(s) contexte(s)\* ?

.....

.....

Quelles sont les langues que votre enfant a vu écrites? Dans quel(s) contexte(s)\* ?

.....

*\* Pour vous aider à préciser le contexte dans lequel votre enfant parle, comprend, a entendu ou a vu écrites une ou plusieurs langues, vous pouvez vous aider*

<sup>42</sup> Questionnaire construit par Madame Vanessa Bonneil, dans le cadre de son mémoire de recherche de master II MEEF (Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) à l'ESPE d'Albi

*des quelques pistes « idées » à la fin du questionnaire et n'indiquer que les numéros en guise de réponse.*

## 2- Questions relatives aux parents

Quel est le pays ou quels sont les pays que vous avez habités ?

Père .....

Mère : .....

Quel est le pays ou les pays que vous avez visités ?

Père : .....

Mère : .....



### \* Quelques pistes pour vous aider à compléter le questionnaire.

**Contexte dans lequel votre enfant parle/ comprend/ a entendu ou vu écrites des langues vivantes.**

#### Environnement proche

##### 1- Dans la **famille**

Ex. : Langue, lieu de vie des parents, des grands parents, des arrière grands parents, des oncles, des tantes,...

##### 2- Langue parlée par les parents dans le **cadre professionnel**.

3- Les **amis de la famille** ( amis de nationalité étrangère et/ou vivant à l'étranger, ...)

##### 4- Les **amis de votre enfant**

Ex. : à l'école, au CLAE, à un club de sport, en colonie de vacances,...

##### 5- Dans l'**entourage** :

Ex. : voisins, commerçants du quartier parlant d'autres langues, ...

##### 6- A l'**école** (apprentissage d'une langue dans le cadre scolaire)

#### Autres situations :

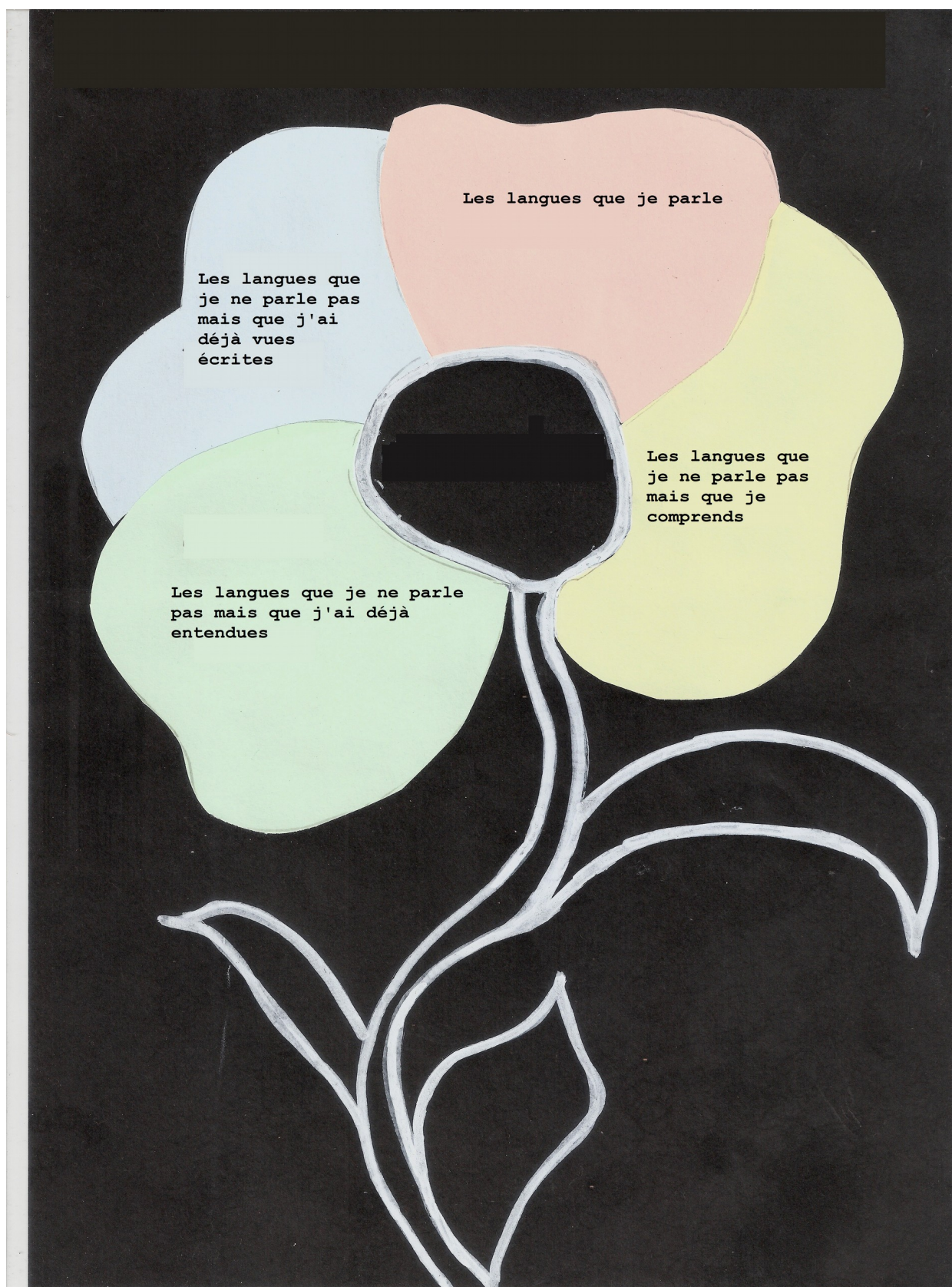
7- Votre enfant est parti avec vous en **voyage** de courte ou longue durée à l'étranger.

8- Lecture d'**albums** en langue étrangère, visionnage de **films** en version originale, écoute de **musiques** en langue étrangère, ...

Merci pour votre participation !

**Marjolaine Joly**




## Annexe n°6 : Fleur de langues




# Annexe n°7 : Transcriptions des enregistrements


## Groupe «français»


CH	E1	E2
		<p>Moi je vois Il.. Et après moi je vois, mais tu sais nous on ne voit pas Ch.. C'est moi, c'est la motiricitat.</p>
	<p>Moi euh je marche.</p>	<p>Et là je cours.</p>
	<p>Je joue avec Es. avec un doigt.</p>	<p>Là je sais pas, Es. et là je vois moi aussi, beh je sais pas.</p>
	<p>Moi et Hé. on rigole.</p>	<p>Et moi, là je vois, moi, euh je rigole.</p>


CHA	E1	E2
		<p>Après i a un balon....ma mama....après le loup a mangé maman...après est cassé et après le papa pas peur le loup. C'est moi, c'est tauté !</p>
	<p>On danse, Ililys dehors.</p>	<p>Dansé, c'est moi.</p>
	<p>Beh on joue aux jeux.</p>	<p>Et nous jeux, c'est moi encore, aquí.</p>




ES	E1	E2
	<p>Là je vois moi, euh, je fais ça,...</p>	<p>Là c'est Ju. avec moi, on lève le doigt.</p>










	<p>Et là j'attrappe les balles.</p>	<p>Là c'est moi qui prend des ballons.</p>
	<p>Je prends une balle.</p>	<p>Là c'est moi qui prend des balles.</p>
	<p>Là je sautais dans les cerceaux.</p>	<p>Là c'est moi qui saute dans les ronds.</p>
	<p>Euh je danse avec Ch..</p>	<p>Moi Ch. qui danse.</p>
	<p>Je vois moi, euh je ferme les yeux.</p>	<p>Là qui moi qui ferme les yeux.</p>

HA	E1	E2
	Ha..	Ha., Ju.,...
		Ha., euh, on, je lève le doigt.
	Ha. court.	Ha., j'ai la balle bleue dans ma main.
	Ha., euh je marche.	Euh, je marche
	Je cours avec Vi..	Ha., je danse avec Vi..



		<p>Ha., la ronde</p>
---	--	----------------------




HÉ	E1	E2
		<p>Moi, qui jete les balles.</p>
		<p>Euh moi qui fait la ronde.</p>
		<p>On fait, c'est moi qui baisse la tête.</p>

LU	E1	E2
	Lu..	Et là elle fait la motricitat.
	C'est quoi ?	C'est Lu., et beh faire la danse.
	Quoi ?	Et là elle est avec les copain, elle est avec Sa..
	Là c'est Lu. là.	Là, elle est là elle court.





MA	E1	E2
	<p>Une ronde dans la cour.</p>	<p>Euh la ronde.</p>
	<p>Sauter.</p>	<p>Sauter, ouap, ouap.</p>
	<p>Ma. et Mat. là, danser.</p>	<p>Euh, encore la ronde.</p>
	<p>Le loup.</p>	<p>Le train.</p>

## Groupe «occitan»






CA	E1	E2
	C'est moi i (qui) court.	C'est moi, je cours, je cours dans la cour.
		Ça c'est El., Ca. et Ro., i fait la ronde.



CHC	E1	E2
	Court, c'est moi.	Là on court.
		Cha., on fait la ronde.
	On danse, c'est Il..	Là i a Ill. et là c'est moi qui est ici, beh on danse.



ED	E1	E2
	ça moi.	Moi je suis parti à la plage.
	Oh oh. Moi.	Moi j'ai fait, j'ai parti manger une glace.
	Moi.	Moi j'ai fait du manège.
	Lu. moi !	Moi j'ai parti jouer aux voitures.
	Petit Jean a côté de moi.	Moi j'ai parti jouer au sable.





EL	E1	E2
	C'est moi, je sais pas.	Ça c'est moi, jete des balles.
	Là on est allé dans la récré, i (il) court.	On court dans la récré.
	C'est moi, Va..	C'est moi et Va..
	C'est quand on a fait une ronde.	Une ronde.







OP	E1	E2
	<p>Là c'est Op. que moi je fais rien, je ne sais pas que je fais là.</p>	<p>Je danse.</p>
	<p>Et beh moi j'ai mon ombre, mais moi je ne fais rien mais je souris, j'ai une balle, beh je ne sais pas je la ramassais pour la ranger.</p>	<p>Je ramasse une balle.</p>
	<p>Moi je saute.</p>	<p>Moi, je saute.</p>
		<p>Aller mettre la balle dans le sceau.</p>
	<p>Regarde mon joli t-shirt il est beau ? Et beh il était joli mais il était trop petit pour moi, la ronde.</p>	

		<p>Je tappe des pieds.</p>
		

RO	E1	E2
	<p>Ro., i (il) court.</p>	
	<p>Encore Ro., il court, non il fait les balles, il lance.</p>	<p>Balle, elle lance.</p>

	<p>Le. et moi qui font «ti-ti-ti-ti-ti», c'est nous qu'on a fait ça, il rigole Le. et moi aussi.</p>	<p>Danse, avec Le. !</p>
	<p>Encore qui fait lo, euh lo, euh, l'activité, que l'on a fait là, c'était euh.</p>	<p>Je me frotte.</p>
	<p>Encore Ro. pour faire la ronda.</p>	<p>Fais la ronda.</p>
	<p>Encore Ro. qui fait : «amb lo det, det, det».</p>	<p>Lève le doigt.</p>

SA	E1	E2
	Je cours.	C'est moi qui cours.
	Je fais la ronde.	Je fais la ronde.
	Jean petit qui danse.	Sais plus.
	La motricité.	Je fais la ronde.

# Transcription enregistrement n°1 et n°2 de l'album «de troisième personne»

## DIAPO 1



<b>Français</b>		
	E1	E2
Cha	Ju. i (il) saute dans les cercles.	Après je vois Ju. sauter entre les cercles.
Ch. A	Ju. il sauch (saute) en ça, en ça faut sauter pam il a.	Ju., tauté
Es	Je vois Ju. qui saute dans les cerceaux.	Ça c'est Ju. qui saute dans les ronds.
Ha	Ju. i (il) saute.	Ha., Ju.,...
Hé	Je vois Ju. et des ronds, il saute.	Euh Ju. qui saute.
Lu	C'est quoi ça ?	Là, Ju. il saute dans les berceaux.
Ma	Ju..	Sauter, ouap, ouap.

<b>Occitan</b>		
	E1	E2
Ca		Ju. i saute.
Ch C	C'est pour faire, c'est pour voir le tombé.	Là on fait des cerceaux.
Ed	Moi sais pas ça.	Ju..
El	On saute dans des cerceaux.	C'est Ju. qui saute dans les cercles.
Op	Eh beh c'est Ju. et beh il saute.	Il saute dans les ronds.
Ro	Ju. qui saute.	Ju., il saute sur les cerceaux.
Sa	Ju., il saute.	Ça c'est qui ?



<b>Français</b>		
	E1	E2
Cha	Euh je vois Mad. il lance les balles dans... i (il) lance les balles.	Après moi je vois Mad. lancer une balle.
Ch. A	Oh Mad., joue les balles. Oh les balles babawa.	Mad. i lantz, a la tauté.
Es	Là je vois Mad. qui lance la balle.	Ça c'est Mad. qui lance les balles.
Ha	Mad. euh, ...	Mad. essaye de lancer une balle verte.
Hé	C'est lui qui lance la balle.	Mad., euh, Mad. qui euh lance les balles.
Lu	C'est lancé?	Là, Mad., il fait la motricitat.
Ma	Des balles, Mad..	Ah il lance la balle.

<b>Occitan</b>		
	E1	E2
Ca	Mad., il joue, il lance la balle.	Mad. i lance la balle.
Ch C	Mad. joue à la balle.	Et là on va sauter.
Ed	Une balle.	Mad.
El	C'est quand on a sauté les balles.	C'est Mad. qui lance les balles dans le poteau.
Op	La Va., il lance la balle, là, là, là.	
Ro	Va. il lance la balle.	
Sa	Il y a Mad. qui fait quoi mais je ne sais pas, il lance la balle.	Il lance la balle.
Ca	Euh, euh, il s'appel Mad., qui lance la balle sur le plot.	Mad. qui lance la balle.
Ch C	Mad. lance un sac.	Mad. i lance la balle.

### DIAPO 3



<b>Français</b>		
	E1	E2
Cha	Euh je vois Op...Elle fait ça...Se réveiller.	Moi je vois, nous en train de faire de la danse.
Ch. A	Paline (Op.) est comme ça et coucha.	Op., que ça.
Es	Là je vois Op. elle fait ça.	Ça c'est Op. qui danse.
Ha	Op..	Je ne sais pas trop, i s'étire.
Hé	C'est ici qu'on danse.	Euh Op. qui danse.
Lu	Line (Op.), elle danse.	Là, euh, Op. elle danse.
Ma		Je sais pas, un peu bizarre mais...

<b>Occitan</b>		
	E1	E2
Ca	Op., i (elle) danse.	Euh là i danse, Op..
Ch C	Op., elle danse.	
Ed		Mad., ...
El	C'est quand ils ont fait, c'est quand on a dansé.	C'est Op. qui fait de la danse.
Op	Là c'est Op. que moi je fais rien, je ne sais pas que je fais là.	Je danse.
Ro	Op. qui fait ça : «tslup»	Op. qui s'étire.
Sa		Op. elle s'étire.

**DIAPO 4**



<b>Français</b>		
	E1	E2
Cha	Ro. et Le. il fait la ronde.	Je sais pas qu'est ce qu'ils font. Moi je vois Ro. et Le., ils font, i dansent.
Ch. A	Ro. i (il) danse.	Vo. et Le., le. est pas là est malade, dansé.
Es	Je vois Ro. et Le. ils dansent.	Ça c'est Ro. et Le. qui dansent.
Ha	Ro. et Le., euh, ils tournent.	Ro. et Le. i dansent.
Hé	Ils sont danse.	Euh y a Ro. et Le. qui dansent.
Lu	C'est Le. et Ro. ils font, i (ils) dansent.	Le., Ro. i dansent.
Ma	C'est Ro. et Le..	Euh là, on danse là euh je crois.

<b>Occitan</b>		
	E1	E2
Ca	I (Ils) dansent, Ro. et Le..	Ro. et Le. i dansent.
Ch C	... Le. et Ro. i (ils) dansent.	Là y a Le. et Ro., ils danse, i tiennent la main.
Ed	Ro., Le., ah ah ah.	Le. et Ro., danser.
El	La ronde.	Ils font une ronde.
Op	Ah c'est Ro. et Le..	Ils dansent.
Ro	Le. et moi qui font «ti-ti-ti-ti-ti», c'est nous qu'on a fait ça, il rigole Le. et moi aussi. Euh Ro. et Le. qui fait : «iiiiii» La ronda, Le. et moi, oh ! t'as vu ?	Ro. et Le. qui dansent.
Sa	Ro. et Le. ils font la ronde.	Ro. et Le. i dansent.



**DIAPO 5**

<b>Français</b>		
	E1	E2
Cha	Nora (Hé.), la ronde.	Moi je vois Hé., elle fait la ronde.
Ch. A	I (il) danse.	É pas c'est qui ça ? Non non c'est pas....que ça. Zé pas.
Es	Là je vois Hé. qui danse.	Ça c'est Hé. qui danse.
Ha	Hé. elle donne la main a un copain.	Hé., elle tient la main.
Hé		Euh moi qui fait la ronde.
Lu	Ronde, les ronds.	Hé. elle fait la ronde.
Ma	Euh ronde.	La ronde encore.

<b>Occitan</b>		
	E1	E2
Ca	Nora (Hé.) i (elle) danse.	Faire la ronde.
Ch C	Hé. elle danse, a fait la ronde.	Et elle a un sapeau verd et blanc.
Ed		Hé., danser.
El	La ronde.	Ils font une ronde.
Op	Hé. elle est là, elle fait, je sais pas !	Il fait le parcours.
Ro		Hé. qui fait la ronde.
Sa	Hé..	Hé. elle fait la ronde.

**DIAPO 6**



<b>Français</b>		
	E1	E2
Cha	El. il...je ne sais pas...il court.	Va., et beh, et beh, il court.
Ch. A	Lilia (Il.) i(il) grand i(il) pas pu (...) é, i(il) court.	
Es	Là c'est El., il court.	Va. qui court.
Ha	Elle court.	Va., il court.
Hé	Il fait saute.	El. qui court.
Lu	Lexandra (Al.) et...é (elle) court.	Beh El. i court.
Ma	Sauter.	Et là, on court.

<b>Occitan</b>		
	E1	E2
Ca	El., il fait quoi.	Euh, El. qui court.
Ch C	El. i (il) court.	I court avec un sapeau.
Ed		El., jouer.
El	Là on est allé dans la récré, i (il) court.	On court dans la récré.
Op	Et beh moi je ne sais pas, il court et il rigole.	Il court.
Ro	El. qui court, qui saute.	El. qui court.
Sa	Court.	El. i court.



<b>Français</b>		
	E1	E2
Cha	Lexandra (Ale.) elle glisse sur le toboggan.	Al., elle roule sur le toboggan.
Ch. A	Beh on joue aux jeux.	Aux jeux encore, sais pas, euh zé la totogran
Es	Là c'est Adexandra (Al.) elle fait du petit toboggan.	Ça c'est Al. qui fait du toboggan.
Ha	Al. elle fait ... dessous le toboggan.	Al., elle a glissé.
Hé	Je vois, c'est qui comme copain?, la dernière fois quand les enfants sont allés au parc, les enfants sont descendu par le toboggan.	Y a Al. qui fait du toboggan.
Lu	Lexandra (Al.) elle est sur le toboggan.	Al. qui fait du toboggan.
Ma	Toboggan.	Le tomboggan et on glisse.

<b>Occitan</b>		
	E1	E2
Ca	I (elle) joue au toboggan.	Al. i fait du toboggan.
Ch C		
Ed		Au dinosaure, jouer.
El	Quand on est allé au parc, escalader, elle a glissé sur le toboban (toboggan).	'est Al., on est au parc et elle fait du toboggan.
Op	I (il y) a Al. qui fait du toboggan.	C'est Al., elle descend du toboggan.
Ro	Euh, quand on été hier, euh Al. elle fait le toboggan !	Al. quand on été au toboggan avec toi, i glisse
Sa	Al., elle fait le toboggan.	Al. elle fait le toboggan.

**DIAPO 8**



<b>Français</b>		
	E1	E2
Cha	Ha. et Ro. il marche dans la récréation.	C'est Ha. et, et Ca. qui marchent.
Ch. A	Halaé (Ha.) et Chatotte (Ch.) coué (courent).	
Es	Ha. et Ch. ., elles mar (marchent).	Là je vois Ch. et Ha. qui marchent.
Ha	Ha., euh je marche.	Euh, je marche.
Hé	Ha. et l'aure copine, je sais, i (elles) courent.	Ha. et Ch. qui courent, courent vite.
Lu	Lexandra (Al.) et...é (elle) court.	Et beh, Ha. et Ch. et beh elles courent.
Ma	...Ch..	Euh, beh marcher sur la cour.

<b>Occitan</b>		
	E1	E2
Ca	Ch. court dans la cour.	Ch. et Ha. i courent.
Ch C	Court, c'est moi.	Là on court.
Ed		A joue.
El		On court.
Op	Ro. et, et, Es. et Ha., et beh, et beh ils courent.	
Ro	Euh Ha. et Ch. qui court les deux, elles font regarder le trou là-haut là où le monstre ils sont.	Ha. et Ch. qui courent.
Sa	Ha. et Ch., elles marchent.	Ha. et Ch. elles marchent.

## Annexe n°8 : Grilles d'analyse

biographi es	âge	Nom	Pers		Nb photos	Cases vides	désignation sujet	expression du prédicat	complém de lieu	Complém de manière	complém de temps	Complém d'objet direct	
fort	PS	CH	1	E1	4	1	moi je	Moi je marche					
fort	PS	CH	1	E1			je	Je joue					
fort	PS	CH	1	E2			moi et Hénora	Moi et Hénora on rigole					
fort	PS	CH	1	E2		0	C'est moi	C'est moi c'est la motricitat					
fort	PS	CH	1	E2			Là je	cours	là				
fort	PS	CH	1	E2			Esmée et là je vois moi aussi						
fort	PS	CH	1	E2			moi là	moi là je vois moi, je rigole					
fort	PS	CH	3	E1	8	0	Julien, i(il)	Julien, i(il) saute dans les cercles	dans les cercles				
fort	PS	CH	3	E1			Madhy, il	Madhy il lance les balles dans...	dans				
fort	PS	CH	3	E1			Opaline, elle	Opaline, elle fait ça, se ré- veiller		ça			
fort	PS	CH	3	E1			Robin et Lenny	Robin et lenny il fait la ronde					
fort	PS	CH	3	E1			Nora (Hénora)	Nora (Hénora), la ronde					
fort	PS	CH	3	E1			Eliam	Eliam, il court					
fort	PS	CH	3	E1			Lexandra (A- lexandra), elle	Lexandra (A- lexandra), elle glisse sur le to- boggan	sur le to- boggan				

complém d'objet indirect	reprise sujet par pronom personnel	ordre sujet lexical / prédicat	pertinence choix pred	négation	organisateur énumératif	nom commun	locution adverbiale	pronom	expression du mv	3ème pers // 1ère
	je	sujet lexical < pred	oui						marcher	
avec un doigt		sujet lexical < pred	oui						jouer	
	on	sujet lexical < pred	oui							
			oui	nous on ne voit pas		la motricité			La motricité	
		sujet lexical < pred	oui						je cours	
		sujet lexical < pred	je vois moi ?	je sais pas	aussi					
		sujet lexical < pred	oui							
	i (il)	sujet lexical < pred	oui			les cercles			il saute	
	il	sujet lexical < pred	oui			les balles			il lance	
	elle	sujet lexical < pred	se réveiller ?						se réveiller	
	Il ? (au lieu de ils)	sujet lexical < pred	Il / ils			la ronde			Il fait la ronde	
						la ronde			la ronde	
	il	sujet lexical < pred	oui						Il court	
	elle	sujet lexical < pred	oui			le toboggan			Elle glisse	

<b>fort</b>	PS	CH	3	E1			Hanaé et Robin	Hanaé et Robin, il marche dans la récréation	dans la récréation			
<b>fort</b>	PS	CH	3	E2		0	Julien	Julien sauter entre les cercles	entre		après	
<b>fort</b>	PS	CH	3	E2			Madhy	Madhy lancer une balle			après	
<b>fort</b>	PS	CH	3	E2			nous	nous en train de faire la danse				la danse
<b>fort</b>	PS	CH	3	E2			Robin et Lenny	Robin et Lenny ils font, ils dansent				
<b>fort</b>	PS	CH	3	E2			Hénora	Hénora, elle fait la ronde				
<b>fort</b>	PS	CH	3	E2			Vadim	Vadim, il court				
<b>fort</b>	PS	CH	3	E2			Alexandra	Alexandra, elle roule sur le toboggan	sur le toboggan			
<b>fort</b>	PS	CH	3	E2			Hanaé et Charlotte Combes	Hanaé et Charlotte Combes qui marchent				
<b>faible</b>	PS	CHA	1	E1	3		1	on	On danse, Dénerys, dehors	dehors		
<b>faible</b>	PS	CHA	1	E1		on		on joue aux jeux				
<b>faible</b>	PS	CHA	1	E2		0	c'est moi	c'est moi, c'est tauté				
<b>faible</b>	PS	CHA	1	E2			c'est moi	dansé, c'est moi				
<b>faible</b>	PS	CHA	1	E2			et nous	c'est nous jeux, aquí	aquí			
<b>faible</b>	PS	CHA	3	E1			Julien, il sauch en ça, en ça faut sauter pam il a	en ça				

	Il ? (au lieu de ils)	sujet lexical < pred	Il / ils			la récréation			Il marche	
		sujet lexical < pred	Entre ?		après	les cercles			sauter	
		sujet lexical < pred	oui		après	une balle			lancer	
		sujet lexical < pred	oui		En train de	la danse	en train de		faire la danse	
	Ils ; i	sujet lexical < pred	oui						Ils font I dansent	
	elle	sujet lexical < pred	oui			la ronde			la ronde	
	il	sujet lexical < pred	oui						Il court	
	elle	sujet lexical < pred	Roule ?			le toboggan			Ell roule	
	qui	sujet lexical < pred	oui						Hanaé et Charlotte qui marchent	
		sujet lexical < pred	oui						on danse	
aux jeux		sujet lexical < pred	jeux/ toboggan			aux jeux			on joue	
		sujet lexical < pred	confusion c'est / j'ai ?						j'ai sauté	
		Pred > sujet lexical	oui						dansé	
		sujet lexical < pred	c'est nous jeux ?							
	il	sujet lexical < pred	en ça ? Pam il a ?						Il sauch (saute) En ça faut sauter	



faible	PS	CHA	3	E1			Madhy	Madhy, joue les balles				les balles
faible	PS	CHA	3	E1			Paline (Opaline)	Paline (Opaline) est comme ça et coucha		comme ça		
faible	PS	CHA	3	E1			Robin	Robin i (il) danse				
faible	PS	CHA	3	E1			I (il)	I (il) danse				
faible	PS	CHA	3	E1			Lilia (Ilidia)	Lilia (Ilidia), i(il) grand et i(il) court				
faible	PS	CHA	3	E1			on	On joue aux jeux	aux jeux			
faible	PS	CHA	3	E1			Halaé (Hanaé) et Chatotte (Charlotte)	Halaé (Hanaé) et Chatotte (Charlotte) coué (courent)				
faible	PS	CHA	3	E2		2	Julien	Julien, tauter (sauter)				
faible	PS	CHA	3	E2			Madhy, i	Madhy , i lantz (lance), a là tauté	là			
faible	PS	CHA	3	E2			Opaline	Opaine que ça (comme ça)		que ça (comme ça)		
faible	PS	CHA	3	E2			Vobin (Robin) et Lenny	Vobin (Robin) et Lenny, danser				
faible	PS	CHA	3	E2			é pas c'est qui ça ? Non non c'est pas...que ça. Zé pas					
faible	PS	CHA	3	E2				zé (fait) la toto-gran (toboggan)	aux jeux			
faible	PS	CHA	3	E2								

		sujet lexical < pred	joue les balles ?			les balles			Madhy joue	
		sujet lexical < pred	comme ça ? Coucha ?							
	i (il)	sujet lexical < pred	oui						I (il) danse	
	i (il)	sujet lexical < pred	oui						I (il) danse	
	i( elle)	sujet lexical < pred	il / elle Il grand pas pu ?						elle court	
aux jeux		sujet lexical < pred	Jeux : tobog- gan			aux jeux			on joue	
		sujet lexical < pred	oui						elles courent	
		sujet lexical < pred	oui						tauter (sau- ter)	
	i	sujet lexical < pred	lance ou sau- ter ?						lance A sauté	
		sujet lexical < pred	que ça ?							
		sujet lexical < pred	oui						danser	
				é pas c'est qui ça ? Non non c'est pas...que ça. Zé pas						
aux jeux		pas de sujet lexical	zé la totogran ?			la totogran (le tobog- gan)			j'ai fait le to- togran (to- boggan)	

<b>fort</b>	MS	ES	1	E1	6	0	je	Je fais ça				ça
<b>fort</b>	MS	ES	1	E1			j'	J'attrappe les balles				les balles
<b>fort</b>	MS	ES	1	E1			je	Je prends une balle				une balle
<b>fort</b>	MS	ES	1	E1			je	Je sautais dans les cerceaux	dans les cerceaux			
<b>fort</b>	MS	ES	1	E1			je	Je danse avec Charlie				
<b>fort</b>	MS	ES	1	E1			je	Je ferme les yeux				les yeux
<b>fort</b>	MS	ES	1	E2		0	Julien avec moi, on lève	Julien avec moi, on lève le doigt				le doigt
<b>fort</b>	MS	ES	1	E2			Là c'est moi	Là c'est moi qui prends des ballons	là			des ballons
<b>fort</b>	MS	ES	1	E2			Là c'est moi	Là c'est moi qui prends des balles	là			des balles
<b>fort</b>	MS	ES	1	E2			Là c'est moi	Là c'est moi qui saute dans les ronds	dans les ronds			
<b>fort</b>		ES	1	E2			moi, Charlie	moi, Charlie qui danse				
<b>fort</b>	MS	ES	1	E2			moi	Moi qui ferme les yeux				les yeux
<b>fort</b>	MS	ES	3	E1		0	Juien	Julien qui saute dans les cerceaux	dans les cerceaux			
<b>fort</b>	MS	ES	3	E1			Madhy	Madhy qui lance la balle				la balle
<b>fort</b>	MS	ES	3	E1	Opaline		Opaline elle fait ça				ça	
<b>fort</b>	MS	ES	3	E1	Robin et Lenny		Robin et Lenny ils dansent					

		sujet lexical < pred	Ça ?				ça		
		sujet lexical < pred	oui			Les balles		J'attrappe	
		sujet lexical < pred	oui			Une balle		je prends	
		sujet lexical < pred	oui			Cerceaux		je sautais dans	
avec Charlie		sujet lexical < pred	oui					je danse avec	
		sujet lexical < pred	ferme les yeux ?			les yeux		je ferme	
Julien avec moi	on	sujet lexical < pred	oui			le doigt		on lève le doigt	
	qui	sujet lexical < pred	Ballon / balle			des ballons		c'est moi qui prends des ballons	
	qui	sujet lexical < pred	oui			des balles		c'est moi qui prends des balles	
	qui	sujet lexical < pred	les ronds ?			les ronds		c'est moi qui saute dans les ronds	
	qui	sujet lexical < pred	oui					moi, charlie qui danse	
	qui	sujet lexical < pred	oui			les yeux		moi qui ferme les yeux	
	qui	sujet lexical < pred	oui			les cerceaux		Julien qui saute dans les cerceaux	
	qui	sujet lexical < pred	oui			La balle		qui lance	
		sujet lexical < pred	fait ça ?					Qui fait	
		sujet lexical < pred	oui					ils dansent	

<b>fort</b>	MS	ES	3	E1			Hénora	qui danse				
<b>fort</b>	MS	ES	3	E1			Là c'est Eliam	Là c'est Eliam, il court				
<b>fort</b>	MS	ES	3	E1			Là c'est Adexandra (A-lexandra)	Adexandra (A-lexandra), elle fait du petit toboggan				du petit toboggan
<b>fort</b>	MS	ES	3	E1			Hanaé et Charlotte Combes	Hanaé et Charlotte Combes, elles mar(marchent)				
<b>fort</b>	MS	ES	3	E2		0	Julien	ça c'est Julien qui saute dans le ronds	dans le ronds			
<b>fort</b>	MS	ES	3	E2			Madhy	c'est Madhy qui lance les balles				les balles
<b>fort</b>	MS	ES	3	E2			Ça c'est Opaline	Ça c'est Opaline qui danse				
<b>fort</b>	MS	ES	3	E2			ça c'est Robin et Lenny	ça c'est Robin et Lenny qui dansent				
<b>fort</b>	MS	ES	3	E2			ça c'est Hénora	ça c'est Hénora qui danse				
<b>fort</b>	MS	ES	3	E2			Vadim	Vadim qui court				
<b>fort</b>	MS	ES	3	E2			ça c'est Alexandra	ça c'est Alexandra qui fait du toboggan				du toboggan
<b>fort</b>	MS	ES	3	E2			Charlotte et Hanaé	Charlotte et Hanaé qui marchent				
<b>fort</b>	MS	HA	1	E1			Hanaé					
<b>fort</b>	MS	HA	1	E1			Hanaé	Hanaé court				
						2						

<b>fort</b>	MS	ES	3	E1			Hénora	qui danse					
<b>fort</b>	MS	ES	3	E1			Là c'est Eliam	Là c'est Eliam, il court					
<b>fort</b>	MS	ES	3	E1			Là c'est Adexandra (A-lexandra)	Adexandra (A-lexandra), elle fait du petit toboggan					du petit toboggan
<b>fort</b>	MS	ES	3	E1			Hanaé et Charlotte Combes	Hanaé et Charlotte Combes, elles mar(marchent)					
<b>fort</b>	MS	ES	3	E2		0	Julien	ça c'est Julien qui saute dans le ronds	dans le ronds				
<b>fort</b>	MS	ES	3	E2			Madhy	c'est Madhy qui lance les balles					les balles
<b>fort</b>	MS	ES	3	E2			Ça c'est Opaline	Ça c'est Opaline qui danse					
<b>fort</b>	MS	ES	3	E2			ça c'est Robin et Lenny	ça c'est Robin et Lenny qui dansent					
<b>fort</b>	MS	ES	3	E2			ça c'est Hénora	ça c'est Hénora qui danse					
<b>fort</b>	MS	ES	3	E2			Vadim	Vadim qui court					
<b>fort</b>	MS	ES	3	E2			ça c'est Alexandra	ça c'est Alexandra qui fait du toboggan					du toboggan
<b>fort</b>	MS	ES	3	E2			Charlotte et Hanaé	Charlotte et Hanaé qui marchent					
<b>fort</b>	MS	HA	1	E1			Hanaé						
<b>fort</b>	MS	HA	1	E1			Hanaé	Hanaé court					
						2							

	qui	sujet lexical < pred	oui						Hénora qui danse	
	il	sujet lexical < pred	oui						il court	
	elle	sujet lexical < pred	oui			petit toboggan			elle fait du petit toboggan	
	elles	sujet lexical < pred	oui						elles marchent	
	qui	sujet lexical < pred	Ronds ?			les ronds			Julien qui saute dans les ronds	
	qui	sujet lexical < pred	oui			les balles			Madhy qui lance les balles	
	qui	sujet lexical < pred	oui						C'est Oplaine qui danse	
	qui	sujet lexical < pred	oui						Ça c'est Robin et Lenny qui dansent	
	qui	sujet lexical < pred	oui						C'est Hénora qui danse	
	qui	sujet lexical < pred	oui						Vadim qui court	
	qui	sujet lexical < pred	oui			toboggan			C'est Alexandra qui fait du toboggan	
	qui	sujet lexical < pred	oui						Charlotte et Hanaé qui marchent	
										oui
		sujet lexical < pred	oui						Hanaé court	oui

<b>fort</b>	MS	HA	1	E1			Hanaé, je	Hanaé, je marche			
<b>fort</b>	MS	HA	1	E1			Je	je cours			
<b>fort</b>	MS	HA	1	E2			Hanaé, Julien				
<b>fort</b>	MS	HA	1	E2			Hanaé, on, je	Hanaé, on, je lève le doigt			
<b>fort</b>	MS	HA	1	E2		0	Hanaé, j'	Hanaé, j'ai la balle bleue dans ma main	dans ma main		
<b>fort</b>	MS	HA	1	E2			je	je marche			
<b>fort</b>	MS	HA	1	E2			je	je danse			
<b>fort</b>	MS	HA	1	E2			Hanaé	Hanaé, la ronde			
<b>fort</b>	MS	HA	3	E1			Julien, i (il)	Julien, i (il) saute			
<b>fort</b>	MS	HA	3	E1			Madhy				
<b>fort</b>	MS	HA	3	E1			Opaline				
<b>fort</b>	MS	HA	3	E1			Robin et Lenny	Robin et Lenny, ils tournent			
<b>fort</b>	MS	HA	3	E1		0	Hénora, elle	Hénora, elle donne la main à un copain			
<b>fort</b>	MS	HA	3	E1			elle	elle court			
<b>fort</b>	MS	HA	3	E1		7	Alexandra, elle	Alexandra elle fait dessous le toboggan	dessous le toboggan		
<b>fort</b>	MS	HA	3	E2			Hanaé, Julien				
<b>fort</b>	MS	HA	3	E2			Madhy	Madhy essaye de lancer une balle verte			
<b>fort</b>	MS	HA	3	E2			i (elle)	i (elle) s'étire			
<b>fort</b>	MS	HA	3	E2		0	Robin et Lenny, i	Robin et Lenny, i (ils) dansent			



		je	sujet lexical < pred	oui						je marche
	avec Victor		sujet lexical < pred	oui						je cours avec Victor
le doigt		je	sujet lexical < pred	oui			le doigt			On lève le doigt
la balle bleue		j'	sujet lexical < pred	oui			la balle bleue Ma main			
			sujet lexical < pred							je marche
	avec Victor		sujet lexical < pred	oui						je danse avec Victor
				non			la ronde			
			sujet lexical < pred	oui						il saute
		ils	sujet lexical < pred	Tourment / dansent						ils tournent
la main	à un copain	elle	sujet lexical < pred	oui			la main Un copain			elle donne la main
			sujet lexical < pred	Elle / il						elle court
		elle	sujet lexical < pred	Dessous / dessus			le toboggan			elle fait (dessous) le toboggan
une balle verte			sujet lexical < pred	Oui mais pourquoi essayer ?			Une balle verte			Madhy essaye de lancer
			sujet lexical < pred	oui						i(elle) s'étire
		i (ils)	sujet lexical < pred	oui						i (ils) dansent

fort	MS	HA	3	E2			Hénora	Hénora, elle tient la main			
fort	MS	HA	3	E2			Vadim, il	Vadim, il court			
fort	MS	HA	3	E2			Alexandra	Alexandra, elle a glissé			
fort	PS	HÉ	1	E1	3	3					
fort	PS	HÉ	1	E2		0	moi	moi, qui jette les balles			
fort	PS	HÉ	1	E2			moi	moi, qui fait la ronde			
fort	PS	HÉ	1	E2			c'est moi	C'est moi qui baisse la tête			
fort	PS	HÉ	3	E1	7	1	Julien et des ronds,	Je vois Julien et des ronds, il saute			
fort	PS	HÉ	3	E1			c'est lui	C'est lui qui lance			
fort	PS	HÉ	3	E1			c'est ici qu'on	C'est ici qu'on danse	ici		
fort	PS	HÉ	3	E1			ils	ils sont danse			
fort	PS	HÉ	3	E1			il	il fait saute			
fort	PS	HÉ	3	E1		La dernière fois quand les enfants	La dernière fois quand, les enfants sont allés au parc, les enfants sont descendu par le toboggan	quand les enfants sont allés au parc	par le toboggan	la dernière fois	
fort	PS	HÉ	3	E1		Hanaé et l'autre copine	i (elles) courent				
fort	PS	HÉ	3	E2			Julien	Julien qui saute			

la main		elle	sujet lexical < pred	oui			la main			elle tient
		il	sujet lexical < pred	oui						il court
		elle	sujet lexical < pred	oui						elle a glissé
		qui	sujet lexical < pred	oui			les balles			moi qui jette les balles
		qui	sujet lexical < pred	oui			la ronde			c'est moi qui fait la ronde
		qui	sujet lexical < pred	baisse la tête / danse			la tête			c'est moi qui baisse la tête
et des ronds		il	sujet lexical < pred	oui			des ronds			il saute
la balle		qui	sujet lexical < pred	oui			la balle		lui	lui qui lance la balle
		qu'	sujet lexical < pred	oui						qu'on danse
			sujet lexical < pred	sont danse ?						Ils sont danse
saute (un saut ou il saute)			sujet lexical < pred	fait saute (un saut ou il saute) / il court			un saut			il fait saute
			sujet lexical < pred	<b>ont</b> descendu <b>le</b> toboggan			au parc Le toboggan			les enfants sont allés Les enfants ont descendu le toboggan
		i (elles)	sujet lexical < pred	oui			copine			I (elles) courent
		qui	sujet lexical < pred	oui						Julien qui saute

<b>fort</b>	PS	HÉ	3	E2			Madhy	Madhy qui lance les balles					les balles	
<b>fort</b>	PS	HÉ	3	E2			Opaline	Opaline qui danse						
<b>fort</b>	PS	HÉ	3	E2			i (il y) a Robin et Lenny	i (il y) a Robin et Lenny qui dansent						
<b>fort</b>	PS	HÉ	3	E2			Eliam	Eliam qui court						
<b>fort</b>	PS	HÉ	3	E2			Y a (Il y a) Alexandra	Y a (Il y a) Alexandra qui fait du toboggan						
<b>fort</b>	PS	HÉ	3	E2			Hanaé et Charlotte	Hanaé et Charlotte qui courent, courent vite		vite				
<b>faible</b>	PS	LU	1	E1	4	0	Luna							
<b>faible</b>	PS	LU	1	E1										
<b>faible</b>	PS	LU	1	E1										
<b>faible</b>	PS	LU	1	E1					Là c'est Luna	Là c'est Luna là	là			
<b>faible</b>	PS	LU	1	E2	8	0	Là elle	elle fait la mortricitat	là					
<b>faible</b>	PS	LU	1	E2					c'est Luna	c'est Luna, faire la danse				
<b>faible</b>	PS	LU	1	E2					Là elle	là elle est avec les copains, elle est avec Salomé				
<b>faible</b>	PS	LU	1	E2					Là elle	Là elle est là, elle court	là			
<b>faible</b>	PS	LU	3	E1	n		c'est quoi ça							
<b>faible</b>	PS	LU	3	E1					c'est	c'est lancé				
<b>faible</b>	PS	LU	3	E1					Line (Opaline), elle	Line (Opaline), elle danse				

	qui	sujet lexical < pred	oui						Madhy qui lance les balles	
	qui	sujet lexical < pred	oui						Opaline qui danse	
	qui	sujet lexical < pred	oui						Robin et Lenny qui dansent	
	qui	sujet lexical < pred	oui						Eliam qui court	
	qui	sujet lexical < pred	oui			toboggan			Alexandra qui fait du toboggan	
	qui	sujet lexical < pred	oui						Hanaé et Charlotte qui courent vite	
										oui
		Pred > sujet lexical	non							oui
		sujet lexical < pred				la motricité				oui
		sujet lexical < pred	faire la danse ?			la danse			faire la danse	oui
avec les copains Avec Salomé		sujet lexical < pred	Elle est avec les copains / elle danse			les copains				oui
	elle	sujet lexical < pred							elle court	oui
		sujet lexical < pred	non						est lancé	
	elle	sujet lexical < pred	oui						elle danse	





fort	PS	MA	1	E2				sauter					
fort	PS	MA	1	E2									
fort	PS	MA	1	E2									
fort	PS	MA	3	E1									
fort	PS	MA	3	E1				Julien					
fort	PS	MA	3	E1				Des balles, Madhy					
fort	PS	MA	3	E1				c'est Robin et Lenny					
fort	PS	MA	3	E1				la ronde					
fort	PS	MA	3	E1					sauter				
fort	PS	MA	3	E1				toboggan					
fort	PS	MA	3	E2					sauter				
fort	PS	MA	3	E2				ah il	ah il lance				
fort	PS	MA	3	E2				Là, on	là, on danse là	là			
fort	PS	MA	3	E2				la ronde					
fort	PS	MA	3	E2				Et là, on	et là, on court				
fort	PS	MA	3	E2				Le toboggan (toboggan) et on	Le toboggan (toboggan)et on glisse				
fort	PS	MA	3	E2					marcher sur la cour	sur la cour			



									sauter	
					encore	la ronde				
			le train ?							
			non			des balles				
						ronde				
			oui						sauter	
						toboggan				
			ouap, ouap						sauter	
		sujet lexical < pred	oui			la balle			il lance	
		sujet lexical < pred	oui						on danse	
			oui		encore	la ronde				
		sujet lexical < pred	Il / on						on court	On / il
		sujet lexical < pred	oui			le toboggan (toboggan)			on glisse	
		non	sur la cour ?			la cour			marcher sur la cour	