



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



Université Lille 2
Droit et Santé



Institut d'Orthophonie
Gabriel DECROIX

MEMOIRE

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophonie
présenté par :

Béatrice LLENSA
Mathilde MARIN

soutenu publiquement en juin 2012 :

**« Cric-Crac, je crée, je trace,
Raconti, raconta, au château de Lila »
Mises en sens, mises en formes graphiques et
langagières : observations cliniques d'enfants de
maternelle en zone Éclair**

MEMOIRE dirigé par :

Christian ALVÈS, orthophoniste, CMPP de Lens
Ingrid GIBARU, orthophoniste, CMPP de Lens
Sophie MARTIN, orthophoniste, CMPP de Lens

Lille – 2012

Remerciements

Nous souhaitons remercier cordialement l'Institut d'orthophonie Gabriel Decroix qui nous a accueillies au cours de ces quatre années d'études.

Nos remerciements les plus chaleureux et les plus reconnaissants se tournent vers nos maîtres de mémoire, Christian ALVÈS, Ingrid GIBARU et Sophie MARTIN qui ont su nous accompagner dans la réalisation de ce mémoire avec patience, bienveillance et clairvoyance.

Nous tenons à remercier sincèrement l'investissement et la disponibilité de Madame Claudie FLOREK, qui a grandement favorisé notre investigation.

Notre projet en école et le recueil des nombreuses données sur lesquelles se base notre mémoire n'auraient été envisageables sans l'accord et la participation de Monsieur le Recteur d'Académie, de Madame la Directrice, des trois enseignants, attentifs et coopérants, ainsi que de l'équipe éducative qui a su nous accueillir avec générosité et disponibilité.

Nous remercions vivement les trente-et-un enfants qui ont accepté de partager avec nous leurs savoirs et leur créativité, nous permettant d'en apprendre davantage sur la richesse de notre profession et les bénéfices de l'échange. Des remerciements spécifiques à leurs parents qui nous ont accordé leur confiance.

Un merci particulier à Ineca qui, du haut de ses quatre ans, a su nous dévoiler les failles et les points forts de notre matériel, en nous accordant de son temps de jeu précieux sur plusieurs mercredis. Un grand merci à ses parents, Emmanuelle et Christian, pour leur confiance et leur générosité.

Nous souhaitons gratifier la patience, le soutien et l'affection de nos familles respectives et de nos amis, qui ont su ensemble adoucir notre quotidien. Enfin, nous tenons à remercier tout particulièrement Nathalie CHASTAING, qui a décelé notre complémentarité à toutes deux, à l'aide de son empathie, de sa générosité et de son attention.

Résumé :

Dès le plus jeune âge, langage et graphisme se développent en synergie et concourent ensemble à l'élaboration des premières représentations chez l'enfant. Néanmoins, l'accompagnement d'un adulte favorise la mise en forme et la mise en sens de données lexicales et graphiques au travers de thèmes variés.

La mise en application d'un matériel orthophonique à visée reméditative, à laquelle se lie un accompagnement dialogique de l'adulte, nous a permis d'observer au sein de ce mémoire l'évolution des mises en formes et mises en sens graphiques et langagières chez l'enfant de 4 et 5 ans scolarisés en zone Eclair.

Les diverses démarches utilisées par les enfants ont amené l'adulte à adapter son accompagnement afin qu'il s'avère spécifique à chacun, dans le but de répondre au plus juste aux attentes hétéroclites. Cet accompagnement personnalisé révèle de considérables modifications chez chaque enfant rencontré, que ce soit dans l'élaboration d'une conduite de récit et/ou dans la mise en forme et la mise en sens de données graphiques et/ou encore dans la sollicitation de leur propre créativité dans la réalisation d'un récit ou d'un dessin.

Des pistes remédiatives ont été proposées pour chaque enfant dans l'idée de l'accompagner plus avant et de façon personnalisée dans ses premières découvertes graphiques et langagières.

Mots-clés :

orthophonie - langage - prévention - rééducation - enfant - graphisme - récit

Abstract :

The skills of the child in speech and graphics develop together from the earliest years, and both take part in the building of early mental picturings. Still, support from an adult helps the child in giving shape and meaning to lexical and graphical elements through the use of a variety of topics.

Thanks to the use of speech therapy remedial material, we were able to observe how the processes of giving shape and giving meaning in graphics and speech evolve in 4 years old children and 5 years old children going to an "Eclair" preschool.

The approbation by children of particular approaches led the adult to adapt his help and make it specific to each child, so as to give the best responses to miscellaneous needs. This customized help results in significant change in each child of the study, either as to the working out of their story handling and as to their giving shape and meaning to graphical elements and as to the prompting of their creativity in story telling or in drawing.

Remedial suggestions were made for each child with the purpose to give them further customized support in their early discovering of graphics and speech.

Keywords :

speech therapy - speech - prevention - re-education - child - graphics - story-telling

Table des matières

Introduction.....	10
Contexte théorique, buts et hypothèses.....	12
1.Des « graines de sens » aux conduites de récit.....	13
1.1.Scénarios et scripts.....	13
1.1.1.Les scénarios.....	13
1.1.1.1.Définitions.....	13
1.1.1.2.Rôle des scénarios dans la construction du sens.....	14
1.1.1.2.1.Scénarios et synchronisations.....	14
1.1.1.2.2.Déroulement temporel, finalité et causalité, mise en intrigue	14
1.1.1.2.3.Compétences pragmatiques et logiques.....	14
1.1.2.Les scripts.....	15
1.1.2.1.Définition des scripts.....	15
1.1.2.2.Les types de scripts.....	15
1.1.3.Les scripts et scénarios dans la construction du sens.....	15
1.2.La lecture d'images et les conduites de récit.....	16
1.2.1.La lecture d'images.....	16
1.2.2.Les conduites de récit.....	17
1.2.2.1.Les pré-requis à la conduite de récit.....	17
1.2.2.1.1.La permanence du personnage.....	17
1.2.2.1.2.La trame logico-sémantique.....	17
1.2.2.2.La cohésion du récit : anaphores et connecteurs.....	18
1.2.2.2.1.Les anaphores.....	18
1.2.2.2.2.Les connecteurs.....	19
1.2.2.3.Les inférences comme enrichissement du récit.....	19
1.2.2.4.Les niveaux de conduite de récit.....	20
1.2.2.4.1.Le niveau énumératif.....	20
1.2.2.4.2.Le niveau descriptif.....	21
Le niveau « descriptif 2 littéral ».....	22
Les niveaux « descriptif 2 pragmatique » et « descriptif 2 créatif ».....	22
Le niveau « descriptif 2 pragmatique ».....	22
Le niveau « descriptif 2 créatif ».....	22
1.2.2.4.3.Les niveaux pathologiques : le niveau assimilateur et le niveau projectif.....	23
2.Accompagner l'enfant dans ses mises en sens et mises en forme langagières.	24
2.1.La mise en sens par les opérations intellectuelles de base.....	24
2.1.1.« Poser ».....	24
2.1.2.« Projeter ».....	24
2.1.3.« Structurer ».....	25
2.1.4.« Faire communiquer ».....	25
2.2.Principes de l'accompagnement dialogique.....	25
2.2.1.L'attitude de l'adulte.....	25
2.2.2.Le rapport au contenu.....	26
2.2.3.La position de l'enfant dans le triangle de la communication.....	27
2.2.3.1.L'étape de la relation.....	27
2.2.3.2.L'étape de l'énonciation.....	28
2.2.3.3.L'étape de l'énoncé.....	28
2.3.Les outils d'accompagnement par l'adulte.....	28
2.3.1.Le DAMI, Discours accompagnateur mixte et intermédiaire.....	28

2.3.1.1.Définitions.....	28
2.3.1.2.Les principes du DAMI.....	29
2.3.1.2.1.L'imprégnation par approche spiralaire.....	29
2.3.1.2.2.La redondance diversifiée.....	29
2.3.1.2.3.La métaphorisation.....	29
2.3.1.2.4.L'évaluation.....	29
2.3.1.3.Les « questions ouvertes ».....	30
2.3.1.3.1.Les trois questions centrales du DAMI.....	30
2.3.1.3.2.Les autres types de questionnement du DAMI.....	30
2.3.2.Le QA, Questionnement Aidant.....	31
2.3.2.1.Définition et utilisation du QA.....	31
2.3.2.2.Usages comparés du DAMI et du QA.....	32
2.3.3.Le Conte Accompagnateur Mixte et Intermédiaire ou CAMI.....	32
2.3.3.1.Définitions.....	32
2.3.3.2.La structure du conte.....	33
2.3.3.2.1.La structure narrative séquentielle.....	33
2.3.3.2.2.Le modèle actantiel.....	33
2.3.3.3.Les procédés du conte.....	34
2.3.3.3.1.L'éloignement et le merveilleux.....	34
2.3.3.3.2.Formulettes et lexique spécifique.....	35
2.3.3.3.3.La théâtralisation.....	35
2.3.3.4.Les fonctions du conte.....	35
2.3.3.5.Du conte au CAMI.....	35
3.Accompagner l'enfant dans ses mises en sens et mises en forme graphiques..	37
3.1.La naissance du graphisme.....	37
3.1.1.Avant le dessin : le stade végétatif moteur.....	37
3.1.1.1.La découverte de la permanence.....	37
3.1.1.2.La décharge motrice.....	38
3.1.2.L'émergence du graphisme.....	38
3.1.2.1.Première centration : le développement du niveau moteur par l'apparition du contrôle kinesthésique.....	38
3.1.2.2.Deuxième centration : le développement du niveau perceptif par l'apparition du contrôle perceptif ou visuel.....	40
3.1.2.2.1.Le contrôle perceptif local simple.....	40
3.1.2.2.2.Le contrôle perceptif local double.....	40
3.1.2.2.3.Le contrôle global.....	40
3.2.Une activité figurative.....	41
3.2.1.L'idéogramme.....	41
3.2.2.Le dessin du bonhomme.....	41
3.2.2.1.Les premiers bonshommes : le bonhomme énuméré et le bonhomme rond.....	41
3.2.2.2.Le bonhomme-têtard.....	42
3.2.2.3.Le bonhomme intermédiaire.....	42
3.2.2.4.Le bonhomme conventionnel filiforme ou tube.....	43
3.2.2.5.Le bonhomme contour.....	44
3.2.3.Le géométrisme décoratif.....	45
3.2.4.Les stades de réalisme.....	45
3.2.4.1.Réalisme fortuit.....	45
3.2.4.2.Réalisme manqué.....	46
3.2.4.3.Réalisme intellectuel.....	46
3.2.4.4.Réalisme visuel.....	47

3.2.5.Le « répertoire graphique ».....	48
3.3.L'écriture.....	48
3.3.1.Le geste graphique.....	49
3.3.2.Les prémices de l'écrit.....	50
3.3.2.1.L'émergence de l'écriture.....	50
3.3.2.2.La construction des correspondances entre oral et écrit.....	50
3.3.2.2.1.Le stade pré-syllabique.....	50
3.3.2.2.2.Le stade syllabique.....	51
3.3.2.2.3.Le stade syllabico-alphabétique.....	51
3.3.2.2.4.Le stade alphabétique.....	51
3.3.3.Les formes pré-scripturaires.....	51
3.3.4.Les modèles d'aide.....	52
3.3.4.1.Le modèle kinesthésique.....	52
3.3.4.2.Le modèle visuo-cinétique.....	53
3.3.4.3.Le modèle visuo-statique.....	53
3.4.Le dessin raconté.....	53
4.Conclusion, buts et hypothèses.....	54
Sujets, matériel et méthode.....	56
1.Sujets.....	58
1.1.Le choix de l'école : le travail en zone Éclair.....	58
1.2.La sélection des enfants.....	58
1.2.1.Les critères d'inclusion.....	59
1.2.2.Les critères d'exclusion.....	59
2.Matériel et outils d'accompagnement.....	60
2.1.Le matériel iconique.....	60
2.2.Le matériel textuel.....	63
2.3.Le matériel graphique.....	68
2.4.Les outils d'accompagnement verbal.....	73
2.5.Les grilles d'analyse.....	76
2.5.1.L'analyse du récit.....	76
2.5.1.1.Le tableau d'analyse qualitative de l'échange entre l'enfant et l'adulte, après lecture du CAMI.....	76
2.5.1.2.Le tableau comparatif des conduites de récit avant et après exposition au CAMI.....	77
2.5.2.L'analyse des productions graphiques.....	78
2.5.3.L'analyse du dessin raconté.....	79
3.Protocole expérimental.....	80
3.1.La pré-évaluation.....	80
3.1.1.Le récit « la Cueillette de la pomme ».....	81
3.1.2.Le HS-59.....	81
3.1.3.Le dessin sur thème proposé.....	82
3.2.L'intervention.....	83
3.2.1.La première séance : le récit.....	83
3.2.2.La deuxième séance : les activités graphiques.....	84
3.2.3.La troisième séance : le dessin raconté.....	84
Résultats.....	86
1.Sami, 5 ans 7 mois, GSM.....	87
1.1.Le récit.....	87
1.2.Les activités graphiques.....	91
1.3.Le dessin raconté.....	94
1.4.Conclusion.....	100

1.4.1.Positionnement de l'adulte.....	100
1.4.2.Profil de l'enfant.....	100
1.4.3.Projet d'aide et de remédiation.....	100
2.Svetlana, 4 ans 2 mois, MSM.....	102
2.1.Le récit.....	102
2.2.Les activités graphiques.....	105
2.3.Le dessin raconté.....	107
2.4.Conclusion.....	112
2.4.1.Positionnement de l'adulte.....	112
2.4.2.Profil de l'enfant.....	112
2.4.3.Projet d'aide et de remédiation.....	112
3.Margot, 4 ans 9 mois, GSM.....	114
3.1.Le récit.....	114
3.2.Les activités graphiques.....	117
3.3.Le dessin raconté.....	119
3.4.Conclusion.....	125
3.4.1.Positionnement de l'adulte.....	125
3.4.2.Profil de l'enfant.....	125
3.4.3.Projet d'aide et de remédiation	125
4.Conclusion.....	127
Discussion.....	128
1.Validation des hypothèses.....	129
1.1.Sur le plan du langage.....	129
1.2.Sur le plan du graphisme.....	130
1.3.Sur le plan des représentations multimodales.....	132
1.4.Sur le cheminement vers l'écrit.....	133
1.5.L'accompagnement dialogique.....	134
2.Critiques.....	134
2.1.La pré-évaluation.....	134
2.1.1.Les épreuves.....	134
2.1.1.1.L'histoire en images.....	134
2.1.1.2.Le HS-59 ou petit Bender.....	135
2.1.1.3.Le dessin sur thème.....	135
2.1.2.La sélection des enfants.....	135
2.1.2.1.Les critères de sélection des enfants.....	135
2.1.2.2.Les groupes de niveaux.....	136
2.1.2.3.Les groupes des enfants dont le profil est « hétérogène ».....	136
2.2.Le matériel.....	136
2.2.1.La grande image.....	136
2.2.2.Le CAMI.....	137
2.2.3.Les activités graphiques.....	138
3.Intérêt dans la pratique orthophonique.....	139
Conclusion.....	140
Bibliographie.....	143
Annexes.....	146
Liste des annexes :.....	147
Annexe n°1 : « La Cueillette de la pomme », histoire en images issue de l'O.T.E.E.S. (2002).....	147
Annexe n°2 : HS-59 ou « Petit Bender » (SANTUCCI, 1959).....	147
Annexe n°3 : Tableau de répartition des enfants par groupes de niveaux.....	147

Annexe n°4 : Extrait d'un échange enfant / adulte au cours de la séance sur le récit	147
Annexe n°5 : Tableau d'analyse comparative des conduites de récit avant et après l'exposition au CAMI.....	147
Annexe n°6 : Tableau d'analyse qualitative des activités graphiques.....	147
Annexe n°7 : Tableau d'analyse du dessin raconté.....	147
Annexe n°8 : Extraits des épreuves graphiques de Sami.....	147
Annexe n°9 : Extraits des épreuves graphiques de Svetlana.....	147
Annexe n°10 : Extraits des épreuves graphiques de Margot.....	147
Annexe n°11 : Profil et projet d'aide concernant Yannis, 5 ans 8 mois, GSM.....	147
Annexe n°12 : Profil et projet d'aide concernant Khalifa, 5 ans 4 mois, GSM.....	147
Annexe n°13 : Profil et projet d'aide concernant Kenzo, 5 ans 8 mois, GSM.....	147
Annexe n°14 : Profil et projet d'aide concernant Alicia, 5 ans 4 mois, GSM.....	147
Annexe n°15 : Profil et projet d'aide concernant Ylan, 5 ans 1 mois, GSM.....	148
Annexe n°16 : Profil et projet d'aide concernant Kimberlay, 5 ans 8 mois, GSM.....	148
Annexe n°17 : Profil et projet d'aide concernant Gwenaëlle, 4 ans 10, MSM.....	148
Annexe n°18 : Profil et projet d'aide concernant Camille, 4 ans 9 mois, MSM....	148
Annexe n°19 : Profil et projet d'aide concernant Yacine, 4 ans 8 mois, MSM.....	148
Annexe n°20 : Profil et projet d'aide concernant Lucas, 4 ans 5 mois, MSM.....	148
Annexe n°21 : Profil et projet d'aide concernant Noah, 4 ans 3 mois, MSM.....	148
Annexe n°22 : Profil et projet d'aide concernant Justine, 4 ans 9 mois, MSM.....	148
Annexe n°23 : Profil et projet d'aide concernant Nina, 4 ans 8 mois, MSM.....	148

Introduction

« Je ne suis ni dessinateur ni peintre ; mes dessins sont de l'écriture dénouée et renouée autrement ». Ce constat établi par Jean Cocteau revêt une dimension particulière lorsque l'on sait que la carrière de ce célèbre artiste français a oscillé entre l'écriture à travers la poésie et la dramaturgie, le dessin (puisqu'il fut graphiste et dessinateur), allant même jusqu'au carrefour de ces deux disciplines (au regard de ses œuvres cinématographiques). Comme le précise le dessinateur contemporain Christophe Chabouté, « le dessin, c'est un outil à raconter ». Dans le développement même de l'enfant s'articule une construction en synergie du langage et du graphisme. Très tôt dans l'enfance, langage et graphisme s'allient effectivement dans un objectif commun de mise en sens : l'enfant qui offre son dessin va l'étayer de précisions orales, riches de sens pour son ou ses interlocuteurs.

Dans cette optique, LURÇAT (1979) a mis en évidence que le langage peut permettre de pallier les insuffisances du graphisme et, à l'inverse, que le graphisme peut favoriser la précision et l'assemblage de caractéristiques qui construisent le sens. Ces données font écho aux observations de CHASSAGNY (1977), qui met en exergue trois formes que peuvent prendre les représentations que l'on se fait du monde qui nous entoure : celles-ci peuvent en effet être écrites, dites et dessinées. Ensemble, graphisme et langage établissent un inventaire et font la somme des caractéristiques connues des objets dans un tout unifié. ALVÈS, GIBARU, MARTIN et POJÉ-CRÉTIEN, dans le matériel *Créamots* (2005), affirment l'importance des synchronisations entre le visuel, l'auditif et le kinesthésique. Ainsi, dans le maniement de *Créamots*, la mise en sens, travaillée conjointement à l'oral et à l'écrit, se révèle comme le fil conducteur des prises en charge auprès d'enfants qui apprennent à parler, lire et orthographier.

Notre mémoire s'inscrit dans la continuité de mémoires d'orthophonie qui se sont attachés aux interactions entre langage et graphisme. Pour prolonger ces recherches, nous avons choisi de produire un matériel d'observation clinique s'inscrivant principalement dans le champ de la remédiation. Celui-ci doit permettre de travailler la mise en forme et la mise en sens à la fois graphiques et langagières.

Nous développerons dans une première partie les fondements théoriques de notre investigation ; une seconde partie exposera l'élaboration de notre matériel et son expérimentation ; enfin, une troisième partie détaillera l'aboutissement de notre intervention auprès d'enfants scolarisés en classe de maternelle en zone Éclair (Ecoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite).

Contexte théorique, buts et hypothèses

Dans cette première partie, nous verrons comment s'élabore l'activité de récit chez l'enfant, des scénarios du tout-petit aux conduites de récit sur images de l'enfant de maternelle. Puis nous poserons les fondements de l'accompagnement dialogique, en précisant les positions que peuvent prendre l'un et l'autre dans l'échange et en définissant les concepts de CAMI (Conte Accompagnateur Mixte et Intermédiaire), DAMI (Discours Accompagnateur Mixte et Intermédiaire) et QA (Questionnement Aidant). Enfin, nous nous pencherons sur le graphisme, des toutes premières productions à l'émergence du dessin et de l'écriture.

1. Des « graines de sens » aux conduites de récit

L'émergence du sens relève d'une lente construction qui commence dès les premières interactions mère-enfant. Ces interactions constituent les contenants et les contenus de sens accessibles au tout-petit. Il s'agit des scénarios qui se prolongent dans les scripts.

1.1. Scénarios et scripts

Les scénarios et les scripts sont les premières mises en sens et mises en forme proposées à l'enfant, ils constituent les « graines de sens ».

1.1.1. Les scénarios

1.1.1.1. Définitions

Le scénario est défini par BRUNER (2002) comme un « modèle d'interaction standardisé microcosmique », « une routine communicative », « une interaction routinière et répétée dans laquelle un adulte et un enfant réalisent des choses ensemble et l'un pour l'autre ». Il est également défini comme un « cadre de connaissance fondamental » (ALVÈS et GIBARU, 2001). Il contient des signes émis par les interlocuteurs qui se répondent et des actions qui s'enchaînent.

BRUNER (2002) distingue plusieurs types de scénarios : les situations de vie quotidienne (le bain, l'habillage, le repas, le coucher), les jeux entre la mère et l'enfant, les situations à orientation référentielle (au cours desquelles il s'agit d'observer et de désigner les éléments de l'environnement), et les scénarios de demande.

1.1.1.2. Rôle des scénarios dans la construction du sens

1.1.1.2.1. Scénarios et synchronisations

Dans le scénario sont mis en jeu des actes, des objets, des mouvements, des regards, des paroles. Par une synchronisation de ces éléments visuels, kinesthésiques et auditifs, l'enfant crée du sens. Leur synchronisation et leur mémorisation confèrent à ces éléments une valeur de signal, au sens que donne à ce terme PRIETO : « fait qui a été produit artificiellement pour servir d'indice », l'indice étant défini comme « un fait immédiatement perceptible qui nous fait connaître quelque chose à propos d'autre chose qui ne l'est pas » (PRIETO, cité par BAYLON et FABRE, *Initiation à la linguistique*, 2002, p.4). En ce sens, ces éléments visuels, auditifs et kinesthésiques sont les prémices de l'accès au signe – signal constant, conventionnel et arbitraire – en particulier linguistique.

La synchronisation des signaux émis par les interlocuteurs permet l'émergence des habiletés pré-conversationnelles, comme le tour de rôle et le tour de parole. Elle joue aussi un rôle dans l'émergence des oppositions fondamentales : c'est par identification et différenciation que s'installent les oppositions de présence/absence, tension/relâchement, plaisir/déplaisir. Enfin, la mémorisation des événements vécus en lien avec les émotions qu'ils ont suscitées permet à l'enfant de construire un sens singulier.

1.1.1.2.2. Déroulement temporel, finalité et causalité, mise en intrigue

Le scénario permet à l'enfant de bâtir un cadre à l'interaction comprenant un déroulement temporel avec un début et une finalité, c'est-à-dire un but. Le caractère itératif des scénarios, la stabilité de ce cadre, rendent l'interaction prévisible et sécurisante pour l'enfant. Celui-ci est amené non seulement à mémoriser le déroulement temporel, mais aussi à en anticiper les étapes et le but. Ceci permettra la mise en intrigue.

1.1.1.2.3. Compétences pragmatiques et logiques

Le scénario est considéré comme « un cadre de connaissance fondamental », qui structure la pensée de l'enfant en lui permettant d'accéder, comme l'a décrit BRUNER (2002), aux concepts d'espace et de temps, à la logique fondamentale (permanence de l'objet, notions d'identité et de causalité), au langage, à des

habitudes sociales et culturelles, aux compétences pré-conversationnelles, et à la compétence de mise en intrigue.

1.1.2. Les scripts

1.1.2.1. Définition des scripts

Le script est également « un cadre de connaissance ». ALVÈS et GIBARU (2001) le définissent comme un ensemble d'actions enchaînées, qui entretiennent des liens logiques et pragmatiques dans un contexte donné. Le script peut être issu de l'expérience vécue, entendue, lue, ou être imaginé à partir de l'expérience.

1.1.2.2. Les types de scripts

Il y a trois types de scripts : le « script central », qui comporte des « scripts périphériques », eux-mêmes composés de « mini-scripts ».

Le script comporte une partie fixe et des variations ou évolutions possibles grâce aux « cases vides ». Ce concept permet de rendre compte de la survenue de péripéties dans le récit. Ces péripéties entretiennent des liens à la fois pragmatiques et logiques avec l'histoire principale ou script central, mais elles sont également imprévisibles, variables, insérant de la créativité dans l'activité de récit.

Par exemple, dans l'histoire en images « La Cueillette de la pomme » (O.T.E.E.S., *Outil Transversal d'Evaluation et d'Elaboration du Sens*, ALVES, GIBARU et POJÉ-CRÉTIEN, 2002), une petite fille désire manger une pomme ; comme elle est trop petite pour l'attraper, elle se saisit d'un tabouret pour se hisser à la bonne hauteur ; elle l'attrape et la mange. Ici, le script central est « manger une pomme », les scripts périphériques sont « aller chercher un tabouret », « grimper sur le tabouret puis sur le mur ». Le récit peut s'ouvrir sur des péripéties. Ici, elles pourraient survenir lorsque la petite fille va chercher le tabouret.

1.1.3. Les scripts et scénarios dans la construction du sens

Les scripts et les scénarios permettent à l'enfant d'intégrer et comprendre des enchaînements d'actions, ainsi que de s'y situer, de les retrouver et de les réutiliser dans d'autres contextes. A partir de ces cadres, l'enfant peut donner du sens à son expérience et s'ouvrir à des éléments inconnus. Il peut aussi accéder à l'imaginaire, notamment au travers des récits : l'enfant, pour comprendre une situation évoquée, doit savoir mobiliser ses connaissances. Pour FAYOL, cité par ALVÈS et GIBARU, l'activité de récit nécessite « à la fois activation et désactivation de scripts » (*Le parcours de l'apprenti-parleur*, 2001, p. 19).

Scripts et scénarios sont donc les cadres qui permettent de « projeter » et de « structurer » le réel pour lui donner une forme reconnaissable que l'enfant peut intégrer – « comprendre » dans son sens étymologique de « faire sien » (cf. La mise en sens par les opérations intellectuelles de base). La mise en sens engendre alors une mise en forme qui facilite à son tour une nouvelle mise en sens dans un cercle vertueux d'apprentissage.

1.2. La lecture d'images et les conduites de récit

L'activité de récit a été étudiée au travers d'une situation souvent proposée aux enfants par les rééducateurs et les pédagogues, le récit sur histoire en images ou images séquentielles.

1.2.1. La lecture d'images

JAN (in LENTIN, 1977) décrit l'image comme un support intrinsèquement polysémique, dont la lecture est soumise à une certaine marge d'interprétation. Elle contient implicitement ce qu'elle nomme des « propositions narratives » parmi lesquelles l'enfant doit faire des choix.

Cette lecture d'image dépend de l'individu qui s'y prête et de la situation. Les actions sont représentées mais leurs causes et leurs effets doivent être inférés. Quant au temps, sa représentation est « possible par différents procédés, à l'intérieur d'une seule image, mais [ce] n'est pas, de toutes façons, la durée chronologique » (JAN in LENTIN, 1977, *Du parler au lire*, p. 156).

L'activité de récit sur image présuppose certaines aptitudes (ALVÈS, POJÉ-CRÉTIEN, 1992, et TRAISNEL et QUENEA, 1993) :

- **des capacités de sémiotisation** : l'enfant doit effectuer un transcodage du matériel iconique à un matériel verbal. Pour cela, il doit reconnaître dans les images un script qu'il possède, des objets qu'il connaît, en accédant à un ensemble de conventions graphiques ;
- **des capacités d'identification des traits pertinents** : l'enfant doit repérer dans l'image les éléments qui l'aideront à construire un récit cohérent ;
- **faire des inférences** : l'enfant doit inférer les transformations d'état dont il est question dans l'histoire et qui ne peuvent être rendues sur les images que de façon statique.

A cela s'ajoutent, dans le cas des images séquentielles, la capacité à reconnaître les éléments repris d'une image à l'autre, en particulier les personnages, et à établir un ordre chronologique entre les images.

1.2.2. Les conduites de récit

Selon FAYOL, cité par ALVÈS et GIBARU (2001), le récit expose un enchaînement d'événements ou d'actions ayant une finalité, qui mobilise des personnages humains ou anthropomorphisés pris dans un temps et un lieu qui ne sont pas ceux du locuteur. Cependant, cette « histoire » peut être émaillée d'intrusions du « discours », expression propre du locuteur qui s'exprime et fait référence à lui-même et à la situation d'énonciation dans laquelle il se trouve. Le récit est alors personnalisé (cf. Les niveaux de conduite de récit).

1.2.2.1. Les pré-requis à la conduite de récit

On compte deux pré-requis essentiels aux conduites de récit (ALVÈS, GIBARU, POJÉ-CRÉTIEN, 2002). Ils sont interdépendants et contribuent à la fois à la compréhension et à la production de récit : il s'agit de la permanence du personnage d'une part et de la trame logico-sémantique d'autre part.

1.2.2.1.1. La permanence du personnage

L'enfant doit identifier le ou les personnages comme permanents au travers des images. La permanence du personnage se révèle, par exemple, dans l'énoncé produit par la présence d'éléments anaphoriques cohérents : les pronoms « il » et « elle » ou les anaphores nominales, qui reprennent un syntagme nominal utilisé auparavant.

1.2.2.1.2. La trame logico-sémantique

Selon RONDAL (2000), le récit repose aussi sur la trame logico-sémantique. Elle peut être définie comme l'ensemble des changements et transformations d'états résultant de l'action de personnages sur des objets ou sur d'autres personnages, qui font avancer l'histoire, constituent les événements. L'enfant, pour comprendre et bâtir un récit, doit posséder préalablement les représentations de ces transformations d'état.

Ces transformations d'état sont structurées et ordonnées de manière à la fois pragmatique, logique et grammaticale. Nous avons choisi d'étudier les relations sémantiques suivantes, qui nous sont apparues les plus constructives au niveau de l'élaboration de la trame logico-sémantique :

- agent-action,
- agent-action-patient
- agent-état-situation
- agent-action-situation
- agent-action-instrument
- expression du but, de la finalité
- expression de la cause.

La trame logico-sémantique est « à la base de toute prise de sens et de toute pensée organisée comme de toute possibilité d'expression linguistique » (ALVÈS, POJÉ-CRÉTIEN, *Le manque du sens et l'apprentissage de l'écrit*, 1992, p. 57).

De plus, pour construire son récit, l'enfant doit aussi posséder la trame narrative. C'est la structure minimale constante que l'on peut dégager de toute histoire. Elle comprend une situation initiale, un manque ou un élément perturbateur, des péripéties et une situation finale qui marque la résolution de l'intrigue. Elle permet à l'enfant d'organiser son récit de manière canonique (cf. La structure du conte). Son utilisation repose sur la mise en intrigue qui trouve son origine dans les scénarios.

1.2.2.2. La cohésion du récit : anaphores et connecteurs

Selon RIEGEL (1996) « la cohésion est une propriété du texte [...] elle s'évalue en fonction de l'organisation sémantique interne [de ce texte] ». C'est le résultat d'un ensemble de procédés d'enchaînement des propositions. Elle se révèle dans l'emploi des anaphores et des connecteurs. Nos exemples portent sur l'histoire en images « La cueillette de la pomme » de l'O.T.E.E.S (2002).

1.2.2.2.1. Les anaphores

Pour DUCROT et TODOROV (1972), « un segment de discours est dit anaphorique lorsqu'il est nécessaire, pour lui donner une interprétation (même simplement littérale), de se reporter à un autre segment du discours ». L'anaphore et son antécédent peuvent appartenir à la même phrase ou à deux phrases différentes.

Elle peut être :

- **pronominale** lorsqu'un groupe est repris par un pronom : *la petite fille* repris par *elle*. Le pronom peut être sujet ou complément. Il peut aussi s'agir des pronoms possessifs, partitifs, ou indéfinis (*tous, les autres, certains*, etc.) ;

- **nominale** lorsqu'un groupe est repris par un autre groupe nominal. L'anaphore peut alors être fidèle : *la pomme* repris par *cette pomme*, infidèle quand le groupe est repris par un autre avec un changement lexical : *une pomme* repris par *ce fruit* ;
- **associative** quand un groupe nominal reprend des éléments d'un autre groupe nominal considéré comme le tout : *l'arbre* repris par *la branche* ;
- **adverbiale** lorsque le groupe nominal est repris par un adverbe : *le mur* repris par *là*.

1.2.2.2. Les connecteurs

DUCROT définit les connecteurs comme des mots dont « le rôle habituel est d'établir un lien entre deux entités sémantiques » (DUCROT, 1980, *Les mots du discours*, p. 15). Ces mots peuvent être de natures très diverses : adverbes, conjonctions, locutions conjonctives.

CHARAUDEAU et MAINGUENEAU (2002) décrivent trois grandes classes de connecteurs : les organisateurs qui assurent un simple lien, les marqueurs de prise en charge énonciative, les connecteurs argumentatifs.

- **Les organisateurs** : les organisateurs de temps (*après, maintenant, ensuite*, etc.), les organisateurs spatiaux (*devant, derrière, dessus*, etc.), les organisateurs énumératifs (*et, aussi, également, d'abord, enfin*, etc.).
- **Les marqueurs de prise en charge énonciative** : les connecteurs de reformulation (*c'est-à-dire, autrement dit*), les marqueurs de structuration de la conversation (*bon*, etc.) ou phatiques (*tu sais, tu vois*, etc.).
- **Les connecteurs argumentatifs** : les connecteurs concessifs (*mais, pourtant, cependant*, etc.), les introducteurs d'explication et de justification (*car, parce que, puisque*, etc.), le *si* hypothétique.

Nous ciblerons dans l'analyse des corpus des enfants les organisateurs, qui nous ont semblé être les indicateurs les plus pertinents, et nous mentionnerons les connecteurs argumentatifs.

1.2.2.3. Les inférences comme enrichissement du récit

Reconnaître le personnage, accéder à la trame logico-sémantique et posséder le script de la situation représentée permettent à l'enfant d'accéder à une compréhension littérale de l'histoire pour bâtir un récit cohérent, une lecture fidèle de

l'histoire (ALVÈS et POJÉ-CRÉTIEN, 2001). L'enfant peut également réaliser des inférences qui permettront d'enrichir le récit.

Les inférences sont définies par CUNNINGHAM (1987) par opposition à la compréhension littérale : « Il n'y a inférence que lorsque l'émetteur apporte une information supplémentaire. ». Il distingue trois types d'inférences :

- **Les inférences logiques** : elles sont nécessairement vraies, contenues dans le texte à l'écrit et dans les images dans le cas des images séquentielles. Elles permettent la compréhension et la manipulation de l'histoire et des liens inter-images.
- **Les inférences pragmatiques** : elles sont fondées sur les cadres de connaissance déjà acquis par le sujet, et ne sont ni nécessairement vraies, ni contenues dans le « texte » même de l'histoire. En faisant des inférences pragmatiques à partir d'un texte ou d'une histoire en images, le locuteur fait intervenir son expérience.
- **Les inférences créatives** : elles forment un sous-ensemble des inférences pragmatiques. Il s'agit de créations langagières, de métaphores, appartenant au merveilleux, à l'humour, à l'ironie. Elles colorent l'histoire en lui apportant un sens ajouté personnalisé.

1.2.2.4. Les niveaux de conduite de récit

Nous avons choisi de considérer le récit tel que le permet l'O.T.E.E.S. Les niveaux de conduite de récit y sont un indicateur transversal des compétences de mises en sens mobilisées dans la compréhension en situations orale et écrite. Nos exemples portent sur l'histoire en images « La Cueillette de la pomme », tirée de l'O.T.E.E.S. (2002).

1.2.2.4.1. Le niveau énumératif

Le récit de l'enfant qui a un comportement énumératif est une accumulation d'éléments de chaque image. L'enfant désigne ce qu'il voit. Les éléments ne sont pas liés entre eux, et les images ne semblent pas représenter une trame logico-sémantique ni être incluses dans une trame narrative. Les scripts ne sont pas activés.

Ce type de conduite de récit peut être observé chez les enfants les plus jeunes (vers 3-4 ans). Cependant, il faut noter que plus les enfants sont jeunes, plus les variations inter-individuelles sont importantes. Ce niveau peut aussi être adopté par

un enfant dérouté par la tâche de récit sur images séquentielles, par exemple si elle est nouvelle ; l'adulte, de la même manière, procède par énumération des éléments à sa disposition lorsqu'il est confronté à une situation inconnue.

Exemple 1 : « Y a une fille, une chaise, un arbre. »

1.2.2.4.2. Le niveau descriptif

Dans le comportement de type « descriptif », le récit est organisé en phrases. Il est marqué soit par la permanence du personnage, soit par la présence d'une trame logico-sémantique, soit par la présence de ces deux pré-requis ; ce qui aboutit respectivement alors aux niveaux « descriptif 1 » et « descriptif 2 ».

- **Le niveau « descriptif 1 »**

Le récit qualifié de « descriptif 1 » est caractérisé par la présence d'un des deux pré-requis. Dans un premier cas, l'enfant peut avoir la permanence du personnage et décrire les éléments de l'histoire, mais sans les articuler de liens logiques.

Exemple 2 : Y a une fille qui a mangé une pomme et là la fille elle prend un tabouret.

Ici, le récit n'a pas de trame logico-sémantique mais la permanence du personnage est présente. Celle-ci peut être aisément vérifiée en demandant à l'enfant s'il voit le même personnage.

Une autre possibilité est que l'enfant n'ait pas acquis la permanence du personnage mais commence à bâtir une trame logico-sémantique : le déroulement du récit respecte les étapes principales de l'histoire, l'enfant procède à des liens entre certains éléments, son récit est émaillé de mini-trames.

Exemple 3 : La fille elle veut attraper une pomme. Y a une fille qui prend un tabouret. Lui i prend la pomme. Et pi i mange.

Dans cet exemple l'enfant n'a pas la permanence du personnage mais la trame logico-sémantique est amorcée.

Enfin, est classé « descriptif 1 » un récit qui ne montre la présence d'aucun des deux pré-requis, mais dans lequel on peut retrouver une description de chaque image isolée sous forme de phrases.

Exemple 4 : Y a une fille qui a mangé une pomme et là l'autre fille elle prend une chaise, lui i veut attraper une pomme.

Ici aucun des deux pré-requis n'est observable, mais on peut constater une ébauche de trame logico-sémantique.

Le niveau « descriptif 1 » peut être observé chez les enfants autour de 4 ans.

- **Le niveau « descriptif 2 »**

« Descriptif 2 » s'applique à un récit cohérent, exposant une histoire correcte, qui témoigne de l'acquisition des deux pré-requis, la permanence du personnage et la trame logico-sémantique. Le sens est partagé mais il n'y a pas de sens ajouté. L'enfant réalise des liens entre les éléments présents sur chaque image. Pour ce faire, il réalise des inférences logiques ou pragmatiques.

- **Le niveau « descriptif 2 littéral »**

Ce récit est une histoire correcte sans sens ajouté. L'enfant raconte l'histoire d'une façon plate. Ce type de récit peut être observé vers 4-5 ans.

Exemple 5 : Elle veut prendre une pomme. Elle prend une chaise pasqu'elle arrive pas à attraper les pommes, après elle a réussi à prendre une pomme. Après elle mange la pomme.

On peut amener l'enfant à préciser et enrichir son récit. C'est l'un des objectifs de l'accompagnement dialogique que nous préciserons ensuite.

- **Les niveaux « descriptif 2 pragmatique » et « descriptif 2 créatif »**

A partir du niveau « descriptif 2 », l'enfant peut faire évoluer son récit en le personnalisant. Les termes « descriptif 2 pragmatique » et « descriptif 2 créatif » ont été choisis en référence au modèle de CUNNINGHAM (1987) décrivant les types d'inférences (cf. Les inférences comme enrichissement du récit).

- **Le niveau « descriptif 2 pragmatique »**

L'enfant produit un récit cohérent, qui décrit correctement l'histoire proposée, et le personnalise en réalisant des inférences pragmatiques. Il met en lien des éléments présents sur les images avec son propre vécu : il prête ainsi des intentions aux personnages, explique la cause de leurs actions, le but qu'ils désirent atteindre, etc. Ces inférences restent dans le domaine du possible, en lien avec l'histoire dessinée, ce qui différencie cette conduite de récit du comportement « projectif » (cf. Les niveaux pathologiques).

Exemple 6 : La petite fille elle veut attraper une pomme parce qu'elle a trop faim.

- **Le niveau « descriptif 2 créatif »**

L'enfant produit un récit non seulement juste et cohérent mais également émaillé d'éléments de créativité : il apporte des informations supplémentaires

singulières, inattendues. Par exemple, il ajoute au récit des éléments de merveilleux, une formule de début de récit (« Il était une fois... »), ou encore des éléments d'humour, des métaphores etc. L'enfant est conscient de jouer avec le récit.

Exemple 7 : La petite fille est tout rouge comme le petit chaperon rouge.

1.2.2.4.3. Les niveaux pathologiques : le niveau assimilateur et le niveau projectif

- **Le niveau assimilateur**

L'enfant reprend de façon répétitive un même élément apparaissant sur les images présentées. Ce niveau peut être observé chez des enfants se situant dans la déficience.

Exemple 8 : La fille est dans l'herbe, il y a plein d'herbe, et là y a de l'herbe, et ici il y a de l'herbe.

- **Le niveau projectif**

L'enfant utilise l'image comme support de « projection » au sens psychanalytique. Il projette ses affects douloureux, ses peurs, ses angoisses de mort. Son récit est marqué de digressions. Cependant, on peut reconnaître l'histoire dans les énoncés constituant le récit de l'enfant. Ce peut être le niveau des enfants présentant des difficultés affectives.

Exemple 9 : (en parlant de la petite fille montée sur le tabouret) On n'a pas le droit de monter, elle va tomber, elle va se casser la tête, elle va être morte.

Il nous faut maintenant poser le cadre théorique de la construction du sens en relation duelle telle que l'on peut la pratiquer en remédiation. Nous nous appuierons d'abord sur les étapes de l'acquisition de savoirs nouveaux pour situer ensuite les rôles et positions de chacun des partenaires de l'échange ; enfin, nous verrons les outils dont dispose l'adulte pour accompagner l'enfant dans la remédiation.

2. Accompagner l'enfant dans ses mises en sens et mises en forme langagières

L'adulte qui souhaite aider un enfant doit se fonder sur la connaissance des processus d'apprentissage. Il doit ensuite réaliser son accompagnement dans une relation dialogique.

2.1. La mise en sens par les opérations intellectuelles de base

Le concept d'« opérations intellectuelles de base » ou OIB (ALVÈS, MAOUS-CHASSAGNY et POJÉ-CRÉTIEN, 1988) rend compte des mécanismes mentaux rendant possible l'intégration de nouveaux savoirs, savoir-faire, savoir-être. Les OIB sont applicables à tous les apprentissages. Elles sont activées par l'expérience de l'enfant, notamment grâce aux actions pédagogiques, comme dans le cadre de la scolarité ou de la prise en charge en orthophonie, au cours de laquelle l'adulte donne un sens au vécu en le mettant en mots.

2.1.1. « Poser »

« Poser » est la première opération intellectuelle de base dans la genèse des OIB, puisqu'elle apparaît dès les scénarios mère-enfant, et dans l'intégration des nouvelles connaissances. Elle consiste à pointer, mettre en valeur, l'objet de connaissance par rapport au reste du monde. Il s'agit d'identifier le savoir à acquérir pour se l'approprier ensuite.

2.1.2. « Projeter »

« Projeter », c'est l'opération par laquelle l'objet « posé » est reconnu, rendu compréhensible. Un des moyens de faire fonctionner la « machine à projeter » est de se représenter l'objet de connaissance au moyen d'une métaphore. L'apprenant en tire des « images mentales ».

2.1.3. « Structurer »

« Structurer » est l'opération qui permet d'organiser et hiérarchiser les savoirs, de faire exister les objets de connaissance par identification-différenciation vis-à-vis des autres objets de connaissance déjà acquis.

2.1.4. « Faire communiquer »

« Faire communiquer » consiste à transférer à un second apprentissage ce qui a été acquis au cours d'un premier, et à mettre en relation de manière consciente ces deux apprentissages.

2.2. Principes de l'accompagnement dialogique

L'acte pédagogique, en particulier quand il concerne le domaine rééducatif, se réalise le plus souvent dans une situation duelle, entre un adulte et un enfant. Notre travail a été conçu dans ce sens, c'est pourquoi nous exposerons ici les fondements de l'accompagnement dialogique.

2.2.1. L'attitude de l'adulte

L'adulte orthophoniste a pour rôle de susciter l'acquisition de compétences ou de savoirs par l'enfant et l'élaboration de sa pensée, par exemple en choisissant des activités s'appuyant sur des connaissances théoriques et sur l'observation de l'enfant. Il a aussi pour rôle d'accompagner cet enfant vers ses apprentissages. Son attitude n'est ni innocente, ni improvisée, c'est elle qui attribue à l'orthophoniste sa spécificité.

L'adulte doit tout d'abord adopter une position d'accueil, d'écoute et de disponibilité envers l'enfant. Il s'agit surtout de mettre en valeur l'enfant en tant que sujet d'énonciation plus que l'énoncé lui-même. La communication peut alors devenir authentique, mobilisant deux interlocuteurs, un émetteur et un récepteur, qui s'échangent des messages, au travers d'un questionnement « vrai » tel que le décrivent ALVÈS, MAOUS-CHASSAGNY, et POJÉ-CRÉTIEN (1988). C'est le questionnement qui véhicule du sens. Il s'oppose au questionnement exclusivement pédagogique, artificiel, dans lequel l'adulte questionne l'enfant dans un échange centré sur l'énoncé afin de vérifier la bonne transmission des connaissances.

Une telle ouverture présuppose que l'adulte accepte parfois de mettre à distance ses objectifs pour concilier ses désirs avec ceux de l'enfant. Ainsi, il sera amené à revenir sur les activités prévues, à s'interroger sur le cheminement de l'enfant et sur sa propre attitude.

Cette position de l'adulte doit permettre de construire un lien avec l'enfant. La prise en compte de la dimension relationnelle de la rencontre entre l'adulte et l'enfant permet d'investir la rééducation et les compétences ou savoirs vers lesquels il chemine avec l'adulte. Il n'est alors question ni de tout accepter de l'enfant, ni de lui faire subir la toute-puissance de « celui qui sait », mais plutôt d'accueillir ses productions tout en signifiant un élargissement possible afin de le guider dans son propre « pas-à-pas ».

2.2.2. Le rapport au contenu

Il n'est pas question de perdre de vue l'objectif d'accession à une parole partageable avec les autres, l'aspect technique de la prise en charge. Créer du lien avec l'enfant serait stérile si cela ne permettait pas d'investir ce patrimoine culturel commun du langage.

Il s'agit alors de proposer un champ de conciliations : prendre en compte les représentations de l'enfant, leur offrir une reformulation, pour l'amener à « une réalité plus conventionnelle, [...] socialisée » (ALVÈS, MAOUS-CHASSAGNY, POJÉ-CRÉTIEN, 1988, *Modèles pour l'acte pédagogique*, p. 78).

La question du contenu peut être posée dans une triangulation adulte-enfant-contenu. ALVÈS et GIBARU (2001) établissent pour le conceptualiser le schéma suivant :

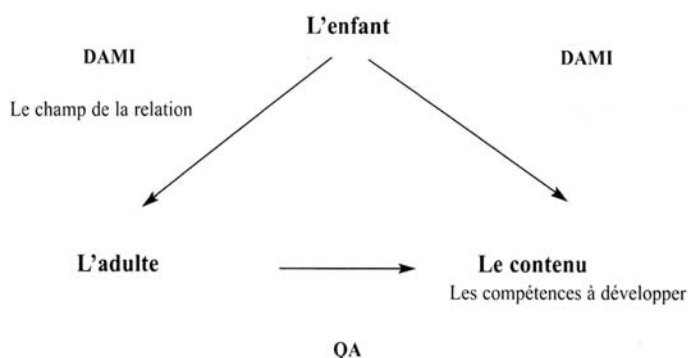


Fig. 1 : Schéma de la triangulation enfant-adulte-contenu

(ALVÈS et GIBARU, 2001, *Le parcours de l'apprenti-parleur*, p. 182)

Il s'agit d'investir les champs de la relation, entre l'adulte et l'enfant, de l'enseignement entre l'adulte et le contenu, et enfin de l'apprentissage, qui se joue entre l'enfant et le contenu. Dans le processus d'enseignement, l'adulte mobilise ses propres cadres de connaissance pour donner des explications à l'enfant ; le

processus d'apprentissage est considéré comme une construction active du savoir par l'enfant.

Le rôle de l'adulte est alors d'attirer l'attention de l'enfant sur certains éléments – c'est le « poser / projeter » –, de lui permettre de « structurer » ces connaissances nouvelles en les articulant à ses savoirs antérieurs, et de « faire communiquer » lesdites connaissances avec ses expériences de vie d'autre part. Le rôle de l'adulte est également de guider l'enfant vers une mise en sens (organisation du sens, du récit, etc) et une mise en forme (formulation linguistique) partageables. Il le fait en employant le discours accompagnateur mixte et intermédiaire et le questionnement aidant de façon complémentaire (cf. Le Discours Accompagnateur Mixte et Intermédiaire et le Questionnement Aidant).

2.2.3. La position de l'enfant dans le triangle de la communication

Dans l'échange entre l'adulte et l'enfant, on distingue trois étapes. Ces étapes se succèdent dans la découverte par l'enfant des situations de communication, cependant celui-ci peut se trouver dans l'une ou l'autre de ces positions à un même moment. La prise en compte de ces pôles permet d'activer le « vouloir », le « pouvoir » et le « savoir » communiquer.

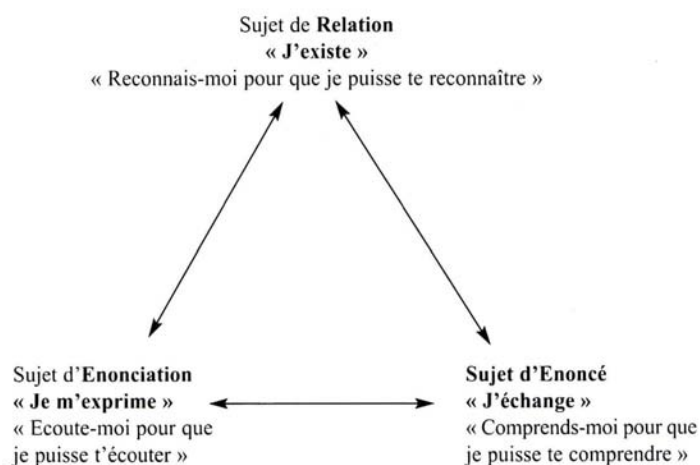


Fig. 2 : Schéma du triangle de la communication

(ALVÈS et GIBARU, 2001, *Le parcours de l'apprenti-parleur*, p.39)

2.2.3.1. L'étape de la relation

La prise de parole est l'occasion pour l'enfant de se placer comme sujet de la relation en interpellant l'adulte. Il exprime implicitement : « J'existe. Reconnais-moi en tant que tel pour que je puisse te reconnaître. » (ALVÈS et GIBARU, 2001, *op.cit.*,

p.39). Cela signifie que l'enfant tient moins compte de la réponse qu'on fait à sa question que de l'action qu'il peut exercer sur l'autre en parlant. Ceci correspond au « vouloir » communiquer.

2.2.3.2. L'étape de l'énonciation

L'enfant s'exprime et utilise pour cela tous les moyens de communication : parole, mimiques, gestes, regards, etc. Il demande implicitement : « Je m'exprime. Ecoute-moi pour que je puisse t'écouter » (ALVÈS et GIBARU, 2001, *op.cit.*, p.39). Ici, importe la réception des dires de l'enfant quelle que soit la mise en forme de l'énoncé : ceci correspond au « pouvoir » communiquer.

2.2.3.3. L'étape de l'énoncé

A l'étape de l'énoncé, l'enfant est disponible pour se centrer avec l'adulte sur ce qui est dit et ce qu'en disent les interlocuteurs. Il s'agit pour l'enfant d'employer un code commun et ainsi d'activer son « savoir » communiquer. Ceci donne lieu à la fonction métalinguistique, aux reformulations et mots nouveaux apportés par l'adulte et pris en compte par l'enfant. Sa demande implicite est : « J'échange. Comprends-moi pour que je puisse te comprendre. » (ALVÈS et GIBARU, 2001, *op.cit.*, p.39).

2.3. Les outils d'accompagnement par l'adulte.

L'adulte dispose de plusieurs outils pour accompagner l'enfant dans la construction de son savoir. Le discours accompagnateur mixte et intermédiaire (DAMI) et le questionnement aidant (QA) sont deux aspects de l'accompagnement dialogique (ALVÈS et GIBARU, *op.cit.*, 2001). Ils sont applicables à toutes les activités. A cela s'ajoute le conte accompagnateur mixte et intermédiaire (CAMI), un conte spécifiquement conçu pour la remédiation.

2.3.1. Le DAMI, Discours accompagnateur mixte et intermédiaire

2.3.1.1. Définitions

Selon BENVENISTE (1966), le discours est « toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre de quelque manière. C'est d'abord la diversité des discours oraux de toute nature et de tout niveau [...]. Mais c'est aussi la masse des écrits qui reproduisent des discours oraux ou qui en empruntent le tour et les fins. » (BENVENISTE, 1966, *Problèmes de linguistique générale, tome 1*, p. 241-242). Ainsi le DAMI est centré sur la situation et « ce qui se passe » entre l'adulte et l'enfant.

Ce discours par lequel l'adulte accompagne l'enfant est dit « mixte » car il prend en compte tous les moyens de communication. Il s'agit des mots, mais aussi de la prosodie, des mimiques, des onomatopées, des gestes, des regards, des postures, des dessins, etc. Tous véhiculent du sens et peuvent participer à l'échange entre l'enfant et l'adulte. Montrer à l'enfant que l'on prend en compte toutes les émergences de sens permet d'activer le « vouloir » communiquer et rassure l'enfant sur son « pouvoir » communiquer.

Le DAMI est enfin dit « intermédiaire » car il se situe entre les premières ébauches de communication ou de langage de l'enfant et un registre partageable, plus conventionnel et socialisé. En ceci il permet d'activer le « savoir » et le « devoir » communiquer de l'enfant.

2.3.1.2. Les principes du DAMI

On peut dégager quatre principes au DAMI, qui s'actualisent dans son utilisation à long terme.

2.3.1.2.1. L'imprégnation par approche spiralaire

Les compétences acquises un jour sont réutilisées par la suite dans l'apprentissage d'autres éléments, ce qui les enrichit en retour. « Il s'agit de décontextualiser pour recontextualiser. » (ALVÈS et GIBARU, *op.cit.*, 2001, p.182).

2.3.1.2.2. La redondance diversifiée

Il s'agit de proposer à l'enfant de réutiliser les mêmes acquis au travers de situations diversifiées. On active l'axe paradigmatique du langage, on joue sur la polysémie.

2.3.1.2.3. La métaphorisation

On utilise la métaphore pour donner des images à l'enfant. Ceci facilite la compréhension en lui permettant de « projeter ».

2.3.1.2.4. L'évaluation

Elle peut être sommative, il s'agit alors de faire l'inventaire des manques et des compétences ; elle peut être formative : « l'erreur est vécue comme une réponse singulière de l'enfant dans son mode de traitement de l'information. » (ALVÈS et GIBARU, *op.cit.*, 2001, p.183)

2.3.1.3. Les « questions ouvertes »

Le DAMI est un outil d'accompagnement ouvert puisqu'il a pour but de permettre à l'enfant de construire son sens propre ; c'est ainsi qu'il s'actualise dans un questionnement ouvert afin d'amener l'enfant à poursuivre, compléter, expliquer ses propos.

2.3.1.3.1. Les trois questions centrales du DAMI

- « A quoi ÇA te fait penser ? » renvoie l'enfant à ses éprouvés face à l'objet considéré ;
- « Qu'est-ce que TU en penses ? » incite l'enfant à réfléchir et à se positionner personnellement. Cela présuppose une certaine distanciation vis-à-vis de l'objet et des demandes de l'interlocuteur ;
- « Qu'est-ce qu'IL faut en penser ? » s'adresse aux valeurs éducatives de l'enfant, le « il » symbolique applicable à tous.

Ces trois questions sont posées à l'enfant pour activer ses mises en sens propres. Elles l'amènent à penser l'objet de connaissance en fonction de ses savoirs et de se positionner par rapport à lui.

2.3.1.3.2. Les autres types de questionnement du DAMI

- **Le questionnement panoramique**

C'est un questionnement très large demandant à l'enfant de s'exprimer sur ce qu'il voit, ce qu'il pense, ou encore de faire des hypothèses. « Qu'est-ce que tu vois ? » permet à l'enfant de « poser / projeter » les éléments qu'il perçoit comme importants, au moment de la découverte d'un jeu ou d'une image. « Ça te fait penser à quoi ? » enjoint l'enfant à s'exprimer de manière générale et personnelle à la fois et peut activer le « faire communiquer ».

- **La reprise-relance**

La question de reprise-relance aide l'enfant à poursuivre. Elle ponctue l'échange et permet de reconnaître l'enfant en tant que sujet de relation. Elle est courte et marquée par une forte intonation : ex : « ah oui ? ».

- **Le questionnement en miroir**

C'est la répétition ou la reformulation des dires de l'enfant en une question qui doit l'amener à confirmer, expliquer, préciser, ou réfuter ce qu'il vient de dire. Ici encore, l'intonation revêt une importance particulière.

- **Le questionnement zoom**

Au contraire de la question panoramique, la question zoom focalise l'attention de l'enfant sur un point précis. Elle permet donc de sélectionner les informations indispensables. Elle pointe le « manque qui marque » au sens que lui donnent ALVÈS, MAOUS-CHASSAGNY, et POJÉ-CRÉTIEN (1988), c'est-à-dire qu'elle permet de mettre l'enfant en situation de manque vis-à-vis de l'élément pertinent afin qu'il le recherche et que cet élément puisse faire sens pour lui. Ce que dit alors l'adulte à l'enfant c'est : « Regarde, il se passe quelque chose d'important avec cette information ».

- **La question de controverse et la contre-question**

L'adulte, ici, demande à l'enfant de défendre, de justifier son point de vue, ou au contraire de le modifier, avec des questions du type : « Tu es sûr que... ? » (question de controverse) ou « Je ne crois pas que... » (contre-question). Pour éviter de tomber dans la question « piège », l'adulte ne doit proposer ce type de questions qu'après avoir créé un climat de confiance. Ces questions s'adressent à un enfant capable de repérer ce climat de connivence et suffisamment compétent pour y répondre.

- **La question de conscience**

Elle peut être illustrée par la question : « Qu'est-ce que TU en penses ? ». Elle demande à l'enfant de donner son avis ou d'explicitier son point de vue.

2.3.2. Le QA, Questionnement Aidant

2.3.2.1. Définition et utilisation du QA

Accompagner l'enfant par le DAMI amène à se centrer sur l'énonciation en encourageant l'enfant. Au contraire, le Questionnement Aidant (ou QA) est centré sur l'énoncé. C'est une démarche dans laquelle l'adulte se fait plus guidant : plus contraignant dans les réponses qu'il suggère, ce qui limite inévitablement l'expression de la créativité, et plus étayant dans le cheminement qu'il propose. Le QA se situe dans le « pouvoir » et dans le « savoir » communiquer.

Il peut s'agir de « poser » tout ce que l'on peut observer dans une situation, il peut s'agir aussi de guider l'enfant qui semble rester coi, ou encore d'aider l'enfant qui a des difficultés à mettre en forme ce qu'il souhaite dire. Les questions employées sont fermées, précises, pour proposer à l'enfant un cheminement explicite et progressif ; il s'agit de lui faire nommer les protagonistes, les étapes et les

circonstances de la situation dont parlent l'adulte et l'enfant. « Il "ferme" pour un temps la prise d'autonomie de l'enfant qui reste dépendant du "téléguidage" de l'adulte » (ALVÈS, GIBARU, POJÉ-CRÉTIEN, 2002, *op.cit.*, p. 100).

C'est pourquoi le Questionnement Aidant est proposé aux enfants les plus jeunes ou en difficulté, ou à certains moments pour les enfants plus performants quand la compréhension et l'expression s'avèrent plus complexes.

2.3.2.2. Usages comparés du DAMI et du QA

« L'utilisation du DAMI permet de soutenir le sujet d'énonciation, de le faire réagir, de l'inciter à poursuivre *sans lui apporter d'information nouvelle* concernant ce qui est dit, écrit, dessiné ou agi » (ALVÈS, GIBARU, POJÉ-CRÉTIEN, 2002, *op.cit.*, p. 99). En référence au triangle de la communication, le DAMI permet de susciter un ajustement de l'enfant dans le processus relationnel, en reformulant sa réponse, en la reprenant pour la compléter ou la préciser, en permettant de l'enrichir, ce qui active le processus d'apprentissage car l'enfant est dans une recherche active pour communiquer et partager son propre sens.

Le QA propose à l'enfant un étayage qui guide la construction du récit en induisant les éléments attendus, leur rôle et leur succession. C'est donc un facilitateur pour l'enfant qui peut alors se sentir plus en confiance vis-à-vis de l'adulte, et investir davantage la relation, comme vis-à-vis de lui-même, ce qui peut l'amener à une plus grande prise d'autonomie par la suite.

Le QA et le DAMI sont complémentaires, on fera appel à l'un ou l'autre de ces outils en fonction de la situation et du besoin de l'enfant. Ils poursuivent le même but d'aider l'enfant à entrer dans l'apprentissage selon la séquentialité des OIB.

2.3.3. Le Conte Accompagnateur Mixte et Intermédiaire ou CAMI

2.3.3.1. Définitions

Le conte est un « court récit de faits, d'aventures imaginaires, destiné à distraire » (*Le petit Robert*, 2012). C'est un genre enfantin par excellence : la plupart des enfants y sont un jour confrontés, à la maison ou à l'école, dans les livres ou à la télévision, dans toutes les cultures du monde. Des contes anciens sont constamment repris et des contes originaux sont sans cesse créés.

Le conte est issu de la littérature orale et appartient également à la littérature écrite. Il est conçu à la fois pour distraire et enseigner, il a souvent une portée morale ou philosophique. Il est résolument ancré dans le rejet de la vraisemblance. Il existe

de nombreux types de contes : contes de fées, philosophiques, fantastiques, étiologiques, satiriques, etc.

Le conte est utilisé depuis de nombreuses années dans le domaine de la rééducation. Des mémoires d'orthophonie soutenus à Lille se sont intéressés à l'utilisation du conte comme outil d'accompagnement de l'enfant qui construit son savoir. Nous définirons à la suite du conte le Conte Accompagnateur Mixte et Intermédiaire ou CAMI.

2.3.3.2. La structure du conte

2.3.3.2.1. La structure narrative séquentielle

Selon PROPP (1928), le déroulement de la plupart des contes peut être formalisé selon une séquence de fonctions. Le conte commence par une situation initiale, décrite comme un âge d'or, une situation paisible. Mais un manque est créé qui déclenche l'histoire : un héros est désigné, marqué par des qualités comme le courage, pour partir à la recherche de l'objet du manque. Il est aidé d'un donateur qui lui confie un objet magique qui lui permet de vaincre l'agresseur au terme d'un combat. Le méfait est réparé, l'objet du manque est trouvé et rapporté au destinataire, le personnage qui l'avait chargé de cette quête. Le héros se fait alors reconnaître comme vainqueur. La situation finale est marquée par un retour à un nouvel équilibre. Le héros est glorifié.

PROPP (1928) dénombre en tout trente et une fonctions pouvant apparaître dans le conte merveilleux. Ces fonctions sont actualisées différemment selon les personnages, leurs attributs, les moyens qu'ils utilisent ; elles ne figurent pas toutes simultanément dans le conte. « C'est ce qui explique le double aspect du conte merveilleux : d'une part, son extraordinaire diversité, son pittoresque haut en couleurs, et d'autre part son uniformité non moins extraordinaire, sa monotonie » (PROPP, 1928, *Morphologie du conte*, p.30).

2.3.3.2.2. Le modèle actantiel

Le modèle actantiel de GREIMAS (1966) ne se place pas du point de vue de l'aspect séquentiel de l'histoire mais des éléments mis en jeu. GREIMAS (1966) dénombre six actants mis en relation selon trois axes. L'actant peut être un personnage humain ou non-humain, ou encore un élément inanimé ou même un concept, il est déterminé par la fonction qu'il a dans la réalisation de la quête.

GREIMAS (1966) postule que le héros est un sujet initialement en disjonction avec un objet qui lui manque. Le héros doit partir en quête de cet objet : ceci représente l'axe du vouloir. Le sujet est ensuite confronté à l'adjuvant, qui l'aide vers la conjonction avec l'objet, et à l'opposant, qui lui nuit. Adjuvants et opposants se situent sur l'axe du pouvoir. Le conte peut aussi mettre en scène un destinataire (qui correspond au donateur de PROPP, 1928) et un destinataire sur l'axe de la transmission. Le destinataire transmet au sujet un objet magique ou une connaissance qui lui permet d'entrer en conjonction avec l'objet, et à son tour le sujet transmet au destinataire l'objet trouvé.

Le conte peut contenir trois types d'épreuves : l'épreuve qualifiante, qui donne au héros sa légitimité pour partir à la recherche de l'objet du manque, l'épreuve décisive ou principale, et l'épreuve glorifiante, qui conclut le récit et permet la reconnaissance du héros.

Le modèle de GREIMAS (1966) permet de dégager la structure d'une action, le texte pouvant en contenir plusieurs :

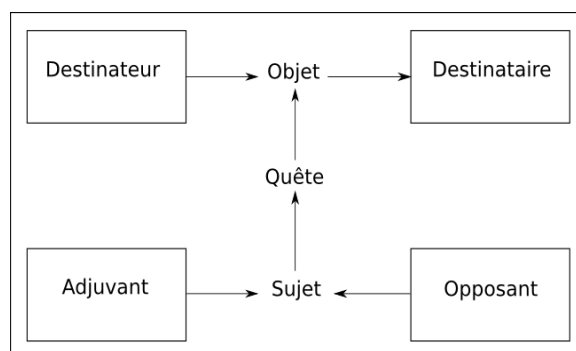


Fig. 3 : Le modèle actantiel

2.3.3.3. Les procédés du conte

2.3.3.3.1. L'éloignement et le merveilleux

Le conte est placé dans un cadre spatio-temporel éloigné, par des formules du type « Il y a fort longtemps, dans un pays lointain ». Ceci place l'histoire dans un « ou-topos », un non-lieu, qui ouvre sur tous les possibles. Les actions sont dramatisées, les personnages stéréotypés ; les oppositions fondamentales, comme celle du bien et du mal, sont nettement tranchées. Le conte est plein de symboles dont l'enfant peut se saisir.

2.3.3.3.2. Formulettes et lexique spécifique

Le conte est marqué par des stéréotypes linguistiques d'introduction : « Il était une fois... », « au temps jadis... », et, le plus souvent dans les contes traditionnels, une formule de conclusion : « Ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants ».

Les thèmes souvent abordés entraînent l'utilisation d'un lexique spécifique : le prince, la princesse, le château, le cheval, l'épée, la sorcière, la fée, etc. De nombreux champs lexicaux et sémantiques y sont rattachés.

2.3.3.3.3. La théâtralisation

Le conte est naturellement théâtralisé : le conteur est tout à son récit, il regarde son auditoire pour le tenir en haleine, il ralentit légèrement son débit. Par sa prosodie, il indique à l'enfant des mises en tensions ; par l'allongement de certains mots, il pose les éléments pertinents. Les formulettes rythment le conte. Ainsi, le conteur transmet à son auditoire des émotions, crée des attentes, des surprises.

2.3.3.4. Les fonctions du conte

Il est possible de considérer trois fonctions du conte (CHEVALIER et SYLVESTRE-DUBRULLE, 2008) :

- **La fonction de socialisation** : le conte participe de la socialisation de l'enfant en le plongeant dans la culture collective. Il permet d'entrer dans l'universel, comme le langage.
- **La fonction thérapeutique** : l'éloignement temporo-spatial du conte et son caractère merveilleux permettent un effet cathartique. L'enfant peut mettre à distance ses angoisses, les affronter et en sortir victorieux ; ou encore il peut partager les angoisses et la gloire du héros en s'identifiant à lui.
- **La fonction de rééducation** : le conte est un cadre qui donne et mobilise des scripts : il contient des invariants et ouvre sur des cases vides. Ceci place le conte dans les outils de construction du sens. L'enfant a le pouvoir de combler le manque.

2.3.3.5. Du conte au CAMI

Le CAMI est un « conte accompagnateur mixte et intermédiaire », en référence au DAMI. Le choix du genre du conte n'est pas anodin. L'éloignement du conte, son caractère merveilleux, permettent à l'enfant de projeter ses affects, de leur donner une forme pour mieux les mettre à distance dans un effet cathartique.

Le CAMI est aussi :

- **un conte accompagnateur** : il vise à aider l'enfant dans sa construction du sens ;
- **un conte mixte** : il comprend et utilise tous les moyens d'expression (mimo-gestualité, intonation, prosodie, regards, postures, langage oral) ;
- **un conte intermédiaire** : il participe à la mise en sens et la mise en forme pour amener l'enfant vers un discours universel, partageable.

Les mises en sens et les mises en formes sont multimodales. Chez l'enfant de maternelle, le graphisme est un moyen d'expression privilégié. Nous nous y intéresserons dans la dernière partie de l'exposé du contexte théorique dans lequel nous nous plaçons. Nous verrons le parcours de l'enfant des premières traces graphiques au dessin, puis son cheminement vers l'écrit.

3. Accompagner l'enfant dans ses mises en sens et mises en forme graphiques

Le graphisme est le résultat d'un geste, la trace laissée par le mouvement du bras. Son acquisition suit, comme celle du langage, un parcours à la fois linéaire et spiralaire (ALVÈS et GIBARU, 2001) : « linéaire » parce que leur genèse est constituée d'étapes successives, « spiralaire » parce que les formes graphiques et linguistiques acquises ne le sont pas seulement pour elles-mêmes, elles sont ensuite réutilisées pour l'acquisition d'autres formes.

3.1. La naissance du graphisme

3.1.1. Avant le dessin : le stade végétatif moteur

L'enfant se prête tout d'abord à ce qu'on nomme des « activités graphiques ». En effet, le dessin ne peut être considéré comme tel que lorsque l'enfant lui octroie une signification ; de même l'écrit n'apparaît que lorsque l'enfant a une volonté de véhiculer un message.

3.1.1.1. La découverte de la permanence

Vers l'âge de **10 mois**, l'enfant découvre les traces : si la parole s'évanouit aussitôt qu'elle a été prononcée, l'enfant est frappé par la permanence de la trace qui « reste pour un temps indéfini sous ses yeux, s'affirme comme un résultat permanent, comme une production stable, comme une trace véritable ou plus exactement comme un vestige » (NAVILLE, « Note sur les origines de la fonction graphique », *Enfance*, 1950 n°3-4, cité par TAJAN, 1982, p. 7).

L'enfant l'observe tout d'abord grâce aux taches qu'il fait en manipulant sa nourriture. Les taches deviennent traces : trace du doigt dans la purée, trace du quignon de pain imbibé de salive sur la tablette de la chaise haute, trace du doigt mouillé de chocolat. Pour BERNSON (1966), c'est le « stade végétatif moteur ».

3.1.1.2. La décharge motrice

Les activités graphiques sont dans un premier temps essentiellement motrices. L'activité autant que le résultat captivent l'enfant. La trace résulte d'une décharge motrice, imprimé par le bras dans un mouvement de rotation de celui-ci autour de l'axe de l'épaule. La main est solidaire du bras.

L'activité graphique est menée sur un mode de projection directe de l'espace corporel sur l'espace graphique. La trace produite par le bras droit reste cantonnée à l'hémichamp droit de l'espace graphique, et la trace produite par le bras gauche reste dans l'hémichamp gauche de l'espace graphique. D'autre part, l'espace graphique n'est pas différencié du reste de l'espace.

Ces activités graphiques aboutissent aux « gribouillis » (BERNISON, 1966).



Fig. 4 : Décharge motrice

3.1.2. L'émergence du graphisme

LURÇAT (1979) décrit différentes centrations qui se succèdent et se recouvrent à la fois : tout d'abord, l'enfant passe par une période de développement moteur par et pour le graphisme, puis intervient le développement perceptif, et enfin apparaît une dimension symbolique dans les productions graphiques. Ce développement des activités graphiques se fait grâce à l'auto-entraînement de l'enfant. Les âges établis par LURÇAT (1979), ne peuvent être considérés qu'à titre indicatif.

3.1.2.1. Première centration : le développement du niveau moteur par l'apparition du contrôle kinesthésique

Le développement se révèle d'abord sur le plan moteur. Il n'est bientôt plus question de la « décharge motrice » de l'enfant de 10 mois : le geste évolue, se complexifie, se délie, se précise, et le nombre de formes que l'enfant peut obtenir

croît en conséquence. Cette évolution est guidée par la maturation de la motricité, qui suit un axe proximo-distal.

Vers **15 mois**, les premiers tracés graphiques observés par LURÇAT (1979) sont des traits droits à titre de balayages à départ axial dont les extrémités sont marquées par des points de rebroussement. Ils sont produits par l'écartement du bras par rapport à l'axe du corps : le mouvement de rotation du bras autour de l'épaule engendre des tracés horizontaux quand la rotation se fait autour de l'axe vertical, ou verticaux lorsque la rotation se fait autour de l'axe horizontal. Les tracés résultent d'une projection des mouvements du bras sur l'espace graphique : ils sont situés du côté droit de la feuille, avec mouvements vers la droite quand c'est la main droite qui est utilisée, ou du côté gauche avec mouvements vers la gauche lorsque l'enfant se sert de la main gauche.

Puis apparaissent des tracés incurvés quand les mouvements de rotation axiale horizontale et verticale se coordonnent : l'enfant produit des « fuseaux », « haricots », des ellipses horizontales et verticales, et enfin des tracés circulaires.

Vers **18 mois**, l'enfant a la possibilité de croiser le geste dans l'espace corporel : la main droite peut produire des traces dans l'hémiespace gauche et inversement. On assiste aux premiers mouvements de rotation du poignet. L'enfant produit sa première boucle, isolée, en « grappes », ou l'utilise comme « élément de fantaisie sur un tracé rectiligne » (TAJAN, 1982, *La graphomotricité*, p. 12).

A partir de **2 ans 3**, on peut noter l'apparition d'une coordination du mouvement de translation du bras autour de l'axe vertical et du mouvement de rotation de la main autour du poignet. La maturation du muscle fléchisseur du pouce intervenant vers 2 ans permet une prise manuelle du scripteur plus sûre. Les gestes sont freinés. Ceci entraîne la capacité pour l'enfant à produire des tracés morcelés.

Vers **3 ans**, le mouvement circulaire est double : le bras tourne autour de l'épaule et la main autour du poignet ; le bras offre un mouvement continu, la main freine le tracé. Ce sont les conditions pour que l'enfant puisse acquérir le rond.

Vers **3-4 ans**, l'enfant peut effectuer des mouvements dans les deux sens de courbure, positif et négatif, et renverser le mouvement dans un même tracé. Cette capacité permettra l'apparition des formes hybrides de sens et des arabesques qui apparaissent progressivement au cours de la scolarisation maternelle.

3.1.2.2. Deuxième centration : le développement du niveau perceptif par l'apparition du contrôle perceptif ou visuel

« Le rôle primordial de la motricité diminue lorsque le contrôle visuel s'introduit dans l'acte graphique pour se combiner à lui. » (TAJAN, 1982, *op.cit.*, p. 14). Si dans le contrôle kinesthésique on peut considérer que « l'oeil suit la main », quand le contrôle visuel se développe l'oeil précède et accompagne le geste.

Entre **1 an 8** et **2 ans 3**, « c'est le geste qui est contrôlé, plus que le tracé lui-même » (TAJAN, 1982, *op.cit.*, p. 14). Le geste est adapté à l'espace graphique, le tracé ne dépasse plus les bords de la feuille. On peut assister à l'apparition de la coordination oculo-manuelle à partir de **2 ans**.

3.1.2.2.1. Le contrôle perceptif local simple

Entre **2 ans 2** et **2 ans 6**, c'est la période du contrôle simple ou de départ. L'enfant peut désormais ramener la main vers un tracé antérieurement produit. D'un premier tracé, il en produit d'autres par complètement, qui est le retour au point d'origine d'un tracé antérieur pour faire un nouveau tracé de même type et de direction contraire, ou par rayonnement, qui correspond au retour au point de départ d'un tracé antérieur pour faire d'autres tracés de même type dans d'autres directions.

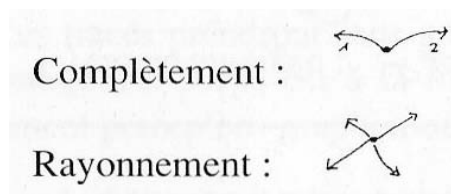


Fig. 5 : Complètement et rayonnement schématisés

(ALVÈS et PAQUAY, 1993, *Cadre d'Observation Graphomotrice*, p.33)

3.1.2.2.2. Le contrôle perceptif local double

A partir de **2 ans 7**, c'est la période du contrôle double ou de départ et d'arrivée : la main est guidée par l'oeil d'un tracé à un autre tracé. L'enfant peut faire un trait entre deux points ; autrement dit « la vue prend en charge le mouvement le temps de la jonction entre les deux repères » (TAJAN, 1982, *op.cit.*, p.14). Ceci permet la clôture des figures.

3.1.2.2.3. Le contrôle global

A partir de **3 ans**, apparaît le contrôle global. La main est constamment guidée par l'oeil. L'enfant peut tenir compte d'un repère extérieur pour organiser son tracé,

par exemple le bord de la feuille : les productions sont, par exemple, des alignements de tracés parallèles au bord de la feuille. Ceci pose les fondements de la capacité à respecter la trajectoire. L'enfant acquiert l'anticipation visuelle. Il peut tracer la croix et le bonhomme-têtard. On aboutit donc à un contrôle à la fois kinesthésique et visuel, cependant dominé par le visuel.

3.2. Une activité figurative

Le dessin figuratif constitue le plan symbolique des activités graphiques. Il apparaît vers l'âge de 2-3 ans (LUQUET, 1927 ; LURÇAT, 1979), quand l'enfant devient capable d'attribuer une signification à sa production en la nommant.

3.2.1. L'idéogramme

Pour LURÇAT (1979), l'accès au dessin représentatif se joue aux alentours des **3 ans** de l'enfant, lors de l'émergence de l'idéogramme. Il se définit comme la « représentation schématique » d'un objet (TAJAN, 1982, *op.cit.*, p.18). Pour pouvoir parler d'idéogramme, deux aspects sont nécessaires : la réduction d'un objet à une forme graphique simple et la dénomination verbale. L'idéogramme est polysémique : une forme, selon les moments et les intentions de l'enfant, renvoie à différentes significations. De plus, les idéogrammes se combinent en fonction de ce que l'enfant veut exprimer.

L'idéogramme est doté d'un autre enjeu : par lui, l'enfant « manifeste le pouvoir d'inventer le signe graphique [...] Il exprime l'accession au symbole » (LURÇAT, citée par TAJAN, 1982, *op.cit.*, p.18). L'idéogramme est donc la première production graphique composée d'un signifié, l'objet, et d'un signifiant, la trace.

3.2.2. Le dessin du bonhomme

3.2.2.1. Les premiers bonshommes : le bonhomme énuméré et le bonhomme rond

Selon LURÇAT (1979), un des premiers types de dessin du bonhomme peut être le « bonhomme énuméré ». Il résulte d'une énumération verbale, suivie d'une énumération graphique.

L'enfant mentionne les détails (la tête, la jambe, le bras, etc.) : à chacun correspond une marque graphique. Les premières productions ne forment pas un tout, les éléments sont posés les uns à côté des autres. L'adulte ne pourrait reconnaître le bonhomme si l'enfant ne le nommait pas. Le dessin n'est donc pas

une véritable représentation du modèle qu'offre l'objet. Le langage soutient le graphisme.

BALDY (2005) décrit aussi le bonhomme « rond ». Il est composé d'un rond, figurant la tête, contenant deux petits ronds – les yeux – et un trait horizontal – la bouche. Ce dessin est reconnaissable mais ne comprend qu'un nombre très réduit de détails.

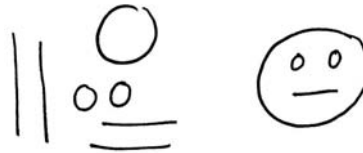


Fig. 6 : Le bonhomme énuméré et le bonhomme rond

3.2.2.2. Le bonhomme-têtard

Le bonhomme-têtard est un idéogramme. Il est constitué d'un rond, qui représente la tête, et de traits contigus au rond qui représentent les membres. Il s'agit des jambes ou des bras selon leur position relative par rapport à la tête. L'enfant peut figurer deux ou quatre membres. Dans le premier rond, deux autres ronds figurent les yeux et un trait horizontal symbolise la bouche.

Ce bonhomme-têtard peut émerger spontanément ou être induit par l'adulte lorsque celui-ci dessine un bonhomme devant l'enfant.

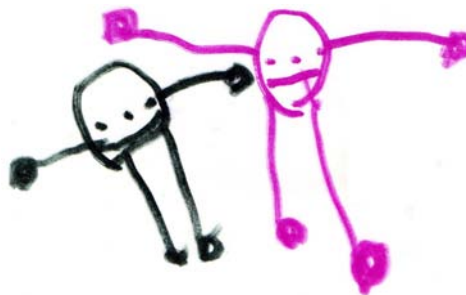


Fig. 7 : Bonshommes-têtards

3.2.2.3. Le bonhomme intermédiaire

BALDY (2005) décrit le « bonhomme intermédiaire », que LUQUET (1927) nomme « pseudo-têtard ». Il s'agit d'un bonhomme constitué d'un rond figurant la tête et contenant comme dans le bonhomme-têtard des éléments du visage : deux ronds pour les yeux, un trait horizontal ou courbé pour la bouche, parfois un trait vertical pour le nez. Les membres sont correctement orientés et nettement distincts.

Les jambes sont attachées à la tête et les bras sont attachés soit à la tête soit aux jambes.

Le bonhomme intermédiaire se différencie du bonhomme-têtard par la recherche de la figuration du ventre par l'enfant, qu'il cherche à placer entre la tête et les jambes : il ajoute un rond ou un trait sur ou autour des jambes, noircit l'espace entre les jambes, ajoute des boutons ou un nombril, etc.



Fig. 8 : Bonhomme intermédiaire

3.2.2.4. Le bonhomme conventionnel filiforme ou tube

Il apparaît vers 4-5 ans selon BALDY (2005). C'est un bonhomme doté d'une tête ronde, collée à un corps rond également. Les membres peuvent être filiformes s'ils sont figurés chacun par un trait simple, ou tubaires quand ils sont représentés par des traits doubles. Le visage est marqué par les yeux, la bouche, le nez, dont les détails sont plus nombreux et plus réalistes. Aux extrémités des bras et des jambes, les mains et les pieds apparaissent, avec des doigts en nombre variable. L'enfant figure les cheveux par quelques traits. Ce bonhomme est le plus souvent « un adulte figuré en pieds, debout, de face, nu mais pudique, souvent avec le nombril, assez mal proportionné (la tête est trop grosse par rapport au tronc), avec une bouche souriante signifiée par un trait incurvé vers le haut, un nombre de doigts approximatif » (BALDY). C'est une somme de parties différenciées qui, ensemble, constituent le bonhomme.



Fig. 9 : Bonshommes conventionnels filiformes



Fig. 10 : Bonhomme conventionnel tube

3.2.2.5. Le bonhomme contour

Le bonhomme contour se caractérise par la manière de dessiner de l'enfant : la plupart des parties du corps sont englobées dans le même contour, par exemple, la tête, le corps, les bras et les jambes sont dessinés d'un trait. Cette procédure de dessin nécessite de l'enfant qu'il intègre les parties de son bonhomme dans un tout unifié planifié globalement, contrairement au bonhomme précédent. Les détails du visage et des vêtements s'ajoutent ensuite. Le bonhomme contour ouvre sur d'autres explorations : le profil, le mouvement, les émotions, etc.

L'évolution du bonhomme est synthétisée dans le tableau suivant :

Types de bonhommes	Exemples
Rond ou énuméré	
Têtard	
Intermédiaire	
Conventionnel filiforme ou tube	
Contour, de profil et dynamique	

Fig. 11 : Tableau récapitulatif des types de bonhomme

(BALDY, 2005, « Dessin et développement cognitif », *Enfance*, vol. 57, p.38)

3.2.3. Le géométrisme décoratif

Le dessin de l'enfant, entre 4 et 5 ans, est marqué par des combinaisons de formes à visée décorative : l'enfant insère dans son dessin figuratif des formes dénuées de sens (arabesques, ronds, traits verticaux ou horizontaux, carrés, ponts, lignes ondulées, etc.). Il utilise différentes procédures : la symétrie par complètement, le compartimentage, le remplissage, la juxtaposition (LURÇAT, 1979).



Fig. 12 : Géométrisme décoratif

3.2.4. Les stades de réalisme

LUQUET (1927) décrit le développement du dessin enfantin selon le degré de réalisme qu'il y observe.

3.2.4.1. Réalisme fortuit

C'est vers 2-3 ans, à l'âge des « idéogrammes » de LURÇAT (1979), que l'enfant entre dans la première phase de réalisme décrite par LUQUET (1927) : le réalisme fortuit. L'enfant découvre fortuitement une analogie entre sa production graphique et un objet du monde. Le dessin ne prend sens qu'après avoir été réalisé, l'enfant n'a pas le projet de représenter un objet en particulier. L'enfant, quand il considère son tracé, se rend compte de son imperfection vis-à-vis du sens attribué, et cherche à le corriger et le compléter en ajoutant des détails.



Fig. 13 : Réalisme fortuit, « un petit bonhomme »

3.2.4.2. Réalisme manqué

L'enfant, vers 3-4 ans, accède à la volonté de représenter avant de dessiner. Il peut annoncer ce qu'il va dessiner. Mais après avoir réalisé son dessin, il admet qu'il n'est pas en adéquation avec l'objet nommé. Ceci s'explique par les obstacles que l'enfant rencontre – des obstacles kinesthésiques et perceptifs tout d'abord : l'enfant ne sait pas organiser, réaliser et contrôler ses mouvements, il fait des erreurs sur la perception de l'objet dont des détails sont désorganisés, et, d'autre part, des obstacles cognitifs et attentionnels : des détails sont oubliés ou disproportionnés.

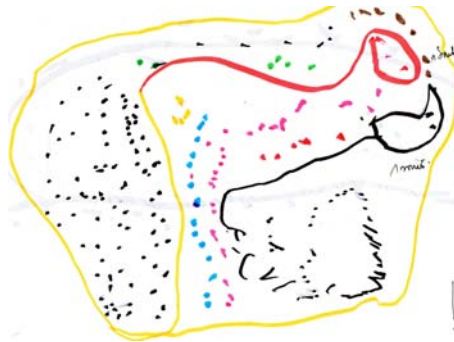


Fig. 14 : Réalisme manqué, « un bonhomme, une souris »

3.2.4.3. Réalisme intellectuel

Après 4 ans, les dessins de l'enfant sont davantage en adéquation avec la réalité. Cependant, le stade du « réalisme intellectuel » est marqué par la volonté de l'enfant de représenter tous les éléments constitutifs qu'il connaît de l'objet. On observe alors des phénomènes particuliers :

- **la transparence** : l'enfant dessine un objet et son contenant, par exemple, une maison et les meubles et personnages qu'elle contient ;
- **le rabattement** : les éléments sont représentés selon plusieurs points de vue, ainsi des éléments donnent l'impression d'être vus de face ou vus du dessus ; ou encore les plans sont superposés ;
- **le détachement d'éléments** : par exemple, les cheveux sont représentés détachés alors qu'ils forment un tout ;
- **l'anthropomorphisme** : les objets inanimés prennent des allures humaines, leurs éléments constitutifs étant disposés les uns par rapport aux autres comme les parties d'un visage : par exemple, une maison dont les fenêtres rappellent des yeux et la porte une bouche ;

- **la disproportion** : certains éléments du dessin, plus importants, sont disproportionnés par rapport aux autres.

Cette période est capitale dans la construction des représentations : l'enfant dessine pour s'approprier les objets et leurs caractéristiques. Comme dans l'énumération graphique et verbale observée par LURÇAT (1979), le tracé est accompagné d'une dénomination verbale. La nécessité d'observer et de s'approprier l'objet conduit l'enfant à compléter et préciser ses représentations.



Fig. 15 : Réalisme intellectuel avec transparence et rabattement



Fig. 16 : Réalisme intellectuel avec disproportion d'éléments

3.2.4.4. Réalisme visuel

L'accès au stade du réalisme visuel marque la fin du dessin enfantin. En effet, l'enfant tâche de se plier aux mêmes contraintes que l'adulte : le dessin doit être fidèle à la réalité perceptible en tenant compte du point de vue, mais aussi des proportions, de la perspective, etc. Le dessin devient alors une activité technique. L'enfant atteint ce stade vers l'âge de 8 ans.



Fig. 17 : Réalisme visuel

3.2.5. Le « répertoire graphique »

Si, au début, l'enfant ne peut que projeter son espace gestuel sur la feuille, si ses gestes sont incoordonnés et les productions fortuites, « ces gestes incoordonnés, balayages, fuseaux, tracés circulaires, aboutissent, dans un second temps, à des modèles que l'enfant se construit lui-même, formes sommaires qu'il répète et qui deviennent de véritables stéréotypes graphiques » (TAJAN, 1982, *op.cit.*, p.15). Ces stéréotypes composent le « répertoire graphique » : bonshommes, maisons, soleils, fleurs. Selon DE MEREDIEU (1974), ces formes lorsqu'elles sont découvertes prennent d'abord une importance particulière, elles sont répétées à l'envi pendant une période donnée, jusqu'à ce que d'autres formes viennent prendre cette place prépondérante. Elles ne sont cependant pas abandonnées, l'enfant les utilise au second plan de son dessin, et elles ré-apparaissent dotées d'une nouvelle signification.

3.3. L'écriture

L'écriture, dans le système alphabétique du français, est « la représentation de la parole et de la pensée par des signes graphiques conventionnels destinés à durer » (*Le petit Robert*, 2012). Elle a donc un aspect graphique indissociable de son aspect de transcription de l'oral et de son utilité de communication ou de permanence du message qui présuppose un contenu sémantique.

L'accès à l'écrit est soumis à trois déterminants : le développement de l'apprenant, le système linguistique particulier et l'instruction dispensée. L'enfant passe par trois phases : d'abord, l'écriture se différencie du dessin, puis vient une phase de recherche de mise en correspondance plus ou moins systématique des configurations de sons et des configurations de lettres, enfin l'enfant est capable de prendre en compte les contraintes orthographiques (FAYOL, 2008).

3.3.1. Le geste graphique

Si l'on considère l'aspect graphique de l'écriture, on constate que le geste graphique est décomposable en un geste de **progression** et un geste d'**inscription**. La **progression** est le geste proximal du bras qui dirige le tracé de la gauche vers la droite comme l'exige l'écriture en français. L'**inscription** est le mouvement distal du poignet et des doigts qui permet la réalisation de la forme de chaque lettre. Ces gestes peuvent être analysés dans leur aspect de **rotation** et de **translation** : la translation est le déplacement dans une direction constante de gauche à droite, elle préside au mouvement de progression mais se retrouve dans l'inscription ; la rotation est quant à elle propre à l'inscription.

Au niveau de la lettre, il est nécessaire de prendre en compte trois paramètres : la forme, la trajectoire et le mouvement.

- Le **mouvement** est le geste qui réalise la forme.
- La **forme** est le résultat de l'activité d'écriture effectivement constaté sur le support.
- La **trajectoire** est l'inscription du mouvement dans l'espace. Elle véhicule le sens de réalisation du modèle. Au niveau de la lettre, il s'agit du sens de rotation qui peut être dextrogyre (aussi nommé sens négatif ou horaire) utilisé dans le tracé du « j », ou sénestrogyre (sens positif ou anti-horaire) utilisé dans le tracé du « a », et du sens des mouvements vers le haut ou vers le bas. Au niveau de l'enchaînement des lettres, la trajectoire renvoie aux mouvements de translation du poignet de la gauche vers la droite.

LURÇAT (1979) précise que « l'enfant saisit d'abord les aspects cinétiques, il a le mouvement. Il distingue ensuite les aspects statiques, il a la forme. Une nouvelle étape consiste à les intégrer, c'est-à-dire à dessiner la forme en suivant le même itinéraire que le modèle » (LURÇAT, 1979, *L'activité graphique à l'école maternelle*, p. 139). La coordination de ces paramètres n'est pas aisée pour l'enfant qui apprend à écrire. Ceux-ci peuvent entrer en conflit : l'enfant peut être capable de reproduire la forme sans inférer la trajectoire, ce qui entraîne une modification du sens du parcours des lettres comme dans l'écriture en miroir, ou être capable de respecter la trajectoire uniquement, ce qui peut entraîner alors des renversements de lettres, latéraux ou verticaux, etc. L'enfant doit, à terme, résoudre ces conflits pour accéder à l'écriture automatisée. La plupart des enfants y parviennent par eux-mêmes en

mettant à profit l'expérience éducative proposée par l'école, d'autres seront plus en difficulté et pourront être accompagnés en orthophonie.

3.3.2. Les prémices de l'écrit

3.3.2.1. L'émergence de l'écriture

LURÇAT (1979) situe l'émergence du contraste entre dessin et écriture vers 3-4 ans. Pour elle, l'écriture est alors une activité de simulacre dominée par l'aspect kinesthésique.

Mais l'enfant a d'ores et déjà des connaissances sur l'écrit. A 3 ans, il peut respecter le geste directionnel gauche-droite, la linéarité et la verticalité, et donner à son écrit la forme d'unités discrètes (FAYOL, 2008).

Pour FERREIRO (2000), tout d'abord l'enfant représente le mot écrit à l'aide d'une trace écrite quelconque. Cette trace n'a pas de rapport avec le mot oral et n'est pas forcément composée de lettres : on y trouve des lettres, des chiffres, des pseudo-lettres (éléments ressemblant à des lettres). Ses constituants sont liés par le caractère non-iconique que l'enfant leur reconnaît. Il dit lui-même « j'ai écrit... » ou « ça veut dire... ». Les mots sont constitués d'un nombre aléatoire de ces éléments. Le lien entre l'objet et la trace écrite qui le désigne n'est pas stable.

3.3.2.2. La construction des correspondances entre oral et écrit

FERREIRO (2000) décrit ensuite l'évolution des recherches d'appariement de l'oral et de l'écrit qui aboutissent à la possibilité pour l'enfant d'accéder au principe alphabétique.

3.3.2.2.1. Le stade pré-syllabique

Au stade pré-syllabique apparaît la nécessité d'opérer des variations dans les mots écrits pour en distinguer les différentes significations. L'enfant joue sur la position des lettres dans les mots, combinant les mêmes lettres de manières différentes pour désigner différents objets. Puis il établit une relation entre le nombre d'éléments graphiques utilisés et la dimension de l'objet ou le nombre d'objets désignés : ainsi, « train » a plus de lettres que « locomotive » (prise en compte de la longueur du véhicule), « éléphant » a plus de lettres que « souris » (prise en compte du poids et de la taille de l'animal), le pluriel « poissons » a plus de lettres que le singulier « poisson » (prise en compte du nombre d'éléments).

3.3.2.2.2. Le stade syllabique

Le stade syllabique est caractérisé par l'émergence d'une correspondance entre l'oral et l'écrit : l'enfant accède à la possibilité de découper les mots de l'oral comme il peut découper les mots écrits. L'oral est découpé en syllabes et l'écrit en lettres, c'est pourquoi l'enfant tente de faire correspondre le nombre d'éléments graphiques avec le nombre de syllabes qu'il repère dans le mot qu'il souhaite écrire : à chaque lettre ou pseudo-lettre correspond une syllabe.

Puis l'enfant commence à identifier des lettres. Il met tout d'abord en lien les voyelles orales et écrites. Le mot est alors « réduit » aux voyelles identifiées dans les syllabes que l'enfant écrit. FERREIRO (2000) donne l'exemple d'un enfant écrivant AOA pour *paloma* (la colombe, en français). On observe que l'enfant est en capacité de relire son mot. Ainsi commence à émerger l'idée qu'un mot écrit correspond à un mot oral en particulier.

3.3.2.2.3. Le stade syllabico-alphabétique

L'enfant se rend compte que sa stratégie du stade syllabique ne lui permet pas de lire des productions écrites d'adultes. Il est amené à préciser la correspondance grapho-phonétique. Alors, les lettres ont tantôt une valeur de syllabe, tantôt une valeur de phonème. Les productions de voyelles sont complétées par des consonnes. D'un point de vue d'adulte, les mots peuvent être complets ou non.

3.3.2.2.4. Le stade alphabétique

Sous l'influence de l'apprentissage, la correspondance grapho-phonétique se stabilise. L'enfant est capable, au stade alphabétique, de segmenter la parole en phonèmes qui entretiennent un lien stable avec les graphèmes.

3.3.3. Les formes pré-scripturaires

L'apprentissage de l'écriture passe par celui de la forme des lettres. Elles sont d'abord ramenées à des objets connus de l'enfant : ponts, bâtons, ronds, etc., ce sont les formes pré-scripturaires. L'enfant doit apprendre à les tracer et à les combiner pour produire les lettres. Cet apprentissage est prévu à l'école maternelle.

En Petite Section de Maternelle, vers les 3-4 ans de l'enfant, sont travaillées les lignes droites, les lignes horizontales et les lignes déviées. En Petite Section de Maternelle puis en Moyenne Section de Maternelle ces mêmes tracés sont travaillés en espace limité dans les activités pédagogiques. A cela s'ajoutent le rond, les lignes brisées et les lignes ondulées. Le rectangle puis le carré sont travaillés en Moyenne

Section de Maternelle, vers 4-5 ans. En Moyenne Section et Grande Section de Maternelle apparaissent des formes plus élaborées : les ponts, les lignes ondulées, les cannes, les boucles, les épicycloïdes positives et négatives. Il s'agit aussi d'amener l'enfant à explorer les deux sens de rotation, le sens dextrogyre et le sens sénestrogyre. En Grande Section, on y ajoute les hybrides de sens et les arabesques. On les pratique isolément ou sous forme d'algorithmes, ensemble de formes se suivant dans un ordre précis, en ligne de gauche à droite.

Nous avons établi le tableau suivant :

Formes pré-scripturaires		Lettres correspondantes
 Les ronds		a, o, c, d, g, q, x
 Les ponts		m, n, h, k, p,
 Les lignes ondulées		v, v, w, y
 Les coupes		u, i, y
 Les cannes		m, n
Les boucles	 dextrogyres	j, g, y, z
	 sénestrogyres	b, f, h, k, l
 Les épicycloïdes		e, b, r, v, w, z
 Les hybrides de sens		s, y, h, k, x, z

Fig. 18 : De la forme pré-scripturaire à la lettre

3.3.4. Les modèles d'aide

L'adulte peut aider l'enfant à s'approprier les formes pré-scripturaires et, au-delà, l'écriture, par trois principaux modèles (LURÇAT, 1979).

3.3.4.1. Le modèle kinesthésique

Le modèle kinesthésique est le modèle considéré comme le plus aidant pour l'enfant. Il consiste à ce que l'adulte prenne la main de l'enfant pour lui montrer en lui

faisant ressentir le mouvement. Il lui montre ainsi le mouvement, la trajectoire et la forme dans le même temps. Il permet à l'enfant de passer du mouvement à la forme.

3.3.4.2. Le modèle visuo-cinétique

Dans le modèle visuo-cinétique, il s'agit de tracer le modèle graphique devant l'enfant qui voit la forme et la trajectoire. Le mouvement doit cependant être inféré. Ce modèle permet à l'enfant d'accéder à la trajectoire.

3.3.4.3. Le modèle visuo-statique

Le modèle visuo-statique est celui que l'on rencontre dans les cahiers d'écriture : il s'agit du modèle terminé. L'enfant qui n'a alors vu ni le mouvement, ni la trajectoire, ne dispose que d'informations visuelles sur la forme et doit inférer les deux autres paramètres. Selon ALVÈS et PAQUAY (1992), les modèles d'aide visuo-cinétique et visuo-statique deviennent significatifs pour l'enfant vers 6 ans.

Il est particulièrement important de proposer à l'enfant les modèles adéquats aux moments opportuns. A ce propos, CALMY rappelle que « la gestivité est trajectoire et donc dynamique et doit s'apprendre par le mouvement » (CALMY, citée par ALVÈS et PAQUAY, 1992, *op. cit.*, p 28). LURÇAT remarque que « brûler les étapes en affrontant trop tôt les enfants à la copie rebutante de modèles trop difficiles peut avoir des conséquences fâcheuses », ajoutant qu'un apprentissage inadéquat « peut fausser les automatismes » (LURÇAT, 1979, *op. cit.*, p. 142).

3.4. Le dessin raconté

Dans la tâche de dessin raconté, l'enfant produit à la fois un dessin et un récit oral qu'il peut ensuite écrire. LURÇAT (1979) le décrit comme une activité spontanée entre 4 et 5 ans. Tout d'abord le dessin est le complément de l'histoire, ses éléments sont disposés côte à côte ; c'est le stade verbal du dessin. Ensuite vient un stade d'enchaînement graphique, marqué par « l'établissement de relations de causalité de nature graphique entre les différents objets dessinés » (LURÇAT, 1979, *op.cit.*, p.64). Vers 5-6 ans, l'enfant utilise le langage pour décrire et interpréter *a posteriori* ses dessins.

Pour JAN, c'est une activité pédagogique propre à amener l'enfant vers le langage écrit. Elle se situe dans une triangulation dessin - langage oral - langage écrit, car « entre le dessin et le texte s'intercale une activité langagière dont il ne nous semble pas possible ni souhaitable de faire l'économie » (JAN in LENTIN, 1977, *op.cit.*, p. 125). Elle ajoute qu'amener l'enfant à augmenter progressivement la

part de l'écrit peut éviter l'appauvrissement du dessin au moment de l'apprentissage de la lecture.

DENNER (1964) place cette activité dans les techniques de rééducation de l'écriture en psychomotricité et le nomme « récit illustré ». Ce dernier permet l'enrichissement du graphisme et des moyens d'expression de l'enfant. DENNER décrit aussi des effets sur la détente motrice, l'amélioration de la posture et la maîtrise du geste, ainsi que sur la composition et l'esthétisme du graphisme. Le dessin est associé d'abord au langage parlé puis à l'écrit, car le langage précise, explicite et enrichit le dessin : « Insensiblement, nous passons de l'expression pictographique aux ressources du langage parlé et écrit, sous la forme d'une histoire se déroulant dans le temps pour laquelle l'expression pictographique ne peut que fixer quelques moments, alors que le langage précise l'action » (AJURIAGUERRA, AUZIAS, et DENNER, 1964, *L'écriture de l'enfant, tome 2, la rééducation de l'écriture*, p. 35).

4. Conclusion, buts et hypothèses

A l'issue de cette présentation du contexte théorique de notre étude, plusieurs constats s'esquissent. Il apparaît que la mise en sens et la mise en forme se tissent, dès le plus jeune âge, sous l'influence de facteurs à la fois visuels, auditifs et kinesthésiques. Le récit de l'enfant se révèle alors un indicateur transversal de mise en sens et de mise en forme faisant intervenir la synchronisation de ces composants. Le graphisme, en interaction avec le langage, est également l'occasion d'une mise en sens riche et complexe, pouvant être à l'origine de véritables récits.

Avec l'accompagnement de l'adulte, au travers d'aides langagières et d'aides au graphisme, l'enfant peut avoir accès à de nouvelles mises en sens et mises en forme. Celles-ci pourront favoriser chez lui l'élaboration de récits et de traces graphiques plus aboutis et précis et attiser sa créativité et son imagination.

Riches de ces observations, nous avons basé notre travail sur la mise en forme et la mise en sens, à la fois graphique et langagière, au sein d'un matériel d'observation clinique qui s'inscrit principalement dans une perspective remédiate. Ce matériel, destiné dans le cadre de notre étude à des enfants non lecteurs, propose des activités langagières centrées sur le récit et le conte, liées à des activités graphiques autour de la réalisation de formes pré-scripturaires et d'un dessin autour d'un thème donné. La présence de l'adulte s'articule autour de ces

différents champs d'investigation, avec notamment le recours au DAMI, au QA, au CAMI et aux divers modèles aidants à l'élaboration du graphisme. L'enjeu est de permettre à l'enfant de créer des liens de sens et de formes entre les activités proposées.

Nos hypothèses quant à l'investigation et l'impact de notre matériel s'articulent autour des points suivants :

- ce dernier pourrait permettre d'offrir ou d'activer des cadres de connaissance chez l'enfant à l'aide des mises en forme et mises en sens graphiques et langagières, tout en stimulant l'imaginaire ;
- il donnerait également la possibilité de travailler sur un certain nombre de pré-requis au langage écrit.

Ainsi, sur le versant du langage, notre CAMI pourrait offrir à l'enfant :

- d'enrichir ses conduites de récit par l'apport d'une trame logico-sémantique, d'un lexique spécifique, de formulettes et d'onomatopées ;
- d'activer sa créativité et son imaginaire.

Tandis que sur le versant du graphisme :

- nos activités graphiques favoriseraient un premier investissement des formes pré-scripturaires par l'investissement affectif et les aides données par l'adulte ;
- notre protocole proposerait à l'enfant des aides personnalisées, qu'il s'agisse de modèle graphique ou d'aide verbale ;
- le dessin autour d'un thème permettrait à l'enfant d'affiner, d'organiser et de réutiliser les cadres de connaissance activés par le matériel ;
- le dessin pourrait également donner la possibilité à l'enfant de réinvestir les formes pré-scripturaires, aboutissant à un effet d'entraînement.

Enfin, en ce qui concerne le cheminement vers l'écrit :

- le lien établi entre les formes pré-scripturaires et les onomatopées permettrait de proposer à l'enfant des associations « son-forme » éventuellement réutilisables lors de l'apprentissage de la lecture ;
- la présentation des formes pré-scripturaires dans un contexte chargé de sens permettrait de sensibiliser l'enfant à la polysémie des signes ;
- l'association d'activités langagières et d'activités graphiques partageant un même thème permettrait une synchronisation des éléments visuels, auditifs et kinesthésiques nécessaires à l'accès à l'écrit.

Sujets, matériel et méthode

En lien avec ces fondements théoriques, nous avons entrepris la conception de notre matériel visant à explorer, chez l'enfant scolarisé en école maternelle, les domaines intimement liés du récit, du graphisme et du dessin.

Pour mener à bien notre investigation, nous avons souhaité partager notre étude avec l'équipe enseignante et les jeunes élèves d'une école maternelle. Cet établissement, localisé en ZUP (Zone à Urbaniser en Priorité), présente la particularité d'intégrer le dispositif Éclair (Ecoles, collèges et lycées pour l'innovation, l'ambition et la réussite).

Notre intervention s'est scindée en plusieurs temps auprès d'enfants de Moyenne Section et de Grande Section de Maternelle. Nous avons tout d'abord évalué les compétences de trente-et-un élèves dans leurs conduites de récit, leurs aptitudes au graphisme, ainsi que dans l'élaboration d'un dessin libre aiguillé par un thème. Les résultats obtenus nous ont permis de distinguer seize enfants présentant des compétences diversifiées, auxquels nous avons estimé intéressant de soumettre notre matériel.

L'outil que nous avons élaboré s'inscrit dans le monde du merveilleux et de l'imaginaire en s'appuyant sur la thématique chevaleresque des princes et des princesses. Il se compose :

- d'une grande image, issue de la séquence n°22 du matériel *Créamots* (p. 160), mettant en scène des personnages princiers dans un décor moyenâgeux, liée à un conte accompagnateur. Tous deux s'attachent aux différentes conduites de récit par lesquelles peuvent cheminer les enfants ;
- d'activités graphiques inspirées de l'image et de son conte, qui se penchent ensuite sur la réalisation par le jeune enfant de formes pré-scripturaires ;
- et d'un dessin libre réalisé par l'enfant, qui permet d'analyser l'évolution éventuelle des compétences graphiques et narratives de celui-ci autour du thème abordé.

Le deuxième temps de notre investigation s'est ainsi organisé autour de sessions de trois séances, espacées chacune d'une semaine : chaque enfant a donc d'abord été confronté à l'image et son conte accompagnateur ; puis, la semaine suivante, aux dix activités graphiques retraçant l'histoire du conte ; pour enfin, l'ultime semaine, réaliser sa propre histoire de chevaliers et de princesses par le biais du récit et du dessin libres.

Cette passation a permis de mettre en exergue, chez l'enfant :

- ses compétences, ses progrès et sa capacité à tirer profit de l'aide de l'adulte pour mettre en sens et mettre en forme.

Toutefois, cette intervention s'est aussi révélée instructive pour l'adulte « examinateur », puisque nous avons pu déceler chez nous :

- notre capacité à construire une relation avec l'enfant, pour ainsi lui offrir une aide personnalisée afin de lui donner les moyens d'élaborer lui-même un sens partageable.

1. Sujets

1.1. Le choix de l'école : le travail en zone Éclair

Dans le cadre de cette investigation, nous avons sollicité l'équipe éducative d'une école maternelle qui adhère au dispositif Éclair. Ce programme recherche l'amélioration du climat scolaire pour promouvoir la réussite de chacun, ainsi que le renforcement de la stabilité des équipes (avec notamment en son sein une équipe de RASED ou Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté). Notre matériel, qui aspire à cheminer avec l'enfant dans un contexte psychopédagogique, semblait s'inscrire en cohérence avec l'orientation cette école.

1.2. La sélection des enfants

Nous avons axé notre étude autour de trois classes de l'école maternelle : l'une d'entre elles était composée de vingt enfants scolarisés en Moyenne Section de Maternelle, une seconde classe présentait une mixité de niveaux avec dix élèves de la section des Moyens et dix élèves de la section des Grands, tandis que la dernière des classes sélectionnées comptait dix-neuf enfants de Grande Section. Du 19 septembre au 17 octobre 2011 nous avons eu l'occasion de rencontrer trente-et-un d'entre eux afin d'établir les compétences langagières et graphiques de chacun. C'est à partir de ces nombreux résultats que nous sommes parvenues à dresser quatre grands groupes de niveaux de « réussite » : les enfants, qui présentaient des compétences plus ou moins homogènes dans les domaines explorés, pouvaient ainsi être considérés comme ayant un niveau « efficient » (« fort »), un niveau « correct » (« moyen »), ou un niveau « fragile » (« faible »). Des résultats bigarrés indiquaient quant à eux un niveau plutôt considéré comme « hétérogène ». Huit enfants de Moyenne Section de Maternelle et huit enfants de Grande Section de

Maternelle ont particulièrement suscité notre intérêt dans le cadre de l'exploitation de notre matériel. Parmi ces seize enfants, quatre révèlent un niveau de compétences jugé « fort », quatre affichent des savoir-faire qui les situent dans un niveau estimé « moyen », quatre autres enfants présentent des résultats hétéroclites indiquant un niveau relativement « hétérogène » de leurs acquis, tandis que les quatre derniers enfants manifestent quelques difficultés qui les placent dans notre catégorie de niveau « faible ». L'issue de notre intervention permettra ainsi d'observer les effets de notre matériel et les évolutions éventuelles auprès d'enfants aux niveaux disparates.

1.2.1. Les critères d'inclusion

Afin de nous assurer d'une relation efficiente avec l'enfant et de résultats exploitables de l'éventuelle influence de notre matériel, nous avons tenu compte de certains critères lors de l'analyse des données de la pré-évaluation :

- il semblait nécessaire qu'une relation adulte/enfant soit possible dès la première rencontre,
- que l'enfant manifeste une certaine compliance à la tâche sollicitée par l'adulte,
- qu'il présente, aux épreuves de pré-évaluation, des résultats représentatifs des niveaux scolaires observables en école Éclair,
- et qu'il se distingue, aux épreuves de pré-évaluation, par des résultats particulièrement homogènes ou particulièrement hétérogènes.

1.2.2. Les critères d'exclusion

Dans cette même optique de résultats finaux exploitables mais aussi dans la perspective de respecter l'enfant et ses affects, nous avons fait le choix de ne pas retenir les jeunes élèves qui présentaient :

- une pathologie développementale avérée,
- une déficience établie,
- ou une attitude d'opposition ou d'inhibition.

2. Matériel et outils d'accompagnement

2.1. Le matériel iconique

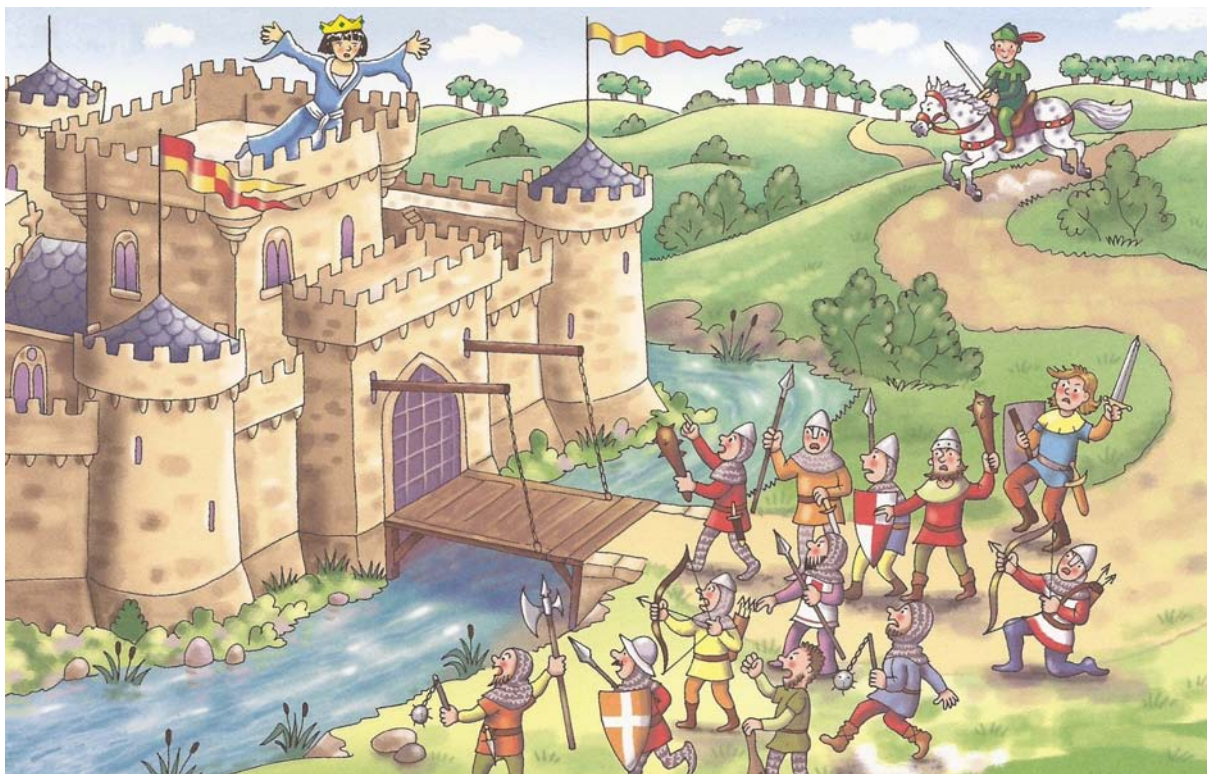


Fig. 19 : La grande image

Le pan iconique de notre outil revêt une importance particulière puisqu'il est le fil conducteur de l'ensemble de notre matériel. Afin de nous enquérir d'une image mettant en relief un thème vaste et attractif, nous avons puisé dans la méthode *Créamots*. Celle-ci présente plusieurs séquences illustrées, chacune dédiée à un phonème particulier. L'image de la séquence n° 22 (p. 160) dépeint une scène médiévale : douze brigands armés, aux mines belliqueuses, assiègent un imposant château. Une princesse, perchée sur la plus haute tour, semble effrayée et implore de l'aide de ses deux bras levés. Dans le coin supérieur droit de l'image, au second plan, un chevalier souriant et confiant, armé d'une grande épée, laisse deviner une intervention imminente sur son cheval lancé au triple galop. Cette image présente de nombreux points intéressants dans le cadre de notre investigation : le thème des princes et des princesses est souvent plébiscité par les jeunes enfants ; l'imaginaire y tient une place prépondérante ; ce type de script est fréquemment rencontré par les enfants au travers de livres ou d'histoires animées ; la distance temporelle et spatiale de cette scène permet une certaine distanciation des angoisses suscitées ; de

nombreux éléments graphiques y sont retrouvés ; enfin, cette image offre à l'enfant les clés d'un récit à élaborer.

Afin de l'intégrer de façon productive à notre démarche d'expérimentation, nous avons effectué quelques remaniements de cet outil iconique. Dans un premier temps, nous avons effectivement agrandi cette image à un format de type A4 afin d'en augmenter la lisibilité. Nous nous sommes également permis quelques modifications au niveau du dessin : à l'origine, la princesse possède, dans la méthode *Créamots*, un long chapeau de souveraine qui s'apparente à celui d'une fée. Dans le souci d'éviter toute ambiguïté, nous avons remplacé ce chapeau par une couronne à l'aide de logiciels de retouche. Enfin, nous avons souhaité faire plastifier ce cliché afin d'en rendre la manipulation plus certaine.

Cette image regorge de surcroît d'éléments aux aspects psychoaffectifs. Il est intéressant, en effet, de noter que ce dessin peut se lire comme l'écriture puisque les différentes étapes de l'histoire se révèlent de la gauche vers la droite : ainsi, à gauche de l'image et au premier plan se dresse le château de la princesse, imposant et invulnérable avec ses hauts murs en pierre, ses douves et les mille recoins propices au refuge ; la princesse, hissée sur la tour la plus haute, semble à l'abri près du ciel ; mais sur son visage se lit la détresse, le danger est bien présent et vient rompre l'atmosphère protectrice de ce lieu ; c'est alors que le regard balaie le pont-levis, resté ouvert et offrant à quiconque la possibilité d'entrer dans le château ; douze chevaliers menaçants y évoluent et pointent du doigt la princesse, la visent de leurs flèches et l'intimident de leur poing ; leur entrée dans le château est imminente ; mais en revenant sur leurs pas dans l'extrémité droite de l'image, sur le chemin sinueux qui ne dévoile aucune autre habitation alentour, un chevalier arrive au grand galop, bienveillant et assuré, promettant le dénouement de la situation problématique et apaisant les tensions ; le chemin lui-même ouvre vers l'horizon, se poursuit par delà les collines laissant libre cours à l'imagination quant à l'issue de l'histoire. Par ailleurs, il est important de constater que diverses émotions transparaissent au travers des différents protagonistes de l'histoire : la peur, la crainte, l'isolement, la vulnérabilité se dégagent de la princesse, seul personnage sans arme ; l'agressivité, la colère, la menace, le danger semblent émaner des brigands, se déplaçant quant à eux en nombre, parés d'armures et d'armes diversifiées souvent pointues ou tranchantes, certains en ayant jusqu'à deux à eux seuls ; enfin, l'assurance, la bonté, l'humanité, la douceur se manifestent sous les

traits du chevalier, doté d'une épée plus allongée et d'un destrier qui lui assure une rapidité d'action. Enfin, l'organisation de l'espace pictural est également digne d'intérêt dans ce matériel : tandis que la princesse, le château et les bandits occupent les 4/5^e de l'image, le chevalier, qui dénoue le nœud de cette situation dominante, ne représente qu' 1/5^e du cliché. De même, les douze chevaliers hostiles se placent en bas de la scène, cependant que les deux héros, la princesse et le chevalier, se hissent tous deux vers le ciel.

Les aspects développementaux langagiers et graphiques nous ont également interpellées au sein de cette illustration. En effet, si elle peut se dévoiler à l'enfant dans une exploration de gauche à droite, à l'instar de la lecture, elle comporte de plus tous les éléments caractéristiques du conte au travers de ses représentations. Le conte aspire de fait à une situation initiale (« Qui ? Où ? Quand ? ») : celle-ci est caractérisée ici par la princesse, le château et l'époque lointaine du Moyen-Age. Intervient ensuite un élément perturbateur (« Qu'arrive-t-il ? Qui est menacé ? ») : les douze ennemis peuvent en être clairement les représentants, eux qui pointent un doigt menaçant vers la princesse. L'arrivée d'un héros permet alors de dénouer la situation (instaurant un « mais ») : le chevalier en est l'illustration. Enfin, le conte s'achève sur une situation finale, un dénouement dans le cas présent symbolisé par l'horizon, puisque la fin des péripéties reste à inventer, heureuse ou non.

Les formes graphiques sont très présentes dans cette scène et offrent une multitude de formes pré-scripturaires à exploiter : les créneaux du château, la couronne de la princesse, les tuiles des tours, les croix des boucliers, les planches du pont-levis, les drapeaux ondulants au gré du vent, etc. L'enfant peut passer le doigt sur les éléments qui l'interpellent et qu'il souhaite s'approprier au gré de la découverte de l'image, ou encore évoquer à leur vision une forme connue similaire.

Cet outil iconique aura donc pour visée d'évaluer et d'enrichir :

- la lecture d'une image à l'aide d'une exploration visuelle efficace,
- l'interprétation de sentiments et de situations diversifiées,
- les mises en lien et connaissances de scripts,
- l'organisation d'un récit suivant une trame logico-sémantique,
- les gestuelles et mimiques qui accompagnent la narration,
- la mise en exergue de certaines formes graphiques.

2.2. Le matériel textuel

Conte Accompagnateur Mixte Intermédiaire

(Inspiré de l'image de la méthode Créamots,
« Au secours ! Au secours ! » p. 160)

Il était une fois, il y a looongtemps, looongtemps, une très jolie princesse qui s'appelait Lila (+ *désignation sur l'image*).

Elle vivait toute seule dans un graaaand (+ *gestuelle*) château.

Lila avait aussi un trésor bien caché, chut ! (+ *gestuelle*)

Un jour, Lila entendit de grands bruits vers le pont-levis (+ *désignation sur l'image*). La princesse, perchée sur la plus haute tour du château (+ *désignation sur l'image*), découvrit douze méchants très effrayants. Ils criaient : « Princesse Lila, donne-nous tout ton or, tous tes vêtements, tous tes diamants ! »

CRIC CRAC BOUM ! CRIC CRAC BOUM !

Les douze méchants étaient armés jusqu'aux dents. Ils cassaient le grand château. Cric ! Le pont-levis (+ *désignation sur l'image*) ! Crac ! Les créneaux (+ *désignation sur l'image*) ! Boum ! Les murs (+ *désignation sur l'image*) ! La pauvre princesse avait très peur.

AU SECOURS ! AU SECOURS !

Robin (+ *désignation sur l'image*), sur son cheval, entendit les cris de Lila. Il galopa, galopa, jusqu'au château.

CL CL ! CL CL ! CL CL !
(bruit des sabots du cheval)

Seul contre douze méchants, c'est un peu effrayant. N'est-ce pas ? Heureusement, l'épée de Robin était magique.

ABRACADABRA, QUE LES DOUZE MECHANTS QUE VOILA,
SOIENT CHANGES EN PETITS POIS !
(+ *geste de l'épée magique*)

Ouf, l'épée fonctionna. Hop ! Hop ! Hop ! Robin se retrouva vite près de la jolie Lila.

TRICOTI, TRICOTA, PATATI ET PATATA,
VOICI POUR TOI, PRINCESSE LILA !
(+ *geste de l'épée magique*)

Ooooh ! Robin offrit un magnifique bouquet de fleurs à la belle princesse. Il était amoureux. A partir de ce jour-là, plus jamais Robin ne quitta Lila. Et, tu sais quoi ? Ils se marièrent et eurent un petit enfant qui aimait écouter l'histoire de la princesse Lila. Tout comme toi.

Fig. 20 : Le CAMI

La lecture de ces nombreuses informations issues de l'image de la méthode Créamots a abouti à la rédaction d'un Conte Accompagnateur Mixte et Intermédiaire (CAMI). L'objectif de ce matériel textuel, au sein de notre protocole expérimental, est de proposer à l'enfant un « modèle narratif » autour d'un matériel iconique donné.

La rédaction de ce conte a nécessité le respect de plusieurs contraintes. Il s'agissait notamment de se conformer dans un premier temps aux caractéristiques

représentatives du conte merveilleux (ou conte de fée). A ce titre, notre CAMI s'ouvre sur une formule d'entrée symbolique, « il était une fois », qui situe l'action à distance dans le temps, et il s'achève sur une formule de clôture, « ils se marièrent et eurent un petit enfant », témoignage d'un dénouement heureux. Notre récit adhère à un schéma narratif conventionnel puisqu'il se compose :

- d'une situation initiale : « Il était une fois, il y a longtemps, longtemps, une très jolie princesse qui s'appelait Lila. Elle vivait toute seule dans un grand château. Lila avait aussi un trésor bien caché, chut ! » ;
- d'un élément perturbateur : « Un jour, Lila entendit de grands bruits vers le pont-levis. La princesse, perchée sur la plus haute tour du château, découvrit douze méchants très effrayants. Ils criaient : « Princesse Lila, donne-nous tout ton or, tous tes vêtements, tous tes diamants ! » » ;
- de péripéties : « Les douze méchants étaient armés jusqu'aux dents. Ils cassaient le grand château. Cric ! Le pont-levis ! Crac ! Les créneaux ! Boum ! Les murs ! La pauvre princesse avait très peur. Au secours ! Au secours ! » ;
- d'un élément de résolution : « Robin, sur son cheval, entendit les cris de Lila. Il galopa, galopa, jusqu'au château. (...) Seul contre douze méchants, c'est un peu effrayant. N'est-ce pas ? Heureusement, l'épée de Robin était magique. Abracadabra, que les douze méchants que voilà, soient changés en ... petits pois ! Ouf, l'épée fonctionna. » ;
- d'une situation finale : « Hop ! Hop ! Hop ! Robin se retrouva vite près de la jolie Lila. Tricoti, tricota, patati et patata, voici pour toi, princesse Lila ! Oh ! Robin offrit un magnifique bouquet de fleurs à la belle princesse. Il était amoureux. A partir de ce jour-là, plus jamais Robin ne quitta Lila. Et, tu sais quoi ? Ils se marièrent et eurent un petit enfant qui aimait écouter l'histoire de la princesse Lila. ».

Dans une visée concomitante, le schéma actanciel du conte classique est également respecté dans notre récit. Il peut se résumer à l'organigramme suivant, qui fait référence au modèle actanciel de GREIMAS (1966) :

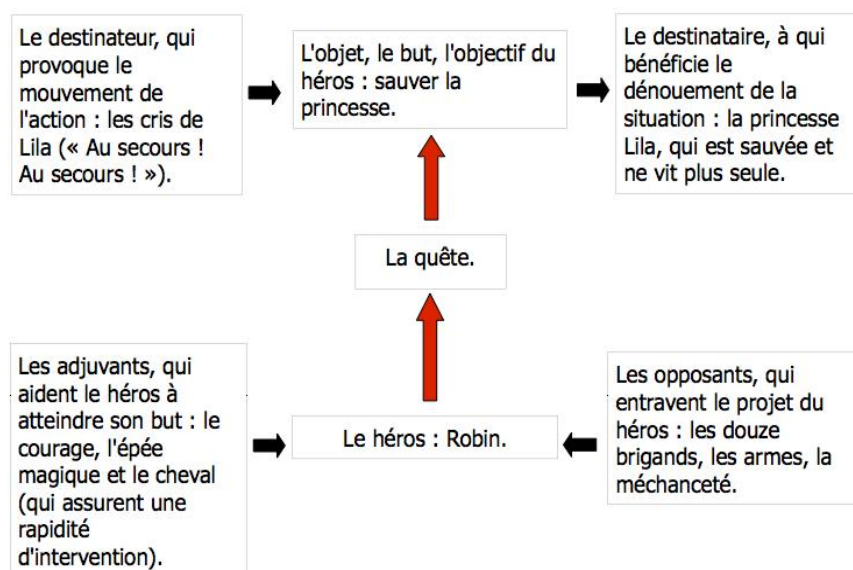


Fig. 21 : Analyse actantielle du CAMI

Le respect du schéma narratif et du schéma actanciel dans la rédaction de notre matériel textuel assure l'avancée de l'intrigue sous l'égide d'une trame logico-sémantique admissible. Par ailleurs, puisqu'il n'est pas soumis aux contraintes de la vraisemblance, le conte s'alimente de données faisant référence au monde de l'imaginaire et du merveilleux. Ainsi, dans notre CAMI, l'épée magique permet au chevalier Robin de vaincre douze ennemis redoutables et armés. Le statut effroyable et grave de ces personnages instigateurs de tension est de ce fait mis à mal par leur métamorphose en aliment infime et inoffensif. Dans un deuxième temps, il convenait de respecter les principes spécifiques du Conte Accompagnateur Mixte et Intermédiaire. En sa qualité de conte « Mixte », le CAMI recense des moyens d'expression diversifiés, c'est pourquoi la lecture de notre récit s'accompagne de désignations sur l'image, de gestes significatifs qui ponctuent les événements, de mimes, de variations de l'intonation et de la prosodie, ainsi que de regards réguliers adressés à notre interlocuteur. L'aspect « Intermédiaire » de notre conte réside quant à lui dans l'apport de nombreuses onomatopées (« Chut ! », « Cric crac boum ! », « Cl cl ! », « Ouf ! », « Hop ! », « Oh ! ») : elles assurent le dynamisme du récit et son sens partageable par leur empreinte dans le réel et leur caractère primitif. En sa qualité de conte « Accompagnateur », notre matériel requiert un accès efficace à la compréhension de l'intrigue et un apport lexical et contextuel fourni. Ces exigences auront pour but de permettre à l'enfant une mise en sens et une mise en forme efficaces. Enfin, nous avons souhaité établir un lien entre notre matériel et le texte

qui accompagne l'image *Créamots* de la séquence n° 22. C'est pourquoi nous avons fait le choix de conserver les prénoms des personnages principaux, Robin et Lila, l'appellation des douze brigands, présentés dans le texte comme « douze méchants », ainsi que leur propension à détruire le château. Le cri de détresse de la princesse Lila est lui-même employé à l'identique dans notre récit : « Au secours ! Au secours ! ».

A l'instar de l'image *Créamots*, notre matériel textuel recèle au travers de ses lignes des éléments psychoaffectifs intéressants dans le cadre de notre expérimentation. En effet, l'arrivée du chevalier Robin, qui intervient après les cris de la princesse Lila (« Au secours ! Au secours ! »), marque une césure entre les deux temps de l'intrigue : le champ lexical du château et du Moyen-Age, qui fait référence au monde réel, présent exclusivement au début du conte contraste avec le champ lexical de la féerie, de la magie, qui fait appel au monde du merveilleux ; le champ lexical de la peur et de la destruction, qui disparaît vraiment après l'énonciation de la formule magique par Robin, s'oppose quant à lui au champ lexical de la résolution, de l'apaisement, de la sécurité qui ponctue l'issue du récit ; enfin, le champ lexical de l'isolement et de l'étendue dans la première moitié du récit est remplacé par la suite par le champ lexical de l'union et du rapprochement. Il semble ainsi s'opérer dans le texte une dichotomie des ressentis où s'affrontent peur et courage, solitude et groupe, réel et imaginaire. L'arrivée de Robin, comme sur l'image, annonce l'arrêt du processus de destruction. Il est important de noter l'usage de l'imparfait au cours de la description de la princesse et de son environnement quotidien, mais surtout au cours de l'avancée des douze brigands : l'imparfait, qui insiste sur l'idée d'une action qui dure dans le temps, pèse sur le climat d'angoisse de cette scène. En revanche, lors de l'intervention de Robin et du dénouement de l'intrigue, le passé simple, reflétant la rapidité d'action, est usité et collabore avec le champ lexical de la vitesse. Du début à la fin du récit sont employées sporadiquement des interpellations à l'adresse de l'enfant : « chut ! », « c'est un peu effrayant, n'est-ce pas ? », « et, tu sais quoi ? ». Ces interpellations assurent une certaine complicité avec le jeune interlocuteur qui, tout en demeurant dans le temps présent et réel, s'insère avec l'adulte dans le récit pour partager avec lui ses ressentis. Ainsi, nous avons estimé intéressant d'intégrer, à la suite de la formule de clôture du récit, une allusion au temps présent et à l'enfant dans sa position d'interlocuteur : « (...) un petit enfant qui aimait écouter l'histoire de la princesse Lila. Tout comme toi. ». La rupture avec le

temps et les péripéties du conte s'élabore ainsi progressivement, sur les fondements d'une fin heureuse qui n'est plus visible sur l'image. Cet accompagnement verbal recadre l'enfant dans l'espace spatio-temporel de l'échange avec l'adulte. Il est enfin important de constater que dans notre matériel textuel prédominent les champs lexicaux de l'ouïe et de la vue, qui s'accordent dans la même optique que le langage et le graphisme.

Notre CAMI privilégie d'autre part les aspects développementaux langagiers et graphiques, notamment par le biais de formulettes (« cric crac boum ! »), de jeux de sonorités (avec la mise en relief de certains mots grâce à l'exagération de syllabes ou par des effets de rimes, comme dans la phrase : « Lila entendit de grands bruits vers le pont-levis »), ainsi que par l'apport d'un lexique spécifique favorisé par la désignation sur l'image et les mimiques. Les éléments syntaxiques s'avèrent quant à eux équilibrés avec la présence dans notre récit de trente-six noms communs, trente et un adjectifs et vingt-neuf verbes.

Ainsi, l'enjeu de notre matériel textuel, associé à notre outil iconique, sera :

- d'enrichir et d'organiser si possible le récit de l'enfant, en lui offrant les rouages d'une trame logico-sémantique sur un thème donné,
- d'apporter à l'enfant un lexique nouveau dans un champ lexical en rapport avec le thème du Moyen-Age, par exemple,
- de montrer à l'enfant l'étendue de ses capacités narratives,
- d'offrir à l'enfant un balayage visuel effectif de toute l'image,
- de faire voir à l'enfant qu'un récit peut être vivant, en alliant langage, gestuelle, mimiques, intonation et en indiquant par la désignation les déplacements des personnages, statiques sur l'image mais mouvants dans l'imagination,
- de lier la mise en sens et la mise en forme,
- d'ouvrir sur l'imaginaire et les capacités créatives de l'enfant.

2.3. Le matériel graphique

L'élaboration de notre outil graphique s'est insérée au croisement de notre matériel iconique et de notre matériel textuel. En effet, à travers plusieurs activités graphiques remaniant des formes directement issues de l'image *Créamots*, l'enfant retrace les différentes étapes de l'aventure de Robin et Lila rencontrée au sein de notre CAMI. Nous avons réalisé dans un premier temps onze dessins, en noir et blanc, ordonnés suivant la trame narrative de notre conte et respectant une alternance des niveaux de difficulté dans la réalisation des formes pré-scripturaires. Cependant, nous avons souhaité remanier par la suite sept d'entre eux qui ne nous semblaient pas assez guidants pour entrer dans un processus de remédiation. Ces modifications ont abouti à la conception de treize dessins en noir et blanc sur la base de douze formes pré-scripturaires. Dans le souci d'offrir aux enfants un matériel graphique adapté, nous avons fait le choix de proposer préalablement cet outil à une petite fille de notre entourage, scolarisée en classe de Moyenne Section de Maternelle. Cette expérimentation nous a ainsi permis de constater que nos activités graphiques s'avéraient trop nombreuses, rendant l'entreprise longue et éprouvante pour l'enfant. Ces recherches progressives ont abouti à un matériel graphique finalisé composé de dix activités, en noir et blanc, ordonnées chronologiquement et mettant en jeu la réalisation de dix formes pré-scripturaires. Ces dix dessins seront proposés aux enfants des niveaux de Moyenne Section de Maternelle et de Grande Section de Maternelle, deux activités plus accessibles étant prévues en cas d'échec massif du jeune élève. Afin d'offrir à l'enfant un outil global qui adopte une trame homogène et cohérente, nous avons réalisé nos dessins en reproduisant le plus fidèlement possible les caractéristiques physiques des personnages issus de la grande image *Créamots*.

La première activité graphique proposée à l'enfant aspire à la maîtrise des « ponts » : Robin, alerté par les cris de détresse de la princesse Lila, doit intervenir au plus vite. Malgré tout, il doit prendre garde aux différents éléments qui jonchent le chemin et n'en écraser aucun. Cette opération nécessite de faire sauter le cheval de Robin au-dessus de chaque élément, ce qui amène à la réalisation de « ponts ».



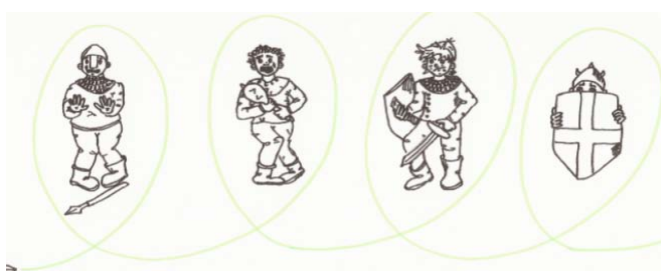
La deuxième activité graphique donne à voir un paysage détérioré par les douze brigands. Pendant que Robin se presse à agir, l'enfant qui assiste le héros peut remédier aux dégâts en restaurant les feuillages des arbres. Cet acte graphique sous-entend la maîtrise de « l'épicycloïde », dont la réalisation est guidée par la présence de feuilles d'arbres éparées.



Au cours de la troisième activité, Robin et l'enfant parviennent au château, où sévissent les douze bandits. Ceux-ci sont armés d'armes pointues et il convient d'éviter de se faire piquer en ayant recours à une « ligne brisée ».



C'est au cours de la quatrième activité graphique que Robin et l'enfant vont préférer le sort magique visant à métamorphoser les douze brigands en petits pois. Pour n'en oublier aucun et poursuivre l'aventure, il convient d'enclaver chacun des cinq méchants présents sur le dessin dans une « boucle sénestrogyre » (respectant le sens de rotation anti-horaire).



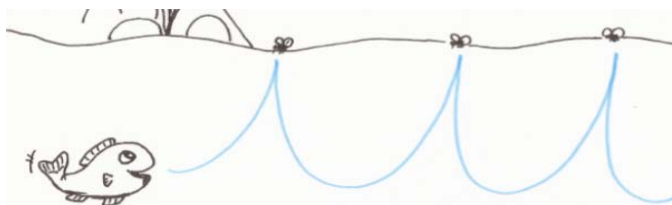
Apparaissent alors un à un, sous le regard rieur de Robin et l'expression incrédule de la princesse Lila, les petits pois symbolisés dans cette cinquième activité graphique par des « ronds ».



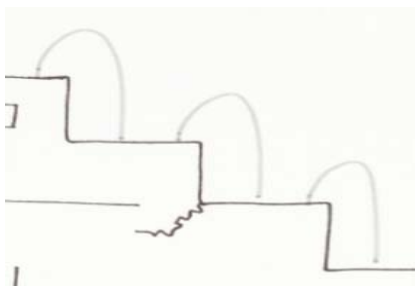
Les méchants vaincus, il convient de réparer le château dévasté de la princesse Lila au cours de cette sixième activité. Dans cet objectif, Robin use une nouvelle fois de son épée magique : l'enfant en fait jaillir le sort, mais il doit éviter chaque animal volant qui se dresse entre l'arme aux mille pouvoirs et les murs du château. Cet acte graphique implique un tracé sinueux qui s'apparente à une ligne ondulée.



La septième activité graphique offre une suspension de l'action et des tensions puisque l'on y découvre que, malgré les péripéties de Robin et Lila, la nature suit son cours. Un poisson, dans les douves, aperçoit cinq mouches à la surface de l'eau qui le mettent en appétit. L'enfant doit permettre à l'animal d'évoluer dans l'eau jusqu'aux cinq insectes qui le rassasieront. Pour cela, il est nécessaire pour l'enfant de réaliser des coupes.



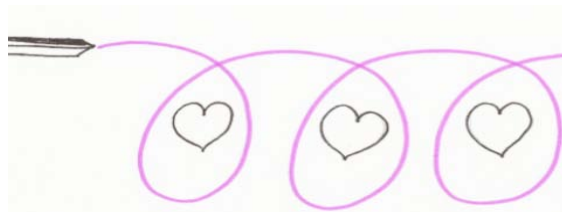
Pendant ce temps, Robin parcourt les escaliers du château afin de retrouver la princesse Lila. Il est attendu que l'enfant réalise le tracé de la descente du chevalier dans l'une des tours du château. Cet acte graphique induit la production de « cannes ».



Robin aperçoit enfin la princesse Lila, mais il a omis de réparer les créneaux qui séparent leurs deux tours. C'est à l'enfant de réagir pour éviter la chute en réalisant un pont de « créneaux » qui permettra à Robin de rejoindre Lila.



L'histoire arrive à son terme puisque Robin, amoureux, prononce une formule magique qui confectionne un bouquet pour la princesse Lila. C'est ainsi à l'enfant de clore l'aventure et de permettre l'apparition du bouquet de fleurs en traçant une suite de « boucles dextrogyres » (respectant le sens de rotation horaire).



Notre matériel graphique explore également plusieurs aspects psychoaffectifs. L'enfant, au cours cette séance de réalisations pré-scripturaires, est sacré « chevalier » aux côtés de Robin. Si Robin a une épée magique, l'enfant quant à lui est affublé d'un « crayon magique ». Et sans la participation de l'enfant, Robin ne peut parvenir au bout de son aventure : l'enfant participe à la réparation des dégâts causés par les douze méchants, il permet à Robin d'assurer l'issue glorieuse de ses sorts magiques, il répare ce qui a été détruit et garantit l'avenir amoureux des deux héros. Même s'il « échoue » la réalisation d'une activité graphique, l'aventure se poursuit et se clôt dans tous les cas sur un dénouement heureux. Ces activités graphiques viennent compléter et séquentialiser le conte (ou CAMI) précédemment décrit : les étapes de l'intrigue sont ainsi précisées, rendues visibles. Par exemple, au cours de la cinquième activité graphique, l'enfant peut découvrir douze points qui initient les tracés des douze petits pois. Avec l'adulte, il pourra ainsi compter un à un les ronds survenus et s'assurer que tous les méchants sont vaincus. Dans la même optique, le château de la princesse Lila se trouve réparé par Robin et l'enfant au cours des activités graphiques. Cette réfection n'avait pas été évoquée au sein du CAMI par souci de longueur du récit : la mise en application par le graphisme permet donc à l'enfant de restaurer les diverses dégradations causées par « les éléments perturbateurs » du récit, afin de parvenir à une situation finale véritablement apaisée. Il est proposé à l'enfant, à l'issue de la dernière activité graphique, de faire apparaître le bouquet de Robin dans les mains de Lila. Ce dernier acte graphique garantit ainsi

à l'enfant que l'histoire peut se poursuivre comme elle a été écrite, puisque ce dernier sort magique est efficient.

Les aspects développementaux langagiers et graphiques sont amplement suggérés au sein de ce matériel graphique. Celui-ci assure effectivement à l'enfant de reprendre pas à pas l'histoire du CAMI avec ses termes spécifiques dans un contexte ludique : l'enfant découvre plus précisément ce que sont les « créneaux », « les douves », « le pont-levis », « les tours », « les escaliers » d'un château, la notion de vitesse qu'implique le verbe « galoper », les noms des armes médiévales, etc. Notre outil évalue également la capacité de l'enfant à comprendre une consigne à la fois orale et graphique. Ainsi, dans les huitième et neuvième croquis, l'enfant est guidé par l'architecture du château et la consigne orale, puisque dans le premier cas, il est dit que Robin doit descendre les marches de l'escalier, et dans le second, que l'enfant doit permettre à Robin de rejoindre Lila en reliant leurs deux tours. Le déroulement de l'intrigue sur une série de dix images implique également de maîtriser ou d'entraîner la permanence des personnages et d'offrir à l'enfant la structure d'une trame logico-sémantique. La grande image *Créamots* demeure à proximité de l'enfant au cours de cette séance, ce qui lui permet de suivre le déroulement du récit sur l'image fixe et d'y repérer en contexte les différents éléments graphiques rencontrés. L'enfant peut ainsi les « mettre en sens » avant de les « mettre en forme » afin de se les approprier. Par ailleurs, dans la plupart des activités graphiques proposées l'enfant dispose d'aides indirectes qui structurent son tracé, dans l'optique de son entrée dans le langage écrit : dans la première activité, la direction engagée par le cheval de Robin et les lignes horizontales qui délimitent le chemin offrent à l'enfant une réalisation graphique de la gauche vers la droite, ainsi qu'une contrainte dans l'amplitude de la forme ; dans la seconde activité, les feuilles des arbres guident le mouvement induit par l'épicycloïde ; dans les quatrième, sixième et dixième croquis, le point de départ du tracé est symbolisé par l'épée de Robin situé sur la gauche de la feuille ; enfin, dans la septième activité, le poisson, que l'enfant dirige de son feutre, sous-entend l'initiation du mouvement graphique sur la gauche de l'image.

Notre matériel graphique aura donc pour but de :

- permettre à l'enfant une appropriation des formes pré-scripturaires de base,
- offrir à l'enfant une sensibilisation au sens de l'écriture au sein d'activités graphiques proposant un mouvement de la gauche vers la droite,
- accompagner l'enfant dans l'élaboration des différentes étapes d'un récit, en cheminant d'une situation initiale à une situation finale,
- fournir à l'enfant la charpente d'une trame logico-sémantique au sein d'un script donné,
- enrichir la notion de permanence des personnages,
- explorer le champ lexical d'un thème donné,
- favoriser l'exploration visuelle approfondie d'une grande image,
- garantir la mise en sens pour élaborer la mise en forme,
- lui assurer une bonne compréhension et une bonne mémorisation de notre outil textuel, le CAMI,
- susciter chez l'enfant une prise de conscience de ses capacités graphiques.

2.4. Les outils d'accompagnement verbal

Notre accompagnement verbal est présent au cours des trois séances avec l'enfant et s'associe aux matériels iconique, textuel et graphique précédemment évoqués. Sa mise en pratique implique notamment l'utilisation de l'accompagnement dialogique de l'adulte, au travers du Questionnement Aidant (ou QA) et du Discours Accompagnateur Mixte et Intermédiaire (ou DAMI). Décrits tous deux avec précision au sein de notre partie théorique, nous allons ici rappeler leurs principales caractéristiques respectives. L'adulte va, par l'intermédiaire du QA, accompagner l'enfant autour d'un questionnement axé sur la trame narrative de la situation. L'attention est ainsi portée sur l'énoncé qui est attendu, puisque le QA guide pas à pas l'élaboration du récit. Par exemple, lors de la première séance avec Noah, au cours de laquelle le petit garçon doit élaborer un récit à partir de l'image *Créamots*, l'enfant présente le chevalier et raconte : « Il va battre les méchants. ». L'adulte use du QA au travers de l'interrogation suivante : « Il va battre les méchants, bravo ! Ils sont où les méchants ? ». La question de l'adulte s'intéresse ici à un point précis de la trame narrative, qui en permet l'avancée. Le DAMI va, quant à lui, mettre en valeur la créativité, l'énonciation de l'enfant. Il s'agira de poser à l'enfant des interrogations ouvertes sur le récit attendu ou ciblées sur les dires de l'enfant. L'ensemble des

moyens d'expression, tels que les mots mais aussi l'intonation, les regards, les mimiques, la gestuelle, sont exploités dans ce Discours Accompagnateur considéré comme « Mixte ». Cet accompagnement de l'adulte se situe au carrefour des premières tentatives d'énonciation de l'enfant, parfois sommaires, et du registre partageable avec l'interlocuteur, plus conventionnel : en cela, notre Discours est « Intermédiaire ». Dans ce cadre, l'adulte peut avoir recours à différents types d'intervention :

- Le questionnement panoramique, qui offre un champ étendu d'investigation de l'outil iconique par l'enfant :

Adulte : « Qu'est-ce qui se passe sur cette image ? »

- Le DAMI « reprise/relance », grâce auquel l'adulte accompagne l'énonciation de l'enfant, en reprenant et confirmant ce qu'il vient d'évoquer :

Noah : « Y va casser le château. »

Adulte : « C'est très bien, ils vont casser le château. Pourquoi tu penses qu'ils vont casser le château ? »

- Le questionnement en miroir qui, par la reformulation interrogative des dires de l'enfant, vise à inciter la confirmation, la clarification ou la réfutation de ses propos :

Gwenaëlle : « La porte elle est fermée. »

Adulte : « La porte elle est fermée ? »

Gwenaëlle : « Y pourront pas rentrer. »

- Le questionnement « zoom » qui permet à l'adulte de cibler un élément du discours de l'enfant, dans le but d'aider ce dernier à étayer une donnée de son récit. Par exemple, l'adulte réagit au récit de Camille, qui avait précédemment évoqué un méchant entré dans le château pour le détruire :

Adulte : « Mais il y a ce méchant-là qui était rentré et qui casse le château. Il va continuer alors ? Comment on peut l'arrêter ? »

Camille : « Il va s'en aller (...) jusque là-bas ».

- La question de controverse, qui mène l'enfant à argumenter ses propos. Par exemple, Kimberlay affirme que l'une des tours du château appartient à une autre princesse, l'adulte réagit à l'aide d'une contre-question :

Adulte : « Ah non regarde c'est comme ici, c'est une autre petite tour pareille. Il y a quatre petites tours comme ça tout autour du château, et ça c'est la grosse tour au milieu. Tout ça c'est (...) à [la princesse]. »

Kimberlay : « Ben aussi on va dire qu'il y a d'autres princesses. ».

- La question de conscience, qui conduit l'enfant à exposer son propre point de vue sur une donnée de la trame. Ainsi, en parlant des douze personnages devant le château de la princesse, affirme :

Yacine : « C'est pas des amis de la princesse. »

Adulte : « Qu'est-ce qui te fait penser que c'est pas des amis ? »

Yacine : « Eh ben ils ont des couteaux. ».

Notre matériel verbal a ainsi favorisé de nombreux aspects psychoaffectifs au niveau de l'échange entre l'adulte et l'enfant : ces différents accompagnements dialogiques ont effectivement permis au jeune interlocuteur d'être considéré comme partenaire à part entière dans la relation et l'échange. Ses propos, accueillis et éventuellement reformulés par l'adulte, révèlent chez lui des capacités à créer, informer et partager. Enfin, ces différents aiguillages verbaux émanant de l'adulte offrent un support à la mise en sens et à la mise en forme de certaines notions.

Ils s'avèrent également propices aux aspects développementaux tant langagiers que graphiques, puisqu'ils assurent un enrichissement des conduites de récit en guidant pas à pas l'élaboration d'une trame logico-sémantique. Ces outils verbaux offrent d'autre part des modèles syntaxiques, grammaticaux et pragmatiques à l'aide de reformulations par l'adulte des propos de l'enfant. Les onomatopées évoquées à la lecture du CAMI vont notamment permettre, en jouant sur les aspects phonologiques, de rythmer le récit et de mettre en valeur les étapes importantes. Les onomatopées utilisées lors de la séance autour du pôle graphisme visent, quant à elles, la synchronisation de l'auditif, du kinesthésique et du visuel chez l'enfant. Par exemple, dans la deuxième activité graphique proposée, lorsqu'il convient de réparer les arbres, le tracé graphique attendu est celui d'une épicycloïde. La maîtrise de ce mouvement est importante pour la réalisation de la forme de la lettre « f » en écriture liée. Nous avons ainsi proposé à l'enfant, au cours de l'élaboration de son tracé, de produire « le bruit du vent dans les feuilles », afin d'allier le son ([f:] à la forme (l'épicycloïde à la base du « f »). Dans le même esprit, il est demandé à l'enfant de produire les onomatopées [ɫak] (lors de la réalisation des boucles sénestrogyres, à l'origine du futur « l » en écriture liée), « oh ! » (lors du tracé des petits pois), [v:] (lorsque le sort jeté par l'épée magique dans le but de réparer le château forme une ligne ondulée, qui initie l'écriture future de la lettre « v »), [yi] (pour la réalisation des coupes et la maîtrise future des lettres « u » et « i » en écriture liée), « et une ! » (lors

de la descente de l'escalier qui donne naissance à des « cannes », initiatrices de la lettre « n ») et [3:] (pendant le tracé des boucles dextrogyres, nécessaires à l'écriture du « j » en écriture liée). Les onomatopées de la première, de la troisième et de la neuvième activités graphiques font quant à elles référence à l'aspect graphique de la forme travaillée (« saute ! » pour inciter le cheval de Robin à sauter au-dessus des obstacles sur le chemin et « pic ! » pour favoriser la réalisation d'une ligne brisée, en défaveur d'une ligne ondulée, pour éviter les armes des méchants) ou font écho au CAMI (« cric crac » accompagne la « réparation » des créneaux anéantis au cours du conte avec la même onomatopée).

Nos outils d'accompagnement verbal s'accordent pour contribuer :

- à construire un récit cohérent et informatif, tout en respectant et en encourageant la créativité de l'enfant,
- à ponctuer son récit d'une mixité de moyens de communication en jouant sur l'intonation, la mimique, les onomatopées, etc.
- à la réalisation d'un tracé graphique efficient grâce à un soutien verbal qui favorise la mise en sens et la mise en forme,
- à initier l'apprentissage du langage écrit par la sensibilisation aux formes prescripturaires et à la correspondance entre l'oral et l'écrit, entre le phonème et le graphème.

2.5. Les grilles d'analyse

Afin d'évaluer au mieux l'incidence de l'ensemble de notre matériel d'investigation, il convenait d'organiser de façon précise le recueil des données propres à chaque enfant et à chaque situation d'échange. Dans cette optique, il se révélait primordial d'offrir une appréciation rapide et efficace des compétences mises en exergue chez l'enfant avant et après la présentation des différents outils.

2.5.1. L'analyse du récit

2.5.1.1. Le tableau d'analyse qualitative de l'échange entre l'enfant et l'adulte, après lecture du CAMI

Cette grille tend à exposer l'échange tissé entre l'enfant et son interlocuteur, lors de l'élaboration du second récit autour de l'image *Créamots*. Ce tableau se compose de trois colonnes et d'autant de lignes que d'interventions de l'un et l'autre locuteur. La première colonne précise l'identité de l'intervenant (Enfant/Adulte). La

deuxième dresse les propos tenus par chacun, ainsi que les manifestations non-verbales de leurs productions, spécifiées entre accolades.

La dernière colonne qui compose cette première grille spécifie les éléments analytiques remarquables dans les productions des deux locuteurs. Ainsi, la mise en caractères gras, dans le discours de l'enfant, des anaphores et des connecteurs en permet l'analyse au sein de la troisième colonne, sur la ligne apparentée. Il y sera également mis en exergue la nature des inférences produites par l'enfant (logiques, pragmatiques ou créatives), le respect d'une trame logico-sémantique (TLS) et le recours au sens ajouté ou personnalisé. L'accompagnement verbal de l'adulte sera quant à lui souligné, s'il est question d'un DAMI, ou notifié en italique, s'il use plutôt d'un QA. Les temps de pause didactique, autour d'un lexique spécifique notamment, pourront aussi être indiqués dans cette troisième colonne. Un extrait de l'une de ces grilles est disponible en annexe n°4.

L'enjeu de ce matériel analytique est de posséder conjointement le récit proposé par l'enfant et la conduite accompagnatrice de son interlocuteur. Ainsi, il est possible d'analyser précisément les données de ce corpus tout en prenant en considération la situation d'échange et la place qu'occupe chacun des locuteurs. L'accompagnement verbal de l'adulte peut donc être lui aussi étudié, dans l'optique d'apporter à chaque enfant le soutien dialogique qui lui est le plus approprié.

2.5.1.2. Le tableau comparatif des conduites de récit avant et après exposition au CAMI

Ce second tableau (cf. annexe n°5) assure une analyse plus approfondie des éléments constitutifs du récit produit par l'enfant autour de l'image *Créamots*, avant puis après la lecture du CAMI. La confrontation des critères qualitatifs et quantitatifs évalués au cours des deux récits est aisément envisageable par la mise en valeur des deux temps de la séance au sein de deux colonnes adjacentes. Le conte élaboré par l'enfant est ainsi anticipé dans son aspect global et dans une perspective ciblée, à l'aide des critères suivants :

- les inférences logiques, pragmatiques et créatives sont quantifiées, avant puis après l'exposition au CAMI, afin d'apprécier l'impact du conte accompagnateur sur la créativité de l'enfant notamment,
- les types de phrases, simples ou complexes, énoncées par l'enfant sont elles aussi décomptées et peuvent révéler, par leur évolution vers des structures

syntaxiques complexifiées, un enrichissement des mises en lien thématiques au sein du récit,

- les premières relations syntaxiques sont également analysées, afin de mettre en valeur les relations évoquées entre les personnages, les objets et le cadre de l'intrigue,
- le lexique spécifique employé est reporté, permettant l'appréciation de l'enrichissement ou non des termes,
- les anaphores nominales, pronominales, associatives et adverbiales sont décomptées et révèlent éventuellement une maîtrise de la permanence du personnage au sein d'un même récit, des relations d'agent à patient ou d'agent à instrument, un enrichissement lexical ou une succession d'actions commises par le même protagoniste,
- les connecteurs (spatiaux, temporels, argumentatifs et énumératifs) sont reportés au sein du tableau, afin de témoigner potentiellement de l'organisation efficiente d'une trame logico-sémantique ou à l'inverse d'un procédé énumératif,
- enfin, le pan non-verbal de la communication est aussi envisagé, allié à l'emploi de formulettes ou d'onomatopées qui rendent le récit plus vivant.

Ces divers critères permettent ainsi d'évaluer la conduite de récit utilisée par l'enfant au cours de son premier puis de son second récit et d'en expliquer l'évolution éventuelle. La confrontation des résultats chiffrés assure l'appréciation concise d'une certaine évolution narrative. Ce tableau permet de mettre en valeur, pour chaque individu, les critères d'énonciation encouragés par la lecture du CAMI.

2.5.2. L'analyse des productions graphiques.

Cette grille d'analyse (cf. annexe n°6) des réalisations graphiques envisage d'observer, chez chaque enfant, les modèles soumis par l'adulte qui lui sont les plus profitables dans la mise à bien de ses productions. La première colonne accorde une ligne à chacune des dix formes pré-scripturaires investies auprès de l'enfant (énoncées dans l'ordre de présentation des activités graphiques), tandis que la seconde est réservée au modèle le plus aidant dans la réalisation par l'enfant de ces dix tracés (modèle visuo-statique ou MVS, modèle kinesthésique ou MK, modèle visuo-cinétique ou MVC). Les sept colonnes organisées ensuite présentent les critères observés au cours de la réalisation des figures par l'enfant : la forme, le mouvement, la trajectoire, le respect de la taille, la régularité du tracé, la reprise des

onomatopées produites par l'adulte et d'éventuels moyens développées par l'enfant pour s'approprier la forme pré-scripturaire autrement. Chacune de ces caractéristiques peut ainsi être estimée acquise chez l'enfant (+), en cours d'appropriation (+/-) ou non acquise (-).

En fin d'investigation des productions graphiques, les formes pré-scripturaires acquises ou en cours d'acquisition apparaîtront ainsi plus distinctement, associées aux modèles qui en ont permis la maîtrise partielle ou totale.

2.5.3. L'analyse du dessin raconté.

L'analyse du dessin raconté envisageait une investigation conjointe des pans langagier et graphique, dans la production d'un dessin, d'un récit et d'une transcription écrite. Le tableau est disponible en annexe n°7.

Une première partie dans le tableau s'attache ainsi aux multiples composants du dessin final. L'évolution éventuelle du stade de réalisme y est évoquée, aux côtés de précisions concernant la disposition spatiale des éléments du dessin et leur mise en couleurs. Ces critères graphiques, énoncés dans la partie gauche de la grille, sont renseignés respectivement à l'aide de codes ou de précisions notifiées dans la case concernée : le stade de réalisme manifesté au cours du dessin initial est souligné, tandis que celui dont use l'enfant lors de l'élaboration du dessin final est valorisé de caractères gras, la mise en couleur à l'aide de feutres variés est notifiée d'un signe « + », le symbole « - » étant attribué lors de la situation inverse. Dans la partie droite de la grille s'articulent les données propres au pôle du langage : la conduite de récit de l'enfant pour accompagner l'élaboration de son dessin est précisée, les thèmes abordés sont décrits, complétés des éléments de sens ajoutés glanés au sein du conte de l'enfant.

Une deuxième partie de tableau s'intéresse quant à elle aux éventuelles références se rattachant aux outils proposés à l'enfant lors des séances précédentes. Ainsi, dans la partie gauche de la grille, l'adulte reporte et commente les formes pré-scripturaires potentiellement réinvesties par l'enfant au sein de son dessin final. Dans la partie droite de la grille sont évoquées les possibles reprises du CAMI lors de la narration du récit accompagnant la réalisation du dessin.

Une troisième partie de tableau envisage une étude comparative avec la pré-évaluation. Sur la gauche de la grille sont alors détaillés les critères propres au graphisme au sein du dessin libre initial : le choix des couleurs, la disposition spatiale, la caractérisation des personnages, les expressions du visage, ainsi que

l'évolution dans la production du bonhomme. Dans la partie droite de la grille est décrite la conduite de récit employée lors du premier dessin.

Enfin, une quatrième partie de tableau prospecte l'abord du langage écrit chez chaque enfant. Les cases sont ici notifiées d'un « + » si les critères présentés sont observés, d'un « +/- » si ils se révèlent en partie respectés et d'un « - » si le critère est absent dans les productions écrites de l'enfant. L'accès au langage écrit est ainsi analysé au cours de la réalisation des deux dessins, par le biais de la transcription d'un « titre » et du prénom de l'enfant. On analyse le type de lettres utilisées (pseudo-lettres, lettres altérées, lettres), s'il use d'une stratégie quelconque dans l'élaboration de mots différents (la variation des lettres utilisées, la variation de l'ordre des lettres utilisées, la variation de la longueur du mot) et s'il établit des correspondances entre ses productions orales et écrites (pour la transcription d'un mot, d'une lettre, d'une voyelle ou d'une consonne). Ces données nous permettent d'envisager la situation de l'enfant dans sa connaissance du système d'écriture et de préciser le stade de correspondance entre oral et écrit dans lequel il évolue (en référence aux stades de FERREIRO).

Cette grille d'analyse envisage ainsi l'évolution conjointe du langage et du graphisme, tout en évaluant l'impact de nos différents outils.

3. Protocole expérimental

3.1. La pré-évaluation

Le premier temps de notre expérimentation auprès des jeunes élèves de l'école maternelle s'est déroulé du 19 septembre au 17 octobre 2011. Au cours de cette période, nous avons rencontré trente et un des cinquante-neuf enfants scolarisés en Moyenne et Grande Section de Maternelle. Ces rencontres individuelles avaient pour dessein de garantir un premier contact avec l'enfant tout en évaluant ses compétences langagières et graphiques. Chaque enfant a ainsi réalisé trois courtes épreuves au cours de cette séance de pré-évaluation : l'épreuve du récit intitulé « La Cueillette de la pomme », issu de l'O.T.E.E.S. (*Outil Transversal d'Evaluation et d'Elaboration du sens*, ALVES, GIBARU, POJE-CRÉTIEN, 2002), l'épreuve graphique d'organisation perceptive du HS-59 ou « Petit Bender » (Hilda Santucci, 1959), et, la réalisation d'un dessin sur le thème : « Les princes et les princesses ».

3.1.1. Le récit « la Cueillette de la pomme »

Cette épreuve vise à appréhender le niveau de conduite de récit de chaque enfant. Dans cette optique, quatre images sont présentées à l'enfant, ordonnées sur la table de façon chronologique (elles sont disponibles en annexe n°1). Ensemble, elles racontent une histoire : une petite fille souhaite attraper une pomme sur un arbre, elle se hisse sur la pointe des pieds, mais elle est trop petite ; elle installe un tabouret sous le pommier qui lui permet ainsi de s'installer sur le muret qui jouxte l'arbre ; enfin bien installée, la petite fille croque dans une pomme. La consigne qui accompagne la présentation de cette petite histoire est la suivante : « Regarde, maintenant je vais te montrer une petite histoire. Ça, c'est la première image, ça c'est la deuxième, ça c'est la troisième et ça c'est la dernière image. Tu vois l'histoire elle commence ici (désigner la première image) et elle se termine ici (suivre du doigt la progression des images de gauche à droite et s'arrêter sous la dernière image). Elle va comme ça l'histoire. Ces images racontent une histoire. Raconte-la moi pour la rendre intéressante. Tu peux dire ce que tu penses de cette histoire. » En fonction de l'autonomie de l'enfant, l'adulte interviendra plus ou moins sporadiquement, à l'aide du Discours Accompagnateur Mixte et Intermédiaire notamment, pour accompagner l'élaboration d'un petit récit. A l'issue de la production de l'enfant, l'adulte le questionne autour de l'interrogation suivante : « Et là, là là et là (désignation de la petite fille sur chacune des images), c'est la même petite fille ou ce n'est pas la même petite fille d'après toi ? ». Cette précision permet d'identifier si l'enfant possède la permanence du personnage, compétence à relier à sa maîtrise éventuelle d'une trame logico-sémantique. Ce sont ces deux données qui nous aiguilleront sur le niveau de conduite de récit de l'enfant. Pour rappel, un enfant qui ne possède pas ces deux pré-requis (la permanence du personnage et la présence d'une trame logico-sémantique) présentera un niveau de conduite énumératif, assimilateur ou projectif. S'il manifeste l'un de ces deux pré-requis, on évoquera une conduite de récit de type Descriptif 1. Enfin, si les deux pré-requis sont maîtrisés, il s'agira d'une conduite de récit de type Descriptif 2. Chaque échange est ainsi enregistré en vue d'une transcription facilitant l'analyse du corpus.

3.1.2. Le HS-59

Nous avons souhaité proposer cette épreuve à l'enfant au centre de notre séance de pré-évaluation. Cette épreuve d'organisation perceptive nous a permis d'estimer le niveau graphique de chaque enfant dans ses aspects perceptifs et

moteurs (cf. annexe n°2). Sur des petits rectangles de papier cartonné sont figurés dix formes graphiques non signifiantes. Elles sont présentées une à une à l'enfant, suivant un ordre de complexité croissante, avec la consigne suivante : « On m'a dit que tu étais très fort dans les dessins. J'aimerais bien voir tout ce que tu sais faire. Je vais te montrer des dessins, tu vas les copier ; tu vas faire un dessin tout à fait pareil sur ta feuille de papier ». Dans l'idée que plusieurs enfants seraient embarrassés face à la complexité de certaines figures, nous avons pour objectif d'encourager l'enfant et de le valoriser à la réalisation de chaque dessin. Lorsqu'un enfant se trouvait bloqué ou paniqué devant une figure complexe, nous lui disions : « Fais comme tu sais, ne t'inquiète pas. Jusqu'à maintenant je suis épatée, tu as fait de très beaux dessins alors que ce n'est pas facile. ». Chaque réalisation, pour être considéré « correcte », doit répondre à des critères très précis. Deux tableaux (l'un pour les garçons, l'autre pour les filles) permettent de situer le niveau perceptivo-graphomoteur de l'enfant.

3.1.3. Le dessin sur thème proposé

Afin d'évaluer au mieux l'impact de notre matériel, aussi bien dans le domaine langagier que dans le domaine du graphisme, nous avons demandé à l'enfant de réaliser un premier dessin sur le thème abordé au sein de notre matériel : « les princes et les princesses ». Nous souhaitions ainsi introduire le thème en laissant à l'enfant toute liberté d'imaginer. La consigne était la suivante : « Tu sais, la prochaine fois qu'on se verra, on racontera une belle histoire de prince et de princesse. Tiens ! J'aimerais bien que tu me fasses un beau dessin avec des princes et des princesses. ». Cette investigation nous a permis de dresser un panel des connaissances lexicales et iconiques des enfants sur ce thème, avant l'application de notre matériel. Là encore, l'adulte accompagne le récit produit par l'enfant au cours de son dessin à l'aide des outils d'accompagnements dialogiques. Chaque échange est une fois encore enregistré, en vue d'une transcription. Certains enfants, souvent impressionnés par cette première rencontre, se sont lancés dans des dessins qu'ils maîtrisaient, sans forcément de lien avec le thème initial. Notre exigence se limitait cependant à la réalisation d'au moins un bonhomme, couronné ou non, afin d'appliquer le « Test du bonhomme » de GOODENOUGH. Celui-ci permet, en analysant chaque détail du croquis, d'évaluer l'âge auquel se réfère le tracé d'un bonhomme donné. Nous demandions également à l'enfant, si l'idée n'était pas spontanée, de dessiner un château tel qu'il le percevait, ce qui nous permettait de

notifier d'emblée si l'enfant avait connaissance du vocabulaire propre au château (créneaux, pont-levis, etc.) et s'il le nommait.

3.2. L'intervention

A l'issue de ces trois épreuves de pré-évaluation, nous avons confronté la diversité des résultats afin de retenir seize enfants sur les trente et un rencontrés initialement. Nous les avons répartis en groupes en référence aux niveaux observés aux différentes épreuves (cf. annexe n°3).

Chaque enfant a bénéficié des trois séances individuelles avec des intervalles réguliers d'une semaine entre les séances.

3.2.1. La première séance : le récit

Au cours de cette première séance, nous proposons à l'enfant la grande image, issue du matériel *Créamots*. L'enjeu est de raconter, chacun notre tour, un récit qui évoque la situation de l'image. Ceci donne lieu à un premier récit de l'enfant, puis à la lecture du CAMI par l'adulte, pour enfin solliciter un dernier récit offert par le jeune interlocuteur. Les consignes sont les suivantes : « Regarde cette belle image ! Il s'en passe des choses sur ce dessin. Raconte-moi une histoire avec tous ces personnages. C'est toi qui choisis, c'est toi qui racontes. Je t'écoute. ». A l'issue du premier récit de l'enfant, l'adulte introduit le CAMI par ces mots : « L'histoire que tu m'as racontée était vraiment très intéressante. Maintenant, je vais te lire une histoire qui raconte aussi ce qui se passe sur ce dessin. Ecoute bien. » Enfin, pour susciter l'émergence d'un second récit par l'enfant, l'adulte l'encourage de ces mots : « Tu as entendu cette histoire ? Elle se finit bien, tu as vu. Essaie de me raconter encore une dernière histoire qui parle de ce beau dessin. Je t'écoute. ». L'adulte laisse l'enfant le plus libre possible dans l'élaboration de ses récits, en le laissant cheminer dans son imaginaire. Ainsi, lors du premier récit de l'enfant, nous avons préféré axer notre accompagnement dialogique vers le DAMI, qui a permis à l'enfant d'aller le plus loin possible dans son récit en faisant appel à sa créativité. Au cours du second récit de l'enfant, l'adulte use à la fois du DAMI et du QA. On cherche ici à ce que l'enfant précise sa pensée et étaye ses idées. La séance se terminera par des félicitations réservées aux enfants : « Félicitations, tu racontes vraiment bien les histoires ; ça m'a beaucoup plu ! ».

L'ensemble des échanges est enregistré en vue d'une transcription de ces deux récits. Le but de cette séance est d'évaluer l'évolution de l'enfant sur le plan de

l'énoncé et de l'énonciation. Cette évaluation s'effectuera par la comparaison des deux récits obtenus et la quantification des effets éventuels du CAMI et des outils verbaux (comme le QA et le DAMI).

3.2.2. La deuxième séance : les activités graphiques

Il convient au cours de cette deuxième séance de reprendre pas à pas les grandes étapes de la trame du CAMI entendu la semaine précédente. Le matériel iconique de la première séance, à disposition tout au long des réalisations graphiques, permet à l'enfant de pointer sur l'image fixe les déplacements opérés pendant l'intrigue et les formes graphiques travaillées en contexte.

Au cours de cette séance, des feutres sont mis à la disposition de l'enfant. Chacune des dix activités graphiques lui est donnée vierge et dans l'ordre chronologique de l'action du CAMI. L'adulte dispose quant à lui d'un exemplaire complété des dix activités, ainsi que d'un exemplaire non complété mais inséré dans une pochette plastique, offrant la surface d'une ardoise pour feutres. L'activité se déroule ainsi : l'adulte pose devant l'enfant le dessin lacunaire puis positionne à côté un modèle « visuo-statique » (un modèle fini) de la forme graphique attendue. Si l'enfant ne parvient pas à tracer la forme requise à l'aide du modèle visuo-statique, l'adulte invite l'enfant à s'imprégner d'un modèle « kinesthésique » en suivant du bout du doigt le tracé de l'adulte tout en évoquant l'onomatopée « magique » concernée par la forme travaillée. Si cette nouvelle aide à la réalisation n'est pas efficace, l'adulte a recours à son propre échantillon vierge inséré dans une pochette plastifiée. Il sera ainsi tenu de réaliser le tracé graphique au feutre pour ardoise devant l'enfant, lui offrant alors un modèle « visuo-cinétique » puisque le mouvement du tracé est saisi. Si la réalisation graphique pose encore question à l'enfant malgré ces diverses aides, l'adulte n'insiste pas et félicite l'enfant pour cheminer vers l'étape suivante. Des aides verbales sont proposées à l'enfant pour chacune des réalisations graphiques, afin de guider ses tracés ou de l'initier à la conversion phonème/graphème (cf. Les outils d'accompagnement verbal).

Le but de cette séance est d'analyser les compétences graphiques de l'enfant en tenant compte de ses préférences quant aux différentes aides apportées.

3.2.3. La troisième séance : le dessin raconté

Au cours de la dernière séance d'investigation auprès de l'enfant, nous avons d'abord souhaité revoir avec lui la grande image *Créamots* et ses productions

graphiques de la semaine précédente. Ce n'est qu'après ces évocations que l'adulte formule la demande d'un « dessin final » sur le thème des « princes et des princesses », sans le soutien de la grande image. Ce dessin, plus précisément, doit « raconter une histoire ». Se mêlent ainsi dans cette dernière étape de notre protocole le graphisme, le langage et les outils verbaux utilisés ici encore par l'adulte afin d'aider l'enfant à évoquer et construire son dessin. Une nouvelle fois, nous avons pris soin d'enregistrer les différents échanges afin d'analyser les effets éventuels de notre matériel sur les compétences langagières et graphiques de l'enfant autour d'un thème donné. Le rapprochement et la comparaison pourront ainsi être établis entre cet ultime production et le dessin de la pré-évaluation.

Résultats

Nous avons réalisé pour chacun des seize enfants un dossier clinique rendant compte de l'ensemble du travail effectué. Nous présenterons ici trois cas cliniques. Il s'agit tout d'abord de Sami, scolarisé en Grande Section de Maternelle et âgé de 5 ans et 7 mois au moment de nos rencontres, puis de Svetlana, qui fréquente la classe de Moyenne Section de Maternelle et alors âgée de 4 ans et 2 mois, et enfin de Margot, scolarisée en Grande Section de Maternelle et âgée de 4 ans et 9 mois. Les conclusions concernant les treize autres enfants rencontrés sont disponibles dans les annexes n°11 à 23.

1. Sami, 5 ans 7 mois, GSM

1.1. Le récit

Au cours de la pré-évaluation, Sami avait élaboré un récit de type descriptif 2 littéral, autour de l'histoire en images proposée par l'O.T.E.E.S. La trame logico-sémantique ainsi que la permanence du personnage semblaient maîtrisées. On notait un manque sur le plan lexical (le petit garçon évoque des « fraises », et non des « pommes », puis une « table », pour qualifier le « tabouret »).

Avant la lecture du CAMI par l'adulte, Sami demeure très silencieux malgré les sollicitations de son interlocuteur. Pourtant très coopérant et confiant au cours de la pré-évaluation, le petit garçon semble inquiet et peu sûr de lui dans cette situation d'échange autour d'un unique support imagé. L'adulte use d'encouragements, de valorisation, de DAMI de type « questionnement panoramique » ou « questionnement zoom » et soumet à l'enfant un QA varié. Toutefois, Sami, souriant mais gêné, se cache les yeux derrière les mains et déclare : « J'arrive pas. ». Pour éviter de placer l'enfant dans une situation d'échec, l'adulte entreprend de l'accompagner dans l'investigation de l'image *Créamots*. L'enfant produit alors deux propositions énumératives : « Y a un château. », puis « un cheval ». Cette procédure énumérative et restreinte est suivie d'un nouveau temps de silence gêné du petit garçon qui accepte par un hochement de tête la lecture du conte de l'adulte.

Sami semble se détendre lorsque l'adulte narre son histoire. Il se révèle attentif, souriant, posant son regard alternativement vers l'adulte, puis vers l'image.

Le petit garçon se crispe de nouveau et semble mal à l'aise malgré son sourire dès que son interlocuteur lui donne la parole pour l'élaboration d'un second récit. Il se mure une nouvelle fois dans le silence et semble désolé de ne pas pouvoir

répondre aux sollicitations de l'adulte. Ce dernier encourage et valorise l'enfant, lui rappelant sa réussite lors de la pré-évaluation. Le petit garçon intervient alors pour déclarer : « Je veux la refaire. », souhaitant être soumis de nouveau à l'histoire en images. Pour le mettre en confiance, l'adulte accepte de proposer une fois encore à l'enfant « la Cueillette de la pomme ». Sami se révèle toutefois de nouveau silencieux et peu sûr de lui et tarde à engager son récit. Il parvient cependant à tisser une courte histoire de type descriptif 2 littéral, qualifiant cette fois-ci le « tabouret » de « chaise », les « pommes » étant toujours considérées comme des « fraises ». Gratifié par cette réussite, Sami est sollicité de nouveau par l'adulte autour de l'image *Créamots*. Le petit garçon explique alors : « J'arrive pas celle-là ». Son interlocuteur tente alors de le rassurer et de l'encourager, si bien que l'enfant élabore un lien entre le thème rencontré et son vécu : « J'en ai déjà vu dans un dessin animé [des princesses] ! ». Le petit garçon accepte enfin de produire un récit sur l'image *Créamots* lorsque l'adulte explique qu'une fois l'histoire terminée, Sami regagnera sa classe. L'enfant aborde alors d'emblée la narration de son conte « Y'a des méchants qui cassaient le château ». Le petit garçon utilise l'imparfait, à l'instar du CAMI, pour insister sur la tension suscitée par ces « méchants qui cass[ent] le château » de la princesse. Sami présente également l'enjeu de cette destruction : « Y veut de l'or ». Ce trésor est possédée par « la princesse ». L'enfant désigne du doigt le protagoniste qui permettra la résolution de cette situation, le chevalier, qu'il ne dénomme pas. L'adulte propose au petit garçon d'inventer un prénom à ce héros, mais Sami ne parvient pas à élaborer une inférence créative appropriée. Il évite la situation de conflit en évoquant immédiatement un dénouement heureux : les deux héros « vont se marie(r) ». Par l'intermédiaire d'un DAMI de type « questionnement zoom », l'adulte va aider l'enfant à revenir sur l'étape de « l'affrontement » qui oppose les « méchants » au chevalier. Sami précise alors que ce dernier « les transforme en pois », puis s'intéresse de nouveau à l'issue de son conte en spécifiant que le héros « va donner un bouquet de fleurs » à la princesse « parce que y l'a sauvée ». Sami se montre capable de lier les différents temps de son histoire, afin d'ordonner de façon logique le déroulement des événements du début à la fin. Sami privilégie les propositions qui répondent à une organisation de type « agent-action-patient », mettant ainsi en valeur les actes qui instaurent une relation entre les divers protagonistes. Les causes de ces faits sont explicitées à l'aide des formules de type « agent-état-cause ». A l'inverse, les procédés pour mener à bien

ces actions, ainsi que le contexte ne sont pas développés dans le récit du petit garçon. Le conte de Sami se révèle relativement sommaire, composé essentiellement de phrases simples liées entre elles à l'aide de quelques connecteurs. Les inférences pragmatiques et créatives évoquées ont été puisées par le petit garçon au sein du CAMI de l'adulte et l'on observe dans le récit de l'enfant un lexique spécifique étoffé et plus précis. La concordance des temps n'est pas tout à fait respectée. Sami ne maîtrise pas toujours l'accord sujet-verbe. Il s'agit toutefois d'un enfant jeune. Le petit garçon s'inscrit cependant dans un échange bref mais efficace avec l'adulte, partageant même avec lui des hochements de tête, des regards, des sourires et des rires. Il semble bénéficier du modèle qui lui a été prodigué et se fonde essentiellement sur ce qui a été narré par son interlocuteur au cours du CAMI. C'est ainsi que Sami parvient à élaborer un récit de type descriptif 2 pragmatique avec quelques inférences créatives. C'est un enfant qui a besoin d'être mis en confiance.

Récit												
	Avant CAMI						Après CAMI					
Lexique spécifique	Un château - un cheval						Princesse - méchants - château - or - petit pois - casser - se marier - pois - bouquet de fleurs - transformer					
Form., gestes, onomatopées	Un hochement de tête d'approbation pour accepter la lecture du CAMI par l'adulte.						Désignations énumératives - hochements de tête d'approbation et de désapprobation.					
Inférences	Logiques	0	Pragmatiques	0	Créatives	0	Logiques	1	Pragmatiques	6	Créatives	3
Premières relations syntaxiques	Sami n'emploie qu'une seule phrase, au cours de ce premier récit, dont l'organisation syntaxique respecte la relation « agent-état-situation ».						Les constructions syntaxiques de type agent-action-patient prédominant (3 occurrences), mêlées à des propositions de type agent-état-cause (2 occurrences), agent-état-situation ou agent-action-instrument (1 occurrence).					
Types de phrases	Phrases simples					1	Phrases simples					6
	Phrases complexes		Composées coordonnées			0	Phrases complexes		Composées coordonnées			0
			Composées juxtaposées			0			Composées juxtaposées			0
			Subordonnées relatives			0			Subordonnées relatives			1
			Subordonnées conjonctives			0			Subordonnées conjonctives			0
			Subordonnées infinitives			0			Subordonnées infinitives			0
Connecteurs	Aucun						Déjà (1) - dans (1) - parce que (2) - après (1)					
Anaphores	pronominale	0	nominale	0	assoc./adv.	0	pronominale	11	nominale	2	assoc./adv.	0
Niveau de conduite de récit	Enumératif et restreint (deux propositions sont produites)						Descriptif 2 pragmatique à créatif					

Tableau 1 : Comparaison des conduites de récit de Sami avant et après exposition au CAMI

1.2. Les activités graphiques

Les réalisations graphiques de Sami, au cours de la pré-évaluation à l'aide de l'épreuve du HS-59, avaient révélé un score de 24/34, d'après le barème établi. Ce résultat situe le petit garçon dans la moyenne haute des enfants de son âge.

Sami présente un maintien correct de l'outil scripteur avec la main droite. Il semble plus en confiance et plus sûr de lui au cours de la réalisation des activités graphiques, se révélant coopérant, souriant et enjoué. Très silencieux, il communique essentiellement avec l'adulte par des regards, des signes de tête ou des sourires. Le petit garçon ne reproduit donc pas les diverses onomatopées qui lui sont proposées pour accompagner ses tracés. La simple présentation d'un modèle visuo-statique lui garantit cependant un soutien suffisant pour la reproduction des formes pré-scripturaires escomptées. Sami réalise ainsi avec aisance et rapidité neuf des dix tracés envisagés : les ponts, la ligne brisée, les boucles sénestrogyres, les ronds, les lignes ondulées, les coupes, les cannes, les créneaux et les boucles dextrogyres. L'acquisition de ces différentes figures témoigne de la maîtrise chez Sami de nombreux paramètres, notamment de l'horizontalité et de l'oblicité du tracé, du respect du croisement, du sens de rotation et de la clôture des figures. La régularité dans la réalisation s'avère néanmoins parfois altérée, particulièrement pour le tracé de la ligne brisée, des coupes, des cannes et des créneaux. Il est possible toutefois d'expliquer ce léger déficit du fait d'un accompagnement peu guidant du support illustré (pour la ligne brisée, spécifiquement), de la fatigabilité de l'enfant (pour la réalisation des cannes) ou des césures opérées par le petit garçon au cours du tracé (notamment pour la reproduction des créneaux, pour lesquels Sami a envisagé de changer de couleur pour chacune des formes induites). Seule la réalisation de l'épicycloïde a nécessité le recours à un modèle davantage explicite, de type « visuo-cinétique ». Sami tend à maîtriser le mouvement, mais aurait éventuellement profité d'un support moins petit pour le systématiser d'autant plus (un arbre plus imposant et moins « exigü » aurait pu guider plus efficacement l'enfant, par exemple).

Au cours de la séance, le petit garçon n'a pas su désigner du doigt, à la demande de l'adulte, les créneaux sur l'image *Créamots* avant présentation du modèle graphique. Il serait intéressant d'observer dans la suite de l'investigation si l'enfant s'approprie la forme graphique et le terme, visiblement rencontrés ici pour la première fois. Les diverses activités graphiques soumises à l'enfant ont ainsi permis

d'observer une certaine aisance chez le petit garçon autour du domaine graphique et de rassurer ce dernier sur ses compétences. Le pan langagier semble quant à lui moins investi par Sami qui ne commente aucunement les différents dessins qui lui sont proposés, n'évoquant pas même ses souvenirs du CAMI. Des extraits concernant ces épreuves graphiques sont présentées en annexe n°8.

Activités graphiques											
Forme pré-scripturaire	Modèle le plus aidant	Mouvement	Forme	Trajectoire	Respect de la taille	Régularité	Reprise de l'onomatopée	Autres moyens de formes	d'appropriation des		
 Les ponts	MVS	+	+	+	+	+	-		-		
 L'épicycloïde	MVC	+/-	+/-	+	+	+	-		-		
 La ligne brisée	MVS	+	+	+	+	+/-	-		-		
 La boucle montante	MVS	+	+	+	+	+	-		-		
 Le rond	MVS	+	+	+	+	+	-		-		
 La ligne ondulée	MVS	+	+	+	+	+	-		-		
 Les coupes	MVS	+	+	+	+	+/-	-		-		
 Les cannes	MVS	+	+	+	+	+/-	-		-		
 Les créneaux	MVS	+	+	+	+	+/-	-		-		
 Les boucles descendantes	MVS	+	+	+	+	+	-		-		

Tableau 2 : Analyse qualitative des activités graphiques de Sami

(+) critère acquis, (+/-) critère en émergence, (-) critère non acquis

1.3. Le dessin raconté



Sami :

J'arrive pas [à faire des princes et des princesses]. Dans un château. Moi j'ai envie de les refaire [les activités graphiques]. Je peux les refaire ici ? Je peux faire un autre ici ? Les escaliers. C'est quelqu'un qui les descend. Je peux les refaire. Une couronne. Une couronne j'sais en faire. J'veux faire encore les escaliers. Comme ça [montre du doigt en l'air]. Après j'vais faire [montre du doigt le mouvement]. J'sais faire des grands boucles. Et après j'peux écrire un mot aussi. Ben j'sais pas lire. Bonne fête [en désignant son titre].

Fig. 22 : Premier dessin raconté de Sami

Sami produit ensuite un deuxième dessin :



accompagné du récit suivant :

*J'sais pas faire les châteaux. J'peux faire une maison ? J'peux n'en faire une ici [de couronne] ? J'fais euh. J'fais un prince. Robin. J'fais une reine maintenant. La reine, comme ça. J'peux les faire comme ça. Les oreilles. Lila. J'peux faire un, une maman ici ? J'vais faire encore *** un papa. Des cheveux. J'avais faire des cheveux ici [sur les deux autres personnages]. En violet. [Approbation de la tête pour « Ils ont invité un papa dans leur château ? »]. Après y vont s'marie. J'ai écrit mon prénom. En rouge [le titre]. J'voulais faire que ça. Bonne fête maman [en désignant son titre].*

Fig. 23 : Deuxième dessin raconté de Sami

Au cours de la pré-évaluation, Sami avait réalisé trois personnages qui composaient une famille. Le test du bonhomme de GOODENOUGH a révélé un score de 19/52 à la réalisation de ces bonshommes conventionnels. Ce résultat situe le petit garçon dans la moyenne haute des enfants de son âge. Sami avait accompagné sa production d'une conduite énumérative.

A l'issue de la pré-évaluation, Sami avait dressé le portrait de trois personnages. Le test du bonhomme de GOODENOUGH a permis d'estimer chez l'enfant un score de 19/52 à la réalisation du bonhomme, ce qui situe le petit garçon dans la moyenne haute des enfants de son âge d'après le barème établi. Sami représente des personnages conventionnels, appartenant à une même famille, dans le cadre d'un récit de type énumératif et d'un dessin au réalisme manqué. Le petit garçon s'est estimé dans l'incapacité de respecter le thème sollicité (« J'arrive pas à faire des princesses »).

En fin d'investigation, Sami annonce rapidement à l'adulte qu'il « n'arrive pas [à faire des princes et des princesses] ». A l'aide d'un QA, l'interlocuteur tente de rassurer l'enfant sur ses nombreuses connaissances et compétences, révélées par les différents outils du matériel proposé. Le petit garçon se souvient alors des activités graphiques qu'il avait réalisées avec beaucoup d'aisance et envisage de les reproduire sur sa feuille. Il trace ainsi en ligne et avec application sept des dix formes pré-scripturaires rencontrées au cours de l'investigation : les ponts, les créneaux, les boucles sénestrogyres, les coupes, l'épicycloïde, les ronds et les cannes. Sami n'accompagne ses réalisations d'aucune onomatopée, mais il lie la reproduction des cannes au geste, avec son index dans l'espace, du tracé des escaliers puis des bonds dévalant les marches. Une conduite énumérative s'allie à ces productions, sans que le petit garçon n'engage de récit, malgré les incitations de l'adulte et le QA ciblé sur le lexique spécifique. Sami donne l'impression de procéder de façon « scolaire », avec le désir de « faire plaisir » à son interlocuteur. L'adulte insiste sur la valorisation du petit garçon qui prend peu à peu confiance : son discours évolue du « Je sais pas faire. » au « Je sais faire. », « Je vais faire. », « Je peux faire. ». L'épicycloïde est désormais acquise, le mouvement, la forme et la trajectoire étant maîtrisés. Sami estime avoir terminé son dessin et souhaite transcrire un mot. Il procède toujours à l'aide d'une démarche « pré-syllabique », traçant neuf lettres qui lui sont connues, dans un ordre aléatoire, et qu'il lit « Bonne fête ». L'adulte propose toutefois une nouvelle feuille blanche au petit garçon, afin qu'avec toutes ces formes

maîtrisées il tente de réaliser un dessin mettant en scène des princes et des princesses. L'enfant ne masque pas son inquiétude et déclare : « Je sais pas faire les châteaux. Je peux faire une maison ? ». L'adulte rassure Sami en lui rendant la production d'un château plus accessible : il s'agit d'une maison, surmontée d'une ligne de créneaux. L'enfant s'aperçoit que les deux réalisations abordées séparément lui sont envisageables : il trace d'abord un vaste rectangle vers le centre de la page, puis décide de produire une succession de créneaux au-dessus du rectangle. L'adulte gratifie et valorise le petit garçon qui remarque avec étonnement et fierté qu'il est capable d'élaborer un château. Rassuré, il souhaite tracer « une couronne » sur la droite de l'édifice. Son interlocuteur, par l'intermédiaire du QA, fait remarquer à l'enfant que la couronne appartient à un personnage spécifique qu'il est possible de représenter. Sami accepte ainsi de laisser s'exprimer sa créativité et déclare : « Je fais un prince. ». Une nouvelle couronne est tracée dans la partie gauche du château, avec la production d'une ligne brisée dont la forme, le mouvement, la trajectoire et la régularité sont maîtrisées. Le petit garçon ajoute cette fois-ci un bonhomme conventionnel sous ce diadème. Il choisit de le prénommer « Robin », en référence au CAMI et explicite d'emblée qu'il « fai[t] une reine maintenant ». Son discours énumératif, de nouveau constellé de propositions valorisantes et assurées (« Je peux faire », « Je fais », « Je vais faire »), accompagne la réalisation d'une gigantesque couronne. Dessous, il dessine « Lila », qu'il affuble de longs cheveux roses et d'oreilles. L'enfant en profite pour ajouter des oreilles à « Robin » et réalise sur sa tête des cheveux courts. Pour terminer son dessin, Sami souhaite réaliser « un papa » dans le château. Avec l'adulte, il tente de lier la présence de ce personnage non spécifique au thème sollicité : ce « papa » a été invité dans le château parce que « y vont se marie[r] ». Les deux personnages principaux arborent un sourire, tandis que le « papa », dont le nez et la bouche n'ont pas été réalisés, paraît inexpressif. Un nouveau titre est tracé sous ce second château, respectant les mêmes procédures que précédemment, mais signifiant cette fois-ci « Bonne fête maman ». Le prénom de l'enfant est rédigé en bas à droite de la page. L'espace est ainsi de nouveau investi intégralement, avec l'utilisation de plusieurs couleurs (rouge, violet, vert et kaki) et un stade de « réalisme intellectuel ». Le thème a été respecté avec l'usage d'un lexique spécifique plus étayé qui évoque le CAMI de l'adulte : Sami décrit un « château », des « escaliers », une « couronne », un « prince », « Robin », une « reine », « Lila » et utilise le verbe « marie(r) ».

Dessin raconté						
Axe graphique					Langage et dessin en synergie	
Stade de réalisme	Fortuit	Manqué	Intellectuel	Visuel	Conduite de récit	Enumérative, beaucoup d'interrogations à l'adulte
Choix des couleurs	Mise en couleurs			+	Thèmes abordés	Château - corps humain - royauté - famille
	Couleurs variées :			+		
Disposition spatiale	L'ensemble de l'espace est utilisé - le château s'impose sur les ¾ de la feuille - le prince, la reine et le « papa » s'y trouvent tous les trois - sur la partie supérieure de la page se dressent des créneaux - sur la droite, une gigantesque couronne - sur la partie inférieure, Sami a tracé son prénom et le titre de son dessin.				Sens ajouté	Les héros sont prénommés « Robin » et « Lila » - un troisième personnage est représenté, un « papa » : Sami imagine, avec l'aide de l'adulte, que ce papa est invité au mariage de Robin et Lila.
Caractérisation des personnages	Les personnages arborent des caractéristiques respectueuses du thème (couronnes).					
Expressions du visage	Les personnages sont tous souriants.					
Bonhomme	Sami réalise des bonshommes conventionnels.					
Interactions avec les activités graphiques					Interactions avec les activités de récit	
Formes pré-scripturaires					Reprises du CAMI	
Les ponts/ les créneaux/ les boucles montantes / les coupes / l'épicycloïde / les ronds / les cannes	Sami réalise un premier dessin qui reprend sept des dix formes pré-scripturaires rencontrées au cours des activités graphiques. Aucun récit n'est établi, l'enfant lie les formes les unes aux autres sans les intégrer dans un contexte narratif.				« Robin » et « Lila »	Sami a souhaité prénommer ses personnages, un « prince » et une « reine », « Robin » et « Lila, à l'instar du CAMI
La ligne brisée	Au cours du second dessin réalisé, Sami trace trois couronnes dont les pics sont représentés par des lignes brisées.					
Les créneaux	Le château que Sami a réalisé est surmonté d'une ligne de créneaux.					

Comparaison avec la pré-évaluation					Comparaison avec la pré-évaluation								
Stade de réalisme	Fortuit	<u>Manqué</u>	Intellectuel	Visuel	Conduite de récit	La conduite de récit s'avère énumérative pendant la réalisation des deux dessins, mais Sami se révèle plus propice à l'échange en fin d'investigation. Avec l'adulte, il parvient ainsi à mettre du sens sur l'identité précise de ses personnages et sur une potentielle « histoire » qui expliquerait leur situation.							
Choix des couleurs	Mise en couleurs			+									
	Couleurs variées			+									
Caractérisation des personnages	Les personnages arborent désormais des caractéristiques respectueuses du thème (couronnes).												
Expressions du visage	Les expressions demeurent inchangées : les personnages sont tous souriants.												
Disposition spatiale	Identique dans les deux dessins.												
Bonhomme	Sami réalise, avant et après l'investigation, des bonshommes dits « conventionnels ».												
Vers l'écrit...													
Types de lettres	Pseudo-lettres			-	Lettres altérées		-	Lettres			+		
Différenciation des mots	Présence de stratégies de recherche de différenciation des mots			+	Variation des lettres utilisées						+		
					Variation de l'ordre des lettres						+		
					Variation de la longueur du mot						-		
Correspondances oral-écrit	Présence de stratégies de recherche de correspondance entre oral et écrit			-	Mots		-	Lettres		-	Consonnes	-	
										-	Voyelles	-	
Stade	Trace quelconque			Pré-syllabique		Syllabique		Syllabico-alphabétique			Alphabétique		

Tableau 3 : Analyse du dessin raconté de Sami

Eléments soulignés : séance de pré-évaluation, éléments en gras : séance 3

1.4. Conclusion

1.4.1. Positionnement de l'adulte

L'investigation auprès de Sami a nécessité la mise en valeur des compétences du petit garçon qui, très « scolaire », tend à perdre confiance lorsqu'un modèle ne lui est pas soumis. L'adulte a ainsi accompagné l'enfant dans la découverte de sa créativité et de ses capacités, par l'intermédiaire d'encouragements, de gratification, de très nombreux QA et de DAMI essentiellement de type « reprise-relance ». L'enfant a progressivement vu en son interlocuteur un réel partenaire dans l'échange et dans l'enrichissement de la pensée, et ne l'a plus perçu comme « juge » de ses compétences.

1.4.2. Profil de l'enfant

Sami semble avoir tiré bénéfice du matériel qui lui a été soumis. En effet, les étapes de l'investigation ont permis de tisser des liens entre les différents domaines maîtrisés par l'enfant par le biais de l'imagination et de la créativité. Or, si Sami réalise avec aisance et réussite les activités encadrées, il se trouve en difficulté lorsqu'un modèle ne lui est pas soumis et qu'aucun cadre ne structure sa pensée, en particulier quand il s'agit de créer un récit. La réalisation du dessin final s'est avérée capitale pour le petit garçon : il a pu puiser dans ses souvenirs les modèles préalablement exposés par l'adulte (CAMI, modèles visuo-statique, kinesthésique et visuo-cinétique), sans toutefois qu'ils ne soient visibles et présents, afin de les produire puis de les exploiter, en laissant émerger une part de sa créativité. Sami montre un profil d'enfant empêché affectif.

1.4.3. Projet d'aide et de remédiation

Au regard de ces observations, il semblerait intéressant d'envisager avec Sami :

- une investigation autour d'histoires dont la fin, puis le milieu, puis le début sont à imaginer, à raconter, puis à dessiner ;
- un travail autour du récit à partir d'une image simple sur laquelle se déroulent plusieurs actions ;
- la lecture de contes et d'ouvrages, dans le but d'enrichir à la fois ses connaissances lexicales et thématiques, mais aussi sa créativité et son imagination ;

- une sensibilisation aux diverses émotions et leurs mimiques associées, ainsi que la façon de les symboliser par le dessin ;
- éventuellement des jeux autour du théâtre et de l'expression du corps.
- une sensibilisation au son associé à chaque lettre de l'alphabet, suivie d'une démarche d'imprégnation syllabique ;
- un investissement des formes pré-scripturaires dans un contexte familial, afin d'insérer la production des coupes, par exemple, dans la réalisation des tuiles du toit d'une maison.

Cet enfant a essentiellement besoin d'être mis en confiance et valorisé dans son « pouvoir faire » et « savoir faire ». Il s'agit de l'accompagner en lui offrant des cadres connus présentant progressivement de plus en plus de possibilités d'ouvertures. Avec lui, il est tout particulièrement important de prendre son temps afin de passer de « je ne sais pas faire » à « je sais faire », « je vais le faire ».

2. Svetlana, 4 ans 2 mois, MSM

2.1. Le récit

Lors de la pré-évaluation, Svetlana a produit un récit de type D1, la permanence du personnage était acquise, la TLS était ébauchée. On notait que les verbes étaient à l'infinitif.

Svetlana commence son premier récit par un temps de poser/projeter. Le récit est de type D2. La TLS est presque complète : il y a une situation initiale où la princesse est menacée (« ils veulent la tuer »), une résolution (« le prince il va la sauver »), une fin (« elle se mariait », « et après ils vont s'en aller »). L'adulte est très étayant : son accompagnement se répartit entre DAMI et QA, avec une prédominance du QA pour aider Svetlana à préciser les différents éléments de la trame narrative et à lever certaines ambiguïtés en lien avec l'emploi inadapté de certains mots.

Les relations syntaxiques sont de type agent-action et agent-action-patient, ce qui ancre le récit dans l'action. On note peu d'expression de cause et de but. Les phrases sont le plus souvent simples avec possibilités de produire des phrases composées de type coordonnées et quelques essais de phrases subordonnées. Les connecteurs sont surtout spatiaux. Les anaphores sont surtout pronominales et nominales, avec des erreurs d'accord en lien avec l'âge de l'enfant. Le lexique spécifique est présent mais relativement restreint, certains emplois ne sont pas appropriés (« tuer le château », « la maison du château »). Svetlana est pénalisée par les approximations, qui aboutissent parfois à des non-sens et gênent la compréhension par l'adulte, par exemple dans l'emploi du terme « volcan » au lieu de « balcon » dans les deux récits, ou dans le scénario de la transformation « [le prince] i avait transformé en princesse, des princesses et pi une reine et pi un château eh ben rose » dans le deuxième récit.

Pendant la lecture du CAMI, Svetlana est très attentive et participe volontiers. Elle répond aux questions à l'auditoire : à la question « C'est un peu effrayant. N'est-ce pas ? », la petite fille répond « oui » en hochant de la tête.

Les effets du CAMI se manifestent d'emblée. Le second récit est mené à l'imparfait, temps du conte. Svetlana utilise immédiatement des mots qui lui avaient posé problème au premier récit (par exemple, « château »). Elle tente d'établir

davantage de relations de cause à effet même si certaines relations restent encore difficiles à exprimer. On note de nouveau des difficultés concernant les anaphores (en lien avec l'âge de l'enfant). Svetlana tente de produire des phrases complexes mais la construction syntaxique est encore approximative. Les relations spatiales et temporelles prennent de l'importance.

Le récit est de type D2 créatif. On peut dégager une TLS, Svetlana esquisse le scénario de l'agression, puis en trouve la résolution dans un remplacement de chef (« [les méchants] changent de prince »), et finalement les méchants quittent les lieux, déclarant qu'ils attaquaient « pour du semblant ». Le château est réparé, la princesse est sauvée, elle épouse le chevalier et ils quittent à leur tour le château. Ce récit s'inscrit dans le registre mixte par ajout de gestes et de désignations qui rendent le récit plus vivant.

Encore une fois, l'étayage de l'adulte aide Svetlana à avancer dans la TLS. Il se situe davantage dans le DAMI, en particulier sous la forme de reprise-relances et de reformulations.

Récit												
	Avant CAMI						Après CAMI					
Lexique spécifique	volcan (balcon) – princesse – prince – cheval – tuer – château – sauver – couteau – arbres – se marier – chemin – s'en aller					12	Château – valcon (balcon) – pont – fenêtres – casser – magie – transformer – princesse – reine – enfants – bébé – s'en aller loin					12
Form., gestes, onomatopées	Une désignation						Quelques désignations					
Inférences	Logiques	0	Pragmatiques	11	Créatives	1	Logiques	0	Pragmatiques	3	Créatives	15
Premières relations syntaxiques	Les relations syntaxiques sont de type agent-action et agent-action-patient.						Aux relations agent-action et agent-action-patient s'ajoutent des relations agent-action/état-situation.					
Types de phrases	Phrases simples					9	Phrases simples					11
	Phrases complexes		Composées coordonnées			2	Phrases complexes		Composées coordonnées			2
			Composées juxtaposées			0			Composées juxtaposées			4
			Subordonnées relatives			0			Subordonnées relatives			0
			Subordonnées conjonctives			1			Subordonnées conjonctives			1
			Subordonnées infinitives			1			Subordonnées infinitives			0
	Connecteurs, mots-outils, prépositions						Svetlana donne beaucoup d'importance aux notions spatiales. Les connecteurs argumentatifs sont aussi nombreux. Un connecteur temporel apparaît.					
De même, les connecteurs spatiaux et argumentatifs sont les plus nombreux. Le nombre de connecteurs temporels augmente.												
Anaphores	pronominale	14	nominale	6	assoc./adv.	1	pronominale	20	nominale	12	assoc./adv.	1
Niveau de conduite de récit	D2 avec étayage important de la part de l'adulte.						D2 créatif, toujours avec un étayage important de l'adulte					

Tableau 4 : Comparaison des conduites de récit de Svetlana avant et après exposition au CAMI

2.2. Les activités graphiques

Lors de la pré-évaluation, Svetlana obtient un score de 10/34 au HS-59, ce qui la situe dans la quartile 1 des filles de 4 ans. Elle est droitnière. La tenue du scripteur était alors loin de la pointe. Lors de la séance de graphisme, la prise se fait par une pince à deux doigts plus près de la pointe du scripteur.

Svetlana réussit avec le seul modèle visuo-statique deux formes : le rond, et la ligne ondulée sont acquis. Quatre autres formes sont en émergence, réussies avec les modèles kinesthésiques et visuo-cinétique : la ligne brisée (MK), les cannes (MK), les créneaux (MVC), les boucles descendantes (MVC). Enfin, trois formes restent échouées malgré les modèles (l'épicycloïde, les boucles montantes, les coupes).

Le mouvement est acquis pour la plupart des formes proposées, il ne l'est pas dans l'épicycloïde ni dans les boucles montantes, qui sont échouées malgré les modèles, et dans les boucles descendantes où il apparaît après le modèle kinesthésique. La forme est également le plus souvent bien analysée, sauf dans l'épicycloïde, les boucles montantes et les coupes, qui sont les formes échouées. C'est dans la gestion de la trajectoire et des points de départ et d'arrivée qu'apparaissent la plupart des difficultés. En conséquence, le modèle le plus aidant est le modèle visuo-cinétique.

Les tracés rectilignes, curvilignes et circulaires sont acquis, tout comme l'horizontalité, la verticalité, la segmentation du tracé, la clôture des figures. La gestion de l'angle dans l'oblicité semble un peu plus problématique. Leur coordination est plus difficile (par exemple, coordonner deux mouvements de rotation pour l'épicycloïde).

Tout au long de cette séance Svetlana se montre volontaire à faire des essais successifs. Elle investit la mise en sens, elle reste silencieuse mais attentive et appliquée. Suivre les étapes de l'histoire du CAMI semble lui plaire, on a d'ailleurs pu constater le bénéfice de cet aspect lors de la séance 3.

Des extraits concernant ces épreuves graphiques sont présentées en annexe n°9.

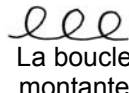
Activités graphiques											
Forme pré-scripturaire	Modèle le plus aidant	Mouvement	Forme	Trajectoire	Respect de la taille	Régularité	Reprise de l'onomatopée	Autres moyens d'appropriation des formes			
 Les ponts	MVS	+	+	+/-	+	+/-	-	-			
 L'épicycloïde	MVC	+/-	+/-	-	-	-	-	-			
 La ligne brisée	MK	+	+	+/-	+	+/-	-	-			
 La boucle montante	MVC	-	+/-	-	-	-	-	-			
 Le rond	MVS	+	+	+	-	+	-	-			
 La ligne ondulée	MVS	+	+	+	+	+	-	-			
 Les coupes	MVC	+	+/-	-	-	+/-	-	-			
 Les cannes	MK	+	+	+/-	+/-	+/-	-	-			
 Les créneaux	MVC	+	+	+/-	+/-	+/-	-	Rapprochement de ses productions à des formes géométriques connues			
 Les boucles descendantes	MVC	+/-	+	+/-	+/-	+/-	-	-			

Tableau 5 : Analyse qualitative des activités graphiques de Svetlana

(+) critère acquis, (+/-) critère en émergence, (-) critère non acquis

2.3. Le dessin raconté



Svetlana commence par décrire Lila et les éléments qui la constituent, le prince et ses éléments, et fait de même pour le château. Puis elle élabore le récit suivant :

Elle va courir là, et puis après les méchants ils vont aller la voir, et pi i vont courir vite, et pi i vont donner la main.

(DAMI : question panoramique : et qu'est-ce qu'il se passe d'autre ?)

Une ligne pour pas qui passent, les méchants. Y en a qu'un seul. Là il est triste parce qu'il va être transformé en petit pois. (Après l'avoir colorié :) Il est transformé en petit pois. Les autres ils sont transformés en petits pois avec son épée magique. Ils tombent dans l'eau. Ils vont s'marier, ils ont des enfants. Je lui fais une fleur pour se marier, mais après ils vont tomber dans l'eau les fleurs.

(DAMI : question zoom sur l'enfant, fruit de l'amour entre Robin et Lila)

On le voit pas. [C'est] un enfant, un garçon enfant. Et pi ses mains il a froid alors il les cachait.

(DAMI : question panoramique : tu veux rajouter quelque chose à ton dessin ?)

Les coeurs de toutes les couleurs. Ça c'est le bouquet pour pas qu'il tombe.

Fig. 24 : Dessin raconté de Svetlana

Lors de la pré-évaluation, Svetlana avait dessiné trois bonshommes-têtards dotés d'une tête, d'yeux et de jambes, dépourvus de bras.

Svetlana produit un dessin raconté très créatif. Son histoire reprend de nombreux éléments du CAMI qu'elle avait ou non utilisés dans son deuxième récit. La séance graphique lui a sans doute permis de mieux intégrer certains éléments du conte.

Elle commence par dessiner la princesse qu'elle nomme immédiatement « Lila » comme dans le CAMI, puis le prince, tous deux très riches en détails. Robin est caractérisé par un chapeau vert garni d'une feuille et une épée magique. Les attributs de Lila évoquent la richesse et la coquetterie (une couronne, des boucles d'oreilles, des chaussures à talons et des vêtements multicolores). Svetlana décide ensuite de dessiner le château. Il est composé d'éléments disjoints : des créneaux, dessinés en premier, une tour en arrière-plan, une grille placée sous la tour, et colorée pour aboutir à une porte (« pour empêcher de passer » – cette phrase mentionne implicitement l'élément perturbateur du récit), des douves et un pont. La distinction entre le haut et le bas est marquée par un trait horizontal entre les créneaux et les douves qui constitue une barrière supplémentaire à la progression des méchants. On distingue trois plans : l'eau, les personnages, le château. La princesse est placée dans le château, entre la tour et les créneaux, du côté droit de la feuille. Robin est situé de l'autre côté du dessin, en haut à gauche.

Au milieu de la feuille se trame l'histoire des méchants et de leur transformation. En effet, le prince et la princesse tentent tout d'abord de fuir (« ils vont courir vite »). Mais cela semble insuffisant, le méchant fait son apparition. La petite fille ajoute qu'« il est triste parce qu'il va être transformé en petit pois », grâce à l'épée magique du prince, comme dans le CAMI. Pour figurer cette transformation, elle colorie le méchant entièrement « pour le cacher » puis réalise des petits pois qui tombent ensuite dans l'eau. Svetlana les dessine par juxtaposition de points encerclés ; c'est ainsi qu'ils apparaissent dans les activités graphiques de la séance 2. Les méchants sont vaincus. Robin et Lila tombent amoureux et se marient (« i vont s'marier »). Apparaît alors un problème, celui de représenter des événements liés par le déroulement chronologique de l'histoire sur un support statique. En effet, l'émergence de sentiments et le mariage des protagonistes interviennent après la bataille que la petite fille a déjà représentée. Svetlana propose d'abord de faire un autre dessin, apporte une solution : elle symbolise le mariage par des fleurs (« c'est

pour qu'ils se marient »). Svetlana en dessine plusieurs. Elle constate qu'elles semblent « tomber dans l'eau », à la manière des petits pois. Mais à la fin de son récit, elle décide de les entourer pour en faire un bouquet (« pour pas qu'elles tombent »). A la fin du récit naît l'enfant de Lila et Robin : Svetlana le dessine en orange sur la porte rose car, dit-elle, « il est caché ». Ensuite, par plaisir, elle fait des coeurs, elle désire en faire de toutes les couleurs.

En lien avec la classification de LUQUET on peut considérer que la petite fille se situe dans le réalisme intellectuel. On note des phénomènes de transparence, de disproportion et de disjonction d'éléments : ainsi la porte du château (sur la droite de la feuille) est disjointe du pont sur lequel elle donne (situé plus bas du côté gauche).

Svetlana insère des formes pré-scripturaires dans son dessin : les ronds d'une part, qui étaient déjà réussis à la séance 2, et d'autre part les ponts et les créneaux, en émergence à la séance graphique et qui sont désormais très bien réussis. Ces formes sont mises en sens, soit en écho au travail proposé par l'adulte, soit de manière originale : par exemple, les créneaux représentent une partie du château comme à la séance 2, la ligne brisée est réutilisée dans le dessin de la couronne.

Quant au titre, la petite fille est tout d'abord déroutée par la demande de l'adulte, mais elle s'y prête volontiers. Elle adopte une démarche intéressante. Au cours du récit, elle écrit d'abord à côté de la princesse « SVE » qui signifie « Lila ». Puis elle trace « TLAN » à côté du prince qu'elle lit « Robin ». A la fin de l'échange, l'adulte lui demande d'attribuer un titre à son dessin. Etonnée par la demande, elle écrit d'abord son prénom. L'adulte la relance : elle inscrit « SVE SVE » en bas à droite de la feuille et le lit « La princesse Lila ». On voit que Svetlana cherche à différencier les mots qu'elle écrit en faisant varier les lettres qu'elle utilise, leur nombre et leur configuration. Elle se situe ainsi dans le stade pré-syllabique. Notons qu'à la pré-évaluation, Svetlana avait écrit le nom de ses personnages en réalisant, au-dessus de chacun d'eux, une petite croix orthogonale signifiant « une princesse », « la princesse », et « le prince » (stade de la trace quelconque de FERREIRO).

Ainsi, le dessin raconté montre une évolution massive par rapport à la pré-évaluation. Le récit est très complet, de type D2 créatif. Le dessin est marqué par le souci du détail et de l'esthétique dans la mise en couleurs et la multiplication des détails. L'espace graphique est entièrement utilisé, il sert la trame de l'histoire et rappelle la grande image. Les formes de la séance 2 sont réinvesties (cf. tableau 3). Les représentations sont globalement très enrichies.

Dessin raconté						
Axe graphique					Langage et dessin en synergie	
Stade de réalisme	Fortuit	Manqué	Intellectuel	Visuel	Conduite de récit	D2 pragmatique-créatif
Choix des couleurs	Mise en couleurs			+	Thèmes abordés	Le combat du héros contre les opposants, l'amour et le mariage du héros et de la princesse.
	Couleurs : bleu clair, bleu foncé, rose, jaune, violet, vert, noir, orange, et rouge					
Disposition spatiale	A droite et à gauche, les personnages principaux, au-delà de la princesse, le château. Au milieu se trame l'histoire des méchants et de leur transformation. La disposition haut-bas permet de distinguer les vainqueurs (le bien) des méchants déçus (le mal).				Sens ajouté	On peut voir du sens ajouté dans la chute des petits pois dans l'eau et la chute des fleurs dans l'eau. La chute des petits pois est intentionnelle, Svetlana l'anticipe dans son récit, en faisant une inférence pragmatique. Elle procède de même pour la chute des fleurs avant de rectifier son dessin en entourant les fleurs pour constituer un bouquet. A la fin de son dessin, Svetlana préfère finalement que les fleurs ne tombent pas dans l'eau. Elle les circonscrit pour en faire un « bouquet ». On est de nouveau dans l'anticipation langagière.
Bonhomme	Bonshommes conventionnels tubes.					
Expressions du visage	Les personnages sont souriants, sauf le méchant qui est « triste » (mais caché).					
Caractérisation des personnages	De très nombreux détails apparaissent sur les deux personnages : des vêtements (maillot, pantalon, escarpins, bonnet) et des objets (boucles d'oreilles, couronne, épée magique). Le méchant est peu détaillé puis caché. L'enfant est caché immédiatement.					
Interactions avec les activités graphiques					Interactions avec les activités de récit	
Formes pré-scripturaires					Reprises du CAMI	
Les créneaux	Cette forme avait fait l'objet de plusieurs essais et modèles au cours de la séance 2. Elle est désormais acquise.				Lieu : château	Le château est le lieu d'habitation de Lila au début du récit, elle est dessinée au centre, puis il accueille le couple marié et l'enfant. Il est composé d'une tour, d'une grille qui devient une porte et de créneaux.
Les ronds	Comme à la séance 2, les ronds sont réussis. La mise en sens est identique entre les séances 2 et 3.					
La ligne brisée	La ligne brisée est réussie comme à la séance 2. A la séance 3, elle est utilisée dans le dessin de la couronne.				Robin, Lila, des méchants, enfant	Les personnages étaient déjà repris dans le récit après CAMI. Ils sont davantage caractérisés grâce au dessin.
Les ponts	Cette forme manquait de régularité à la séance 2, elle est maintenant réalisée de manière plus fluide. Elle permet la réalisation des fleurs.				Transformation : le méchant > petits pois	Dans le récit après CAMI, les méchants renonçaient à détruire le château. Ici la transformation magique est reprise. Le méchant est dessiné, puis colorié de manière à être « caché », puis il reparaît sous la forme de petits pois à côté de lui, qui tombent ensuite dans les douves.

Comparaison avec la pré-évaluation					Comparaison avec la pré-évaluation							
Choix des couleurs	Mise en couleurs			±	Conduite de récit	A la pré-évaluation, Svetlana a produit un récit de type D1 à l'O.T.E.E.S et n'a fait aucun récit dans le dessin sur thème. A la séance dessin raconté, son récit est de type D2 créatif. Elle reprend à son compte la trame et le merveilleux du CAMI. Elle s'applique à caractériser ses personnages par les vêtements, par les couleurs utilisées et par les sentiments qu'elle leur prête.						
	Couleurs variées : rose, bleu clair, bleu foncé, orange, vert, gris, rouge, jaune, noir. Il y en avait trois à la pré-évaluation (rose, orange, marron).			±								
Caractérisation des personnages	A la pré-évaluation, aucun détail n'apparaissait.											
Expressions du visage	Les personnages sont souriants sur les deux dessins, sauf le méchant du dessin raconté qui est « triste ».											
Disposition spatiale	L'espace est plus exploité dans le dessin raconté que lors de la pré-évaluation. Son utilisation rappelle l'image présentée par l'adulte. Les différents lieux sont mis en lien dans le récit.											
Bonhomme	Svetlana passe du bonhomme-têtard au bonhomme conventionnel tube.											
Vers l'écrit...												
Types de lettres	Pseudo-lettres			±	Lettres altérées			Lettres		+		
Différenciation des mots	Présence de stratégies de recherche de différenciation des mots			+	Variation des lettres utilisées					+		
					Variation de l'ordre des lettres							
					Variation de la longueur du mot					+		
Correspondances oral-écrit	Présence de stratégies de recherche de correspondance entre oral et écrit			+	Mots		+	Lettres		Consonnes		
										Voyelles		
Stade	Trace quelconque	±	Pré-syllabique	+	Syllabique		Syllabico-alphabétique			Alphabétique		

Tableau 6 : Analyse du dessin raconté de Svetlana

Eléments soulignés : séance de pré-évaluation, éléments en gras : séance 3

2.4. Conclusion

2.4.1. Positionnement de l'adulte

Le positionnement de l'adulte dans le premier récit oscille entre le DAMI et le QA. Les questions panoramiques et questions zoom au début de l'échange entraînent Svetlana à démarrer une conduite de récit. L'adulte se situe ensuite principalement dans la reprise-re lance. Dans le second récit, il prend plus de distance pour laisser la petite fille construire son récit et exprimer sa créativité. Il est souvent dans la reprise-re lance ou la question en miroir. La reformulation des propos de l'enfant est souvent utilisée et nécessaire. Par le QA, l'adulte cherche à amener Svetlana à préciser ses propos et à lui apporter quelques mots de vocabulaire.

2.4.2. Profil de l'enfant

Svetlana, de la pré-évaluation à la dernière séance, devient peu à peu sujet d'énonciation en s'autorisant à s'investir dans ses énoncés. Elle personnalise son récit en s'appuyant sur le CAMI dont elle s'approprie peu à peu la trame et en y intégrant de nombreux éléments de créativité. Dans les activités graphiques, elle est volontaire pour faire de nombreux essais pour une même activité. Elle investit la mise en sens des formes. Dans le dessin raconté, les aspects graphiques et langagiers participent ensemble à une représentation détaillée, riche, où sont mis en lien les différents éléments issus des séances précédentes.

2.4.3. Projet d'aide et de remédiation

Le protocole proposé convient pleinement à une petite fille comme Svetlana. En ce qui concerne l'aspect langagier, proposer de nouvelles activités intégrant des contes et des mises en sens créatives peut permettre à Svetlana d'investir le travail et d'exprimer sa propre créativité. Un travail approfondi sur le conte et, plus généralement, sur le récit pourra amener Svetlana à s'autoriser plus facilement à prendre position, enrichir ses productions de connecteurs plus nombreux et variés, et préciser les emplois des anaphores pour mieux entrer dans le sens partageable.

Il sera intéressant de proposer à Svetlana un travail prolongé sur l'aspect graphique. La mise en sens pourra jouer un rôle très important : elle justifiera de nombreuses activités graphiques et permettra une reprise des formes dans le dessin raconté. On insistera sur les formes pré-scripturaires échouées (l'épicycloïde, les boucles montantes, les coupes). On pourra se fonder aussi sur l'utilisation du

géométrisme décoratif dans lequel Svetlana entre pour travailler les formes. Le dessin raconté pourrait être utilisé à de nombreuses reprises car la petite fille entre tout à fait dans cette activité. Il offrirait un travail sur le récit, sur le graphisme et sur les représentations de manière plus générales. On pourrait donner progressivement une plus grande part à l'expression écrite et aux recherches de correspondance entre l'oral et l'écrit. Puisque Svetlana investit peu les onomatopées proposées, en remédiation il serait intéressant de revenir sur cet aspect en proposant d'autres activités ou matériels alliant langage et trace graphique.

En conclusion, Svetlana avait un profil d'enfant empêché langagier (difficulté à construire un récit) et graphique (dessin pauvre et stade du bonhomme têtard), mais c'est une enfant jeune qui évolue rapidement. Elle sait tirer profit d'un accompagnement suffisamment ouvert, en particulier dans une relation duelle impliquant un adulte connu. De manière générale, en remédiation, on essaiera de proposer des situations lui permettant d'entrer dans le sens personnalisé et d'exprimer sa créativité.

3. Margot, 4 ans 9 mois, GSM

3.1. Le récit

Margot a produit, à l'épreuve de l'O.T.E.E.S lors de la pré-évaluation, un récit de type D1. La permanence du personnage était acquise. La TLS était ébauchée : la situation initiale avec élément perturbateur n'était pas saisie.

Le premier récit de Margot, lors de l'investigation, est de type D1 et évolue vers le D2. Margot a besoin de l'étayage de l'adulte. Elle présente des difficultés à formuler ses phrases pour exprimer le scénario de l'agression dont est victime la princesse. Les personnages et leurs rôles ne semblent pas clairement identifiés : la princesse est effectivement menacée (« la princesse elle dit à l'aide »), mais il lui est difficile de cerner qui est opposant et qui est adjuvant, entre les méchants armés en contrebas du château et le chevalier galopant sur son cheval blanc (elle dit tantôt « i va la sauver », tantôt « tous les gens-là ben i vont sauver »). Pourtant, les inférences pragmatiques sont nombreuses, Margot intègre à son récit des mini-scripts issus de ses connaissances ou de son vécu. Le récit se finit sur le départ du chevalier : « et après i rentre à sa maison ».

En ce qui concerne l'aspect syntaxique, les phrases sont surtout simples ou coordonnées ; quelques-unes sont introduites par « parce que », mais les notions de cause, but ou conséquence ne sont pas clairement énoncées. Les phrases traduisent des relations de type agent-action, agent-action-situation ou agent-action-patient, on ne note aucune relation agent-état-cause ou agent-action-cause appropriée. Les connecteurs utilisés sont surtout énumératifs, spatiaux et temporels, quelques connecteurs argumentatifs sont utilisés, mais ils restent pauvres et parfois leur emploi est inapproprié (« parce que », « peut-être »). Par ailleurs, le lexique est pauvre. Aucun terme propre au thème n'est utilisé, les personnages ne sont pas caractérisés : les méchants sont appelés « ces gens-là », la princesse et le chevalier sont désignés uniquement par les pronoms personnels « elle » (et le pronom objet « la ») et « il » (et son équivalent objet « lui »). Les verbes sont peu spécifiques : « rentrer », « descendre », « monter », « aller », « repartir » montrent les déplacements ; « dire », « crier », « tuer » et « sauver » désignent les autres actions.

L'accompagnement de l'adulte au cours du premier récit est équilibré entre DAMI et QA. Margot a besoin du soutien de l'adulte, pour comprendre les différents

rôles des personnages et formuler ses phrases. Elle tire profit du QA et de la reprise-reliance. D'autres types de DAMI apparaissent ponctuellement : une question zoom permet d'attirer l'attention de Margot sur les opposants et une question de controverse l'amène à réfléchir à qui va sauver la princesse.

L'écoute du CAMI permet d'améliorer la compréhension de l'histoire. Le deuxième récit est plus long ; d'abord de type D2, il évolue vers le D2 créatif. Margot se montre créative de plusieurs façons : en utilisant le discours direct pour faire parler ses personnages (« ah ! J'suis tout mouillé ! », « laisse passer le dada »), en ayant recours à des onomatopées (le hennissement du cheval, « pan pan ») et en activant les cases vides, puisqu'elle formule de nombreuses hypothèses concernant les fins possibles pour les méchants ainsi que pour Lila et Robin. Les onomatopées et le discours direct peuvent venir en écho du CAMI ; la formulation d'hypothèses semble plutôt provenir de l'accompagnement DAMI/QA.

On retrouve des relations de type agent-action-patient et agent-action et la relation agent-action-instrument fait son apparition. Le récit est marqué par le spatial qui occupe une place importante. Cependant, Margot dispose de peu de termes traduisant cette notion (« là » et « là-bas », « sur le dada », « dans le château », etc.). Comme dans le premier récit, les connecteurs sont peu nombreux, peu variés, et leur emploi n'est pas toujours approprié. L'aspect syntaxique du récit est amélioré, les phrases sont le plus souvent des complexes et coordonnées, elles sont plus longues que dans le premier récit. Les anaphores, en particulier nominales, sont plus nombreuses, ce qui permet de mieux caractériser les actants (« elle » devient « la princesse », « les gens-là » devient « les méchants », terme repris du DAMI). Le lexique s'enrichit grâce à des termes issus du CAMI (cf. le lexique spécifique, tab. 1).

L'accompagnement de l'adulte laisse dans ce deuxième récit davantage la place au DAMI. Après un temps de QA destiné à préciser des éléments narratifs, suivi d'un moment où il laisse à l'enfant la possibilité d'évoquer son vécu, l'adulte se fait moins présent. Il encourage Margot et valorise ses idées. La petite fille semble particulièrement sensible aux relances de type « c'est intéressant », « c'est une bonne idée » appartenant au DAMI reprise-reliance, qu'elle reprend à son compte. Cela permet à Margot d'aller plus loin dans ses hypothèses. Au fur et à mesure du récit, elle se pose de plus en plus en tant que sujet d'énonciation.

Récit														
	Avant CAMI						Après CAMI							
Lexique spécifique	Aucun terme					0	Château – princesse – épée – galoper – se marier – escaliers					6		
Form., gestes, onomatopées	Aucun						Discours direct intonné « ah j'suis tout mouillé », « bouge de là » Utilisation d'onomatopées							
Inférences	Logiques	0	Pragmatiques		13	Créatives	0	Logiques	3	Pragmatiques		13	Créatives	14
Premières relations syntaxiques	Les relations syntaxiques se répartissent de manière égale entre agent-action-situation, agent-action-patient et agent-action.						Le récit est largement dominé par la relation agent-action-situation, puis par la relation de type agent-action-patient. Apparaît un agent-action-instrument.							
Types de phrases	Phrases simples					11	Phrases simples					11		
	Phrases complexes		Composées coordonnées			8	Phrases complexes		Composées coordonnées			11		
			Composées juxtaposées			1			Composées juxtaposées			8		
			Subordonnées relatives			0			Subordonnées relatives			0		
			Subordonnées conjonctives			0			Subordonnées conjonctives			0		
			Subordonnées infinitives			0			Subordonnées infinitives			0		
Connecteurs, mots-outils, prépositions	Les connecteurs sont surtout énumératifs et temporels. Quelques connecteurs argumentatifs sont utilisés (« parce que »).						Comme dans le premier récit, ils sont surtout énumératifs et temporels. Quelques connecteurs argumentatifs sont en émergence.							
Anaphores	pronominale	24	nominale		2	assoc./adv.		pronominale	47	nominale		11	assoc./adv.	1
Niveau de conduite de récit	D1, évoluant vers D2 littéral grâce à l'étayage de l'adulte.						D2 créatif avec activation des cases vides. Margot s'attache à élaborer la suite de l'histoire du CAMI.							

Tableau 7 : Comparaison des conduites de récit de Margot avant et après exposition au CAMI

3.2. Les activités graphiques

Margot est droitnière. Elle tient son scripteur par une pince à deux doigts sans particularité. Elle a obtenu lors de la pré-évaluation un score de 17/34 au HS-59, ce qui la situe entre la moyenne et le quartile 1 des filles de 5 ans.

Margot a globalement très bien réussi les activités graphiques. L'épicycloïde et les cannes sont considérées comme étant en émergence, les autres sont réussies. Le modèle visuo-statique est suffisant pour la majorité des activités : les ponts, la ligne brisée, les boucles montantes et descendantes, les ronds, la ligne ondulée et les créneaux (huit formes sur dix). Parfois l'adulte a enjoint Margot de comparer le modèle et sa production pour l'amener à perfectionner les critères de taille ou de régularité. Pour les formes pré-scripturaires plus difficiles, Margot se saisit du modèle kinesthésique (les cannes) ou du modèle visuo-cinétique (l'épicycloïde). Elle le reprend d'ailleurs à son compte : avant de réaliser les boucles descendantes, elle suit spontanément du doigt la forme dessinée sur le modèle visuo-statique.

Les différents tracés rectilignes, curvilignes et circulaires sont acquis, tout comme la clôture des figures, la segmentation et la continuité des tracés. Les deux sens de rotation sont explorés. La combinaison des contraintes et la gestion des points de départ et d'arrivée peuvent poser quelques difficultés mais Margot les trouve dans les modèles d'aide. Elle se situe dans le contrôle perceptif global. Elle sait inférer le mouvement à partir de la forme, la trajectoire est en émergence. Le respect de la taille et la régularité de la production se développent.

Margot est attentive aux mises en sens et aux explications verbales apportées par l'adulte. Elle reprend brièvement et à voix très basse le « ffff » de l'épicycloïde, puis plus haut le « pic ! » de la ligne brisée dont elle reprend également le commentaire de l'adulte : « on monte, pic ! on redescend ». Elle se situe pleinement dans la synchronisation entre l'onomatopée et la réalisation de la trace à partir de l'activité sur les boucles montantes et pour toutes les formes suivantes. Ceci peut faire écho à la reprise des onomatopées du CAMI à la séance 1. Margot propose aussi peu à peu sa propre mise en sens. Elle semble d'abord hésitante lors de la réalisation des coupes ; puis elle se montre de plus en plus sûre d'elle. Au cours de la réalisation des cannes, elle dit : « il fait des petits bonds et on voit son pied et son épée parce qu'il est descendé ». Pour les créneaux elle annonce qu'il faut « réparer le pont ». Des extraits de cette séance apparaissent en annexe n°10.

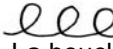
Activités graphiques								
Forme pré-scripturaire	Modèle le plus aidant	Mouvement	Forme	Trajectoire	Respect de la taille	Régularité	Reprise de l'onomatopée	Autres moyens d'appropriation des formes
 Les ponts	MVS	+	+	+/-	+/-	+	-	
 L'épicycloïde	MVC	+/-	+/-	+/-	+	-	+	Margot : « il faut entourer les feuilles ». L'adulte explique « il ne faut pas lever le doigt/feutre ».
 La ligne brisée	MVS	+	+	-	-	+	+	L'adulte propose : « on monte, ça pique et on redescend, ça pique et on remonte », Margot reprend cette phrase. Elle est sensible aux encouragements.
 La boucle montante	MVS	+	+	+	+	+/-	+	L'adulte propose : « un peu plus petit »
 Le rond	MVS	+	+	+/-	+	+	+	Le MVC permet d'explorer la rotation sénestrogyre. L'adulte propose : « On va vers Robin et ensuite, vers Lila »
 La ligne ondulée	MVS	+	+	+/-	+/-	+/-	+	
 Les coupes	MVS	+	+	+/-	+	+	+	L'adulte propose : « C'est tout doux » et « Il faut plonger bien profond dans l'eau »
 Les cannes	MK	+	+	+	+/-	+/-	+	Margot participe à la mise en sens. L'adulte propose « plus petit »
 Les créneaux	MVS	+	+	+	+	+	+	Margot : « Réparer le pont »
 Les boucles descendantes	MVS	+	+	+	+	+/-	+	

Tableau 8 : Analyse qualitative des activités graphiques de Margot

(+) critère acquis, (+/-) critère en émergence, (-) critère non acquis

3.3. Le dessin raconté



Margot dit, au sujet de l'élaboration des bonshommes :

Lila :

La princesse Lila elle a une tête comme un rond. Elle a des cheveux. Pas faire des cheveux longs hein sinon on va marcher dessus. Hop après je fais ses yeux, des sourcils, peut-être une bouche rose. Je vais faire comme ça c'est joli. Hop faut faire un cou parce que si on voit pas le cou tant pis hein. Après fais une robe, faut faire déjà un ventre ? un ventre après je fais la robe. Après je fais les jambes : deux trucs comme ça. Oh c'est pas des couleurs comme ça des jambes alors on dit c'est un pantalon. J'arrive pas à faire les pieds, c'est comment ? Y a manque les bras vais faire les bras [et] les mains.

Robin :

Les garçons c'est des cheveux pointus, c'est comme des mains mais c'est pas des mains. Ah j'ai pas fait des oreilles, y a des grandes oreilles hein ? Hop vais faire l'chemin c'est deux traits. Vais faire un grand rond, une bouche. Eh Robin y a pas d'z'yeux. Tu vois quand on fait des yeux faut pas faire des yeux méchants, parce que Lila elle va pas être contente hein, parce que si y est méchant peut-être il va la tuer peut-être dans l'histoire. Après gris comme un

ventre à Lila. Ben [Robin] y a pas d'pieds je vais faire des pieds. [Robin et Lila] ils sont contents.

Au sujet du nom des bonshommes :

Lila bon la lettre comment que elle s'appelle ? Lila elle commence par la lettre comment ? C'est un L. Lila après un L c'est comment ? peut-être un e peut-être un o peut-être un t ou un o [L'adulte : Tu fais comme tu penses] mais pas des bêtises hein ! C'est pas toujours des E c'est pas toujours des L hein, sinon ça fait pas beau, c'est pas toujours [llll]. Hop Li-La. Li-la et Ro-bin. Je vais faire un changer de couleur à chaque fois parce que comme ça ça fait joli. C'est [rèr] R Ro-bin, peut-être G.

Au sujet de la réalisation du château :

C'est un grand hein, quelle couleur je vais prendre ? euh rose. Un grand toit parce que ma maison ai un grand toit. C'est une pointe. Je l'attache. C'est pas un château comme ça ben si peut-être. [Margot dessine les créneaux] Fais pas le bruit à chaque fois, comme la feuille, je veux pas hein. Regarde cric-crac cric-crac ça va pas c'est comme un M. Quand tu fais le bruit vais faire des bêtises.

Fig. 25 : Dessin raconté de Margot

Dans l'activité de dessin raconté, on note une évolution considérable dans tous les aspects de l'activité par rapport à la pré-évaluation. Margot avait alors fait un dessin en rapport avec le thème proposé (« princes et princesses »), après avoir dit « je sais j'en ai dans ma chambre ». Le bonhomme était un têtard aux jambes allongées avec pour attributs des cheveux de chaque côté de la tête et une robe figurée par des ponts accrochés à la tête et tombant jusqu'au sol. Le titre était une ligne ondulée horizontale tracée de gauche à droite que Margot ne pouvait pas relire. Elle écrivait son prénom sans erreur.

Pour son dessin raconté, Margot choisit de représenter Robin et Lila, le prince et la princesse du CAMI. Elle ne se situe pas dans la production d'un récit au cours de cette séance. Elle ébauche sur la demande de l'adulte quelques mini-scripts qui se situent dans « l'après » CAMI, mais il semble qu'elle considère que l'histoire est terminée. L'enjeu semble plutôt être la réalisation d'un dessin esthétique et réaliste. Son dessin pourrait être la représentation du retour à l'apaisement comme dans une situation finale, les deux personnages sont souriants.

Margot utilise de très nombreuses couleurs, ses gestes sont assurés, et elle installe chaque élément graphique en l'expliquant et en le justifiant à l'adulte, parfois même avec humour (« pas faire des cheveux longs hein sinon on va marcher dessus »). Elle mentionne aussi ce qu'elle choisit de ne pas dessiner. Elle se situe dans le réalisme intellectuel, elle fait appel à ses connaissances et à son vécu pour étayer ses choix graphiques. Robin et Lila sont des bonshommes de type conventionnel tube. Elle cherche à représenter les vêtements de manière réaliste (« [je] fais une robe, faut faire déjà un ventre ? Je fais un ventre après j'fais la robe »). Elle attribue à chaque personnage des caractéristiques : la féminité pour Lila travers d'une robe et de cheveux longs, la virilité pour Robin qui porte des cheveux courts, la gentillesse pour Robin (des « yeux gentils »), le bonheur pour les deux personnages. Elle ajoute un soleil, un chemin et un château doté de créneaux pour planter le cadre spatial. Au moment de faire les créneaux du château, Margot demande à l'adulte de ne pas faire la formule magique, elle craint d'être déconcentrée : « quand tu fais le bruit vais faire des bêtises ».

Margot devance la demande de l'adulte au sujet du titre du dessin en cherchant à écrire le prénom des personnages. Elle commence par vouloir écrire le prénom de la princesse Lila. Pour chaque lettre posée, elle demande son avis à l'adulte. Elle commence par un « L » puis réfléchit à ce qui pourrait venir après car « on dit pas

toujours [IIII] ». Elle écrira finalement « LEUOT » pour Lila et « ELRGOT » pour Robin. Le choix des lettres s'explique : Margot connaît la valeur de « L », s'inspire de son propre prénom pour « RGOT » et de celui d'un proche pour « U ». Elle accède au stade syllabico-alphabétique.

Margot s'intéresse au langage écrit. Elle se situe dans une recherche personnelle qui tient à la fois d'une tentative de mise en correspondance de l'oral et de l'écrit (pour « Lila », après avoir écrit un « L », Margot déclare : « ça fait pas L c'est pas toujours [IIII] »), d'une recherche esthétique (« c'est pas toujours des L sinon ça fait pas beau ») et de la recherche d'une écriture plausible, conventionnelle (« pas des bêtises hein (...) c'est pas toujours des E c'est pas toujours des L hein »). Elle demande son aide à l'adulte : « Lila elle commence par la lettre comment ? ».

L'accompagnement de l'adulte est principalement de type DAMI, car Margot mène l'échange tout en ménageant à l'adulte un rôle de partenaire et de référent.

Dessin raconté						
Axe graphique					Langage et dessin en synergie	
Stade de réalisme	Fortuit	<u>Manqué</u>	<u>Intellectuel</u>	Visuel	Conduite de récit	D1 – ébauche de TLS
Choix des couleurs	Mise en couleurs			±	Thèmes abordés	Opposition fondamentale gentil/méchant, garçon/fille Script « aller au magasin »
	Couleurs variées : jaune, orange, marron, gris, rose, bleu foncé, bleu clair, rouge, violet, vert, noir			11		
Disposition spatiale	Margot s'inspire de la grande image : - un personnage de chaque côté du dessin - le château au milieu, le chemin en bas - le soleil en haut à droite - utilise tout l'espace graphique				Sens ajouté	Annonce, commente et justifie chaque choix graphique, de manière pertinente et drôle. Met en lien avec son vécu, son expérience, ses connaissances
Caractérisation des personnages	Les personnages sont habillés et en mouvement, marqués par des oppositions : garçon/fille, long/cour, etc.					
Expressions du visage	Les personnages sont souriants.					
Dessin du bonhomme	Les deux bonshommes sont de type conventionnel filiforme avec attributs.					
Interactions avec les activités graphiques					Interactions avec les activités de récit	
Formes pré-scripturaires réutilisées					Reprises du CAMI	
Créneaux	Réussis avec modèle visuo-statique à la séance 2, ils sont presque acquis. Margot demande à se dispenser de l'onomatopée. Ils ont la même mise en sens que dans les activités graphiques.				Robin, Lila, le château	Margot reprend les mêmes prénoms que ceux du CAMI pour dénommer ses personnages. Ceux-ci habitent un château.
Ligne brisée	Comme à la séance 2 le mouvement et la forme sont réussis, l'onomatopée est absente. Elle est utilisée dans la réalisation du toit du « château ».				Actants opposants	Uniquement mentionnés, ils ne sont pas dessinés.
Rond	Comme à la séance 2, la forme est réussie et Margot y ajoute une onomatopée (« yoooo »). Elle sert à figurer les têtes et les ventres des bonshommes, ainsi que le soleil.				Rôles des actants	L'opposition gentil/méchant est repérée et explicitée.

Comparaison avec la pré-évaluation			Comparaison avec la pré-évaluation						
Couleurs	Mise en couleurs	±	Conduite de récit	Pendant le dessin raconté, Margot se place dans une recherche graphique d'esthétisme et de réalisme. Elle essaie spontanément d'accéder à l'écrit pour nommer ses personnages et en laisser trace. Le but pour elle n'est pas de produire un récit dessiné. Margot se place dans un échange avec l'adulte autour de sa production : elle lui montre ses connaissances et ses compétences, elle lui explique son projet et revient sur ses productions, elle cherche son approbation et tient compte de ses conseils.					
	Margot passe du monochrome au multicolore	±							
Disposition spatiale	Tout l'espace graphique est maintenant utilisé. La disposition de l'écriture du prénom et du titre sont identiques sur les deux dessins recueillis.								
Caractérisation des personnages	A la pré-évaluation, la « princesse » était caractérisée par une robe. Ici, aux vêtements s'ajoutent les oppositions garçon/fille.								
Expressions du visage	Le personnage du premier dessin était indifférent. Les personnages sont souriants à la séance 3.								
Dessin du bonhomme	Passage du bonhomme têtard avec attributs (à la pré-évaluation) au bonhomme conventionnel filiforme (à la séance 3).								
Vers l'écrit...									
Types de lettres	Pseudo-lettres	±	Lettres altérées		Lettres			+	
Différenciation des mots	Présence de stratégies de recherche de différenciation des mots	+	Variation des lettres utilisées					+	
			Variation de l'ordre des lettres					+	
			Variation de la longueur du mot						
Correspondances oral-écrit	Présence de stratégies de recherche de correspondance entre oral et écrit	+	Mots	+	Lettres	+	Consonnes	+	
							Voyelles	+	
Stade	Trace quelconque	Pré-syllabique	Syllabique	Syllabico-alphabétique		Alphabétique			

Tableau 9 : Analyse du dessin raconté de Margot

Eléments soulignés : séance de pré-évaluation, éléments en gras : séance 3

3.4. Conclusion

3.4.1. Positionnement de l'adulte

L'adulte a accompagné Margot au moyen du QA et du DAMI pour l'aider à bâtir un récit cohérent. Parfois, il a permis que Margot s'exprime sur son vécu ; ces évocations ont pu aboutir à la réalisation d'inférences pragmatiques. Cependant, lors de certains échanges, il n'a pas su repérer des émergences de sens qu'il aurait été intéressant de mettre en valeur et qui auraient pu être l'occasion de relancer le récit de Margot. Apporter les aides demandées vis-à-vis de l'écrit au cours de la séance 3 (consacrée au dessin raconté) aurait pu également être intéressant. Au cours de la remédiation, il serait primordial d'apporter ces aides au moment opportun. Il faudrait veiller à valoriser Margot ; elle y est particulièrement sensible.

3.4.2. Profil de l'enfant

Margot investit toutes les activités proposées. Elle est particulièrement à l'aise dans l'activité de récit, au cours de laquelle elle bâtit des récits cohérents qu'elle enrichit d'un sens ajouté personnalisé, sous la forme d'une mise en lien de l'activité proposée avec son propre vécu et d'éléments de créativité. Dans les activités graphiques autour des formes pré-scripturaires, elle parvient à réaliser la plupart des formes et investit leur mise en sens. Dans le dessin raconté, elle s'applique à caractériser ses personnages et s'essaie au passage à l'écrit. Elle s'intéresse à la synchronisation bruit-trace et son-lettre dans les deux séances où le graphisme entre en jeu. Elle utilise les éléments graphiques comme un ensemble de symboles et de signes.

La petite fille entre dans le registre conventionnel : elle explique et justifie son point de vue, elle fait des propositions à l'adulte, recherche son approbation et tient compte des aides que celui-ci peut lui apporter.

3.4.3. Projet d'aide et de remédiation

Le projet d'aide pourrait avoir plusieurs axes : le récit oral, le langage écrit, le dessin. La remédiation pourrait comprendre un travail spécifique sur les termes spatiaux, afin que Margot puisse se montrer plus précise dans ses descriptions. Un discours accompagnateur ciblant particulièrement la cause pourrait permettre de travailler les notions de cause et de conséquence et les propositions subordonnées

conjonctives. Une attention particulière devrait aussi être portée à l'apport de lexique spécifique.

On pourrait s'orienter vers l'acquisition de l'écrit. Margot associe onomatopées et formes pré-scripturaires au cours de la deuxième séance, et, au cours de la troisième, elle cherche à mettre en correspondance la production orale et la trace écrite, aux niveaux du mot, de la syllabe et du phonème. Elle demande son aide à l'adulte. L'apprentissage du langage écrit l'amènera à poursuivre son cheminement du symbole au signe. Ce travail comprendrait l'accès à l'écriture liée ; alors, il serait pertinent de proposer un travail sur les trajectoires par des modèles visuo-cinétiques.

Il s'agirait enfin de proposer de nouvelles histoires à dessiner. Margot n'a pas souhaité faire un récit sur son dessin, préférant se concentrer sur l'esthétique graphique. D'autres histoires pourraient lui donner envie de mettre en dessin son récit, tout en lui permettant de prolonger ses recherches graphiques : on pourrait choisir des contes déjà connus, des histoires racontées ou lues en séance, des histoires en lien avec ses dessins animés préférés une fois que Margot aura gagné en informativité. Cette activité s'intégrerait dans le cheminement vers l'écrit car on veillerait à proposer de légender le dessin par un mot ou par une phrase, comme lors du dessin raconté de la séance 3.

4. Conclusion

Au terme de cette investigation, l'observatio des seize enfants a montré que les représentations langagières et graphiques dont disposaient les seize enfants ont été modifiées par les différents outils proposés. Chaque enfant, quel que soit son niveau de compétence à la pré-évaluation, a su puiser dans le matériel les apports dont il avait besoin pour développer ses acquis. Ainsi, Margot a exploré le récit puis le graphisme ; Svetlana a quant à elle bénéficié d'une stimulation de sa créativité ; Sami s'est pour sa part appuyé sur sa maîtrise des formes pré-scripturaires afin d'élaborer son dessin.

Toutefois, il convient de situer l'application de notre protocole expérimental au sein d'un contexte d'apprentissage scolaire qui peut aussi expliquer les évolutions quantifiables des enfants. Les bénéfices imputables à notre matériel peuvent être envisagés au cours d'une même séance ou lorsqu'il est question, dans les productions de l'enfant, de références aux outils présentés d'une séance à l'autre.

Il est par ailleurs primordial de considérer l'évolution perceptible au sein de la relation d'échange entre l'enfant et l'adulte, à l'issue de cette investigation. L'adulte a effectivement tenté, au cours des séances, d'adapter son accompagnement dialogique en fonction de l'attitude de l'enfant, de ses compétences, de ses attentes et du bénéfice observé. Cette démarche s'est révélée enrichissante à la fois pour nous, adultes, qui avons pu constituer une situation d'échange favorable à l'élaboration d'un sens partageable, et pour l'enfant qui, lorsque l'accompagnement de l'adulte était adapté, manifestait ses progrès dans la capacité à mettre en sens et mettre en forme. Ainsi, Sami avait besoin d'un accompagnement cadré mais ludique qui l'incite à investir les formes graphiques dans un contexte créatif.

Ainsi, nous pensons avoir démontré que l'investigation autour des domaines langagiers et graphiques et l'accompagnement adapté concourent ensemble à l'élaboration et l'activation des représentations chez l'enfant, à la mise en valeur de ses compétences cognitives et à son engagement dans l'échange avec l'adulte. D'autres travaux pourront confirmer le rôle de la synchronisation entre le langage et le graphisme dans l'élaboration du sens.

Discussion

Dans cette partie, nous tenterons de valider nos hypothèses puis nous porterons un regard critique sur notre matériel et notre intervention, et enfin nous tenterons de déterminer les apports de notre travail à l'orthophonie.

1. Validation des hypothèses

Nous avons conçu notre matériel en vue d'offrir ou d'activer des cadres de connaissance, une synchronisation entre éléments visuels, kinesthésiques et auditifs, et un cheminement actif vers l'écrit. Nous pouvons maintenant confronter nos résultats aux hypothèses formulées dans la première partie de notre travail.

1.1. Sur le plan du langage

Nous avons conçu notre matériel afin d'enrichir les conduites de récit des enfants rencontrés tout en attisant leur créativité. Nous avons constaté que tous les aspects du récit ont pu être améliorés : le lexique, la syntaxe, l'accès à la trame logico-sémantique, les inférences et le niveau de conduite de récit.

Le lexique spécifique au cadre de connaissance a été amélioré pour quatorze enfants parmi les seize que nous avons rencontrés. Par exemple, Margot n'employait dans son premier récit que des termes généraux. Elle retient du CAMI six termes spécifiques : « château », « princesse », « épée », « galoper », « se marier » et « escaliers ». Sami est passé de deux termes spécifiques (« château », « cheval ») à neuf, avec l'ajout de « princesse », « méchants », « or », « casser », « se marier » etc. Svetlana utilise de nombreux termes appartenant au lexique spécifique dès son premier récit. Malgré cela, elle se saisit de plusieurs termes présents dans le CAMI : « pont », « casser », « magie », « transformer », etc. Elle ajoute des termes spécifiques qu'elle n'avait pas utilisés auparavant et qui ne sont pas présents dans le CAMI : « fenêtres » et « reine ». Elle précise aussi le mot « balcon » qu'elle avait confondu avec « volcan » lors du premier récit. Ces bénéfices observés chez Svetlana perdurent au cours du dessin raconté, on y retrouve : « transformer », « petits pois », « épée magique », « se marier », etc. Ces apports montrent que le CAMI a pu à la fois apporter, activer et préciser le lexique propre au conte chez les trois enfants.

Les aspects syntaxiques sont améliorés pour presque tous les enfants rencontrés (quinze sur seize). Les phrases sont plus longues et plus complexes. Pour ces quinze enfants, le nombre de connecteurs et d'anaphores augmentent.

Plusieurs enfants s'essayent à exprimer le but, la cause ou la conséquence, par exemple :

Svetlana : « I s'en allaient les monsieurs [...] parce que ils ont dit ils veulent plus casser. »

Les étapes de l'histoire sont alors liées par des notions logiques ou temporelles. L'enfant comprend mieux l'enjeu de l'histoire et le rôle des personnages représentés sur l'image.

De manière plus générale, le niveau de conduite de récit est amélioré : quatorze enfants parmi les seize de l'étude progressent sur ce point. Nombreux sont ceux qui accèdent à un récit de type descriptif 2 pragmatique ou créatif. En effet, les inférences sont plus présentes, en particulier les inférences créatives. La magie et la transformation présentes dans le CAMI reviennent dans de nombreux récits.

Sami : « Il les transforme en pois. »

Svetlana : « Il prépare sa magie. »

La créativité peut aussi apparaître dans la théâtralisation du récit, par exemple par insertion de discours direct intonné :

Margot : « Il va dire 'ah j'suis tout mouillé' »

ou encore l'utilisation d'onomatopées :

Margot : « Il va faire pan ! pan ! »

On observe également des améliorations sur le plan du langage dans l'activité de dessin raconté : quatorze enfants parviennent à bâtir un récit de type D1 ou D2. Par exemple, Svetlana a produit un récit après CAMI de type D2 créatif avec un adulte très étayant à ses côtés ; au cours du dessin raconté, le récit reste D2 créatif et la petite fille gagne en autonomie. Elle se réfère davantage au CAMI. La résolution de son récit le montre bien : dans le récit après CAMI, les opposants décident de quitter les lieux, la petite fille dit qu'ils attaquaient « pour du semblant », puis dans le dessin raconté, elle dit :

« Ils sont transformés en petits pois avec son épée magique ».

Il semblerait que les activités graphiques soient propres à compléter les apports du CAMI, en particulier par des précisions portant sur la trame logico-sémantique.

1.2. Sur le plan du graphisme

Nous souhaitons que nos activités graphiques permettent un premier investissement des formes pré-scripturaires grâce à l'investissement affectif de l'histoire et aux aides apportées par l'adulte.

Nous constatons que l'investissement affectif de l'histoire a un effet très important sur les enfants : tous ont été participants jusqu'au terme de la séance. Certains ont même exprimé leur satisfaction d'avoir « aidé Robin ». Les enfants ont effectivement eu accès à l'ensemble des formes pré-scripturaires, avec un travail des aspects de mouvement, forme et trajectoire. Pour tous les enfants, l'adulte a pu mettre en oeuvre une ou plusieurs aides pertinentes, qu'elles soient graphiques ou langagières. Par ailleurs, tous les enfants ont réinvesti au moins une forme pré-scripturaire dans le dessin final. Les mises en sens étaient diverses, soit empruntées à celles des activités graphiques, soit originales. Sami utilise la ligne brisée pour tracer de gigantesques couronnes aux personnages de son dessin raconté. Svetlana figure le château par une tour par une ligne brisée et des créneaux. De même, Margot utilise les créneaux pour faire un château de la maison qu'elle a dessinée. Cette intégration dans le dessin raconté permet un effet d'entraînement ; à plusieurs reprises on constate que les formes sont améliorées par rapport à la séance graphique, comme c'est le cas des créneaux de Svetlana.

D'autre part, l'ensemble des activités autour du graphisme a permis l'amélioration du stade de réalisme et du dessin du bonhomme. C'est le cas pour dix enfants parmi ceux que nous avons rencontrés. Par exemple, Svetlana et Margot passent de bonshommes-têtards à des bonshommes conventionnels. Elles accèdent au réalisme intellectuel. Sami passe du réalisme manqué au réalisme intellectuel.

La disposition spatiale dans le dessin raconté est aussi nettement améliorée. Il semble que cela puisse être expliqué par plusieurs facteurs : le contact répété avec la grande image, l'exposition aux activités graphiques et le désir de représenter de nombreux éléments sur un espace restreint. La disposition des personnages sur le dessin raconté de Svetlana pourrait en effet évoquer la grande image en miroir : le prince se trouve en haut à gauche de la feuille, la princesse en haut à droite et les méchants légèrement en contrebas. Enfin, le cadre spatial est précisé : Sami, Margot et Svetlana ont, tous les trois, choisi de représenter un château. Selon les enfants, il est plus ou moins complexe.

De manière générale, on peut constater que :

- le graphisme entraîne le graphisme : travailler les formes pré-scripturaires a permis d'offrir plus de compétence graphique à l'enfant et par là de plus grandes possibilités de représentation et l'incite à explorer activement ce domaine ;

- le langage entraîne le graphisme : il donne du « sens en plus » au graphisme, la mise en récit amène l'enfant à produire un plus grand nombre d'éléments dans le dessin et à les assembler dans l'espace graphique.

1.3. Sur le plan des représentations multimodales

Nous avons émis l'hypothèse que l'ensemble du matériel permettrait d'offrir ou d'activer des cadres de connaissance tout en stimulant l'imaginaire et de sensibiliser l'enfant à la synchronisation des éléments visuels, auditifs et kinesthésiques. Nous pensions que l'activité de dessin raconté pouvait permettre d'actualiser les mises en sens et mises en formes graphiques et langagières proposées au cours des deux premières séances.

Nous avons effectivement pu entraîner la réalisation d'un récit conjointement au dessin, pour quatorze enfants parmi les seize rencontrés. Ces récits, nous l'avons dit, étaient au moins de type D1.

Cela s'accompagne d'une meilleure caractérisation des personnages. Les personnages se dotent de nombreux détails dessinés et dénommés : Margot habille la princesse d'une « robe », Sami les coiffe de couronnes. Svetlana élabore pour Lila un costume très détaillé : un maillot, un pantalon, une couronne, des boucles d'oreilles et des escarpins. Cela s'accompagne d'une véritable recherche verbale :

Margot : « Lila elle a une tête comme un rond. Elle a des cheveux. [...] Hop après je fais les sourcils, peut-être une bouche rose. [...] Faut faire un cou [...] faut faire déjà un ventre ? [...] après je fais les jambes [...] j'arrive pas à faire les pieds [...] vais faire les mains et les bras ».

A cela s'ajoutent les caractérisations portant sur le genre des personnages (masculin / féminin), sur leur statut (prince et princesse / méchant), sur le rôle dans l'histoire (méchant / gentil) constatées notamment chez Margot et Svetlana. L'expression des visages des personnages est recherchée :

Svetlana, en parlant du méchant : « Il est triste parce qu'il va être transformé en petit pois. »

Le cadre spatial est également mentionné en même temps qu'il est dessiné. A ce propos, Margot dessine d'abord une maison, elle ajoute ensuite des créneaux et se questionne :

« C'est pas un château comme ça ? Ben si peut-être. »

Le dessin complète le langage, il suscite ou alimente la mise en sens : le récit est suscité et entretenu par le dessin, par exemple, Svetlana commence son récit

après avoir décrit les personnages et le château. La réalisation de la trace peut obéir à un projet graphique comme c'est le cas tout au long de cette séance chez Margot. L'interprétation *a posteriori* des éléments dessinés stimule le récit, le relance parfois, comme chez Svetlana, qui se sert du cadre spatial posé au travers du château et de ses douves pour explorer le devenir des méchants après la transformation magique :

« Ils tombent dans l'eau. »

Des traces peuvent être réajustées après la mise en sens langagière (lorsque Svetlana circonscrit les fleurs qu'elle a dessinées en disant « c'est le bouquet pour pas qu'il tombe »). Des mises en sens peuvent l'être après la production des traces graphiques. L'enfant se place donc dans une recherche active quant aux mises en sens et mises en forme graphiques et langagières. Cela entraîne une véritable réflexion de la part des enfants sur leurs représentations internes.

1.4. Sur le cheminement vers l'écrit

Notre hypothèse, avant de commencer notre investigation auprès d'enfants de maternelle, était qu'il serait possible de susciter ou d'encourager le cheminement actif vers l'écrit. Les activités graphiques devaient, d'une part, permettre d'intégrer les formes pré-scripturaires dans le répertoire graphique de l'enfant afin qu'il se les approprie progressivement, et, d'autre part, lui proposer une première synchronisation des traces graphiques avec des sons ou des bruits. Ce dernier effet a pu être observé chez certains enfants, essentiellement au cours de la séance graphique elle-même, car ils ont relativement peu repris ces onomatopées au cours de la troisième séance.

Nous avons pu constater que le dessin raconté permet d'amener l'enfant à se questionner sur l'écrit par l'ajout d'un titre ou d'une légende au dessin. La plupart des enfants se sont volontiers prêtés au jeu, même s'ils rappelaient à l'adulte qu'ils ne savaient pas lire ni écrire. C'est le cas de Svetlana qui adopte alors une démarche typique du stade pré-syllabique en faisant varier les lettres qu'elle utilise et leur agencement pour leur attribuer une signification.

Nous pensons que répéter cette activité pourrait permettre à l'enfant d'aller plus avant dans sa recherche des liens entre l'écrit et l'oral. Il semble que Margot se souvienne que l'adulte lui a demandé d'apporter un titre à son dessin lors de la pré-évaluation ; et à la dernière séance elle devance la demande en proposant d'écrire le nom de ses personnages. On peut considérer que cette tâche lui a finalement été présentée deux fois : on peut penser qu'elle s'est sentie encouragée à découvrir

l'écrit. On peut aussi penser que les synchronisations entre éléments visuels, auditifs et kinesthésiques à l'oeuvre dans l'ensemble du matériel ont pu entrer en écho avec le cheminement vers l'écrit.

1.5. L'accompagnement dialogique

Tout au long de l'intervention, l'adulte a tissé une relation avec l'enfant dans l'accompagnement dialogique au travers du DAMI/QA et des modèles d'aides. Il a ainsi pu lui offrir un accompagnement ciblé et personnalisé. Les enfants se sont saisis différemment de cet accompagnement. Certains semblaient prêts à le recevoir immédiatement ; parfois les effets des aides et de l'accompagnement dialogique se sont plutôt fait sentir à distance. Tous les enfants ont tiré profit des diverses aides proposées. Pour Sami, l'accompagnement a eu un effet particulièrement important. Dans ses propos, il passe de « Je ne sais pas » à « Je sais », « Je fais ».

2. Critiques

Nous proposons dans cette partie de revenir sur notre démarche, depuis la pré-évaluation en vue de la sélection des enfants jusqu'à l'analyse de nos données après l'investigation.

2.1. La pré-évaluation

2.1.1. Les épreuves

2.1.1.1. L'histoire en images

L'épreuve de récit de la pré-évaluation a été menée grâce à l'O.T.E.E.S. (ALVÈS, GIBARU, POJÉ-CRÉTIEN, 2002). L'histoire de la Cueillette de la pomme compte quatre images. L'utilisation d'une telle épreuve nous semblait pertinente puisque les fondements théoriques de notre travail traitent du récit sur histoire en images. Or notre matériel s'organise autour d'une seule grande image. Nous avons pu constater que le récit sur images séquentielles et celui sur image unique ne sont pas des tâches tout à fait similaires. Le déroulement temporel est porté par la présentation séquentielle de l'histoire de la Cueillette de la pomme ; au contraire, dans le récit sur image unique, l'enfant doit inférer tout l'aspect séquentiel, ce qui a pu poser certains problèmes (cf. La grande image).

Par ailleurs, la permanence du personnage n'est pas un critère que l'on peut envisager de la même manière sur une image isolée que sur des images

séquentielles ; d'autant plus que la Cueillette de la pomme ne faisait apparaître qu'un seul personnage, alors que notre image en fait intervenir quatorze, ce qui peut rendre la gestion des rôles de ces derniers plus difficile.

2.1.1.2. Le HS-59 ou petit Bender

Le HS-59 est une épreuve d'évaluation perceptive du graphisme qui repose sur la copie de figures géométriques non significantes. Or dans notre matériel nous avons ciblé les mises en sens des formes graphiques. Ce critère de signification semble avoir permis d'obtenir des résultats différents aux deux épreuves : les enfants réussissant le HS-59 ont également réussi nos activités graphiques, mais inversement, les enfants en difficulté au HS-59 ont pu mieux réussir les activités graphiques.

2.1.1.3. Le dessin sur thème

Nous avons souhaité pouvoir mettre en évidence des modifications, entre le dessin de pré-évaluation et le dessin final, dans l'utilisation et la composition du dessin figuratif. A la pré-évaluation, la consigne que nous avons choisi de donner aux enfants était très ouverte afin de permettre un maximum de liberté aux enfants. Il est possible que nous n'ayons pas induit, de ce fait, de conduite de récit.

2.1.2. La sélection des enfants

2.1.2.1. Les critères de sélection des enfants

Nous avons recruté les enfants selon des critères précis (cf. Sujets, matériel et méthodes). Cependant, ces critères étaient immanquablement emprunts de subjectivité.

Les épreuves de pré-évaluation nous ont conduites à établir des profils pour chaque enfant. Or, ces tâches étaient finalement différentes de notre matériel, de même que différaient les conditions entre la pré-évaluation et l'intervention. Nous avons pu constater que certains des profils établis en première intention ne révélaient finalement pas les potentialités des enfants. Par exemple, le récit étonnant de Svetlana nous avait conduites à la placer dans le groupe des enfants dont les résultats étaient « hétérogènes », alors qu'elle s'est finalement montrée à l'aise dans toutes les activités.

2.1.2.2. Les groupes de niveaux

La référence à la norme est une question délicate, d'autant plus que les enfants de notre population étaient issus de milieux défavorisés et scolarisés en maternelle de zone Éclair. Nous n'avons donc pas souhaité sélectionner les individus de notre population uniquement en référence à une norme, mais plutôt par rapport aux résultats de l'ensemble des enfants rencontrés dans l'école au cours de la pré-évaluation. Le profil qui se dégagait des divers épreuves de pré-évaluation entraînait dans l'évaluation globale de l'enfant et constituait également un critère de sélection.

Ces profils issus d'épreuves normées ont pu parfois nous donner une idée globale sans permettre de saisir toutes les potentialités de l'enfant. D'autres fois ils se sont avérés délétères : par exemple, selon ces critères nous avons estimé que Margot avait un niveau faible pour une enfant de grande section, alors qu'elle s'est révélée particulièrement intéressée et pertinente au cours des trois séances de l'intervention.

Par ailleurs, la variabilité interindividuelle au sein de cette école maternelle est importante. Nous avons rencontré des enfants qui débutaient leur scolarité comme des enfants prêts à entrer dans le langage écrit. Ceci a aussi influé sur la constitution des groupes de notre étude.

2.1.2.3. Les groupes des enfants dont le profil est « hétérogène »

Nous avons voulu sélectionner des enfants dont le profil était « hétérogène » à la pré-évaluation, c'est-à-dire qu'ils avaient plus investi l'un des deux domaines langagier ou graphique. Il nous semblait intéressant de travailler avec de tels enfants afin de pouvoir mettre en évidence des interactions entre langage et graphisme propres à améliorer le domaine moins investi.

2.2. Le matériel

2.2.1. La grande image

La difficulté à représenter la chronologie dans une image statique et unique induit la production de récits relativement pauvres sur le plan temporel : la notion des trois aspects, la séquentialité du récit, et les connecteurs temporels sont peu présents de manière générale. Si la situation initiale et l'élément perturbateur sont relativement explicites sur l'image, la résolution n'est présente qu'en puissance ; la situation finale reste entièrement à inférer. Les enfants ont donc pu soit ne pas

proposer de situation finale, soit proposer plusieurs résolutions et situations finales au sein d'un même récit, comme c'est le cas chez Margot.

Le choix de cette image a eu pour effet étonnant le grand intérêt porté à la violence présente sur l'image et en particulier les armes des méchants. C'est le cas de quinze des seize enfants rencontrés. Ils demandent le plus souvent de l'aide à l'adulte pour dénommer chaque arme et en déterminer l'usage. De nombreux scénarios de bagarre sont esquissés dans le premier récit. Ils s'adoucissent souvent grâce à l'intervention de la magie présentée dans le CAMI, qui apparaît comme une manière plus symbolique de le mettre en scène. Pour d'autres enfants, au contraire, le combat revêt une importance déroutante. Avec ces enfants, il serait peut-être plus judicieux, dans un cadre de remédiation, de travailler sur des supports plus anodins dans un premier temps afin de permettre la prise de distance nécessaire. Seule la résolution de Svetlana élude l'affrontement :

« Ils s'en allaient les monsieurs [...] parce que ils ont dit ils veulent plus casser, ils ont changé de prince et pi ils voulaient pas casser, ils disaient pour du semblant. » (Récit après CAMI)

2.2.2. Le CAMI

A la lecture du CAMI, les enfants sont le plus souvent très attentifs. Ils établissent un jeu de regards avec le conteur tout en suivant l'histoire sur l'image. Ils répondent aux questions posées à l'auditoire (« C'est un peu effrayant, n'est-ce pas ? » et « Tu sais quoi ? ») Ils s'amusent de la théâtralisation et semblent portés par le conte. Cependant, quelques enfants ont été déroutés par le fait que nous leur demandions un nouveau récit après leur avoir raconté le CAMI. Nous aurions peut-être dû leur proposer de changer d'interlocuteur à ce moment. Mais cela a pu les amener à compléter leur premier récit ou à imaginer un scénario différent de leur premier récit et du CAMI. Cela relève d'une démarche intéressante qui montre que l'enfant avait pris en compte ce qui s'était passé et dit au cours de la séance.

Certains enfants semblent avoir tiré moins de bénéfice que d'autres du CAMI, par exemple s'ils avaient exploité le même scénario dans leur premier récit (Svetlana), ou parce qu'un récit plus complexe aurait permis davantage de progrès.

Enfin, nous avons espéré que les enfants insèrent dans leurs récits les formulettes du CAMI, mais elles n'ont été que peu reprises. Cela peut peut-être s'expliquer par le fait qu'elles interviennent tard dans le récit et que le conteur ne les prononce qu'une seule fois.

2.2.3. Les activités graphiques

L'ordre des formes pré-scripturaires est imposé par la progression de l'histoire et non par degré de difficulté. Proposer une forme relativement difficile (l'épicycloïde positive) peu après le début de la séance évite l'effet de fatigue ; de même finir par une forme plus facile (les boucles descendantes) maintient l'intérêt des enfants. Certains enfants ont d'ailleurs réussi des formes qui pouvaient sembler plus complexes que d'autres pour lesquelles plusieurs modèles d'aides ont été nécessaires.

Cependant quelques-unes de nos activités graphiques restent perfectibles. Certaines se sont révélées trop peu guidantes, tant dans les aspects de forme que de taille de la production attendue. C'est le cas de l'activité portant sur la ligne brisée, qui semble ne pas offrir assez d'indices à l'enfant. On aurait pu ajouter des armes disposées en haut en bas, aboutissant à une disposition en quinconce, en disant à l'enfant de « se faufiler entre les armes ». Ceci aurait peut-être permis une meilleure réussite. Par ailleurs, l'activité traitant des ronds ne guide pas suffisamment l'enfant vers l'exploration du sens de rotation sénestrogyre. Les enfants ont souvent produit des ronds dextrogyres, et l'adulte devait leur proposer des aides verbales sans pouvoir le justifier par la mise en sens.

L'activité de production de ligne ondulée nous a semblé rappeler aux enfants celle des ponts, confusion aisément levée par une brève explication. Enfin, l'activité ciblant l'épicycloïde est difficile, même après présentation des différents modèles d'aide. Des enfants l'ont exprimé. Le grand nombre d'arbres à compléter peut entraîner une lassitude de l'enfant pour certains, en même temps que cela peut permettre l'émergence de la forme pour d'autres. Nous avons choisi de proposer les différents modèles d'aide sur un seul exemplaire pour limiter l'effet de fatigue.

La durée de la séance graphique a aussi pu poser problème. Nous avons pris soin, lors de la création du matériel, de limiter le nombre des formes pré-scripturaires. Pourtant il a été difficile de respecter les trente minutes prévues avec les enfants qui étaient moins à l'aise dans le domaine du graphisme, et plus généralement avec les enfants de moyenne section. La séance a pu durer jusqu'à quarante minutes. Dans une prise en charge en orthophonie les activités graphiques pourraient être menées sur plusieurs séances. Cela dégagerait plus de temps pour les mises en sens des formes pré-scripturaires, en particulier pour faire des liens entre les activités graphiques et la grande image.

3. Intérêt dans la pratique orthophonique

Nous avons fondé notre travail sur le conte comme support de remédiation et sur le récit comme indicateur transversal de mise en sens. Nous avons souhaité ajouter la dimension graphique pour cheminer vers l'écrit. A l'issue de notre étude, il apparaît que notre matériel permet :

- d'améliorer les capacités de mise en intrigue, de construction du récit et de réalisation d'inférences,
- d'améliorer les capacités de mise en sens des formes graphiques et de mise en forme des éléments dessinés,
- d'amener l'enfant à questionner ses représentations, à les compléter et les réorganiser en intégrant de nouveaux aspects graphiques et langagiers dans un tout unifié,
- d'amener l'enfant à essayer de se situer dans le sens partagé en s'appropriant différents supports de communication,
- d'accompagner l'enfant dans son cheminement vers le langage écrit.

Il peut être proposé à des enfants pris en charge en orthophonie, tant en langage oral qu'en langage écrit. Il se situe d'une part dans la prévention :

- des difficultés à entrer dans le langage écrit (en lecture et en écriture), car il amène l'enfant à se situer dans une recherche active du partage du sens au moyen du graphisme et des correspondances entre oral et écrit,
- des difficultés à acquérir l'aspect graphique de l'écriture, puisqu'il propose des mises en sens amenant l'enfant à s'approprier les formes pré-scripturaires.

Et il se place d'autre part dans la remédiation :

- du langage oral dans ses aspects lexicaux, syntaxiques, pragmatique et de mise en intrigue, par l'activation des cadres de connaissance
- du langage écrit en proposant des tâches qui mettent en jeu les mise en sens et les mises en forme orales et graphiques en tant que pré-requis à l'écrit, tout en n'étant pas directement centrées sur l'écrit, et des activités propres à installer la rééducation de l'écriture.

Conclusion

La mise en application de notre matériel, auprès de seize enfants âgés de 4 à 5 ans, a permis l'investissement conjoint, sur un thème donné, des domaines langagier et graphique. L'impact de nos différents outils a offert, comme nous l'exprimions dans nos hypothèses, des cadres de connaissance avec l'apport d'un lexique spécifique adapté et de formes pré-scripturaires investies au sein d'un contexte thématique : ces mises en forme et mises en sens graphiques et langagières ont suscité l'éveil de l'imaginaire et de la créativité chez bon nombre d'enfants.

Notre CAMI a effectivement guidé une démarche de progression thématique à l'aide d'un modèle de trame logico-sémantique, renforcée par les différents temps des activités graphiques. Certaines formulettes et onomatopées ont été investies par les enfants, participant ainsi à rendre leur récit plus dynamique et vivant, et créant un lien entre le cadre narratif et le contexte de l'échange. Si de nombreux enfants ont usé d'inférences créatives issues du CAMI de l'adulte, d'autres ont fait appel à leur propre imagination afin de placer leurs héros dans des situations plus ou moins extravagantes.

Nos activités graphiques ont renseigné l'adulte sur les conduites de soutien les plus adaptées à chaque enfant, tout en permettant à celui-ci de s'approprier le plus de formes pré-scripturaires dans un contexte d'aventures et de magie.

Au cours de la réalisation des dessins finaux, les enfants ont su investir conjointement leurs souvenirs et leurs acquis des deux séances précédentes, offrant un témoignage irréfutable de l'enrichissement mutuel des domaines langagier et graphique. Ainsi, tandis que pour certains, l'emploi d'un lexique spécifique palliait des représentations graphiques altérées, pour d'autres, la maîtrise de productions graphiques se révélait être un support pour l'investissement de la narration. Chacun des seize enfants s'est réapproprié au moins deux des formes pré-scripturaires proposées au cours de l'investigation, révélant alors un effet d'entraînement.

Enfin, certaines onomatopées soumises à l'enfant au cours des activités graphiques ont été reprises lors de la réalisation du dessin final. D'autres enfants ont produit de nouvelles onomatopées associées à de nouvelles traces graphiques, tandis que d'autres encore s'intéressaient aux similarités phonétiques de certains mots ou mettaient en relation des formes graphiques et des éléments du quotidien.

En fin d'investigation, certains récits se sont ainsi avérés riches d'inférences créatives, d'un lexique spécifique, de constructions syntaxiques complexes, d'une progression thématique efficiente, alimentés d'un support graphique détaillé, sur

lequel s'exécutaient des déplacements, des échanges verbaux entre les personnages, des onomatopées et des mimes accompagnant les actions. Parfois, un investissement kinesthésique des tracés était observé par l'intermédiaire de pointages, de représentation de formes avec le doigt dans l'espace ou de déplacements des doigts sur le dessin.

L'association d'activités langagières et d'activités graphiques partageant un même thème peut ainsi permettre une synchronisation des éléments visuels, auditifs et kinesthésiques qui s'avéreront probablement nécessaires dans l'accès à l'écrit.

Nous avons pu mettre en exergue les nombreux bénéfices suscités par notre matériel qui se situe dans les interactions entre langage et graphisme dans la conduite de récit oral et dans le cheminement vers l'écrit. Nous pouvons donc envisager son utilisation effective dans le champ de la rééducation orthophonique.

Bibliographie

- AJURIAGUERRA (de) J., AUZIAS M., DENNER A. (1964). *L'écriture de l'enfant, tome 2, la rééducation de l'écriture*, Paris : Delachaux et Niestlé.
- ALVÈS C., GIBARU I. (2001). *Le parcours de l'apprenti-parleur*, Isbergues : Orthoéditions.
- ALVÈS C., GIBARU I., MARTIN S., POJÉ-CRÉTIEN J. (2005). *Créamots*, Isbergues : Orthoéditions.
- ALVÈS C., GIBARU I., POJÉ-CRÉTIEN J. (2002). *O.T.E.E.S., Outil Transversal d'Evaluation et d'Elaboration du Sens*, Isbergues : Orthoéditions.
- ALVÈS C., MAOUS-CHASSAGNY N., POJÉ-CRÉTIEN J. (1988). *Modèles pour l'acte pédagogique*, Paris : ESF éditions.
- ALVÈS C., PAQUAY H. (1993). *COG, Cadre d'observation graphomotrice*, Isbergues : Orthoéditions.
- ALVÈS C., POJÉ-CRÉTIEN J. (1992). *Le manque du sens et l'apprentissage de l'écrit*, Isbergues : Orthoéditions.
- AUZIAS M., CASATI I., CELLIER C., DELAYE R., VERLEURE F. (1997). *Ecrire à 5 ans ?*, Paris : PUF.
- BALDY R. (2005). « Dessin et développement cognitif », *Enfance*, vol. 57, p.34-44, Paris : PUF.
- BAYLON C., FABRE P. (2002). *Initiation à la linguistique*. Paris : Nathan.
- BENVENISTE E. (1966). *Problèmes de linguistique générale, tome 1*, Paris : Gallimard.
- BERNISON M. (1966). *Du gribouillis au dessin*, Paris : Delachaux et Niestlé.
- BLONDEAU E., COULON A. (1999). *Le graphisme et ses interactions : mettons en formes et en sens pour cheminer vers l'écrit*. Mémoire d'orthophonie, université Lille-2.
- BRIGAUDIOT M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Paris : INRP Hachette éducation.
- CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Seuil.
- CHASSAGNY C. (1977). *Pédagogie Relationnelle du Langage*, Paris : PUF.
- CHEVALIER E., SYLVESTRE-DUBRULLE B. (2008). « *Un conte peut-il en créer un autre ?* ». Mémoire d'orthophonie, université de Lille-2.
- DE MEREDIEU F. (1974), *Le dessin d'enfant*, Paris : Jean-Pierre Delarge, éditions universitaires.
- DUCROT O. (1980). *Les mots du discours*, Paris : Editions de minuit.

- DUCROT O., TODOROV T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris : Seuil.
- FAYOL M., JAFFRE J.-P. (2008). *Orthographier*, Paris : PUF.
- FERREIRO E. (2000). *L'écriture avant la lettre*, Paris : Hachette éducation.
- GIASSON J. (1990). *La compréhension en lecture*, Québec : Editions G. Morin.
- GUEGUEN S., ROCHETEAU E. (1998). *Des formes aux scénarios : l'enfant d'IME crée du sens. Apprenons à remettre en formes pour mieux communiquer...* Mémoire d'orthophonie, université de Lille-2.
- LACORRE C., VIVIER A.-L. (2011). « *En piste avec Créamots !* » *Discours accompagnateur et modèles aidants pour une meilleure élaboration interactive des représentations graphiques et langagières chez l'enfant de maternelle*. Mémoire d'orthophonie, université de Lille-2.
- LE ROUX Y. (2005). *Apprentissage de l'écriture et psychomotricité*, Marseille : Solal.
- LENTIN L. (1977). *Du parler au lire*, Paris : ESF éditions.
- LURÇAT L. (1979). *L'activité graphique à l'école maternelle*, Paris : ESF éditions.
- LUQUET G.-H. (1927, rééd. 1967). *Le dessin enfantin*, Paris : Delachaux & Niestlé.
- MOESCHLER J., REBOUL A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris : Seuil.
- PROPP V. (1928, 1970). *Morphologie du conte*, Paris : Seuil.
- QUENEA B., TRASNEL I. (1993). *Influence de différents scénarios d'histoires en images sur les productions orales d'enfants de 3 à 7 ans*, Mémoire d'orthophonie, université de Lille-2.
- RONDAL J.-A., SERON X. (2000). *Troubles du langage : bases théoriques, diagnostic, et rééducation*, Sprimont : Mardaga.
- TAJAN A. (1982). *La graphomotricité*, Paris : PUF.
- Le petit Robert* 2012
- [<http://www.espacefrancais.com/conte-presentation-caracteristiques.html>] consulté le 8/10/2011
- [<http://www.signosemio.com/greimas/modele-actantiel.asp>] consulté le 8/10/2011
- [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1955_num_55_1_8769] consulté le 9/10/11
- [<http://www.signosemio.com/greimas/schema-narratif-canonique.asp>] consulté le 8/10/2011
- [<http://www.education.gouv.fr/cid52765/le-programme-clair-pour-les-colleges-et-lycees.html>], consulté le 28/12/2011

Annexes

Liste des annexes :

Annexe n°1 : « La Cueillette de la pomme », histoire en images issue de l'O.T.E.E.S. (2002)

Annexe n°2 : HS-59 ou « Petit Bender » (SANTUCCI, 1959)

Annexe n°3 : Tableau de répartition des enfants par groupes de niveaux

Annexe n°4 : Extrait d'un échange enfant / adulte au cours de la séance sur le récit

Annexe n°5 : Tableau d'analyse comparative des conduites de récit avant et après l'exposition au CAMI

Annexe n°6 : Tableau d'analyse qualitative des activités graphiques

Annexe n°7 : Tableau d'analyse du dessin raconté

Annexe n°8 : Extraits des épreuves graphiques de Sami

Annexe n°9 : Extraits des épreuves graphiques de Svetlana

Annexe n°10 : Extraits des épreuves graphiques de Margot

Annexe n°11 : Profil et projet d'aide concernant Yannis, 5 ans 8 mois, GSM

Annexe n°12 : Profil et projet d'aide concernant Khalifa, 5 ans 4 mois, GSM

Annexe n°13 : Profil et projet d'aide concernant Kenzo, 5 ans 8 mois, GSM

Annexe n°14 : Profil et projet d'aide concernant Alicia, 5 ans 4 mois, GSM

Annexe n°15 : Profil et projet d'aide concernant Ylan, 5 ans 1 mois, GSM

Annexe n°16 : Profil et projet d'aide concernant Kimberlay, 5 ans 8 mois, GSM

Annexe n°17 : Profil et projet d'aide concernant Gwenaëlle, 4 ans 10, MSM

Annexe n°18 : Profil et projet d'aide concernant Camille, 4 ans 9 mois, MSM

Annexe n°19 : Profil et projet d'aide concernant Yacine, 4 ans 8 mois, MSM

Annexe n°20 : Profil et projet d'aide concernant Lucas, 4 ans 5 mois, MSM

Annexe n°21 : Profil et projet d'aide concernant Noah, 4 ans 3 mois, MSM

Annexe n°22 : Profil et projet d'aide concernant Justine, 4 ans 9 mois, MSM

Annexe n°23 : Profil et projet d'aide concernant Nina, 4 ans 8 mois, MSM