



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 :

Cécile LACORRE & Anne-Lise VIVIER

soutenu publiquement en juin 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.**

MEMOIRE dirigé par :

ALVES Christian

GIBARU Ingrid

MARTIN Sophie

Institut d'Orthophonie Gabriel Decroix

Remerciements

Nous remercions tous les enfants de l'école maternelle qui ont participé avec enthousiasme à notre projet, ainsi que leurs parents qui nous ont fait confiance. Nous remercions la directrice de l'école, ainsi que les enseignants qui se sont montrés disponibles et accueillants.

Un remerciement tout particulier à nos maîtres de mémoires, Christian Alvès, Ingrid Gibaru, Sophie Martin, qui se sont impliqués tout au long de ce projet et qui ont su nous accompagner, nous soutenir et nous orienter dans nos démarches.

A nos amis et nos familles.

Résumé :

Au cours de son développement, le jeune enfant découvre le monde extérieur. L'adulte a un rôle d'accompagnateur dans cette découverte : il met des mots et explique à l'enfant ce qui l'entoure, permettant à celui-ci d'avoir des représentations mentales des objets. Ces représentations mentales vont s'élaborer et se préciser à travers le dessin et le langage, deux activités symboliques qui se complètent et s'élaborent mutuellement : le dessin suscite le langage, le langage raconte le dessin, les représentations du monde s'affinent parallèlement aux productions graphiques et langagières.

En s'appuyant sur l'importance de la relation adulte-enfant et de l'influence mutuelle entre le dessin, le langage et les représentations de l'enfant, nous avons élaboré un protocole à visée remédiate, se basant sur l'enrichissement des représentations graphiques et langagières, permettant une amélioration de l'élaboration du récit et des productions graphiques.

Au sein de ce protocole, activités graphiques et langagières se mêlent et différentes aides sont apportées : en particulier, des modèles aidants, un TAMI et un discours accompagnateur. Nous tentons alors de mesurer l'incidence de ces aides et du rôle de l'adulte accompagnateur sur les productions et les représentations du jeune enfant, ainsi que de l'influence du dessin sur le langage et inversement.

Des pistes remédiatives supplémentaires, personnalisées pour chaque enfant sont parfois proposées, laissant une ouverture à d'autres idées de remédiation.

Mots-clés :

enfant - adulte

langage - récit

graphisme - dessin

représentations

modèles aidants - texte et discours accompagnateurs

Abstract :

Throughout its development, the young child discovers the outside world. The adult assumes the role of guide in this discovery : he verbalizes and explains to the child what surrounds it, enabling it to get mental representations of objects. These mental representations will become richer and clearer through drawing and language. These two symbolic activities complement and work out each other : the drawing sparks off the language, the language tells the drawing, the representations of the world become keener together with the graphic work and the language production.

Based on the importance of the adult-child relationship and the mutual influence between child's drawing, language and mental representations, we developed a protocol with an aim at remediation. This protocol is based on the enrichment of graphic and linguistic representations, allowing an improvement of narrative and graphic productions.

Within this protocol, graphic works and linguistic activities mix, and various supports are given : in particular, helping examples, a TAMI and a specific accompanying speech. We thus attempt to measure the impact of such supports and the adult's role of guide upon the productions and representations of the young child as well as the influence of drawing on language and vice versa.

Additional leads of remediation, individualized for each child, are sometimes suggested, leaving opened to other ideas for remediation.

Keywords :

child-adult

language- narrative

handwriting-drawing

representation

helping examples-text and specific accompanying speech

Table des matières

Introduction.....	11
Contexte théorique, buts et hypothèses.....	13
1. L'acte graphique.....	14
1.1. Définition de l'acte graphique.....	14
1.2. Genèse du graphisme	15
1.2.1. Les conditions préalables.....	15
1.2.1.1. sur le plan perceptif.....	15
1.2.1.2. sur le plan moteur.....	15
1.2.1.3. sur le plan gnosique.....	15
1.2.1.4. sur le plan praxique.....	15
1.2.1.5. sur le plan intellectuel.....	16
1.2.1.6. sur le plan affectif.....	16
1.2.2. Les différents niveaux de développement.....	16
1.2.2.1. Le plan moteur.....	17
1.2.2.1.1. <i>Du geste à la trace : le gribouillage</i>	17
1.2.2.1.2. <i>De la trace à la forme</i>	17
1.2.2.2. Le plan perceptif.....	19
1.2.2.2.1. <i>Les différents contrôles perceptifs</i>	19
1.2.2.2.2. <i>Le premier alphabet de l'activité graphique</i>	22
1.2.2.2.3. <i>La maîtrise des directions</i>	23
1.2.2.3. Le plan représentatif.....	23
1.2.2.3.1. <i>Qu'est ce que la représentation?</i>	23
1.2.2.3.2. <i>L'élaboration de la fonction symbolique</i>	24
1.2.2.3.3. <i>Les cinq formes de la fonction symbolique</i>	25
1.2.2.3.4. <i>De la forme à la représentation, dessin et écriture : deux évolutions de l'acte graphique distinctes</i>	28
2. L'évolution du dessin.....	30
1.3. Qu'est ce que le dessin?.....	30
1.4. De la trace vers le réalisme.....	31
1.4.1. Le gribouillage	31
1.4.2. Les phases de réalisme.....	31
1.4.2.1. Stade du réalisme fortuit.....	31
1.4.2.2. Stade du réalisme manqué.....	33
1.4.2.3. Stade du réalisme intellectuel.....	34
1.4.2.3.1. <i>La transparence</i>	35
1.4.2.3.2. <i>Le rabattement</i>	36
1.4.2.3.3. <i>La disproportion</i>	37
1.4.2.3.4. <i>L'anthropomorphisme</i>	38
1.4.2.4. Stade du réalisme visuel.....	38
1.5. Le dessin comme moyen d'expression et de communication.....	39
1.5.1. Spécificité de l'univers enfantin.....	39
1.5.2. Graphisme et affectivité.....	40
1.5.3. Le dessin comme forme d'expression thérapeutique	40
1.6. Le dessin a-t-il un sens?.....	41
1.6.1. Un système de signes.....	41
1.6.2. La « grammaire générative » selon Stern A.....	41
2. Le langage et le dessin en synergie.....	43

1.7. Le langage au service du dessin.....	43
1.8. De l'image au récit.....	45
1.8.1. L'accès au sens.....	45
1.8.1.1. Les scénarios.....	46
1.8.1.2. La trame logico-sémantique	46
1.8.1.3. Le rôle médiateur de l'adulte dans l'acquisition des quatre opérations intellectuelles de base.....	47
1.8.1.3.1. Poser	47
1.8.1.3.2. Projeter	47
1.8.1.3.3. Structurer	47
1.8.1.3.4. Faire communiquer	48
1.8.2. Le partage du sens autour d'une image	48
1.8.2.1. Le triangle de la relation de communication.....	48
1.8.2.1.1. La relation	48
1.8.2.1.2. L'énonciation	48
1.8.2.1.3. L'énoncé	48
1.8.2.2. L'accompagnement dialogique.....	49
1.8.2.2.1. Le DAMI : Discours Accompagnateur Mixte et Intermédiaire....	49
1.8.2.2.2. Le QA : questionnement aidant	51
1.8.2.2.3. Le TAMI : Texte Accompagnateur Mixte Intermédiaire.....	51
1.8.3. Évaluation de la mise en sens : inférences et conduites de récit par rapport à une image.....	52
1.8.3.1. Les inférences.....	52
1.8.3.1.1. Inférences logiques	52
1.8.3.1.2. Inférences pragmatiques.....	52
1.8.3.1.3. Inférences créatives	53
1.8.3.2. Les conduites de récit.....	53
1.8.3.2.1. Le niveau énumératif.....	53
1.8.3.2.2. Le niveau assimilateur.....	53
1.8.3.2.3. Le niveau Descriptif 1.....	53
1.8.3.2.4. Le niveau Descriptif 2.....	54
1.8.3.2.5. Le niveau Descriptif 2 avec "sens ajouté".....	54
1.8.3.2.6. Le niveau projectif.....	54
2. Buts et hypothèses du mémoire.....	55
Sujets et méthodes.....	57
1. Démarche clinique.....	59
1.1. Sélection des enfants.....	59
1.1.1. Critères d'inclusion.....	59
1.1.2. Critères d'exclusion.....	59
2. Le matériel et les outils d'accompagnement.....	60
2.1. Le matériel iconique.....	60
2.2. Le matériel textuel.....	61
2.3. Le matériel verbal.....	62
2.4. Le matériel graphique	63
3. Protocole expérimental.....	65
3.1. La pré-évaluation.....	65
3.2. La première séance : pôle récit.....	67
2.1. La deuxième séance : pôle graphisme.....	67
2.2. La troisième séance : pôle récit & dessin.....	69
3. Élaboration des tableaux d'analyse.....	70

3.1. La séance récit.....	70
3.2. La séance graphisme.....	73
3.3. La séance récit & dessin.....	74
Résultats.....	76
1. Les enfants de petite section.....	77
1.1. Olivier, 3 ans et demi.....	77
1.1.1. La séance récit.....	77
1.1.1.1. Étude de l'énoncé.....	77
1.1.1.2. Étude de l'énonciation.....	78
1.1.1.3. Conclusion.....	78
1.1.2. La séance graphisme.....	79
1.1.2.1. Analyse qualitative	79
1.1.2.2. Conclusion.....	80
1.1.3. La séance dessin et récit.....	80
1.1.3.1. Analyse du dessin.....	80
1.1.3.1.1. <i>Tableau d'analyse</i>	80
1.1.3.1.2. <i>Conclusion</i>	81
1.1.3.2. Analyse du récit	82
1.1.3.2.1. <i>Tableau d'analyse</i>	82
1.1.3.2.2. <i>Conclusion</i>	83
1.1.3.3. Pistes remédiatives.....	83
1.2. Lila, 3 ans et demi.....	84
1.2.1. La séance récit.....	84
1.2.1.1. Étude de l'énoncé.....	84
1.2.1.2. Étude de l'énonciation.....	85
1.2.1.3. Conclusion.....	86
1.2.2. La séance graphisme.....	87
1.2.2.1. Analyse qualitative.....	87
1.2.2.2. Conclusion.....	89
1.2.3. La séance dessin et récit.....	89
1.2.3.1. Analyse du dessin.....	89
1.2.3.1.1. <i>Tableau d'analyse</i>	89
1.2.3.1.2. <i>Conclusion</i>	90
1.2.3.2. Analyse du récit.....	91
1.2.3.2.1. <i>Tableau d'analyse</i>	91
1.2.3.2.2. <i>Conclusion</i>	92
1.2.3.3. Pistes remédiatives.....	92
2. Les enfants de moyenne section.....	93
2.1. Marie, 4 ans et demi.....	93
2.1.1. La séance récit.....	93
2.1.1.1. Étude de l'énoncé.....	93
2.1.1.2. Étude de l'énonciation.....	94
2.1.1.3. Conclusion.....	95
2.1.2. La séance graphisme.....	95
2.1.2.1. Analyse qualitative.....	95
2.1.2.2. Conclusion.....	98
2.1.3. La séance dessin et récit.....	99
2.1.3.1. Analyse du dessin.....	99
2.1.3.1.1. <i>Tableau d'analyse</i>	99
2.1.3.1.2. <i>Conclusion</i>	99

2.1.3.2. Analyse du récit.....	100
2.1.3.2.1. <i>Tableau d'analyse</i>	100
2.1.3.2.2. <i>Conclusion</i>	101
2.1.3.3. Pistes remédiatives.....	101
2.2. Luna, 4 ans.....	101
2.2.1. La séance récit.....	101
2.2.1.1. Étude de l'énoncé.....	101
2.2.1.2. Étude de l'énonciation.....	102
2.2.1.3. Conclusion.....	103
2.2.2. La séance graphisme.....	103
2.2.2.1. Analyse qualitative.....	103
2.2.2.2. Conclusion.....	105
2.2.3. La séance dessin et récit.....	106
2.2.3.1. Analyse du dessin.....	106
2.2.3.1.1. <i>Tableau d'analyse</i>	106
2.2.3.1.2. <i>Conclusion</i>	106
2.2.3.2. Analyse du récit.....	107
2.2.3.2.1. <i>Tableau d'analyse</i>	107
2.2.3.2.2. <i>Conclusion</i>	108
2.2.3.3. Pistes remédiatives.....	109
2.3. Noémie, 4 ans.....	109
2.3.1. La séance récit.....	109
2.3.1.1. Étude de l'énoncé.....	109
2.3.1.2. Étude de l'énonciation.....	110
2.3.1.3. Conclusion.....	111
2.3.2. La séance graphisme.....	112
2.3.2.1. Analyse qualitative.....	112
2.3.2.2. Conclusion.....	114
2.3.3. La séance dessin et récit.....	115
2.3.3.1. Analyse du dessin.....	115
2.3.3.1.1. <i>Tableau d'analyse</i>	115
2.3.3.1.2. <i>Conclusion</i>	117
2.3.3.2. Analyse du récit.....	117
2.3.3.2.1. <i>Tableau d'analyse</i>	117
2.3.3.2.2. <i>Conclusion</i>	119
2.3.3.2. Pistes remédiatives.....	119
3. Les enfants de grande section.....	120
3.1. Antoine, 4 ans et demi.....	120
3.1.1. La séance récit.....	120
3.1.1.1. Étude de l'énoncé.....	120
3.1.1.2. Étude de l'énonciation.....	121
3.1.1.3. Conclusion.....	122
3.1.2. La séance graphisme.....	123
3.1.2.1. Analyse qualitative.....	123
3.1.2.2. Conclusion.....	126
3.1.3. La séance dessin et récit.....	126
3.1.3.1. Analyse du dessin.....	126
3.1.3.1.1. <i>Tableau d'analyse</i>	126
3.1.3.1.2. <i>Conclusion</i>	127
3.1.3.2. Analyse du récit.....	128
3.1.3.2.1. <i>Tableau d'analyse</i>	128

2.3.3.2.2. Conclusion.....	129
2.3.3.2. Pistes remédiatives.....	130
3.2. Léane, 4 ans et demi.....	130
3.2.1. La séance récit.....	130
3.2.1.1. Étude de l'énoncé.....	130
3.2.1.2. Étude de l'énonciation.....	131
3.2.1.3. Conclusion.....	132
3.2.2. La séance graphisme.....	133
3.2.2.1. Analyse qualitative.....	133
3.2.2.2. Conclusion.....	136
3.2.3. La séance dessin et récit.....	137
3.2.3.1. Analyse du dessin.....	137
3.2.3.1.1. Tableau d'analyse.....	137
3.2.3.1.2. Conclusion.....	137
3.2.3.2. Analyse du récit.....	138
3.2.3.2.1. Tableau d'analyse.....	138
3.2.3.2.2. Conclusion.....	139
3.2.3.3. Pistes remédiatives.....	140
3.3. Ianis, 5 ans et demi.....	140
3.3.1. La séance récit.....	140
3.3.1.1. Étude de l'énoncé.....	140
3.3.1.2. Étude de l'énonciation.....	141
3.3.1.3. Conclusion.....	142
3.3.2. La séance graphisme.....	143
3.3.2.1. Analyse qualitative.....	143
3.3.2.2. Conclusion.....	145
3.3.3. La séance dessin et récit.....	145
3.3.3.1. Analyse du dessin.....	145
3.3.3.1.1. Tableau d'analyse.....	145
3.3.3.1.2. Conclusion.....	146
3.3.3.2. Analyse du récit.....	146
3.3.3.2.1. Tableau d'analyse.....	146
3.3.3.2.2. Conclusion.....	147
3.3.3.3. Pistes remédiatives.....	148
Discussion.....	149
1. La pré-évaluation.....	150
1.1. La sélection des enfants.....	150
1.2. Les épreuves.....	151
2. Sélection des enfants.....	152
2.1. Des critères subjectifs.....	152
2.2. Un nombre hétérogène.....	152
3. Déroulement des séances.....	152
3.1. Première séance : l'élaboration du récit.....	153
3.1.1. Les aides apportées.....	153
3.1.1.1. Le TAMI.....	153
3.1.1.1.1. Son élaboration.....	153
3.1.1.1.2. Effets non souhaités.....	154
3.1.1.2. Le discours accompagnateur.....	155
3.1.1.2.1. La classification des différents types de discours.....	155
3.1.1.2.2. Son efficacité.....	156

3.2. Deuxième séance: la production de figures graphiques.....	156
3.2.1. Choix des figures.....	156
3.2.2. La présentation des figures.....	157
3.2.3. Choix des critères d'analyse.....	157
3.2.4. Efficacité des modèles aidants.....	158
3.3. Troisième séance : l'interaction entre dessin et récit.....	158
3.3.1. L'enrichissement des représentations.....	158
3.3.2. L'analyse du dessin.....	159
3.3.3. L'analyse du récit.....	160
4. Conclusions.....	160
Conclusion.....	161
Bibliographie.....	164
Annexes.....	167
Annexe n°1 : Olivier (PSM), séance TAMI, analyse linéaire.....	168
Annexe n°2 : Lila (PSM), séance TAMI, analyse linéaire.....	171
Annexe n°3 : Marie (MSM), séance TAMI, analyse linéaire.....	177
Annexe n°4 : Luna (MSM), séance TAMI, analyse linéaire.....	182
Annexe n°5 : Noémie (MSM), séance TAMI, analyse linéaire.....	186
Annexe n°6 : Antoine (GSM), séance TAMI, analyse linéaire.....	196
Annexe n°7 : Léane (GSM), séance TAMI, analyse linéaire.....	202
Annexe n°8 : Ianis (GSM), séance TAMI, analyse linéaire.....	209
Annexe n°9 : Les formes graphiques.....	213
Annexe n°10 : La grande image.....	216
Annexe n°11 : Le TAMI.....	217
Annexe n°12 : Le dessin de l'enfant : synthèse de l'acquisition des procédures graphiques	218
Annexe n°13 : Olivier (PSM), séance dessin et récit.....	219
Annexe n°14 : Lila (PSM), séance dessin et récit.....	220
Annexe n°15 : Marie (MSM), séance dessin et récit.....	221
Annexe n°16 : Luna (MSM), séance dessin et récit.....	222
Annexe n°17 : Noémie (MSM), séance dessin et récit.....	223
Annexe n°18 : Antoine (GSM), séance dessin et récit.....	225
Annexe n°19 : Léane (GSM), séance dessin et récit.....	226
Annexe n°20 : Ianis (GSM), séance dessin et récit.....	227

Introduction

Ce mémoire s'inscrit dans un continuum de mémoires portant sur les aides à la compréhension et à la production de récits chez les enfants de maternelle. Ainsi, nous utilisons des outils mis en place et évalués précédemment à savoir l'accompagnement dialogique de l'adulte au moyen du Discours Accompagnateur Mixte et Intermédiaire et du Questionnement Aidant.

A la différence des autres mémoires qui proposaient un accompagnement au moyen d'un Conte Accompagnateur Mixte et Intermédiaire, nous avons mis en place un texte offrant la possibilité d'une théâtralisation (TAMI).

Notre mémoire inaugure et pose le cadre d'une série de mémoires qui porteront plus spécifiquement sur les interactions entre le langage et le dessin. Pour ce faire, nous avons mis en place une démarche d'accompagnement à la fois remédiate et évaluative, organisée en plusieurs séances, amenant l'enfant à participer activement aux échanges : par ses réponses, ses propositions, il nous guide autant que nous le guidons.

Notre démarche a été mise en œuvre auprès d'enfants de classes de maternelle ne présentant pas de pathologie. Les études ultérieures porteront sur différentes populations d'enfants présentant, eux, des difficultés dans les domaines graphiques et langagiers.

Notre travail repose sur une observation clinique la plus précise possible : observation de l'enfant, observation et analyse de notre accompagnement et des interactions mises en place. En fonction des productions des enfants, chaque séance ouvre sur d'autres pistes de remédiation.

Contexte théorique, buts et hypothèses

1. L'acte graphique

Au sein de cette partie sera défini l'acte graphique, puis développée l'évolution grapho-motrice de l'enfant, de ses premières représentations graphiques à l'écriture et au dessin en tant que tels.

1.1. Définition de l'acte graphique

Nous pouvons définir, au sens large, la notion de graphisme comme étant le résultat d'un geste, la trace laissée par le mouvement du bras.

L'ensemble des activités alliant écriture et dessin sont appelées « activités graphiques ».

L'écriture et le dessin possèdent comme point commun le fait d'être des mouvements organisés en vue de réaliser des formes porteuses d'un contenu.

Il s'agit d'activités graphiques indistinctes lors des premiers gribouillages de l'enfant.

Ce n'est qu'ensuite que la différenciation va se faire, de manière progressive, on l'observera notamment au niveau de la forme et dans la destination des tracés.

Le graphisme prendra alors deux directions : l'écriture et le dessin.

« De simples traces motrices, le graphisme devient la trace d'une représentation intellectuelle, imaginaire et prend le sens de la communication. » (Rupied A, année non renseignée)

L'évolution du graphisme est liée à de multiples facteurs : la maturation de la motricité (maîtrise du geste, des mouvements du bras, de la main, des doigts selon la loi proximo-distale), le développement de la structuration de l'espace et du temps, le schéma corporel, la maturation de la coordination oculo-manuelle. Avec la maturation psychique, le graphisme devient peu à peu acte représentatif (représentation de soi-même, représentation du langage oral).

« Pour pouvoir écrire, il doit y avoir un accord entre le vouloir-faire (désir), le pouvoir-faire (équipement moteur) et le savoir-faire (apprentissage). » (Rupied A, année non renseignée).

1.2. Genèse du graphisme

1.2.1. Les conditions préalables

1.2.1.1. sur le plan perceptif

Un bon développement du système visuel est indispensable et influe sur l'installation de la latéralité et sur la coordination oculo-manuelle (capacité d'ajuster ses mouvements en fonction d'une cible visuelle).

1.2.1.2. sur le plan moteur

Le développement céphalo-caudal est nécessaire pour une stabilisation tonique et posturale, il permet un contrôle progressif de la tête, du tronc et enfin des membres nécessaire pour pouvoir écrire. Le développement de la préhension passe par la coordination indispensable d'une phase de transport du bras et de l'épaule vers 3 mois, suivie d'une phase d'ouverture et d'ajustement de la main vers 6/7 mois. A 2 ans, un seul mouvement suffit pour atteindre la cible. La latéralité implique une dominance hémisphérique et ne s'applique pas uniquement à la main, mais aussi au pied et à l'œil, sans être obligatoirement homogène à l'ensemble du corps. Elle s'instaure vers l'âge de 6/7 ans, puis se généralise aux autres parties du corps. Son automatiser représente une base essentielle pour l'orientation spatiale: pour s'orienter dans l'espace, il faut savoir s'orienter au niveau de son corps.

1.2.1.3. sur le plan gnosique

La gnosie est la faculté à reconnaître et identifier, par l'un de nos sens, un objet. La reconnaissance d'un objet peut être réalisée par une palpation manuelle de cet objet ou uniquement par un mouvement d'exploration du regard. La somatognosie (capacité d'être conscient de la structure de son propre corps, d'en reconnaître les parties et les relations entre elles), la stéréognosie (identification d'un objet uniquement par le canal tactile), la gnosie des images, des couleurs et la gnosie visuo-spatiale jouent un rôle dans le graphisme.

1.2.1.4. sur le plan praxique

La praxie est la capacité à effectuer un geste volontaire ou une activité précise. Différentes praxies existent et certaines d'entre elles sont importantes pour le

graphisme: la praxie constructive (organisation et assemblage de plusieurs éléments dans le but d'obtenir un tout), la praxie idéatoire, la praxie visuo-spatiale.

1.2.1.5. sur le plan intellectuel

L'accès à la symbolisation (c'est à dire la capacité à développer des représentations), mais aussi la capacité à se représenter mentalement les gestes à accomplir, à comprendre l'acte et sa signification sont les bases du développement du graphisme. De bonnes capacités d'attention et de mémoire, ainsi qu'un développement correct de l'organisation temporo-spatiale seront ensuite nécessaires à l'apprentissage de l'écriture.

1.2.1.6. sur le plan affectif

Un environnement familial et scolaire porteur encourage un développement optimal du graphisme.

1.2.2. Les différents niveaux de développement

Le mouvement graphique suit la même évolution que la motricité générale, il se réalise selon une progression proximo-distale, mais plus lentement puisqu'il s'exerce dans un espace spécifique : l'espace graphique.

Cette activité peut alors s'étudier sur 3 niveaux:

- le mouvement, correspondant au plan moteur, c'est-à-dire à la transposition du geste dans le tracé
- la forme, correspondant au plan perceptif, c'est-à-dire à la transposition du tracé dans cette même forme
 - le contenu, correspondant au plan représentatif, c'est-à-dire à la transposition de la forme dans le sens symbolique du mot ou dans la réalisation du modèle.

1.2.2.1. Le plan moteur

1.2.2.1.1. Du geste à la trace : le gribouillage

L'acte graphique trouve naissance dans un besoin de mouvement du tout jeune enfant à peine âgé d'un an, un an et demi. Cette trace laissée par hasard sur un quelconque support (nourriture, sable, mur...) présente une certaine permanence temporelle, à la différence du geste ou de la parole.

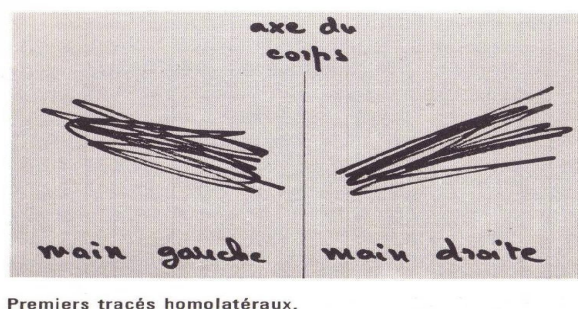
Naville P (cité par Tajan A, 1950), lui, emploie déjà le terme d'écriture lorsqu'il donne en exemple l'enfant de 10 mois qui laisse devant lui les traces de son croûton de pain imbibé de salive. Selon lui, l'écriture est antérieure aux tracés « para-athétosiques » inscrit par l'enfant de 2 ans sur une feuille de papier. Il explique alors que cette prédilection de l'enfant pour la tache témoigne de son besoin premier de produire une trace qui contrairement à la voix qui s'évanouit « 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 ».

Au niveau plastique, on parlera de barbouillage et sur le plan graphique de gribouillage, que l'on pourrait définir comme un « mouvement oscillant, puis tournant, déterminé à l'origine par un geste de flexion qui lui donne le sens centripète, et ce suivant le sens horaire ».

Pour Stern A (1966), « le gribouillis n'est ni tout à fait un objet, ni tout à fait un espace. Nébuleux, il préfigure l'un et l'autre. »

1.2.2.1.2. De la trace à la forme

Jusqu'à l'âge de deux ans, on parle de contrôle du tracé uniquement kinesthésique. Ce tracé est en effet réalisé par pure expression motrice, il résulte d'une projection directe de l'espace gestuel dans l'espace graphique (la feuille, par exemple). La main de l'enfant évolue dans l'hémichamp de l'espace graphique lui correspondant. Si l'outil scripteur est tenu à droite, le tracé sera projeté dans la partie droite de l'espace graphique et inversement à gauche.



On observe une sorte de projection de l'axe de symétrie du corps sur l'espace graphique, la feuille. L'enfant en premier lieu effectue des gestes proximaux (mise en mouvement orthogonale de l'articulation bras/épaule) engendrant des balayages horizontaux et verticaux.



Ensuite, la rotation autour de l'épaule (coordination progressive de la rotation autour des deux axes de l'épaule) se précise et permet la courbure des traits et ainsi la création de formes ovales appelées haricots.



Tout ceci se déroule uniquement de façon kinesthésique, à savoir sans contrôle visuel. La main se meut en fonction du hasard du geste et non sous la direction du regard.

Avec l'apparition des premières formes, l'évolution de l'activité graphique devient dépendante de l'interaction entre les niveaux moteur, perceptif et symbolique.

1.2.2.2. Le plan perceptif

Peu à peu, dès l'âge de deux ans, va s'installer le contrôle visuel. Il va s'exercer sur le tracé en étant influencé par le souvenir d'une trace réalisée auparavant.

Zazzo R (cité par Kostka P, 2000) l'explique ainsi : « L'œil guide aussi bientôt la main pour obtenir des formes auxquelles elle l'a tout d'abord habitué ».

Selon Lurçat L, le rôle primordial de la motricité diminue lorsque le contrôle visuel s'introduit dans l'acte graphique pour se combiner avec lui.

Entre 1 an 8 mois et 2 ans 3 mois, s'instaure la localisation du tracé au sein de l'espace graphique, qui se distingue de celui de la table. Il n'y a pas encore de contrôle du tracé, mais c'est le geste qui est contrôlé.

A partir de 2 ans 3 mois, nous assistons au passage du contrôle du geste au contrôle du tracé. L'œil va d'abord suivre la main pendant la production graphique, puis la guider.

La mise en place de ce contrôle visuel passe par trois étapes, trois niveaux différents d'organisation des rapports œil/main.

1.2.2.2.1. Les différents contrôles perceptifs

Le contrôle perceptif local simple ou de départ

L'œil guide la main vers un tracé antérieurement produit. A partir de 24 mois, la maturation du muscle fléchisseur du pouce permet le freinage, ainsi que le passage du tracé continu au tracé discontinu. Les tracés ne sont plus impulsifs ou rapides, mais lents. Se met alors en place le contrôle perceptif local simple.

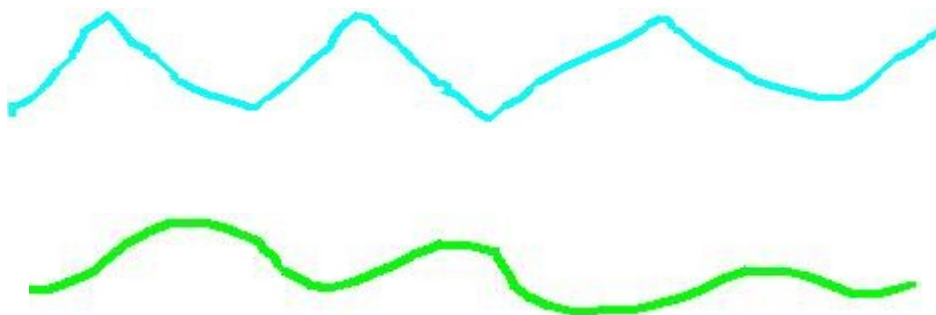
Dans les activités de contrôle simple, il existe plusieurs niveaux, chacun correspondant à un type de tracé. Premièrement, le complètement ou tracé de double direction. Il consiste en un retour de la main au point d'origine d'un tracé rectiligne déjà produit pour réaliser un tracé rectiligne de même type et de direction contraire.



Arrive ensuite le rayonnement, il a lieu autour d'une forme initiale généralement circulaire et il utilise des segments obliques et orthogonaux. Ex : le soleil et ses rayons.



Enfin, des activités de segmentation constituées d'enchaînements de petits tracés rectilignes ou légèrement courbés (curvilignes) :



Le contrôle local double ou de départ et d'arrivée

Ce contrôle s'installe entre 2 ans 6 mois et 3 ans. L'œil contrôle la main du point de départ au point d'arrivée, en tenant compte des tracés réalisés

antérieurement. La vue guide le mouvement, le temps de la jonction entre les deux repères.

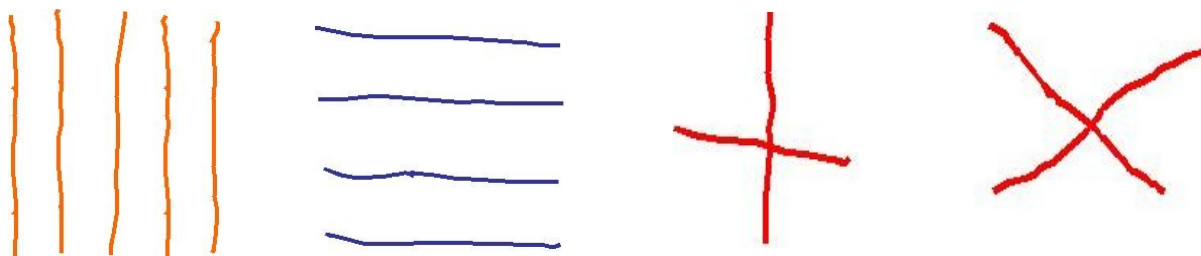
Ce contrôle se distingue du contrôle simple par la différence d'origine. A partir de 2 ans et demi, le perfectionnement est déclenché par des facteurs spatiaux et perceptifs. Ainsi, nous assistons à des activités de clôture de figures d'origine perceptive. Ce contrôle permet alors la réalisation de figures géométriques fermées, comme le cercle ou le carré. Le contrôle local double permet également de joindre deux éléments distincts (tracés type « barreaux d'échelle »).



Le contrôle global

Ce contrôle s'élabore à partir de l'âge de 3 ans. Il se fait sur repère extérieur au tracé produit, sans nécessité de contact avec un tracé antérieurement réalisé. Il est rendu possible grâce au développement des capacités d'anticipation visuelle. L'œil guide obligatoirement la main.

Ce contrôle permet l'alignement de tracés parallèles au bord de la feuille (hachures), le tracé de la croix.



« Le dispositif que l'enfant élabore dans ses premiers actes graphiques s'apparente à un servo-mécanisme, la kinesthésie et la vue constituent les deux éléments régulateurs du mouvement. Dans ce système de feed-back, la boucle kinesthésique s'élabore avec le freinage volontaire du mouvement, la boucle visuelle avec l'établissement du guidage dans les différents contrôles. » (Lurçat L, 1974)

L'adulte pourra accompagner l'enfant dans l'accomplissement de son geste graphique au travers de modèles, appelés « modèles aidants » :

- le modèle visuo-statique
- le modèle visuo-cinétique
- le modèle kinesthésique

Ces trois modèles seront explicités au sein de la partie pratique.

1.2.2.2. Le premier alphabet de l'activité graphique

Grâce aux contrôles visuel et kinesthésique, vont se dégager les premières formes qui formeront le premier alphabet de l'activité graphique.

- Les boucles ou cycloïdes :

dextrogyres



sénestrogyres



- Les guirlandes (cycloïdes allongées), hybrides et arabesques :



- Les épicycloïdes (négatives et positives) :



- Mais aussi, les cercles, carrés, spirales et croix.

1.2.2.2.3. La maîtrise des directions

La maîtrise de l'espace graphique implique la maîtrise des directions. Les directions interviendront dans les orientations qui sont posturales et conventionnelles à la fois :

- le debout postural induit le vertical « haut bas » conventionnel
- le couché postural induit l'horizontal « gauche/droite » conventionnel
- le penché postural induit l'oblique

Selon Lurçat L, les directions les plus stables de l'espace graphique sont les orthogonales (ensemble des horizontales et verticales). Elles sont les premières acquises par l'enfant car pour leur production l'enfant dispose d'un repère permanent constitué par les bords de la feuille. Deux caractères des obliques les rendent plus difficiles à reproduire. D'abord, il n'existe aucun repère spatial pour les réaliser dans l'espace graphique, ensuite leurs inclinaisons peuvent être variables, soit qu'elles tendent à la verticale, soit qu'elles tendent à l'horizontale.

1.2.2.3. Le plan représentatif

1.2.2.3.1. Qu'est ce que la représentation?

La réalisation de l'image de l'objet sur l'espace graphique nécessite le déploiement des facteurs moteurs, perceptifs et symboliques.

En effet, cela implique la capacité de se représenter mentalement, une image de l'objet réel en dehors des expériences vécues. L'enfant pourra ainsi généraliser

sa pensée et accéder au concept de l'objet. Il sera alors capable « [...] d'évoquer par un signe ou une image symbolique l'objet absent ou l'action non encore accomplie ». (Piaget J, cité par Samyn-Bazin I, année non renseignée) Ainsi, il pourra représenter ses images mentales graphiquement, en sélectionnant certains gestes parmi ses aptitudes motrices et en les adaptant à l'espace graphique.

Selon Piaget J, la pensée représentative débute vers 18 mois. L'intelligence de l'enfant se construit dans une perpétuelle adaptation du sujet au monde extérieur. Lors de la période sensori-motrice, de 0 à 2 ans, c'est à travers ses expériences motrices, issues des conduites d'imitation, que l'enfant prend conscience progressivement de l'existence de la permanence des objets, de son corps propre et que se mettent en place des conduites significatives et intentionnelles.

Ainsi, il se construit une représentation du monde extérieur et de lui-même à travers ses actions.

A la fin de cette période, l'enfant sera capable de résoudre des problèmes nouveaux non pas par tâtonnements, mais grâce à l'intégration de schèmes permettant l'émergence d'une pensée opératoire et de la fonction symbolique.

1.2.2.3.2. L'élaboration de la fonction symbolique

L'ensemble des conduites nécessaires à l'évocation des objets est ce qu'on appelle la fonction symbolique, permettant de détacher la pensée de l'action afin de créer une représentation.

Selon Bruner A, pour accéder à la fonction symbolique, l'enfant a besoin d'une relation d'attachement à la mère sécurisante, basée sur une richesse des interactions précoces. Ces interactions offrent à l'enfant la possibilité de s'individualiser en toute sécurité et de construire son appareil psychique.

Au cours de ces échanges, l'enfant apprend à identifier et à ressentir comme siennes les sensations de plaisir/déplaisir provenant de l'extérieur. Ainsi, se développe un monde de représentations mentales propre à l'enfant.

L'enfant utilise des symboles (ayant un lien formel avec l'objet) à travers le jeu ou le dessin notamment, lui permettant de construire une pensée symbolique et d'accéder au concept de l'objet. Ces étapes permettent à l'enfant d'accéder au

niveau d'abstraction nécessaire au maniement du langage, celui-ci étant constitué de signes arbitraires ayant une relation non motivée aux objets évoqués.

« Nous pouvons donc admettre qu'il existe une fonction symbolique plus large que le langage et englobant, outre le système des signes verbaux, celui des symboles au sens strict. On peut dire alors que la source de la pensée est à chercher dans la fonction symbolique ». (Piaget J, cité par I. Samyn-Bazin, année non renseignée).

1.2.2.3.3. Les cinq formes de la fonction symbolique

L'imitation différée

La représentation en actes va permettre au bébé d'intégrer des images qui vont s'élaborer pour donner naissance à des images mentales.

« Lorsqu'elle est susceptible de revêtir sa forme différée [l'imitation] elle devient une véritable évocation, mais toujours en actes : il suffit alors qu'elle s'intériorise [...] pour se prolonger en image. » (Piaget J, cité par Golse B, Bursztejn C 1990)

« Ainsi les [...] types de symboles individuels [...] sont des dérivés de l'imitation. Celle-ci est donc l'un des termes de passage possibles entre les conduites sensori-motrices et les conduites représentatives et elle est naturellement indépendante du langage bien qu'elle serve précisément à l'acquisition de celui-ci. » (Piaget J, cité par Samyn-Bazin I, année non renseignée)

Le jeu symbolique

C'est le lieu où s'exprime l'imitation différée dans un souci d'assimilation du réel au Moi en transformant le monde des adultes pour mieux l'appréhender ou pour mettre à distance des éléments douloureux.

« [...] les enfants imitent, dans un monde imaginaire, des comportements qu'ils ont observés autour d'eux; c'est notamment le cas dans les jeux qui mettent en scène des poupées. Piaget parle ici « d'intériorisation de l'imitation ». Des actions appartenant généralement au monde adulte sont rejouées en mobilisant, au rythme

de l'enfant, les actes qui prennent place autour d'eux. » (Clément F, année non renseignée)

Le dessin

« Forme de la fonction sémiotique qui s'inscrit à mi-chemin entre le jeu symbolique dont il présente le même plaisir fonctionnel et l'image mentale avec laquelle il partage l'effort d'imitation du réel ». (Piaget J, cité par Blondeau E, Coulon A, 1999).

Le dessin est une représentation du réel tel un symbole, où le signifiant différencié est la trace graphique.

En essayant de copier le réel, l'enfant représente les images mentales qu'il a des objets extérieurs et les précise. Le langage aura un rôle déterminant dans cet acte de représentation, accompagnant l'acte graphique et lui donnant sens. (Cf. « le langage et le dessin en synergie »).

L'image mentale

« Reproduction mentale d'une perception ou impression antérieure, en l'absence de l'objet qui lui avait donné naissance » (Petit Robert, 2007).

L'image de l'objet n'est plus représentée physiquement, c'est une idée de l'objet que l'enfant se représente.

Avant 7 ans, l'enfant a une représentation mentale des objets immobiles et déjà perçus antérieurement (images statiques). Puis, celui-ci sera capable de se représenter des images en mouvement, issues du fruit de l'imagination, non perçues antérieurement, auxquelles il fera subir des transformations (images anticipatrices).

Le langage

C'est une « fonction d'expression de la pensée et de communication entre les hommes, mise en œuvre au moyen d'un système de signes vocaux (parole) et éventuellement de signes graphiques (écriture) qui constitue une langue. » (Petit Robert, 2007)

La langue est considérée comme un système de signes arbitraire, le signe étant « un énoncé comme j'ai mal à la tête ou une partie d'un tel énoncé qui fait

sens, comme j'ai mal ou mal. » (Martinet A, 1988). C'est une entité à deux faces indissociables, faisant référence à des concepts.

Le signifiant est le support « grâce à quoi le signe se manifeste » (Martinet A, 1988).

Dans la mise en œuvre de la langue, le signifiant est une suite phonique donnant lieu à une image acoustique. Il véhicule le signifié, c'est-à-dire l'idée, le concept que le locuteur veut évoquer. Le signifiant a une relation immotivée au signifié, ne rappelant pas par sa forme le concept auquel le signe renvoie.

Hors de l'énoncé, le signe en lui-même a un sens défini en fonction des autres signes (synonymes, contraires etc.), c'est en cela que De Saussure F parle de la langue comme un système. Lorsque nous construisons des phrases, les signes font appel à un référent défini en fonction du contexte d'énonciation.

Les représentations évoluent car le langage entrant dans le champ de la communication, véhicule non pas des significations simplement individuelles mais collectives. En effet, selon Martinet A, la langue traduit des concepts propres à une communauté linguistique et évolue au cours du temps en fonction des besoins de communication propres à cette communauté.

Selon Wallon H, l'activité de représentation d'une réalité absente naît avec l'entrée dans le langage, lorsque le signifiant se distingue du signifié.

« Abstraction faite de son expression par le mot, notre pensée n'est qu'une masse amorphe et indistincte. [...] sans le secours des signes, nous serions incapables de distinguer deux idées d'une façon claire et constante [...] Il n'y a pas d'idées pré-établies, et rien n'est distinct avant l'apparition de la langue. » (De Saussure F, cité par Tognotti S, 1997).

Entre 12 et 18 mois, l'enfant découvre que le langage lui permet d'évoquer l'objet en son absence ce qui lui procure du plaisir et l'aide à passer outre la frustration de ne pas l'avoir immédiatement en sa possession. La curiosité infantile pousse l'enfant à mettre des mots sur les choses. Il apprend à les délimiter, à se les approprier, tout en précisant ses représentations qu'il a des objets qui l'entourent et de lui-même.

Entre 2 et 5 ans, la pensée de l'enfant est essentiellement figurative car le mot n'a pas encore une valeur de concept. Sa pensée n'est pas généralisée, l'enfant pense par individualité et toujours par rapport à lui-même. Ainsi, un mot va faire référence à une image qui sera propre à son environnement proche. Par exemple le mot « chien » lui évoquera son chien et non le concept faisant référence à toutes les espèces de chiens. A cet âge Piaget J parle d'une pensée « non socialisée » dans le sens où pour l'enfant, il y a autant de symboles que d'individus, sans aucune généralisation. A partir de 6/7 ans, la curiosité de l'enfant se porte vers l'extérieur : il se socialise davantage et devient plus autonome. Il traverse ce que Freud S appelle la période de latence où son énergie est investie dans les apprentissages, les activités sportives et/ou artistiques. Du fait de cette décentration progressive, l'enfant est capable à l'âge scolaire d'une plus grande mobilité de pensée. Son langage s'enrichit ainsi que ses représentations du monde.

1.2.2.3.4. De la forme à la représentation, dessin et écriture : deux évolutions de l'acte graphique distinctes

L'activité graphique contribue à l'enrichissement de la pensée symbolique et évolue avec le développement de la capacité de représentation chez l'enfant. Le dessin succède à l'expérience du gribouillage, dans un désir de représentation et d'assimilation du réel. Puis, vers 3-4 ans l'enfant produit les premiers simulacres d'écriture préparant l'entrée dans le code graphique vers 6 ans. Ces deux activités issues de l'activité graphique sont produites dans un désir d'expression de soi, de communication et d'imitation de l'adulte, mais n'ont pas les mêmes fonctions : alors que le dessin participe à l'accès à la fonction symbolique, essentielle à l'accès au langage oral, l'écriture demande une maîtrise du code oral et un niveau d'abstraction encore supérieur afin de transcrire ce code arbitraire en signes graphiques, eux mêmes arbitraires. Ces deux activités graphiques s'opposent donc tout en évoluant parallèlement.

Trois différences importantes sont à noter entre l'écriture et le dessin.

Au niveau de l'automatisation

Dans le cadre de l'écriture, une automatisation s'opère progressivement, le mouvement devenant relativement autonome, il n'existe plus de nécessité d'un contrôle permanent du déroulement, cette automatisation étant rendue possible par la répétition des mêmes signes utilisés au sein de combinaisons variables. Elle a lieu en particulier dans l'écriture cursive qui est la plus employée.

Le dessin, par ailleurs, lui ne se prête que partiellement à l'automatisation, mis à part les cas particuliers où il possède une fonction de dérivatif, à savoir lors d'un cas d'acte graphique automatique. Ex : les activités de remplissage au cours d'une conversation téléphonique.

En effet, les associations nécessaires à la réalisation du dessin sont fragiles et peuvent se dégrader rapidement lors d'un relâchement du contrôle. Il n'existe aucun signe collectivement codifié contrairement à l'écriture. De même, le dessin ne présente pas de généralisation immédiate de l'automatisme des thèmes habituels aux réalisations nouvelles, il nécessite perpétuellement une réorganisation, un réapprentissage avec tâtonnements.

Au niveau de l'usage de l'espace graphique

Le dessin exploite les multiples possibilités de cet espace, il utilise notamment des directions variables dans lesquelles s'inscrivent les formes pour construire un espace virtuel.

Wallon H et Lurçat L désignent par la notion d' « espace graphique » le plan dans lequel se déroule l'activité graphique. Il peut être horizontal (comme le plan de la table), vertical (comme le plan du mur) ou oblique (comme le plan du pupitre).

L'écriture est tenue au contraire au respect d'une direction privilégiée, différente selon les civilisations. Il s'agit d'une forme cursive, linéaire, dont les éléments spécifiques s'additionnent les uns aux autres en série continue, excluant les notions de volume et d'espace.

Au niveau du contenu

L'acte graphique peut présenter un contenu expressif, figuratif ou significatif. Lurçat L rapproche la signification de l'écriture à la figuration du dessin.

La signification représente le but principal de l'écriture, puisqu'il s'agit de transmettre un message en utilisant des signes graphiques. L'écriture est en effet la substitution à la parole d'un signe arbitraire, elle est le substitut graphique du langage oral. Elle possède une signification inhérente au signe.

Par contre, la signification n'est pas essentielle au dessin. La figuration est la représentation de l'image de l'objet par le moyen de techniques graphiques. Sa signification peut être littérale, se confondant avec l'image de l'objet. Le dessin possède alors une signification dépendant de l'interprétation du sujet, variable, sans critères objectifs.

Nous avons donc deux niveaux différents de signification : la signification objective associée à l'écriture (issue d'un apprentissage codifié de signes) et la signification subjective associée au dessin.

2. L'évolution du dessin

1.3. Qu'est ce que le dessin?

Le dessin est « une représentation ou une suggestion des objets sur une surface, à l'aide de moyens graphiques » (Petit Robert, 2007)

On peut donc parler de dessin chez l'enfant dès que naît une intention de représentation de l'objet.

Selon Wallon H, le dessin est tout d'abord un moyen d'expression pour l'enfant, celui-ci projetant ses affects directement sur le support graphique.

Le langage joue alors un rôle fondamental dans l'acte de représentation : accompagnant le dessin et le justifiant, il permet à l'enfant d'avoir des images mentales de l'objet absent qu'il peut alors représenter schématiquement et ainsi s'approprier le monde qui l'entoure.

Le dessin est également un moyen de communication, suppléant la parole ou la suscitant, support d'échanges et d'interactions avec l'adulte.

L'évolution du dessin ainsi que ces fonctions expressive et communicative seront développés, ainsi que le rapport étroit entre le dessin et le langage.

1.4. De la trace vers le réalisme

1.4.1. Le gribouillage

Pour rappel, entre 1 an et 2 ans et demi, le gribouillage est le résultat d'un acte purement moteur, apparenté à une décharge motrice se caractérisant par l'instantanéité du geste, source de plaisir pour l'enfant. Selon Luquet G-H, l'enfant tente d'imiter l'adulte en reproduisant son geste. Son tracé est donc le résultat d'une action motrice dite sans fonction figurative. L'auteur ne considère pas cette étape comme un stade du dessin à part entière, l'enfant n'ayant pas d'intention de représentation.

1.4.2. Les phases de réalisme

Selon Luquet G-H, le dessin de l'enfant a pour rôle essentiel de représenter le réel. C'est en ce sens que l'auteur définit quatre stades correspondant à quatre niveaux de réalisme :

- le réalisme fortuit vers 2 - 3 ans
- le réalisme manqué de 3 ans à 5 ans
- le réalisme logique ou intellectuel de 4 - 5 ans à 8 ans
- le réalisme visuel à partir de 8 - 9 ans

1.4.2.1. Stade du réalisme fortuit

Au cours du gribouillage l'enfant va faire par hasard une analogie formelle entre son tracé et un objet connu. Il considère ce tracé comme une représentation de l'objet et lui attribue une signification en le nommant.

Exemple d'un dessin appartenant au stade du réalisme fortuit :



Alan, 2 ans 2 mois, s'aperçoit après-coup de la ressemblance de son dessin avec un bonhomme. Il tente alors de rajouter quelques attributs du bonhomme : les yeux, la bouche.

A trois ans, Lurçat L décrit l'apparition des premiers idéogrammes. L'enfant ne dessine pas simplement des ronds mais il leur attribue un sens : ce sont des ballons ou des bulles.

« Progressivement, la trace laissée par le crayon devient le but de l'activité, elle est interprétée comme l'image de l'objet. Le graphisme devient le signe de l'objet, signe réduit, s'apparentant à un idéogramme ». (Lurçat L, 1983)

« La phase idéographique est une étape génétique importante. Elle manifeste le pouvoir du jeune enfant d'inventer des signes graphiques. La fonction symbolique intervient à son tour dans cette activité graphique. L'idéogramme le plus connu dans le dessin du jeune enfant est le « bonhomme-têtard » : la tête et le tronc sont confondus dans un cercle unique d'où partent les bras et les jambes. Les indications des traits du visage sont rapportées à l'intérieur du cercle. » (Lurçat L, 1983)

La ressemblance entre le tracé et l'objet est lointaine. L'enfant s'aperçoit des imperfections du dessin. Il est alors amené à vouloir préciser cette ressemblance et à ajouter des détails distinctifs. Le tracé, accompagné du langage, devient intentionnel. On entre alors dans le stade suivant.

1.4.2.2. Stade du réalisme manqué

L'enfant présente une réelle intention de représentation. Il possède une image mentale de ce qu'il veut dessiner avant même de débiter son geste.

Cependant, face à ce désir de réalisme, l'enfant rencontre plusieurs obstacles techniques de la maîtrise graphique, d'où le terme de réalisme manqué.

Luquet G-H parle « d'incapacité synthétique » pour qualifier cette imperfection générale du dessin s'éloignant de la représentation de l'objet tel qu'il est. Il distingue des obstacles d'ordre kinesthésique et cognitif. En effet, l'enfant ne sait pas encore bien diriger ses mouvements pour représenter ce qu'il souhaite. De plus, ses capacités attentionnelles diminuant au cours du dessin sont responsables d'oublis et du phénomène de disproportion des éléments. Par exemple, les visages ne comportent pas d'yeux ni de nez, alors que l'enfant sait qu'ils doivent en comporter.

Luquet G-H ajoute que l'enfant étant tellement concentré sur chaque élément qu'il omet de faire un lien entre eux d'où des erreurs de disjonctions, de discontinuités ou encore d'orientation. Par exemple, les toits des maisons peuvent être représentés à l'envers.

A ce stade, les dessins de l'enfant sont souvent difficilement reconnaissables sans les commentaires de celui-ci.

Exemple de dessin appartenant au stade du réalisme manqué :



Ophélie, 4 ans avait l'intention de représenter une abeille.

1.4.2.3. Stade du réalisme intellectuel

L'enfant est de plain pied dans les apprentissages scolaires. Ses capacités perceptivo-motrices et attentionnelles s'accroissent considérablement. Les différents contrôles perceptifs se mettent en place (Cf. « Les différents contrôles perceptifs »).

L'enfant va dessiner ce qu'il sait du réel, afin de mieux l'appréhender. Le dessin est aussi le lieu d'expression de ses affects comme il peut le faire dans le jeu symbolique. Les dessins de l'enfant deviennent de plus en plus réalistes.

Cependant le réalisme de l'enfant n'est pas le même que celui de l'adulte. Pour l'adulte un dessin ressemblant est en quelque sorte une photographie de l'objet, il reproduit tous les détails visibles pour un certain point de vue, c'est un réalisme visuel. Au contraire, pour l'enfant, un dessin ressemblant doit contenir tous les éléments réels de l'objet. Par exemple, l'enfant a tendance à détacher dans le dessin des détails qui se confondent ou se masquent dans la réalité. (On remarque souvent que les cheveux des bonshommes ou les brins d'herbe dans un jardin sont représentés individuellement).

Les dessins contiennent tous les éléments réels de l'objet même ceux qu'on ne devrait pas voir du point de vue utilisé. Par exemple, l'enfant représente les quatre roues de la voiture.

Exemples de dessins appartenant au stade du réalisme intellectuel :



Sarah, 6 ans représente l'intérieur et l'extérieur de la maison. Les détails appartenant au réel sont présents (une cheminée, une antenne de toit, des fenêtres avec des rideaux etc.). Beaucoup d'éléments sont décoratifs (Ex : le choix des couleurs, la présence de points en arrière plan).



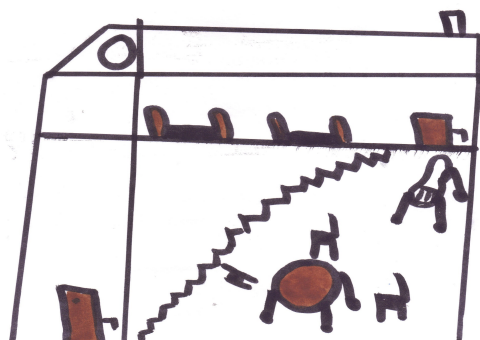
Antony, 5 ans représente une voiture garée vue du dessus. L'oiseau présente des éléments décoratifs. Les brins d'herbe sont dissociés.

On distingue différents procédés graphiques caractéristiques où l'enfant mêle au sein du même dessin plusieurs points de vue :

1.4.2.3.1. La transparence

Il s'agit d'une juxtaposition des éléments narratifs où l'enfant représente simultanément l'objet et son contenu.

Exemple du procédé de transparence :



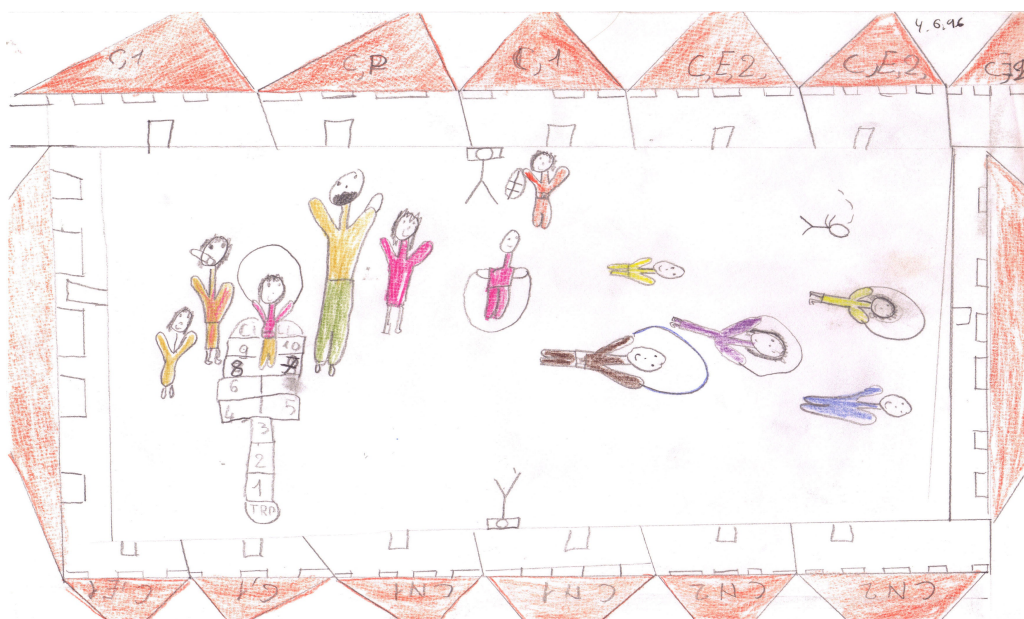
(On retrouve ce procédé dans le dessin de Sarah ci-dessus).

1.4.2.3.2. Le rabattement

Les éléments verticaux sont représentés à l'horizontale, autour d'un point (rabattement rayonnant) ou d'un axe central (rabattement axial), comme s'ils étaient vus de face ou vus d'avion. Parmi les variantes du rabattement, on distingue le phénomène de reflet, où l'enfant représente comme vue dans l'eau une figure identique à la première mais superposable.

Autre procédé : La superposition des plans les uns sur les autres au lieu de les représenter en perspective.

Exemples du procédé de rabattement :



(On retrouve ce même procédé dans le dessin d'Antony ci-dessus).

Exemple du procédé de superposition des plans :



1.4.2.3.3. La disproportion

La disproportion des éléments représentés est caractéristique, du fait d'une mauvaise maîtrise des rapports de grandeur et du rapport affectif que l'enfant entretient avec ce qu'il représente. Par exemple, la maman peut être représentée bien plus grande que les autres membres de la famille selon la nature des projections de l'enfant.

Exemple du procédé de disproportion :



Les dessins sont riches en couleur, non pas dans un souci de vraisemblance, mais dans un but décoratif.

1.4.2.3.4. L'anthropomorphisme

L'enfant représente des thèmes constants propre à son univers familier comme la famille et la maison. Il va également « anthropomorphiser » les objets représentés, projetant ainsi dans le dessin son propre schéma corporel. Ainsi, les animaux ont des attributs humains. Ils sont des bonshommes auxquels l'enfant a ajouté un détail significatif, tel que une queue ou des moustaches. De même, les objets inanimés ont l'aspect d'un visage, avec des yeux, un nez, une bouche.

« Ce que l'enfant dessine, c'est donc toujours lui-même, sa propre image reflétée et diffractée en de multiples exemplaires. » (De Meredieu F, 1974)

Exemples du procédé d'anthropomorphisme :



1.4.2.4. Stade du réalisme visuel

Avec la scolarité et la maturité, l'enfant se décentre et possède un modèle interne de chaque objet connu.

Il représente un thème unique, l'anthropomorphisme disparaît, les détails sont nombreux, le choix des couleurs est réaliste et les proportions sont respectées. Les éléments sont représentés dans un cadre spatio-temporel défini, s'apparentant à un système de signes ayant une signification sociale. Le sexe du bonhomme est différencié, ainsi que ses vêtements.

L'enfant cherche à produire des dessins fidèles à la réalité, selon un unique point de vue : il essaye de rendre compte des effets de perspective, il accumule des détails pour identifier au mieux le personnage et ajoute des dialogues ou des annotations. On détermine la fin du dessin enfantin à cette période. Au delà de cet âge, le dessin est désinvesti par ceux manquant de technique.

Exemple de dessin appartenant au stade du réalisme visuel :

De Meredieu F émet l'hypothèse que ce désinvestissement du dessin pourrait être lié à une dégestualisation progressive de l'enfant qui s'attache davantage à la représentation du réel et non plus au moyen d'expression corporel jouissif que l'enfant trouvait alors dans le gribouillage.

1.5. Le dessin comme moyen d'expression et de communication

1.5.1. Spécificité de l'univers enfantin

Jusqu'à 5-6 ans, l'enfant prend conscience de son individualité, il est dans une phase égoцентриque et considère les objets par rapport à lui-même. Aussi, il va s'approprier le réel qui l'entoure en le représentant comme il le ressent. Le dessin a une valeur essentiellement expressive, marqué d'affectivité et n'a pas pour objet de représenter le réel tel que le perçoit l'adulte.

C'est en cela que certains auteurs tels que De Meredieu F ont critiqué le modèle de Luquet G-H (bien que restant le modèle de référence dans l'étude du dessin de l'enfant) décrivant les stades du dessin comme une forme de réalisme, accordant peu d'importance à la fonction expressive.

1.5.2. Graphisme et affectivité

Jusqu'à 3-4 ans, l'enfant ne fait pas la distinction entre le réel et l'imaginaire. L'instantanéité et le dynamisme du tracé produit dans une violente décharge motrice et caractérisé par le maniement des couleurs, guident l'enfant qui se projette entièrement dans son œuvre. Tel que dans le jeu, celui-ci va projeter ses affects dans son dessin donnant lieu par exemple aux disproportions des éléments. Le dessin est global, « l'enfant vit les objets en symbiose les uns aux autres. », (Wallon P, 2001) de sorte que la maison par exemple ne peut être séparée de la famille représentée ni des objets qu'elle contient. Le dessin forme un tout affectif.

« Réel et imaginaire indissociés, la pensée magique de l'enfant évolue sur le mode du jeu [...] il se produit de perpétuels échanges dans ce milieu où les mots sont encore des choses, et les choses malléables comme ne le sont plus les signes du langage adulte. » (De Meredieu F, 1974)

Avec le développement de la fonction symbolique, l'évolution du dessin sera étroitement liée au langage et à l'écriture.

1.5.3. Le dessin comme forme d'expression thérapeutique

Parfois le dessin est le seul moyen de communiquer pour l'enfant, en cas de mutisme par exemple mais également lorsque la parole, dont la maîtrise est trop récente, ne suffit pas à exprimer ce que l'enfant ressent. Le dessin, source de plaisir et polysémique, est utilisé comme mode de communication plus sûr par l'enfant.

Le dessin peut être aussi un support de langage, suscitant et accompagnant la parole de l'enfant. Ce mode d'expression a un rôle libérateur pour l'enfant qui se décharge de ses affects. Le dessin, comme le langage, ne peut être interprété au sens strict mais permet au thérapeute de connaître rapidement le niveau de maturation de l'enfant ainsi que les éléments problématiques prégnants.

Il permet la compréhension de l'enfant par l'adulte et initie des échanges entre l'un et l'autre, par exemple, un échange se crée autour d'une activité de peinture murale en institution.

1.6. Le dessin a-t-il un sens?

« Si le dessin est utilisé comme une langue, aussi peut-on le lire » (Wallon P, 2001)

1.6.1. Un système de signes

Selon Stern A, le dessin peut être perçu comme une langue avec sa syntaxe et son vocabulaire.

Comme le langage, il considère cette activité graphique comme un système de signes ayant des rapports dynamiques entre eux. Ces signes ne peuvent être interprétés dans un seul dessin mais en les étudiant dans l'ensemble des productions graphiques de l'enfant.

Pendant la période du dessin figuratif, un ensemble de signes graphiques se retrouve dans toutes les productions enfantines. L'enfant possède un réservoir d'images codé et figuratif, constitué essentiellement par la vision de l'adulte mais dans laquelle la créativité est bien présente et où la fonction expressive peut évoluer.

Les thèmes sont constants : le soleil, la maison, le bateau, le bonhomme. De plus, des constantes stylistiques sont repérables sous les différentes figures où se retrouvent des analogies formelles. Le thème utilisé étant alors un prétexte à l'utilisation d'une forme.

1.6.2. La « grammaire générative » selon Stern A

L'enfant étant en perpétuelle mutation au cours de son développement, ce sont ses expériences et son contexte environnemental qui vont agir sur l'évolution des signes plastiques.

L'auteur cherche à constituer une « grammaire générative » : l'évolution des signes et des structures dans le dessin pour comprendre le passage d'une figure à une autre. Cette évolution se fera par étapes avec des régressions d'un dessin à l'autre où au sein d'un même dessin où les signes évoluent sans perdre leurs significations antérieures.

Quand une forme perd de sa valeur expressive, elle est alors utilisée dans ce que l'auteur appelle « une image résiduelle ». Ainsi, lorsque le bonhomme de l'enfant est élaboré, l'image du bonhomme têtard, avec les bras fixés sur la tête, se retrouve dans le dessin du soleil, représenté avec ses rayons et ses yeux.

La sémiologie de l'image reste cependant difficile à étudier avant la période scolaire car l'enfant ne fait pas la distinction entre le signifiant et le signifié. Pour l'enfant, le mot émane des choses, son dessin est global et les signes s'équivalent et se fondent les uns aux autres.

A l'âge scolaire se précisent les aspects narratifs et figuratifs du dessin sous l'influence de l'adulte qui cherche à interpréter les productions de l'enfant pour rendre le dessin lisible. Les signes ne sont plus polysémiques et se réduisent avec l'utilisation à l'école d'un code narratif. Le dessin prend alors une valeur pleinement communicative.

Avec le développement du langage, l'enfant prendra conscience peu à peu que le mot est distinct des choses et généralisable. C'est dans l'acte de représentation graphique que cette distinction entre le signifiant et le signifié se précisera, langage et dessin se complétant mutuellement dans l'élaboration de la représentation symbolique.

2. Le langage et le dessin en synergie

Les fonctions graphique et langagière se développent simultanément. Le langage et le dessin sont deux moyens d'expression révélant d'une part la vie affective de l'enfant, d'autre part le niveau d'organisation de sa pensée.

« Engendrée par le développement de la fonction symbolique, l'évolution du dessin est étroitement dépendante de celle du langage et de l'écriture ». (De Meredieu F, 1974)

« Le langage accompagne l'activité graphique, il la suscite, la justifie et la traduit. » (Lurçat L, 1983)

A travers le dessin, l'enfant établit des liens formels entre l'idée qu'il se fait de l'objet et la représentation graphique de celui-ci. Le dessin précise les images mentales de l'enfant et servira de support à l'enrichissement du langage. De même, à travers les mots qui accompagnent le dessin, l'enfant fait des liens sémantiques pour guider la production graphique ou la justifier.

Dans ces activités de représentation, l'enfant prend conscience qu'un signifiant, qu'il soit tantôt gestuel, graphique ou verbal véhicule un signifié, l'école maternelle ayant un rôle important dans la maîtrise de ces trois fonctions.

1.7. Le langage au service du dessin

Le langage a un rôle très important dans l'émergence de cette activité de représentation : « le langage permet de faire émerger le symbole à travers le graphisme » (Kostka P, 2000), « il permet [...] de substituer l'image à la chose » (Wallon H, cité par Kostka P, 2000).

Selon Wallon H, dès que l'enfant dénomme les images, il saisit le lien symbolique entre l'objet et sa représentation. Dès le stade du réalisme fortuit, il fait une liaison subjective par coïncidence de ses moyens graphiques et de l'objet qu'il a à l'esprit. C'est lorsque l'enfant est capable de produire des formes complexes et de

les interpréter qu'il est capable de faire une analogie avec le réel, il nomme alors son dessin.

Dès 3 ans, le dessin évolue vers une figuration schématique de l'objet avec parfois des détails qui l'évoquent. A cet âge, le langage se précise, l'enfant énumère les détails du tracé tel un fil conducteur, établissant un lien entre ses productions et leur donnant sens. Il associe une explication au dessin a posteriori. L'adulte va parfois constater une adéquation entre l'expression orale et la production graphique, parfois le tracé n'est significatif que pour l'enfant.

L'acte moteur précède l'acte représentatif et c'est davantage le langage qui évoque l'image de l'objet représenté que le graphisme.

« Le langage accompagne toujours l'activité graphique. Quelquefois, il la précède ou la suscite. Quelquefois il la précise. Il semble que le langage supplée la maladresse du geste graphique. » (Boesh J, 1979)

Vers 3-4 ans, au stade de l'idéogramme, l'objet réel est évoqué par le tracé et non plus essentiellement par le langage. La fonction symbolique se manifeste dans cette activité de représentation où le tracé (le signifiant) et l'image évoquée (le signifié) apparaissent dans le graphisme spontané. On assiste alors à l'émergence du signe à deux faces.

« Ces premières formes sont l'aboutissement d'une série de liaisons entre le mouvement qui engendre le tracé et la représentation qui évoque l'objet représenté. » (Boesh J, 1979)

Vers 4-5 ans, le langage se développe considérablement, l'acte de représentation se perfectionne, la pensée de l'enfant s'organise parallèlement à l'enrichissement de sa vie affective et mentale. On assiste alors à une anticipation de l'acte graphique où les éléments s'articulent entre eux de façon logique dans le temps et l'espace. L'expression verbale de l'enfant n'est plus une énumération de détails, celui-ci va justifier son dessin en faisant des liens entre les éléments de causalité, de grandeur (haut/bas) et d'inclusion (dedans/dehors).

Vers 5-6 ans, le dessin devient figuratif, des liaisons graphiques apparaissent pour tendre peu à peu à une représentation réaliste de l'objet. Le langage n'étant plus nécessaire à l'interprétation du tracé, il s'efface laissant place à l'imagination graphique.

En résumé :

« Avant : le langage suscite le dessin

Pendant : le langage guide, organise, accompagne, anticipe.

Après : il met en relation, justifie. » (Alvès C et al., 1988)

Alors que l'acte de dessiner associé au langage précise la pensée et les concepts propres au lexique, le support imagé - que ce soit l'histoire séquentielle ou une image unique - permet l'enrichissement de la dimension syntaxique du langage. L'enfant ne doit plus traduire graphiquement ses représentations mentales mais bien l'inverse, il doit savoir décoder, comprendre la signification d'une scène imagée. Le langage a alors un rôle important dans cette interprétation : l'enfant énumère, raconte, justifie l'histoire en faisant des liens sémantiques. Il invente, continue l'histoire, rajoute des éléments qui lui sont personnels ou inspirés d'autres histoires. L'image est donc un support au récit verbal et suscite l'imagination, la créativité de la pensée.

1.8. De l'image au récit

1.8.1. L'accès au sens

Avant de pouvoir se représenter son univers et d'accéder au sens du mot, l'enfant doit mettre du sens sur le monde extérieur.

« L'enfant est d'abord un « compreneur » avant de devenir un « parleur » (Alvès C, Gibaru I, 2001)

Cette mise en sens ne peut être effective qu'au sein des interactions avec son entourage proche et en premier lieu avec la mère, objet des projections du bébé.

Les premières inscriptions de sens en mémoire naissent des sensations perçues par l'enfant de plaisir et de déplaisir qui se manifesteront par des tensions et des relâchements musculaires auxquels le parent s'ajustera. Grâce à une relation

d'attachement stable et sécure et à la répétition de ces expériences, l'enfant intégrera en mémoire ces sensations de plaisir/déplaisir issues de son vécu.

1.8.1.1. Les scénarios

Ces significations se généralisent à la vie quotidienne à travers les expériences de vie vécues par l'enfant au sein de cette relation affective, ce que Bruner J appelle des scénarios.

« Un scénario est une interaction routinière et répétée dans laquelle un adulte et un enfant réalisent des choses ensemble et l'un pour l'autre. » (Bruner J, cité par Alvès Cet al., 1988)

Il distingue autant de scénarios qu'il y a d'expériences de vie : scénario de la vie quotidienne (le bain, le repas etc.), scénario du jeu, de la demande etc.

Les scénarios permettent à l'enfant d'appréhender et d'anticiper l'organisation séquentielle des actions allant vers une finalité. Ces scénarios se composent de séquences appelées des scripts permettant à l'enfant de structurer son expérience.

Script : « situations stéréotypées, socialement stabilisées permettant à l'enfant d'organiser ses concepts en séquences. » (Bruner J, cité par Alvès C et al., 1988)

L'enfant va apprendre à synchroniser ses sensations (visuelles, auditives, kinesthésiques, motrices etc.) tout en ajustant gestes et parole, afin de s'adapter à son environnement : il apprend à attendre son tour, à faire une demande, à s'adapter au contexte d'énonciation et aux interlocuteurs.

Il apprend donc à repérer une trame logico-sémantique à travers les scénarios, à la base de toute activité symbolique et nécessaire à la compréhension d'une image ou d'une histoire séquentielle.

1.8.1.2. La trame logico-sémantique

Ce sont des transformations, des changements d'états que subissent les personnages et les objets d'un scénario. Selon Bruner J, elles sont fondamentales à toute prise de sens étant à la fois pragmatiques, logiques et grammaticales.

Les expériences de l'enfant, partagées avec l'adulte, permettent une prise de conscience de ces changements d'états dans la vie de tous les jours et permettent d'acquérir la capacité de mise en intrigue : il découvre que les actions ont des conséquences, une finalité (notions de cause, de but, de conséquence, de temps, de manière etc...). Ainsi il est capable de « traduire le successif temporel dans la simultanéité de l'image, c'est-à-dire, de produire une trame narrative qui se distribue dans la durée à partir d'une même image » (Blondeau E, Coulon A, 1999).

1.8.1.3. Le rôle médiateur de l'adulte dans l'acquisition des quatre opérations intellectuelles de base

L'accès à la signification est permise grâce au rôle de l'adulte qui va interpréter et mettre en mots le vécu de l'enfant et ainsi lui donner sens. Il a également un rôle de médiateur indispensable à la construction du sens chez l'enfant : il est garant d'un cadre stable et va attirer l'attention de l'enfant sur certains stimuli qui prendront alors de la valeur. C'est dans ce cadre que va se construire les apprentissages lui permettant de poser-projeter et faire communiquer son expérience de vie. Ces quatre opérations intellectuelles de base lui permettront de généraliser ses expériences, de leur donner sens et de pouvoir les partager par le biais du langage.

1.8.1.3.1. Poser

L'adulte va sélectionner les stimuli extérieurs en attirant l'attention de l'enfant sur certains d'entre eux. Il choisit « de faire exister certains objets plutôt que d'autres » (Alvès C et al., 1988), amenant l'enfant à « sortir de l'indistinction du réel ».

1.8.1.3.2. Projeter

C'est le fait d'associer aux éléments « posés » les sensations, les affects qui y correspondent, afin que l'enfant puisse les assimiler, les intérioriser.

1.8.1.3.3. Structurer

C'est mettre en relation les éléments « posés » et « projetés » qui sont à la base de tout raisonnement. Ainsi l'adulte établissant les valeurs du « bien/mal », permettra à l'enfant de structurer ses expériences qui se rattachent à cette opposition, telles que : « bon/mauvais »; « sale/propre » etc.

1.8.1.3.4. Faire communiquer

Cela implique la possibilité de généraliser son savoir et de le transférer à des situations nouvelles.

Les connaissances du sujet, étant issues de l'expérience, participent à la construction du sujet qui peut alors, se les approprier et les communiquer comme il les a ressenties. Il est donc primordial que l'enfant soit acteur de ses apprentissages pour qu'il puisse les intérioriser et les communiquer.

1.8.2. Le partage du sens autour d'une image

1.8.2.1. Le triangle de la relation de communication

Dans le cadre d'un partage de sens autour d'un support imagé, l'adulte doit prendre en compte trois pôles en interaction afin que l'enfant puisse : « vouloir », « pouvoir » et « savoir » communiquer.

1.8.2.1.1. La relation

Elle permet le « vouloir » communiquer où chacun se considère comme sujet d'énonciation à part entière. Au sein de la relation, la demande implicite de l'enfant est : « J'existe. Reconnais-moi en tant que tel pour que je puisse te reconnaître » (Alvès C, Gibaru I, 2001)

1.8.2.1.2. L'énonciation

Elle permet le « pouvoir » communiquer, incluant tous les modes d'expression. La demande implicite de l'enfant est : « Je m'exprime. Écoute-moi pour que je puisse t'écouter ». (Alvès C, Gibaru I, 2001)

1.8.2.1.3. L'énoncé

Il permet le « savoir » communiquer en employant un code commun. Il concerne entre autre la fonction métalinguistique du langage, amenant à des reformulations, l'apprentissage de mots nouveaux etc. La demande implicite de l'enfant est : « J'échange. Comprends-moi pour que je puisse te comprendre ». (Alvès C, Gibaru I, 2001)

1.8.2.2. L'accompagnement dialogique

Il s'agit d'un accompagnement de l'adulte dans l'élaboration et l'articulation de la pensée de l'enfant et de son langage, suivant les étapes des quatre opérations intellectuelles de base. Ils permettent à l'enfant d'assimiler des informations en « posant » et « projetant » les éléments de l'image qui lui semblent pertinents, tout en l'aidant à structurer son récit, à construire une trame logico-sémantique afin qu'il puisse « faire communiquer » une histoire personnalisée, s'inspirant des scénarios tirés de l'image et de ses connaissances propres.

1.8.2.2.1. Le DAMI : Discours Accompagnateur Mixte et Intermédiaire

Il est centré sur l'énonciation.

Il consiste, par exemple à poser des questions ouvertes à l'enfant appelant souvent plusieurs réponses possibles. Il stimule donc le sujet dans son « vouloir » et « pouvoir » communiquer.

Il est mixte car tous les moyens d'expression sont pris en compte (les mimiques, les gestes, les regards, les traces dessinées, etc.).

Il est intermédiaire, car il vise à faire évoluer les premières tentatives de communication vers un registre plus explicite, adapté à ce que l'enfant souhaite exprimer.

Trois questions fondamentales organisent le DAMI :

- « A quoi ÇA te fait penser ? » : cette question renvoie l'enfant à ce qu'il éprouve, au « Je » qui ressent et s'exprime.
- « Qu'est-ce que TU en penses ? » : cette question, relayant la précédente, introduit une première distanciation de l'enfant qui est invité à partager une réflexion par rapport à un élément extérieur. Le « Tu » ouvre sur le plan symbolique propre à la situation d'énonciation.

- « Qu'est-ce qu'IL faut en penser? » : cette question s'adresse au « Il » symbolique faisant référence aux valeurs éducatives de l'enfant.(ex: ce qui est bien ou mal ; vrai ou faux ; permis ou interdit etc.)

Ces questionnements favorisent les représentations de l'enfant et l'incitent à prendre du recul sur ce qu'il pense et veut exprimer grâce à la triangulation « je »/ « tu » / « il », le plaçant peu à peu en tant que sujet symbolique propre à toute situation de communication. La « Mise En Sens » se construit alors progressivement et l'enfant peut ainsi « faire communiquer » à l'adulte son récit.

Quelques exemples de discours utilisés:

Le DAMI reprise/relance : il vise à ponctuer le discours de l'enfant afin de lui dire implicitement qu'il est entendu en tant que « je » au sein de la relation. Ce discours permet d'inciter l'enfant à poursuivre son récit.

Le DAMI questionnement en miroir : ces questions visent à inciter l'enfant à confirmer ou à infirmer sa déclaration antérieure, en reprenant ou en reformulant son énoncé sur le mode interrogatif. Cela incite l'enfant à préciser sa pensée, à l'argumenter et à anticiper une nouvelle transformation d'état.

L'intonation et le regard sont particulièrement importants dans ce type de questionnement.

Le DAMI questionnement panoramique : il s'agit de questions très larges de type : « Qu'est-ce qu'il se passe sur l'image? ». Ce questionnement est important dans un premier temps où l'enfant découvre l'image car il lui permet de poser et projeter les éléments qui lui semblent pertinents et ainsi les assimiler. Il permet aussi, une fois que l'image a bien été assimilée, de faire communiquer une information personnalisée.

Le DAMI questionnement zoom : ces questions sont davantage ciblées afin d'inciter l'enfant à réfléchir sur une situation particulière et ainsi de l'aider à préciser son récit. Par exemple : « Tu m'as dit ça. Est-ce que tu pourrais m'expliquer un peu mieux ? ». Plusieurs types de réponses peuvent être donnés, en fonction de l'interprétation de l'image par l'enfant.

1.8.2.2.2. Le QA : questionnement aidant

Il est centré sur l'énoncé.

Il consiste à poser des questions fermées à l'enfant. L'adulte ferme pour un temps la prise d'autonomie de l'enfant en demandant une réponse ciblée et en donnant la réponse si l'enfant ne la connaît pas. Le QA stimule donc le sujet dans son « pouvoir » et « savoir » construire et comprendre un énoncé sur le plan morpho-syntaxique. Dans cette démarche l'enfant est rassuré par le rôle de l'adulte apprenant lui faisant part de ses connaissances qui aide l'enfant à s'approprier ce nouveau savoir qu'il peut réemployer dans son récit.

Il est important que l'adulte soit à l'écoute du comportement de l'enfant au sein de la relation, en adaptant ses questionnements. Parfois, certains enfants ont besoin d'être rassurés dans leurs connaissances dans un premier temps et sont réceptifs au QA, afin d'être guidés pas à pas dans la construction de leur récit, pour peut être prendre plus d'autonomie par la suite. D'autres ont envie de partager en premier lieu leurs connaissances et n'ont besoin que du DAMI pour relancer le discours, pour ensuite préférer le QA qui leur permet d'assimiler des éléments précis qu'ils ne connaissent pas. Mais de façon générale, il convient d'alterner les types de questionnement en étant vigilant à la capacité de l'enfant à avoir confiance en lui pour devenir autonome.

1.8.2.2.3. Le TAMI : Texte Accompagnateur Mixte Intermédiaire

Le T de TAMI renvoie aussi bien au mot Texte qu'au mot Théâtre.

C'est un texte dit à l'enfant et mis en scène devant lui après que celui-ci ait découvert et décrit les différents éléments de l'image.

« Il souligne et dramatise ce qui est visible sur l'image pour attirer l'attention sur l'implicite de la situation sans donner de solution. » (Alvès C et al., 2005)

Il est mixte car le conteur s'appuie sur différents modes d'expression verbale et para-verbale, avec l'emploi de gestes, d'onomatopées et d'une formulette qui se répète comme le refrain dans une chanson.

Il est accompagnateur car il propose une trame logico-sémantique, des connecteurs et du vocabulaire précis, que l'enfant peut utiliser pour enrichir son récit.

Le TAMI ouvre un champ de possibles concernant l'interprétation de l'histoire et la façon de l'exprimer. De plus, son aspect attractif et ludique vise à susciter l'envie et le plaisir de raconter un récit personnalisé, ouvert sur l'imaginaire .

1.8.3. Évaluation de la mise en sens : inférences et conduites de récit par rapport à une image

1.8.3.1. Les inférences

Dès que l'on demande à l'enfant de construire un récit à partir d'une scène imagée, celui-ci est amené à sortir de la simple description de l'image : il interprète les actions des personnages, leur attribue des sentiments, met en lien certaines actions avec son vécu et fait appel de plus en plus à l'imaginaire pour construire une trame narrative. Il ajoute du sens plus ou moins personnalisé, il fait des inférences. Cunningham (cité par Giasson J, 1990) définit l'inférence par opposition à la compréhension littérale.

« Il n'y a inférence que lorsque l'émetteur apporte une information supplémentaire. »

Selon Piaget J : " Il y a toujours inférence dans les actions d'un sujet, lorsque, en présence d'éléments physiquement donnés, le sujet fait appel à des éléments non présents physiquement pour tirer de cette jonction entre les éléments physiquement donnés et les éléments non présents physiquement une connaissance qui ne saurait être obtenue au moyen des premiers seuls "

1.8.3.1.1. Inférences logiques

Il s'agit d'un sens ajouté faisant appel aux connaissances de l'enfant. Elles sont nécessairement vraies, elles ne peuvent être contredites.

1.8.3.1.2. Inférences pragmatiques

Plusieurs informations d'ordre hypothétiques sont apportées, faisant appel au cadre de connaissances du sujet. Elles ne sont pas nécessairement vraies, mais sont plausibles.

1.8.3.1.3. Inférences créatives

Elles se définissent comme des inférences pragmatiques singulières, particulières au sujet, apportant un sens ajouté personnalisé. (ex: créations langagières, emploi de métaphores etc.)

1.8.3.2. Les conduites de récit

Les niveaux de conduite de récit constituent un indicateur transversal utilisé pour la compréhension de textes, d'images, de situation de jeux etc.

Ces niveaux sont habituellement évalués à partir d'un récit portant sur une histoire séquentielle.

Pour produire un récit cohérent, l'enfant doit disposer de deux pré-requis : la permanence du personnage et la présence d'une trame logico-sémantique.

Ci-dessous nous proposons un modèle d' évaluation du niveau de conduite de récit à partir de l'observation d'une grande image, provenant de la méthode de lecture « Créamots ». Ce modèle reprend celui présenté dans L'O.T.E.S.S et a été adapté au support imagé utilisé.

1.8.3.2.1. Le niveau énumératif

Des éléments de l'image sont nommés, mais l'enfant n'établit aucun lien entre eux, il ne fait pas de phrases.

1.8.3.2.2. Le niveau assimilateur

Un même élément sur l'image est repris de façon répétitive (des persévérations que l'on peut rencontrer chez l'enfant présentant une organisation cognitive liminaire).

1.8.3.2.3. Le niveau Descriptif 1

Au moyen de phrases, l'enfant décrit les éléments qu'il voit sur l'image. Il ne réalise pas d'inférences, ni logiques, ni pragmatiques, sur les liens pouvant exister entre les personnages, sur les actions ayant permis d'aboutir à tel ou tel état des personnages.

1.8.3.2.4. Le niveau Descriptif 2

L'enfant produit un récit cohérent en reliant les différents éléments de l'image. Par exemple, il établit des relations entre les personnages. Une trame logico-sémantique sémantique apparaît.

Pour atteindre ce niveau, il est nécessaire que l'enfant soit capable de faire des inférences pragmatiques ou logiques.

1.8.3.2.5. Le niveau Descriptif 2 avec "sens ajouté"

A l'intérieur d'un récit cohérent, l'enfant apporte des éléments nouveaux issus de son vécu ou de ses cadres de connaissance en faisant des inférences pragmatiques et/ou créatives. Il est possible également qu'il emploie des métaphores, le temps du passé, propre à la narration, ou tout autre élément donnant une valeur créative à son récit.

1.8.3.2.6. Le niveau projectif

L'enfant ne cesse de faire des digressions en projetant des éléments personnels qui coupent le fil de l'histoire. L'image est utilisée comme un matériel projectif (hypothèse d'une problématique affective). L'histoire peut dans certains cas être racontée d'une façon logique, mais avec quelques éléments connotés négativement, dans ce cas, on notera Descriptif 2 avec éléments projectifs ce type de récit.

2. Buts et hypothèses du mémoire

Notre travail va consister en l'élaboration et en la passation d'un protocole à visée à la fois reméditative et évaluative auprès d'un public de maternelle, en vue d'une amélioration de la construction du récit et de l'élaboration du dessin.

Ce protocole a été élaboré en se basant sur la notion de complémentarité entre le graphisme et le langage qui concourent à l'enrichissement des représentations de l'enfant au cours de son développement.

Ainsi, notre démarche consiste à observer, de manière qualitative, si le fait de mêler supports graphiques et supports verbaux participe à l'enrichissement des productions de l'enfant dans ces deux domaines.

La passation de ce protocole se déroule sur trois séances :

- une première séance orientée sur le récit dont le but sera d'analyser l'évolution de l'enfant sur le plan de l'énoncé et de l'énonciation en comparant un récit libre et un récit étayé par un TAMI et un accompagnement dialogique. Nous pourrons ainsi nous rendre compte de l'efficacité du TAMI et des aides verbales,
- une deuxième séance sur le graphisme dont l'objectif sera de montrer comment l'enfant s'approprie les aides de l'adulte (modèles aidants, aides verbales, gestuelles, graphiques) et d'observer l'influence qu'elles ont sur ses productions
- et une dernière séance, mêlant le dessin et le récit, où il s'agira de mettre en évidence un lien entre ces deux représentations, d'observer comment ils interagissent dans leur élaboration et transversalement de remarquer davantage d'autonomie de la part de l'enfant.

Nous pouvons alors émettre différentes hypothèses :

- il semblerait que travailler autour d'un thème unique tout au long de la démarche soit judicieux pour enrichir au mieux les représentations langagières et graphiques de l'enfant sur ce thème et lui permettre ainsi d'accéder à une meilleure « Mise en Sens ».
- il semblerait que le fait de proposer à un enfant de construire un récit à partir d'un support imagé, tout en lui apportant l'étayage d'un TAMI et un accompagnement dialogique, participe à l'enrichissement de ses représentations sur un thème défini et lui permette une meilleure élaboration de son récit
- en s'appuyant sur des modèles graphiques aidants, ainsi que sur des aides verbales et gestuelles, nous pensons que nous pouvons permettre à l'enfant d'enrichir ses productions et ses représentations graphiques
- en proposant à l'enfant de dessiner et en l'invitant à raconter, parfois en l'accompagnant, nous pensons pouvoir observer la complémentarité du dessin et du récit, qui entrent en interaction et s'enrichissent mutuellement.

Sujets et méthodes

Notre travail a consisté en l'élaboration et en la présentation d'un protocole portant sur le récit – le graphisme et le dessin auprès d'un public ne présentant pas de retard d'acquisitions afin de rendre compte, dans un premier temps, de l'efficacité du travail effectué. Un autre mémoire sera élaboré auprès d'un public d'enfants « empêchés » afin d'approfondir cet outil sur le plan de la rééducation.

Nous sommes intervenues auprès d'enfants scolarisés dans une école publique de maternelle à Lille. Notre observation clinique a débuté par une pré-sélection d'enfants en petite, moyenne et grande section, selon des critères bien définis.

Avec les enfants retenus, nous avons réalisé trois séances d'une durée effective de 15 à 30 minutes chacune : la première est axée sur la construction d'un récit, la deuxième sur la production de formes graphiques et la dernière sur la production d'un dessin libre par l'enfant.

Nous avons choisi d'axer nos séances autour d'un seul et même thème, celui du cirque, afin de permettre un enrichissement progressif des représentations des enfants sur ce thème. Nous avons choisi comme support une image provenant de la méthode Créamots que nous présentons, aux enfants à travers les activités graphiques et langagières, tel un fil conducteur participant à une certaine « Mise en Sens » (Cf. Partie théorique : l'image au service de la « Mise en Sens »).

De plus, nous avons pris soin dans notre démarche de laisser à l'enfant une place d'acteur, afin que celui-ci s'approprie davantage les thèmes et notions abordés. Le protocole expérimental réalisé va également nous permettre d'observer : l'évolution de la relation enfant/adulte, les compétences de l'enfant au niveau de l'autonomie et de la créativité, sa capacité à utiliser les aides proposées par l'adulte.

1. Démarche clinique

1.1. Sélection des enfants

1.1.1. Critères d'inclusion

Nos critères d'inclusion se basent essentiellement sur deux points :

- la qualité du contact : nous recherchions des enfants ne présentant pas ou peu d'inhibition, des enfants spontanément à l'aise, non intimidés par l'adulte, afin d'éviter un quelconque malaise ou encore un possible blocage dans la démonstration de leurs capacités
- la motivation : nous préférons des enfants faisant preuve d'une certaine volonté de coopération, cet aspect est en effet indispensable pour une participation active aux séances prévues par la suite

1.1.2. Critères d'exclusion

Nos critères excluent les six aspects suivants :

- les troubles du comportement : nous n'avons pas retenu les enfants trop agités ou à l'inverse trop effacés, cela aurait pu entraver les résultats attendus : par exemple, les enfants ayant des gestes conjuratoires (claquement de doigts, rires nerveux).
- les troubles relationnels : les enfants qui n'entraient pas directement dans une relation d'échange avec l'adulte et avec lesquels il était nécessaire d'attirer leur attention pour qu'ils prennent en compte les sollicitations de l'adulte et les consignes données n'ont pas non plus été gardés
- la distractibilité : nous n'avons pas sélectionné les enfants présentant des problèmes d'attention ou de concentration
- une immaturité psycho-affective : les enfants trop fragiles au niveau développement affectif n'ont pas été retenus
- une mauvaise intelligibilité : nous n'avons pas sélectionné les enfants difficilement compréhensibles au niveau verbal (retard de parole massif).

2. Le matériel et les outils d'accompagnement

2.1. Le matériel iconique

Il s'agit d'une image sélectionnée dans le matériel Créamots que nous avons fait agrandir au format A4 pour une meilleure visibilité des éléments et aussi pour faciliter sa manipulation par de tout jeunes enfants. (Cf. Annexe n°10)

Parmi les neuf grandes images de la méthode, nous avons choisi celle représentant le thème du cirque, thème que nous pensons attrayant et familier pour des enfants de maternelle.

Cette image renvoie à l'univers merveilleux du spectacle, ce qui représente un point d'honneur pour l'entrée dans l'imaginaire.

L'image représente une scène loufoque se déroulant sur la piste d'un chapiteau et mettant en scène plusieurs personnages, à la fois humains et animaux. Cette image se veut riche en détails et suggère de nombreuses actions de la part des personnages.

Stimulant la curiosité des enfants, elle les incite à verbaliser et à raconter les multiples péripéties imaginables à partir de cette mise en scène.

Elle sera donc un support intéressant pour l'enrichissement lexical, l'amélioration de la construction syntaxique, mais aussi pour la réalisation d'hypothèses, d'inférences menant à l'élaboration d'une histoire, d'un récit.

Elle offre également de nombreuses possibilités sur le plan graphique. En effet, diverses formes vont pouvoir être empruntées : les lignes obliques de la piste, les ponts du pied de l'éléphant...

Les étiquettes-noms présentes initialement sur l'image ont été supprimées afin de ne pas surcharger cette dernière, ne pas ajouter d'éléments complexes pouvant nuire au bon déroulement des séances basées sur ce matériel iconique.

2.2. Le matériel textuel

Il correspond au TAMI (Cf. Annexe n°11) : Texte Accompagnateur Mixte et Intermédiaire. Ce matériel s'inspire de l'image et du texte de Créamots : il reprend les personnages présents sur l'image; les idées et le vocabulaire du texte. Seuls les prénoms de ces personnages ont été modifiés, dans un souci de rimes. Nous avons par exemple préféré nommer le caniche Chouchou (au lieu de conserver Sami) pour permettre la rime « Chouchou, le caniche roux ».

Ce texte ne propose en aucun cas une élaboration tout faite d'une histoire, il se contente juste de poser le décor, préciser le vocabulaire et d'inviter l'enfant à raconter en lui ouvrant différentes portes. Il ne comporte pas de trame narrative. Il incite seulement l'enfant à inventer, imaginer et à construire son histoire.

Le T de TAMI réfère également au mot Théâtre. Il s'agit en effet d'une histoire théâtralisée, au sein de laquelle nous avons veillé à enrichir différents paramètres : le vocabulaire, l'intonation, les onomatopées, les rimes, les gestes et les mimiques. Le thème du cirque se montre alors tout à fait approprié puisqu'il s'agit bien d'un spectacle, d'une mise en scène.

Nous avons pris soin d'écrire notre texte en rhèses, composées de structures syntaxiques relativement simples. Le texte est riche en effets intonatifs. Nous avons également ajouté une formulette qui, parallèlement au refrain, donne alors un certain rythme au TAMI.

Nous avons par ailleurs tenté de garder tout l'aspect ludique, amusant que doit présenter le TAMI pour ainsi inviter l'enfant à se prêter au jeu, à imiter l'adulte.

2.3. Le matériel verbal

L'accompagnement dialogique de l'adulte représente un support important et cela au moyen de deux modes d'accompagnement : Le Questionnement Aidant et le Discours Accompagnateur Mixte et Intermédiaire.

Le Questionnement Aidant ou QA est centré sur l'énoncé qui est à comprendre ou à produire. L'adulte accompagne l'enfant en utilisant un questionnement précis, fermé portant sur la trame narrative.

Exemple : « *qu'est ce qu'il utilise pour l'attraper* », l'enfant (Olivier) répond alors « *une corde* ». La question de l'adulte concerne un élément ciblé de la trame narrative, à savoir le moyen utilisé par le jongleur.

Le Discours Accompagnateur Mixte et Intermédiaire ou DAMI a pour but de mettre en valeur l'expression et les échanges de l'enfant. Il est centré sur l'énonciation. L'adulte accompagne alors l'enfant au moyen de reprises-relances ou par le biais de différents questionnements : questions zoom, questions panoramiques... Ce discours est mixte puisqu'il prend en compte l'ensemble des moyens d'expression (l'intonation, la mimo-gestualité, le regard...) et intermédiaire car il se situe entre les premières tentatives d'énonciation pouvant se révéler très rudimentaires et un registre plus élaboré indispensable au partage du sens.

En voici quelques exemples :

- le DAMI reprise/relance :

L'adulte accompagne la parole de l'enfant, l'encourage à continuer, en reprenant et confirmant ce qu'il vient de dire.

Exemple : Olivier, séance récit

A : « *c'est vrai + il jongle + bien + oui + d'accord* »

E : « *et + en plus l'éléphant il tire sa langue* »

- le DAMI questionnement en miroir :

L'adulte répète le mot prononcé précédemment par l'enfant dans sa question, créant ainsi un effet miroir.

Exemple : Ianis, séance récit

E : « *parce que y'a des étoiles* »

A : « *ah oui il y a des étoiles* »

- le DAMI questionnement panoramique :

L'adulte invite l'enfant à raconter.

Exemple : Ianis, séance récit

A : « *raconte juste ce que tu vois + ce qui se passe + tout ce que tu veux* »

- le DAMI questionnement zoom :

L'adulte cible un élément du discours de l'enfant, il montre son étonnement par rapport à un élément de l'histoire et incite l'enfant à étayer sur ce point.

Exemple : Ianis, séance récit

A : « *et les enfants ils ont pas été déséquilibrés* »

2.4. Le matériel graphique

Nous avons réalisé un corpus constitué de douze formes graphiques (Cf. Annexe n°9). Comme nous l'avons dit précédemment, ces formes graphiques s'inspirent de la grande image.

Elles comprennent par ailleurs un large panel de mouvements, trajectoires et formes et tiennent compte d'une certaine progression.

Chaque forme induit la maîtrise d'un geste graphique :

- la piste du cirque : maîtrise de la notion d'oblicité (dans le sens de parcours gauche/droite)
- le pied de l'éléphant : maîtrise des ponts
- la massue : maîtrise de la notion d'horizontalité

- le lasso (1) : maîtrise des boucles
- la trompe de l'éléphant (1) : maîtrise des vagues
- le chapeau du clown : maîtrise de la notion de tangence
- la ballerine (1) : maîtrise de la notion d'oblicité (dans le sens de parcours haut/bas)
- le foulard de l'éléphant : maîtrise des créneaux
- la trompe de l'éléphant (2) : maîtrise de la spirale
- le caniche : maîtrise des épicycloïdes négatives
- le lasso (2) : maîtrise du « huit penché »
- la ballerine (2) : maîtrise des hybrides

Les formes présentées à l'enfant seront adaptées à son niveau de graphisme. Pour les grands, nous éliminerons les premiers modèles, qui apparaissent trop simplistes pour leur âge. Pour les petits, seuls les quatre ou cinq premiers modèles seront proposés.

L'adulte réalisera seulement le cadre dans lequel devra s'inscrire chaque figure, prenons comme exemple le cas où l'enfant doit réaliser les décorations de la massue. Sur une feuille blanche, l'adulte va dessiner au feutre noir la massue non décorée. Il dispose devant l'enfant un autre carton avec la forme graphique terminée et demande à l'enfant de réaliser le même dessin.

Des feutres de couleurs seront ensuite proposés à l'enfant pour réaliser chaque figure.

Nous détaillerons dans la suite de la partie expérimentale les différentes aides graphiques proposées à l'enfant (modèles aidants) pour réaliser ces représentations graphiques.

3. Protocole expérimental

3.1. La pré-évaluation

48 enfants de maternelle ont été pré-évalués individuellement afin premièrement d'établir avec chacun un premier contact, puis de cibler ceux qui correspondent à nos critères de sélection.

La pré-évaluation a consisté en la passation du HS59 ou « Petit Bender » (Hilda Santucci, 1959), ainsi que d'une histoire en images, intitulée « la cueillette de la pomme », (Histoire en Images, Editions Studia, 1965).

Le HS59 est une épreuve d'organisation perceptive conçue pour les enfants de 4 à 6 ans, permettant d'observer le niveau de graphisme de chaque enfant.

Nous présentons à l'enfant 9 figures les unes à la suite des autres dans un ordre précis. Il doit les recopier sur une feuille blanche.

La consigne est la suivante: « Je vais te montrer des dessins, tu vas les copier, tu vas faire un dessin tout à fait pareil sur ta feuille de papier. ».

Ce test permet de mettre en évidence un déficit de l'organisation grapho-perceptive et d'éventuels troubles de l'ordre de la dyspraxie.

La pré-évaluation a ensuite consisté en la passation d'une histoire en images simples permettant d'appréhender le niveau de récit. Les images sont présentées dans l'ordre à l'enfant.

La consigne est la suivante : « Ces images racontent une histoire. Raconte-la moi pour la rendre intéressante. Tu peux me dire ce que tu penses de cette histoire. ».

Si l'enfant ne parle pas, il est encouragé par des questions du type : « Qu'est-ce qu'il se passe ? » et encouragé par des reprises-relances.

Chaque corpus est enregistré.

Nous déterminons alors à un niveau de conduite de récit pour cette histoire en images, la construction d'un récit dépendant de deux pré-requis :

- la reconnaissance et la permanence du ou des personnages pour toute l'histoire (dans cette histoire, il s'agit de la petite fille)
- la présence d'une trame logico-narrative

Si l'enfant ne possède pas ces deux pré-requis, son niveau de conduite sera énumératif, assimilateur ou projectif.

Lorsque l'enfant possède un des deux pré-requis (soit la permanence, soit la trame logico-sémantique), il a un niveau de conduite de récit appelé Descriptif 1.

Si l'enfant a les deux pré-requis, il s'agit alors d'un niveau de conduite de récit Descriptif 2 : plusieurs niveaux de sens peuvent être mis en évidence en fonction des inférences réalisées et de la personnalisation du récit (descriptif 2 littéral, descriptif 2 avec sens en plus ou avec sens ajouté personnalisé).

Finalement, parmi ces 48 enfants pré-évalués, nous avons retenus 8 enfants : 3 en grande section (Ilanis, Léane, Antoine), 3 en moyenne section (Marie, Luna, Noémie) et 2 en petite section (Olivier, Lisa).

(Cf : « Annexe » pour voir le détail des évaluations des enfants).

A ces huit enfants, nous leur avons proposé trois séances, à intervalle régulier d'une semaine. Ces séances sont individuelles.

- Une première séance vise à montrer l'effet du TAMI et du discours accompagnateur de l'adulte sur le niveau de récit de l'enfant en compréhension et en production.
- Une deuxième permet de définir l'apport des modèles aidants sur le niveau de graphisme de l'enfant.
- Une troisième tente d'observer des liens entre le récit et le dessin de l'enfant, ainsi qu'une possible progression par rapport aux séances passées au niveau des performances graphiques et langagières ainsi qu'au niveau de l'autonomie.

3.2. La première séance : pôle récit

Nous présentons à l'enfant la grande image sur le thème du cirque. Nous lui demandons de raconter. Ce récit est libre, l'enfant est simplement encouragé par l'adulte au moyen de reprises-relances : « vas y c'est bien continue »; « oui voilà ». Ce premier récit est alors enregistré.

Consigne : « Je vais te montrer une image. Quelle histoire pourrais-tu me raconter? Raconte-moi ce qui se passe. »

Ensuite, nous proposons à l'enfant une histoire théâtralisée : le Texte Accompagnateur Mixte et Intermédiaire. L'enfant écoute ce TAMI conté par l'adulte avec l'image sous les yeux.

Consigne : « A mon tour, je vais te raconter une histoire rigolote, écoute bien! »

Suite à ce TAMI, nous demandons à l'enfant de réaliser un second récit, récit cette fois indicé, encouragé et guidé par l'adulte. L'adulte va en effet s'appuyer du Questionnement Aidant, ainsi que du Discours Accompagnateur Mixte pour amener l'enfant à préciser sa pensée et étayer ses idées. Ce second récit est également enregistré.

Consigne : « A ton tour, est ce que tu veux bien me raconter ton histoire? »

Il est à noter qu'avec certains enfants nous avons procédé à un changement d'interlocuteur. En effet, raconter à nouveau une histoire à un même interlocuteur est apparu trop difficile pour certains.

Le but de cette séance est d'analyser l'évolution de l'enfant sur le plan de l'énoncé et de l'énonciation, en comparant les deux récits obtenus, et évaluer alors les effets du TAMI et des aides verbales (QA et DAMI).

2.1. La deuxième séance : pôle graphisme

Cette séance s'appuie sur le corpus de formes graphiques réalisé en lien avec des éléments de l'image présentée lors de la séance précédente. Cette séance

repose sur la copie de formes graphiques. Pour rappel, ces formes graphiques s'inspirent des éléments de la grande image, support du récit dans la séance récit (Cf. paragraphe « matériel graphique »).

Au tout début de la séance, nous demandons à l'enfant de retrouver sur l'image l'élément correspondant à la forme graphique qu'il va devoir représenter. Il y a donc un esprit ludique pour motiver l'enfant, l'amuser et l'inviter à entrer dans la séance. Ce côté ludique est également renforcé par l'aspect enfantin et rigolo de certaines figures, comme les poils du caniche, la trompe de l'éléphant etc.

Dans un premier temps, la figure est présentée à l'enfant à partir d'un modèle « visuo-statique » : l'adulte présente seulement la figure terminée à l'enfant, il lui apporte alors uniquement la forme. L'enfant doit ainsi inférer la trajectoire et le mouvement. Il s'agit du modèle le plus difficile pour l'enfant, puisque c'est celui qui lui apporte le moins d'aide.

Puis, si l'enfant ne parvient pas à réaliser la figure attendue ou la réalise de manière non appropriée, l'adulte présente le modèle appelé « visuo-cinétique » : cette fois, l'adulte trace la figure à reproduire sous le regard de l'enfant, il lui apporte la trajectoire et la forme. L'enfant doit alors en déduire le mouvement à réaliser.

Enfin, si l'enfant ne parvient toujours pas à réaliser la figure, l'adulte présente le dernier modèle, considéré comme le plus aidant : le modèle « kinesthésique ». L'adulte va guider la main de l'enfant, il lui apporte alors le mouvement et la trajectoire, ce qui engendre la forme. La trajectoire véhicule le sens de réalisation du modèle (dextrogyre/sens horaire ou sénestrogyre/sens anti-horaire) et le sens du parcours (vers la droite/gauche, vers le haut/bas).

Et ainsi de suite pour chaque figure sélectionnée en fonction de chaque enfant.

Des aides verbales sont également proposées à l'enfant comme par exemple des onomatopées « Hop hop hop ! Des petits bonds ! » pour aider l'enfant à réaliser les ponts de la figure le pied de l'éléphant ou encore des petites phrases « Attention, ça pique ! » pour l'accompagner dans la représentation des lignes obliques de la figure la Piste. Nous avons aussi proposé des aides gestuelles : le doigt ou la main de l'adulte montre comment faire en mimant dans le vide la forme à réaliser. Nous

avons parfois eu recours à des aides graphiques, comme les points de repères que nous rajoutions en plus du cadre donné par l'adulte.

Toutes ces aides sont nées spontanément au cours des échanges avec les enfants, elles sont donc personnelles et adaptées pour chacun d'entre eux.

L'enfant a alors l'impression que le but de la séance est d'achever un dessin et non de reproduire des formes. L'adulte et l'enfant s'inscrivent dans une relation d'échange, ils produisent un dessin à deux (l'adulte apporte le modèle, l'enfant le complète). La réalisation d'un joli dessin est donc le fruit des deux interlocuteurs. Cette relation rassure les enfants (notamment les plus jeunes) et renforce la relation d'échange, la confiance entre l'adulte et l'enfant. L'adulte peut alors proposer son aide à la réalisation des figures, lui prendre la main pour la réalisation du Modèle Kinesthésique, sans qu'il n'y ait d'appréhension de la part de l'enfant.

Le but de cette séance est d'observer les compétences de l'enfant au niveau graphique (ce qui est acquis et ce qui est en cours d'acquisition), voir comment l'enfant s'approprie les aides proposées (modèles aidants et aides gestuelles, verbales, graphiques) et si elles ont un effet ou non sur sa production.

2.2. La troisième séance : pôle récit & dessin

Après un bref rappel des séances passées, nous proposons à l'enfant de réaliser un dessin sur une feuille blanche sur le thème du cirque. Ce dessin est libre, seul le thème est conseillé.

Consigne : « Aujourd'hui, c'est à toi de réaliser ton dessin sur le cirque. Tu peux bien sûr t'aider des choses vues ensemble les fois passées pour dessiner. »

Tout au long de son dessin, l'adulte par son discours accompagnateur va aider l'enfant dans son élaboration.

Nous recueillons ensuite ce dessin, ainsi que l'échange entre l'enfant et l'adulte pendant sa réalisation.

Il est à noter que pour certains enfants, souvent les plus petits, nous avons dû leur montrer à nouveau l'image du cirque pour leur donner des idées, cela étant trop difficile pour eux de se lancer seul sans support dans un dessin au thème bien défini.

L'objectif de cette dernière séance est de mettre en évidence un lien entre dessin et récit. Il s'agit en effet d'observer les interactions entre la construction d'un récit et l'élaboration d'un dessin.

Cette séance permet également de qualifier le niveau de réalisme atteint par l'enfant et d'en noter ses principales caractéristiques.

Elle nous permet par ailleurs d'observer si l'enfant a acquis davantage d'autonomie au fil des séances.

3. Élaboration des tableaux d'analyse

3.1. La séance récit

Nous commençons l'analyse de cette séance en donnant le niveau de récit de l'enfant observé lors sa pré-évaluation.

Puis, nous avons élaboré un premier tableau constitué de quatre colonnes : une colonne reprend phrase par phrase le discours de l'adulte, une autre celui de l'enfant, une troisième indique les aides apportées par l'adulte (DAMI/QA) et une dernière analyse le récit de l'enfant (type de réponse, structures syntaxiques, lexique et conjugaisons employés, inférences réalisées..) Cf. Annexes de 1 à 8

Nous n'avons en général pas tenu compte des troubles d'articulation de certains enfants, cela pour une meilleure compréhension de leur discours.

Nous avons utilisé le code de transcription GAAS : + et ++ pour les pauses courtes ou longues, {pron=[xxx]} pour les productions phonétiques particulières, ** pour les syllabes inaudibles, tiret collé – pour les amorces de mot, ###{explication}

pour les parties non transcrites, < et > pour les chevauchements de parole, : pour les allongements de syllabes.

Nous avons ensuite créé deux tableaux dans lesquels nous analysons les deux récits de l'enfant : le récit libre (premier récit demandé à l'enfant sur simple présentation de l'image) et le récit après écoute du TAMI (second récit indicé, étayé par l'adulte).

Dans un premier tableau, nous analysons l'énoncé de l'enfant.

Nous y notons tout d'abord le niveau de conduite des récits. Puis, nous réalisons une étude plus approfondie des mots et des phrases utilisées.

Dans la partie « étude des mots », nous comptons l'ensemble des noms communs employés par l'enfant uniquement dans son récit (ceci exclut donc les mots employés lors des références à son vécu). Puis nous observons la diversité lexicale en comptant le nombre de noms différents, cela permet de voir si l'enfant réemploie toujours les mêmes mots ou s'il possède un stock lexical plus important. Puis, nous comptons les noms différents, c'est-à-dire non utilisés plusieurs fois. Cela permet alors d'observer la diversité lexicale que possède l'enfant, voir s'il réemploie les mêmes mots ou s'il les varie et possède un stock lexical important. Ensuite, nous notons le nombre de noms apparus suite au TAMI, afin d'observer cette fois l'enrichissement lexical généré par le TAMI et l'accompagnement dialogique (l'enfant emploie-t-il plus de vocabulaire par rapport à son premier récit?). Nous comptons alors les noms appartenant au TAMI pour remarquer ou non si l'enfant s'appuie sur ce vocabulaire apporté pour construire son nouveau récit. Nous comptons ces noms énoncés spontanément et énoncés après aide verbale de l'adulte (après une ébauche phonémique par exemple).

Puis, nous totalisons le nombre de verbes utilisés par l'enfant. Nous empruntons alors la même démarche que précédemment pour les noms communs. Notons seulement que nous n'avons compté que les verbes d'action, nous pensons cela plus pertinent. Le verbe être (ainsi que les autres verbes d'états) et le verbe avoir n'ont donc pas été retenus.

Dans la partie « étude des phrases », nous précisons tout d'abord le type de phrases employé (s'il s'agit d'une phrase simple ou complexe), puis les modes et temps utilisés (l'enfant utilise-t-il les temps du récit ?), les types d'inférences réalisées (logiques, pragmatiques et/ou créatives), puis le nombre de connecteurs (prépositions, conjonctions de coordination et de subordination) Cette étude des connecteurs permet d'observer une précision dans le récit. Un enfant qui utilise un nombre plus important de préposition produit davantage de compléments circonstanciels, son récit est plus précis. Un nombre plus important de conjonctions signe une complexification du récit, avec création de liens observables par les propositions de cause, conséquence, but etc.

Au sein d'un second tableau, nous analysons plus précisément l'énonciation de l'enfant : les thèmes abordés, les aides verbales alors nécessaires, le comportement paraverbal et l'attitude générale de l'enfant.

Nous décrivons en premier les thèmes abordés spontanément par l'enfant lors de son discours : thèmes de ses différentes trames narratives, références à son vécu etc.

Dans la partie « aides verbales nécessaires », nous comptons en premier lieu le nombre de QA et de DAMI utilisés par l'adulte pour remarquer laquelle de ses deux procédures d'accompagnement est la plus pertinente et nécessaire pour chaque enfant. Puis nous précisons si l'enfant a repris ou non des énoncés de l'adulte et ses capacités d'échange avec lui.

Dans la partie « comportement para-verbal », nous précisons brièvement la présence ou non de pauses, d'hésitations, l'utilisation d'onomatopées et de gestes par l'enfant, cela permet d'observer si l'enfant réutilise tout l'aspect para-verbal apporté par le TAMI.

Nous terminons par la description de l'attitude générale de l'enfant pendant cette séance : l'enfant est-il à l'aise? Est-il bien entré dans l'échange et la communication avec l'adulte ? Est-il autonome ?

Nous réalisons alors une conclusion reprenant ces deux grilles d'analyse, les précisant et montrant ainsi les effets pour cette séance TAMI, les évolutions des enfants.

3.2. La séance graphisme

Nous commençons par donner le niveau de graphisme de l'enfant évalué par la passation du HS59, ainsi que des précisions sur l'enfant en général : tenue du crayon, enfant gaucher ou droitier, attitude, comportement lors de cette séance.

Le tableau d'analyse de cette séance comporte plusieurs colonnes : une première sert à nommer la forme à réaliser afin de l'identifier, une autre spécifie les différents critères d'analyse de chaque forme, trois autres sont destinées aux modèles aidants alors utilisés (modèles visuo-statique « MVS », modèle visuo-cinétique « MVC » modèle kinesthésique « MK »), une colonne reprenant les aides apportées au cours de la réalisation des formes et une dernière colonne pour les commentaires.

Il s'agit d'un tableau dans lequel nous avons en premier précisé pour chaque forme à réaliser les différentes caractéristiques : le type de tracé nécessaire (rectiligne, curviligne), le sens de parcours « SP » et le sens de réalisation du modèle « SRM » (de la gauche vers la droite ou inversement; du haut vers le bas, suivant le sens horaire ou l'inverse), la continuité du tracé, le respect des limites imposées par le cadre, l'homogénéité de la forme, sa clôture lorsque ces deux points sont attendus et finalement la maîtrise globale de la notion ou de la forme.

Ce tableau est rempli à l'aide de signes : + lorsque la caractéristique attendue est acquise, - lorsqu'elle ne l'est pas, +/- lorsqu'elle est en cours d'acquisition. Nous cochons pour chaque forme les différents éléments maîtrisés et ce pour chaque modèle aidant utilisé.

Lorsqu'une aide supplémentaire de l'adulte a été nécessaire, nous la précisons dans la colonne prévue à cet effet en qualifiant cette aide (gestuelle ou graphique) et en la détaillant.

La colonne « commentaires » est remplie lorsque le tableau n'est pas suffisant pour comprendre la démarche et qu'une explication supplémentaire est utile.

Une conclusion de cette séance est réalisée mettant en évidence les formes non acquises ou en cours d'acquisition pour chaque enfant. Elle a aussi pour but de montrer l'apport des aides de l'adulte, leur impact sur le graphisme de l'enfant.

3.3. La séance récit & dessin

Nous avons élaboré un premier tableau qui concerne l'analyse du dessin réalisé par l'enfant. Nous y notons le thème représenté et les éléments graphiques présents : l'enfant a-t-il repris des éléments de l'image du cirque?, a-t-il repris certaines formes graphiques travaillées pendant la deuxième séance?, ajoute-t-il des éléments personnels?

Puis, nous décrivons la qualité du remplissage de l'espace graphique (l'enfant utilise-t-il l'ensemble de la feuille ou seulement un endroit précis?), la présence de coloriage et l'utilisation de couleurs, les procédures graphiques employées (usage de la perspective par exemple) et le stade auquel appartient l'enfant selon Luquet.

Nous réalisons ensuite une conclusion reprenant ces divers éléments et expliquant pourquoi nous avons situé l'enfant dans tel stade de Luquet. Nous réalisons alors un lien avec les points développés en théorie, ces dessins permettent de les illustrer.

Nous avons ensuite créé un second tableau, celui-ci davantage axé sur l'analyse du récit de l'enfant. Nous y développons les moments où l'enfant prend la parole lorsqu'il dessine (est-ce avant, pendant, après?), les thèmes qu'il aborde verbalement, le niveau de conduite de récit, les énoncés repris du TAMI, les idées de l'enfant qu'il reprend de son récit réalisé lors la séance TAMI. Nous notons aussi la qualité des échanges entre adulte et enfant, la capacité de l'enfant à se saisir des

aides verbales, la production ou non d'onomatopées, de gestes et finalement le comportement général de l'enfant pendant cette séance.

Nous réalisons alors une conclusion de ce tableau détaillant les éléments du tableau, les argumentant à l'aide d'exemples. Nous terminons sur le lien entre récit et dessin, lequel est porteur de l'autre, le rôle du récit pendant le dessin. Nous proposons en dernier lieu des pistes de remédiation personnalisées.

Résultats

1. Les enfants de petite section

1.1. Olivier, 3 ans et demi

1.1.1. La séance récit

Lors de la pré-évaluation (cueillette des pommes), Olivier présente un niveau de récit purement énumératif.

1.1.1.1. Étude de l'énoncé

		Récit Libre	Récit après TAMI
Conduites de récit		énumératif	D1 avec permanence des personnages
Étude des mots	Nombre total de noms communs	2	25
	Nombre de noms différents	2	17
	Nombre de noms nouveaux		16
	Nombre de noms appartenant au TAMI		5
	Nombre de noms appartenant au TAMI repris/répétés		0
	Nombre total de verbes	0	9
	Nombre de verbes différents	0	7
	Nombre de verbes nouveaux		7
	Nombre de verbes nouveaux appartenant au TAMI		1
	Nombre de verbes appartenant au TAMI repris/répétés		0
Étude des phrases	Types de phrases	Groupes nominaux	Phrases simples +++
	Modes et temps des verbes		Présent de l'indicatif
	Types d'inférences		Logiques et pragmatiques

	Nombre de prépositions	0	8
	Nombre de conjonctions de coordination	0	6 (« et »)
	Nombre de conjonctions de subordination	0	0

1.1.1.2. Étude de l'énonciation

		Récit libre	Récit après TAMI
Thèmes abordés spontanément par l'enfant		Pas de récit	Description des personnages, de leurs actions réelle ou plausibles Pas de construction d'une réelle trame
Aides verbales nécessaires	QA	1	6
	DAMI	2	14
	Reprise des énoncés de l'adulte	non	Répétition des mots « foulard », « défense » Réutilisation du vocabulaire du TAMI
	Capacité d'échanges avec l'adulte	hésitante	bonne
Comportement para-verbal	Hésitations / pauses	non	non
	Utilisation d'onomatopées	non	non
	Utilisation de gestes	non	non
Attitude générale	Enfant non autonome, mais présent dans la relation		

1.1.1.3. Conclusion

Lors du récit libre, Olivier n'a prononcé que deux mots, dont un non adéquat au thème. Ces mots ont été obtenus après aides verbales de l'adulte (DAMI et QA).

Son niveau de récit est donc énumératif.

Lors de son second récit, Olivier décrit les personnages et les actions qu'ils effectuent ou qu'ils pourraient effectuer, il réalise alors des inférences logiques et

pragmatiques. De plus, il utilise un nombre important de noms, de verbes, de prépositions et de conjonctions de coordination. Son récit est alors plus détaillé, plus étoffé. Olivier ne réalise cependant que des phrases simples, qu'il coordonne parfois et n'emploie que le présent. Il ne semble pas encore entrer dans la narration.

Olivier présente donc un niveau de récit dit descriptif 1, où seule la situation des personnages est développée.

Le QA et le DAMI de type reprise/relance et questions zoom ont largement participé à l'élaboration du récit d'Olivier. Cet enfant n'est donc pas encore autonome sur le plan de la construction narrative.

1.1.2. La séance graphisme

Lors de la pré-évaluation au HS59, Olivier obtient un score de 13/34, ce qui le situe dans la norme supérieure des enfants de 4 ans. Il possède donc un très bon niveau de graphisme pour son âge.

Remarques : Olivier est droitier, il tient correctement son crayon et il dénomme la croix, le carré et le rond.

1.1.2.1. Analyse qualitative

	Critères qualitatifs	MVS	MVC	MK	Aides supplémentaires	Commentaires
Figure « La Piste »	Tracé rectiligne	+/-	+/-	+	Aide verbale : « Attention on monte, aie ça pique! Et on redescend »	MVS : La figure n'atteint pas la limite du haut, elle est trop petite.
	SP de gauche à droite	+	+	+		
	SRM haut/bas	+	+	+		
	Continuité du tracé	+	-	+	Aide gestuelle : le doigt de l'adulte réalise une suite de pics	MVC : En agrandissant la taille de sa figure, Olivier ne parvient plus à réaliser un tracé continu et dépasse les limites du cadre.
	Respect des limites du cadre	-	+/-	+		
	Maîtrise de l'oblicité	+	+/-	+		
Figure « Le Pied de l'Éléphant »	Tracé semi circulaire	+	+	+	Aide verbale : « Hop! Hop! Hop! »	MVC : Olivier réalise un tracé non continu et dirigé vers lui.
	SP de gauche à droite	+	+	+		

	SRM dextrogyre	-	+	+	Aide gestuelle : le doigt de l'adulte réalise une suite de ponts	
	Continuité du tracé	-	+	+		
	Homogénéité	+	+	+/-		
	Maîtrise des ponts	-	+/-	+		
Figure « La Massue »	Tracé rectiligne	+/-	+/-	+	Aide verbale : « Attention! Ouh ça brûle!! Il ne faut pas dépasser! »	MVS : Les tracés n'atteignent pas ou dépassent les limites du cadre.
	SRM de gauche à droite	+	+	+		
	Respect des limites	-	+/-	+		
	Maîtrise de l'horizontalité	+/-	+/-	+		

1.1.2.2. Conclusion

Olivier maîtrise le tracé semi-circulaire.

Grâce aux aides verbales et aux modèles aidants, il parvient à effectuer des tracés rectilignes, des ponts, à respecter les limites d'un cadre, à ne pas interrompre son tracé et à maîtriser l'horizontalité.

Il arrive également à dessiner dans le sens dextrogyre, vers l'autre, lui qui dessinait spontanément des ponts vers lui (dans le sens sénestrogie).

Le modèle kinesthésique se révèle très efficace pour Olivier.

1.1.3. La séance dessin et récit

1.1.3.1. Analyse du dessin

1.1.3.1.1. Tableau d'analyse

	Premier dessin		Second dessin
Thème	Le spectacle au sein d'un chapiteau		Le spectacle également
Éléments graphiques	Éléments repris de l'image	L'éléphant, le clown avec ses massues, la piste, les lampes, les fils (des trapèzes), une corde à sauter (pour le lasso)	L'éléphant, le clown avec son chapeau, la piste, les spectateurs, le chien, le perroquet
	Formes graphiques	Les ponts du « pied de l'éléphant », les tracés segmentés obliques de « la piste »	Les ponts du « pied de l'éléphant », le tracé de « la piste »

	Éléments ajoutés	Les rideaux, un fantôme, la rue, le toit du cirque, des œufs, des serpents	Une chauve-souris, le foulard du chien
Remplissage de l'espace graphique	Les éléments se répartissent sur l'ensemble de la feuille, avec la rue et le toit qui précise le cadre.		Le dessin est moins fourni que le premier, mais occupe également la quasi-totalité de l'espace feuille.
Coloriage et utilisation de couleurs	Utilisation de sept couleurs Coloriage rapide des rideaux		Utilisation de deux couleurs Coloriage bref du perroquet
Procédures graphiques	Superposition de l'ensemble des éléments au fur et à mesure qu'ils lui viennent à l'esprit		Superposition également des éléments Tentative d'effet avec le public représenté autour de l'éléphant
Stade de Luquet	Réalisme manqué		Réalisme manqué

1.1.3.1.2. Conclusion

Le dessin d'Olivier est riche en couleurs et comprend de nombreux éléments, éparpillés sur l'ensemble de l'espace feuille. Olivier donne un cadre à son dessin. Le thème est respecté. Olivier mêle les éléments du cirque vus en séance graphisme (la piste, le pied de l'éléphant) et ceux en séance TAMI vus sur l'image ou entendus dans l'histoire.

On observe alors une réelle intention de représentation : « c'est la piste », « c'est le spectacle », « je fais le toit du cirque », « là c'est le clown qui jongle », « un éléphant, ça c'est sa tête et ça c'est son ventre » etc.

Cependant, Olivier, du fait de son jeune âge, rencontre des obstacles techniques de la maîtrise graphique (obstacles d'ordre kinesthésique et/ou cognitif), il verbalise d'ailleurs ses difficultés : « comment on fait un chien + je vais essayer de faire un chien », « est-ce que tu sais faire un foulard ».

L'élaboration de son dessin présente des oublis : Olivier dessine l'éléphant puis, quelques minutes après, revient sur son dessin et rajoute les yeux et la bouche qu'il dit avoir oublié, ainsi que des erreurs de disjonctions : le corps de l'éléphant n'est pas clos, des erreurs d'orientation : le chien est à l'envers, les pattes de l'éléphant sont représentées sur le côté et non en dessous etc. Olivier n'hésite pas à superposer les éléments au fur et à mesure de ses idées.

Il s'agit finalement d'un dessin difficilement reconnaissable sans ses commentaires.

Olivier se situe donc au stade du réalisme manqué.

1.1.3.2. Analyse du récit

1.1.3.2.1. Tableau d'analyse

Moments où la parole intervient	Olivier dessine, puis décrit son dessin ou exprime ce qu'il compte dessiner ensuite.
Thèmes abordés	Olivier raconte ce qu'il dessine, décrit les différentes parties des éléments représentés, les couleurs dont il se sert. Il me fait aussi part de sa vie personnelle et de son expérience du cirque.
Conduite de récit	Quelques inférences pragmatiques et créatives dans un récit que l'on peut qualifier de Descriptif 1 avec permanence des personnages. Olivier n'en est pas encore au stade de créer une véritable trame logico-sémantique, par contre il réalise des mini-scripts.
Mots/phrases/expressions repris du TAMI	« La piste », « le spectacle », « le clown », « l'éléphant », « les enfants », « le perroquet », « les messieurs qui frappent dans ses mains », « applaudit », « les acrobates »
Reprise d'éléments appartenant au récit de l'enfant lors de la séance TAMI	Olivier reprend divers éléments : le clown qui jongle, les lampes qui sont allumées, la corde à sauter (le lasso), le public qui applaudit, le foulard, le perroquet
Qualité des échanges avec l'adulte	Olivier est dans «le sens partagé », il prend plaisir à interagir avec l'adulte, à lui demander de deviner ce qu'il dessine : « et tu sais ce que c'est les ronds là ». Il n'hésite pas à l'interpeller : « attends », « regarde » ou encore à lui demander de l'aide : « comment on fait un chien », « est ce que tu sais faire un foulard ». Olivier entre tellement dans l'échange qu'à la fin, il ne semble plus s'agir seulement de son dessin, mais du nôtre : « attends + alors heu + je crois qu'on a oublié quelque chose ».
Capacité à se saisir des aides verbales	Reprise des mots « lasso », « foulard ». Olivier s'appuie des conseils de l'adulte pour préciser son dessin (les pieds de l'éléphant réalisés suite au rappel de l'adulte).
Production d'onomatopées	Pas de production d'onomatopées
Production de gestes	Production de gestes de pointage lorsqu'il souhaite m'interpeller sur certains éléments de son dessin « et là les traits ça s'appelle des serpents ».
Comportement	Olivier apparaît très motivé par cette séance,

	il est à l'aise et autonome dans ses idées et ce malgré quelques difficultés de représentation graphique.
--	---

1.1.3.2.2. Conclusion

Pendant toute la réalisation de son dessin, Olivier dessine et, seulement après, commente ce qu'il est en train de dessiner ou ce qu'il compte dessiner ensuite. Il décrit notamment les parties du corps, telles que les yeux, la bouche, les oreilles, les pattes etc.

Il reprend d'emblée le vocabulaire du cirque vu dans les séances précédentes.

La production langagière accompagnant son dessin est riche en indicateurs temporels (« maintenant », « après », « aussi/et après ») qui précisent la temporalité de son dessin et également de conjonctions de subordination (« pour que », « si », « parce que ») qu'il utilise pour justifier son dessin.

Olivier est totalement autonome, il a beaucoup d'idées et se place directement en tant qu'acteur, il emploie en effet de nombreux « je ».

Olivier ajoute des éléments personnels et créatifs : le fantôme, la chauve-souris, le toit du cirque.

Olivier est globalement descriptif, il dessine les éléments les uns à la suite des autres, sans réellement les mettre en lien.

Dans le cas d'Olivier, nous pouvons dire que le langage précise le dessin, l'explique, l'argumente. Il pallie également les difficultés de représentation, naturelles pour son âge : c'est davantage le langage qui évoque l'image de l'objet représenté que le graphisme.

1.1.3.3. Pistes remédiatives

Olivier est un enfant très jeune pour lequel l'ensemble de la procédure s'est révélé aidant. Il a su tirer profit à la fois des modèles graphiques et de l'accompagnement de l'adulte (DAMI, QA, TAMI).

Une poursuite de ce type de travail en partant d'autres thèmes pourrait être très profitable.

1.2. Lila, 3 ans et demi

1.2.1. La séance récit

Lors de la pré-évaluation « la cueillette », Lila présente un niveau de conduite de récit D2 pragmatique.

1.2.1.1. Étude de l'énoncé

		Récit Libre	Récit après TAMI
Conduites de récit		D1	D2
Étude des mots	Nombre total de noms communs	14	18
	Nombre de noms communs différents	13	11
	Nombre de noms nouveaux		7
	Nombre de noms nouveaux appartenant au TAMI		2
	Nombre de noms appartenant au TAMI repris/ répétés		1
	Nombre total de verbes	6	11
	Nombre de verbes différents	4	5
	Nombre de verbes nouveaux		3
	Nombre de verbes nouveaux appartenant au TAMI		0
	Nombre de verbes appartenant au TAMI repris/répétés		0
Étude des phrases	Types de phrases	Mots/groupe de mots > Phrases. Phrases simples > Phrase complexe	Phrases simples > phrase complexe
	Phrases et locutions reprises du TAMI	0	Onomatopée « boum badaboum » à trois reprises
	Modes et temps des	Présent de	Présent de

	verbes	l'indicatif; infinitifs; impératif	l'indicatif +++ ; infinitif ++ ; passé composé; conditionnel
	Types d'inférences	2 inférences pragmatiques	5 Inférences pragmatiques ; 3 inférences créatives
	Nombre de prépositions	2	4
	Nombre de conjonctions de coordination	8	15
	Nombre de conjonctions de subordination	0	1

1.2.1.2. Étude de l'énonciation

		Récit libre	Récit après TAMI
Thèmes abordés spontanément par l'enfant		Énumération des éléments situés au centre de l'image (éléphant ; enfants ; perroquet ; maracas ; public)	Éléments nouveaux: l'échelle ; les lumières. Aborde des thèmes qu'elle connaît, différents de celui du cirque. Peu de spontanéité.
Aides verbales nécessaires	QA	+	+++
	DAMI	+++	++
	Reprise des énoncés de l'adulte	1 Reprise d'énoncé. QA : dit qu'elle ne sait pas. N'entre pas dans l'imaginaire après sollicitation.	Reprend peu les énoncés proposés par l'adulte. Le DAMI reprise/relance est peu efficace. QA : dit qu'elle ne sait pas. Besoin de beaucoup d'étayages et de reformulations. Évolution : émet des hypothèses, emploi du conditionnel.
	Capacité d'échanges avec l'adulte	Bonne interaction. Enfant en recherche de sens : Elle pose beaucoup de questions.	Bonne interaction. Beaucoup de sollicitations en posant des questions. Fait part de ce qu'elle connaît, de son expérience.
Comportement para-verbal	Hésitations / pauses	+	+
	Utilisation d'onomatopées	non	oui

	Utilisation de gestes	Gestes de pointage	Gestes de pointage
Attitude générale	Enfant en manque d'assurance, qui sollicite beaucoup l'adulte. Dans une démarche de compréhension.		

1.2.1.3. Conclusion

Avant le TAMI, le récit de Lila est essentiellement descriptif 1 : il y a peu de phrases, Lila s'exprime surtout au moyen de groupes de mots. L'image n'est pas entièrement décrite. Lila semble moins à l'aise avec le thème du cirque qu'avec celui de la cueillette de la pomme et manque d'autonomie. Face aux QA, elle dit qu'elle ne sait pas à deux reprises. Cependant, on remarque que Lila est dans une recherche de sens : elle essaye de comprendre les différents éléments de l'image en posant des questions à l'adulte et en essayant d'identifier le public sur l'image qu'elle compare à une télé.

Après le TAMI, son récit s'enrichit. Lila fait davantage d'inférences : elle reprend une idée évoquée avant le TAMI en l'enrichissant ; elle prête des sentiments aux personnages ; elle partage ce qu'elle connaît. Elle formule une phrase complexe et complexifie ses phrases en utilisant davantage de prépositions et de conjonctions. Elle emploie quelques mots de vocabulaire nouveaux, mais répète beaucoup les mêmes verbes, qu'elle conjugue à différents temps. Elle est toujours dans une démarche de compréhension en posant beaucoup de questions à l'adulte mais fait également part de ses connaissances en décrivant les couleurs du perroquet. Elle a besoin de beaucoup d'étayage de la part de l'adulte qui pose essentiellement des questions fermées et formule des DAMI reprise/relance. Son manque d'assurance se ressent dans le fait qu'elle se renferme souvent après les QA en disant qu'elle ne sait pas. Pourtant, on remarque une évolution de son récit vers l'imaginaire lorsqu'elle formule des hypothèses en employant le conditionnel, qu'elle reprend à plusieurs reprises la formulette du TAMI et qu'elle commence à imaginer les interactions entre les personnages.

1.2.2. La séance graphisme

Lors de la pré-évaluation au HS 59, le niveau de Lila apparaît supérieur à Q1 pour un âge de développement de 4 ans, elle présente donc un très bon niveau de graphisme.

Remarques : Lila est droitère. Elle a écrit son nom en lettres majuscules presque parfaitement. (Oubli d'une lettre et tracé du « E » approximatif).

1.2.2.1. Analyse qualitative

	Critères qualitatifs	MVS	MVC	MK	Aides supplémentaires	Commentaires
Figure « La Piste »	Tracé rectiligne	-	-	-	Points à relier rajoutés sur le modèle graphique.	MVS : Progressivement son tracé est courbé et l'oblicité n'est pas respectée. Lila a tendance à décoller son feutre pour passer du haut vers le bas.
	SP de gauche à droite	+	+	+		
	SRM haut/bas	+	+	+		
	Continuité du tracé	+/-	+/-	+/-		MVC : Les points sont correctement reliés entre eux de haut en bas. Lila décolle toujours son feutre de la feuille. Le tracé n'est pas rectiligne, mais l'oblicité est mieux respectée. On ne note pas d'amélioration après l'aide kinesthésique.
	Respect des limites du cadre	+	+	+		
	Maîtrise de l'oblicité	+/-	+/-	+/-		
Figure « Le Pied de l'Éléphant »	Tracé semi circulaire	+/-	+/-	+/-	MVC : Points accolés représentant la forme d'un pont, sur lesquels il faut repasser.	MVS : Lila ne produit qu'un seul pont. Il est disproportionné en hauteur par rapport au modèle. Elle interrompt à deux reprises son tracé.
	SP de gauche à droite	+	+	+		
	SRM dextrogyre	+	+	+		
	Continuité du tracé	-	-	-		MVC: La taille des ponts est équivalente au modèle et ils sont davantage arrondis. Elle n'interrompt plus son tracé pendant la réalisation d'un pont,
	Homogénéité	-	+/-	+/-		
	Maîtrise des ponts	+/-	+/-	+/-		

						mais seulement entre chaque pont. MK : Elle réussit à produire plusieurs ponts de suite, dont certains sans lever le feutre. Ceux-ci sont de taille et de forme globalement homogènes. Quelques ponts ont une forme bien arrondie.
Figure « La Massue »	Tracé rectiligne	+/-	+/-		MVC : Points à relier rajoutés sur le modèle graphique.	
	SRM de gauche à droite	+	+			
	Respect des limites	+/-	+			
	Maîtrise de l'horizontalité	+/-	+			
Figure « Le Lasso »	Tracé curviligne	+	+/-	+/-		MVS : Lila cherche à former des boucles. Elle procède par essai-erreur et parvient au tracé attendu. MVC : Lila forme des boucles bien distinctes au début de son tracé. Puis, les boucles s'enchevêtrent et elle produit un pont à la fin de son tracé, après avoir décollé son feutre. Cependant, le mouvement est en cours d'acquisition. MK : Le tracé est globalement moins bien réussi, malgré la présence de quelques boucles.
	SP de gauche à droite	+	+	+		
	SRM sénestrogyre	+	+	+		
	Continuité du tracé	+/-	+/-	+/-		
	Homogénéité	+/-	+	-		
	Décollement des boucles	+/-	+	+/-		
	Maîtrise de la boucle	+/-	+/-	+/-		
Figure « La Trompe »	Tracé curviligne	-	-	+/-	MVC : Points accolés représentant la forme d'une	Progression dans la continuité du tracé : Lila produit un tracé de moins en moins
	SP de gauche à droite	+	+	+		

	SRM haut/bas	+	-	+	vague, sur lesquels il faut repasser.	saccadé et plus arrondi.
	Continuité du tracé	+	+	+		
	Maîtrise des vagues	-	-	+/-		

1.2.2.2. Conclusion

Lila est dans un contrôle visuel, elle sait anticiper son tracé et respecte pour la plupart des figures les limites du cadre imposé. Le sens de production de gauche à droite est toujours respecté, d'autant plus que Lila entre dans l'écrit. Son tracé est souvent saccadé, la production des formes arrondies et la continuité du tracé est encore difficile. Cependant, son tracé se précise généralement au cours de la reproduction d'une même figure (ex : « Le pied de l'éléphant » ; « La trompe ».) La production de boucles est en cours d'acquisition : Le mouvement n'est pas encore intégré complètement, mais son tracé devient progressivement curviligne et de plus en plus fluide. Lila est donc réceptive aux aides apportées et notamment au modèle visuo-cinétique. De même, le fait de lui proposer des points à relier pour tracer la figure l'aide beaucoup. Le modèle kinesthésique apparaît moins opérant.

1.2.3. La séance dessin et récit

1.2.3.1. Analyse du dessin

1.2.3.1.1. Tableau d'analyse

	Premier dessin		Second dessin
Thème	L'intérieur du cirque		
Éléments graphiques	Éléments repris de l'image	Le thème des spectateurs	La piste ; les lumières
	Formes graphiques	Les hachures	Le tracé en pointe de « la piste »
	Éléments ajoutés	Le fantôme, le papa et le petit garçon, la neige	Le bonhomme de neige, les poissons
Remplissage de l'espace	Les feuilles sont encadrées et remplies sur toute la surface. Les éléments sont distants les uns des autres.		
Coloriage et utilisation de couleurs	Les éléments ne sont pas coloriés. Huit couleurs sont utilisées.		Seul le poisson est colorié en noir. Six couleurs sont utilisées.

Procédures graphiques	Anthropomorphisme : la tête du cirque ; le rabattement : les cheveux représentés à la verticale, séparés les uns des autres ; les colliers qui sont représentés par un ronds autour de la tête des personnages.	Superposition des éléments : la piste est représentée au-dessus des personnages
Stade de Luquet	A la frontière du réalisme manqué et du réalisme intellectuel, avec quelques éléments pouvant faire penser au réalisme fortuit.	

1.2.3.1.2. Conclusion

Lila dessine l'intérieur du cirque comme sur l'image présentée ultérieurement et reprend quelques éléments propres à l'image également. Elle se souvient de la figure de la piste vue en première séance et la reproduit. Cependant son intention première n'est pas de représenter un cirque. Elle dessine des éléments issus de son imagination et de son vécu, comme la famille ou la neige qui fait partie de ses préoccupations au mois de décembre.

Les dessins de Lila sont représentatifs, on reconnaît plusieurs éléments mais certains nécessitent encore des explications pour être identifiés. Lila se situe à la frontière du stade du réalisme manqué et du stade du réalisme intellectuel : les personnages ont une tête, un corps et des jambes, mais elle oublie de représenter leurs bras. Elle choisit les couleurs dans une intention décorative. De plus, les détails tels que les cheveux ou les colliers sont représentés individuellement, ils se détachent des autres éléments et ne sont pas confondus aux bonshommes. Les lumières, la piste et les poissons ont un lien de ressemblance avec la réalité. Cependant, dans son second dessin, quelques éléments n'ont pas de lien avec l'objet réel, comme le poisson représenté par un coloriage noir et les lumières représentées par des petits points. De plus, quelques éléments sont présents sans qu'il n'y ait de réelle intention de représentation, propre au stade du réalisme fortuit : dans son premier dessin Lila représente des tâches noires puis dit que c'est de la pluie, puis finalement de la neige. De même, elle encadre son dessin puis dit après-coup que c'est « la tête du cirque ».

1.2.3.2. Analyse du récit

1.2.3.2.1. Tableau d'analyse

Moments où la parole intervient	Lila décrit ce qu'elle va faire avant de dessiner. Elle énumère les couleurs qu'elle utilise, les détails des personnages et se parle à elle même en chuchotant pendant qu'elle dessine. Elle commente ce qu'elle a produit après son dessin.
Thèmes abordés	Le fantôme qui fait peur à l'éléphant ; le papa et le petit garçon qui regardent le spectacle ; des poissons ; de la neige
Analyse du récit	Lila invente des petits scénarios entre les personnages dès le début de sa production graphique ; elle prête des sentiments aux personnages et fait référence à son vécu.
Mots/phrases/expressions repris du TAMI	« le spectacle » ; « l'éléphant » ; « le spectacle il est bien commencé »
Reprise d'éléments de l'histoire du cirque inventée par l'enfant en deuxième séance	Énumération des couleurs. Reprise d'une expression « ce p'tit coquin ». Présence du mot « numéro » proposé par l'adulte en deuxième séance. Mention des lumières.
Qualité des échanges avec l'adulte	L'enfant raconte et justifie son dessin sans même que l'adulte ne lui pose de questions. Elle le sollicite pour qu'il prête attention à ce qu'elle dessine. Elle lui demande également de l'aide. Quand l'adulte pose des questions, celle-ci y répond mais n'ajoute pas les éléments proposés par l'adulte. Lila est dans le partage de sens.
Capacité à se saisir des Aides Verbales	Lila reprend certaines phrases de l'adulte pour répondre aux questions.
Qualité de l'intonation	expressive
Productions d'onomatopées	Oui, les onomatopées guident son tracé.
Production de gestes	Gestes de pointage
Comportement	Calme et ouverte au dialogue, tant qu'il ne s'agit pas de parler et de représenter le cirque

1.2.3.2.2. Conclusion

Le dessin et la parole sont complémentaires : Lila décrit ce qu'elle va dessiner avant sa production en mentionnant beaucoup de détails. Elle décrit son dessin pendant sa production. Parfois elle chuchote pour elle-même quand elle dessine. A une reprise, elle se projette dans son dessin en produisant un dialogue faisant référence à son vécu, tel que dans le jeu symbolique : « on arrive, allez, debout, allez » . Elle décrit spontanément son dessin à l'adulte après avoir dessiné. Elle crée quelques petits scénarios entre les personnages sans raconter véritablement d'histoire. Elle fait beaucoup d'inférences créatives en prêtant des intentions et des sentiments aux personnages, ainsi qu'en faisant référence à son vécu. Enfin, le dessin est également moteur du langage et de l'imagination lorsque Lila justifie son dessin en inventant ce qu'il représente.

Lila est autonome à l'oral, elle est dans le partage de sens avec l'adulte. Contrairement au récit après le TAMI, c'est elle qui raconte son récit sans avoir besoin de beaucoup d'étayage de la part de l'adulte. Elle reprend des mots du TAMI, ainsi que quelques phrases de l'adulte pour répondre à ses questions. Cependant, elle est encore très centrée sur elle-même, elle raconte et dessine essentiellement des éléments tirés de son vécu. Lorsque l'adulte lui demande de dessiner le cirque, elle nomme les personnages tels que l'éléphant et le clown, sans les représenter, en disant qu'elle ne sait pas les dessiner.

1.2.3.3. Pistes remédiatives

Petite fille de 3 ans et demi « qui aime mener la danse et qui a les possibilités de le faire »

Il est important de lui offrir à la fois des temps très ouverts au moyen d'activités de dessins qui lui permettent de se montrer créative et des temps plus cadrés pour apprendre à franchir les difficultés en acceptant progressivement l'aide de l'adulte.

2. Les enfants de moyenne section

2.1. Marie, 4 ans et demi

2.1.1. La séance récit

Lors de la pré-évaluation, Marie présente un niveau de conduite de récit D2 littéral.

2.1.1.1. Étude de l'énoncé

		Récit Libre	Récit après TAMI
Conduites de récit		D1 avec permanence des personnages	D2 créatif
Étude des mots	Nombre total de noms communs	13	32
	Nombre de noms différents	11	22
	Nombre de noms nouveaux		19
	Nombre de noms appartenant au TAMI		7
	Nombre de noms appartenant au TAMI repris/répétés		3
	Nombre de verbes	4	22
	Nombre de verbes différents	4	11
	Nombre de verbes nouveaux		8
	Nombre de verbes appartenant au TAMI		0
	Nombre de verbes appartenant au TAMI repris/répétés		0
Étude des phrases	Types de phrases	Phrases simples = phrases complexes	Phrases simples +++
	Modes et temps des verbes	Présent de l'indicatif Imparfait	Présent de l'indicatif + + Plus-que-parfait Conditionnel présent Futur proche
	Types d'inférences	Pragmatiques	Pragmatiques ++

			Créatives
	Nombre de prépositions	5	7
	Nombre de conjonctions de coordination	1 (« et »)	11 (« et »)
	Nombre de conjonctions de subordination	0	7

2.1.1.2. Étude de l'énonciation

		Récit libre	Récit après TAMI
Thèmes abordés par l'enfant		Référence à son vécu / Évocation d'un souvenir Description brève des personnages, de leur action ou de leur situation	Imagination d'actions plus originales pour les personnages et création de liens entre certains Imagination finale d'une situation où elle serait le personnage principal
Aides verbales nécessaires	QA	1	13
	DAMI	10	15
	Reprise des énoncés de l'adulte	Réutilisation d'un mot	Répétition de trois mots et réutilisation d'un Reprise de structures syntaxiques
	Capacité d'échanges avec l'adulte	adaptée	adaptée
Comportement para-verbal	Hésitations / pauses	non	non
	Utilisation d'onomatopées	non	oui
	Utilisation de gestes	oui	oui
Attitude générale		Marie entre aisément dans l'échange, mais présente des difficultés pour se lancer seule dans la narration.	

2.1.1.3. Conclusion

Dans son premier récit, Marie est bien dans le thème du cirque, mais il semble difficile pour elle de rester centrée sur l'image, elle préfère en effet évoquer son expérience personnelle. Elle réalise cependant un lien entre son vécu et l'image et termine en décrivant brièvement les actions de certains personnages.

Elle possède donc un niveau de récit dit Descriptif 1.

Des aides verbales, notamment des DAMI de type reprise/relance ou panoramique, sont nécessaires pour la canaliser sur l'image et la conduire dans l'élaboration de son récit.

Dans son second récit, après TAMI, Marie semble au départ peu à l'aise et nettement moins prolixe. Puis, progressivement épaulée par le discours accompagnateur de l'adulte, Marie parvient à préciser les actions des personnages et réussit même à créer des liens entre eux. Elle réalise alors de nombreuses inférences pragmatiques et créatives. Elle termine son récit par l'imagination d'une courte trame narrative dans laquelle ce serait elle l'acrobate, personnage principal de son histoire.

Ce récit apparaît finalement vivant et dynamique. Il est en effet riche au niveau du vocabulaire (augmentation et diversification lexicale), de la syntaxe (variation des temps, emploi plus important de connecteurs) et également au niveau paraverbal : usage de l'intonation, de gestes et d'onomatopées.

Marie arrive alors à un niveau de récit dit Descriptif 2 de type créatif.

2.1.2. La séance graphisme

2.1.2.1. Analyse qualitative

Lors de la pré-évaluation au HS 59, Marie obtient un score de 19/34 ce qui montre un niveau supérieur à la norme des enfants de 5 ans, elle a donc un bon niveau de graphisme.

Remarques : Marie est gauchère. Elle est très bavarde et n'hésite pas à reprendre tout le vocabulaire nouveau apporté par l'adulte.

	Critères qualitatifs	MVS	MVC	MK	Aides supplémentaires	Commentaires
Figure « La Piste »	Tracé rectiligne	+				
	SP de gauche à droite	+				
	SRM haut/bas	+				
	Continuité du tracé	+				
	Respect des limites du cadre	+				
	Maîtrise de l'obliquité	+				
Figure « Le Pied de l'Éléphant »	Tracé semi circulaire	+				
	SP de gauche à droite	+				
	SRM dextrogyre	+				
	Continuité du tracé	+				
	Homogénéité	+				
	Maîtrise des ponts	+				
Figure « La Massue »	Tracé rectiligne	+				
	SP du haut vers le bas	+				
	SRM de gauche à droite	+				
	Respect des limites	+				
	Maîtrise de l'horizontalité	+				
Figure « Le Lasso »	Tracé curviligne	+	+	+	Aide verbale : « Hop, hop, hop » Aide gestuelle : le doigt de l'adulte réalise une suite de boucles	MVS : Marie inverse pour une boucle le sens de réalisation du modèle. MVC : Le sens de réalisation du modèle est correct.
	SP de gauche à droite	+	+	+		
	SRM sénestrogyre	+/-	+	+/-		
	Continuité du tracé	+	+	+		
	Homogénéité	+	+	+		
	Décollement des boucles	+	+	+		

	Maîtrise de la boucle	+	+	+		MK : Suite à ce modèle, en spontanée, Marie inverse à nouveau le sens de réalisation.
Figure « La Trompe »	Tracé curviligne	+				
	SP de gauche à droite	+				
	SRM haut/bas	+				
	Continuité du tracé	+				
	Maîtrise des vagues	+				
Figure « Le Chapeau de Clown »	Aspect triangulaire	+	+		Aide verbale : « Regarde bien, le chapeau, il est collé sur la tête du clown! »	
	Clôture de la figure	+	+			
	Maîtrise de la tangence	-	+			
Figure « La Ballerine »	Tracé rectiligne	+			Aide verbale : explication	
	Croisement	+				
	Respect des limites	+			Aide graphique : points de repères donnés lors du MVS	
	Homogénéité	+				
	Maîtrise de l'oblicité	+				
Figure « Le Foulard »	Tracé segmenté	+				
	SP de gauche à droite	+				
	Homogénéité	+				
	Maîtrise des créneaux	+				
Figure « La Trompe 2 »	Tracé circulaire	+				
	Continuité du tracé	+				
	SRM sénestrogyre	+				
	Maîtrise de la spirale	+				
Figure « Le Caniche »	Tracé curviligne	-	-	+		MVS : La figure n'est pas réalisée
	Continuité du tracé	-	-	+		

	Clôture de la forme	-	-	+		MVC et MK : Suite à ces modèles, la figure est alors correctement réalisée.
	Maîtrise des épicycloïdes négatives	-	-	+		
Figure « Le Lasso 2 »	Tracé curviligne	+	+	+	Aide verbale : « On monte en boucle vers la gauche, on redescend vers la droite et on remonte en boucle vers la gauche »	MVS : La figure réalisée représente deux boucles collées. MVC : Le sens du tracé s'améliore, mais le tracé devient discontinu.
	Croisement en un point	-	-	+		
	SRM alternance dextrogyre/sénestrogyre	+	+/-	+		
	Continuité du tracé	+	-	+		
	Clôture de la forme	+	+	+	Aide gestuelle : le doigt de l'adulte réalise la figure	MK : La figure est correctement réalisée.
	Respect de l'orientation spatiale	+	+	+		
	Maîtrise du huit couché	-	-	+		
Figure « La Ballerine 2 »	Tracé curviligne	+	+	+	Aide verbale : « On descend vers là et on remonte en boucle, on redescend vers là et on remonte en boucle »	MVS : L'alternance des deux sens de réalisation est difficile, le tracé est saccadé, donc discontinu.
	SRM alternance sénestrogyre/dextrogyre	-	+/-	+/-		
	Continuité du tracé	+	+/-	+/-		
	Maîtrise de l'enchaînement des hybrides	-	-	+/-		

2.1.2.2. Conclusion

Marie maîtrise les boucles, les ponts et les vagues, les créneaux, la spirale, ainsi que les notions d'horizontalité et d'oblicité.

Elle parvient à effectuer, après modèles aidants et aides verbales, les épicycloïdes négatives, le huit couché, ainsi que la notion de tangence.

La maîtrise de l'enchaînement d'hybrides reste encore en cours d'acquisition.

2.1.3. La séance dessin et récit

2.1.3.1. Analyse du dessin

2.1.3.1.1. Tableau d'analyse

	Dessin	
Thème	Une famille se rendant au cirque	
Éléments graphiques	Éléments repris de l'image	Le sable de la piste
	Formes graphiques	Aucune forme reprise
	Éléments ajoutés	Le chapiteau, ses rideaux, son drapeau, ses gardes; la famille avec le papa, la maman et le bébé en poussette; la voiture, la route et le feu de signalisation; le ciel et le soleil
Remplissage de l'espace graphique	Les éléments s'appuient sur le bas de la page qui représente le sol, le haut de la page représente le ciel. Le cadre est clairement posé.	
Coloriage et utilisation de couleurs	Utilisation de six couleurs, avec une prédominance de rouge et de bleu qui sont les couleurs préférées de Marie. Coloriage des rideaux, des vêtements des personnages, des roues de la voiture, du sable, du drapeau du chapiteau, du soleil et du ciel et même de son prénom.	
Procédures graphiques	Son dessin est représenté en tenant compte d'un certain point de vue : de face; en effet, seules les deux roues de la voiture sont dessinées. La perspective n'est pas encore tout à fait maîtrisée (le feu tricolore est représenté de face aussi).	
Stade de Luquet	Réalisme intellectuel / visuel	

2.1.3.1.2. Conclusion

Marie dessine en premier lieu le chapiteau, les gardes, puis la famille et met le tout en scène en posant ensuite le décor.

On observe que Marie a représenté son univers familial, elle attend en effet avec impatience une petite sœur. Il lui semble encore difficile de se décentrer de son dessin. De plus, elle anthropomorphise l'élément soleil, en lui ajoutant une bouche et des yeux. Ces quelques éléments appartiennent au stade du réalisme intellectuel.

Cependant, son dessin est largement fourni au niveau des détails, détails caractéristiques permettant d'identifier rapidement les différents personnages. Les éléments présentent des proportions et dimensions tout à fait correctes. Le cadre spatio-temporel est défini : la route, le ciel et le soleil. Il s'agit d'un dessin globalement fidèle à la réalité.

2.1.3.2. Analyse du récit

2.1.3.2.1. Tableau d'analyse

Moments où la parole intervient	Le langage intervient avant « je vais faire un carré », pendant « je fais des bonshommes » et après « en fait ils étaient garés juste à côté ».
Thèmes abordés	Marie imagine le chapiteau et ses détails, puis s'inspire de son expérience personnelle du cirque et de sa vie de famille pour étoffer son dessin.
Conduite de récit	D2 créatif : de nombreuses inférences créatives et pragmatiques, création de liens entre les éléments du dessin.
Mots/phrases/expressions repris du TAMI	Après sollicitation de l'adulte, Marie se souvient : « un éléphant », « un clown », « la piste », mais sans intention de les représenter.
Reprise d'éléments appartenant au récit de l'enfant lors de la séance TAMI	Après sollicitation, Marie reprend : « l'éléphant qui z'allait s'asseoir », « les enfants qui allaient sur l'éléphant », « le sable », mais ne figure sur son dessin que le sable.
Qualité des échanges avec l'adulte	Bonne interaction avec l'adulte, un réel échange s'installe. Marie est autonome, a des idées. L'adulte tente de la réorienter sur le thème du cirque lorsqu'elle s'étend sur le dessin de la famille.
Capacité à se saisir des aides verbales	Pas d'aides verbales spécifiques nécessaires.
Production d'onomatopées	Production d'onomatopées « tac tac tac » et « hop hop hop » accompagnant son geste graphique.
Production de gestes	Pas de production de geste.
Comportement	Marie semble prendre beaucoup de plaisir lors de cette séance.

2.1.3.2.2. Conclusion

Marie parle beaucoup lors de cette séance, elle est spontanément à l'aise dans l'échange. On observe qu'elle est très autonome, ne semble pas avoir besoin de s'inspirer des séances passées pour imaginer son dessin. Elle présente toujours un bon niveau de récit en réalisant de nombreuses inférences pragmatiques et créatives.

2.1.3.3. Pistes remédiatives

Marie est une petite fille présentant de bonnes capacités d'adaptation. Elle utilise habilement ce temps de dessin libre pour parler de son vécu, tout en restant dans le thème attendu par l'adulte. Elle utilise le dessin comme mode de communication et d'expression de ses affects en lien avec l'arrivée d'un bébé à la maison. C'est positif et sans doute thérapeutique.

2.2. Luna, 4 ans

2.2.1. La séance récit

Lors de la pré-évaluation, Luna présente un niveau de récit D2 créatif.

2.2.1.1. Étude de l'énoncé

		Récit Libre	Récit après TAMI
Conduites de récit		D2 pragmatique	D2 pragmatique +
Étude des mots	Nombre total de noms communs	8	24
	Nombre de noms différents	6	18
	Nombre de noms nouveaux		15
	Nombre de noms appartenant au TAMI		7
	Nombre de noms appartenant au TAMI repris/répétés		1
	Nombre total de verbes	11	5
	Nombre de verbes différents	5	4

	Nombre de verbes nouveaux		3
	Nombre de verbes appartenant au TAMI		0
	Nombre de verbes appartenant au TAMI repris/répétés		0
Étude des phrases	Types de phrases	Phrases simples = phrases complexes	Phrases simples +++ Phrase complexe
	Modes et temps des verbes	Présent de l'indicatif	Présent de l'indicatif ++ Passé simple Conditionnel présent
	Types d'inférences	Pragmatiques	Logiques et pragmatiques
	Nombre de prépositions	2	12
	Nombre de conjonctions de coordination	4 (« et »)	6 (« et »)
	Nombre de conjonctions de subordination	3	3

2.2.1.2. Étude de l'énonciation

		Récit libre	Récit après TAMI
Thèmes abordés par l'enfant		Description des personnages et de leurs actions indépendamment les uns des autres	Court récit en référence à son vécu Précision de la description des personnages, mais sans création de liens
Aides verbales nécessaires	QA	0	10
	DAMI	1	12
	Reprise des énoncés de l'adulte	non	Répétition de deux syntagmes à la fin
	Capacité d'échanges avec l'adulte	timide	bonne
Comportement para-verbal	Hésitations / pauses	+++	+
	Utilisation d'onomatopées	non	non
	Utilisation de gestes	non	non
Attitude générale		Enfant timide, manquant d'assurance	

2.2.1.3. Conclusion

Le premier récit de Luna est riche en inférences. Luna établit des liens entre les personnages et leur apporte une dimension affective. Elle utilise des phrases simples et complexes, comportant des verbes conjugués au présent. Cependant, au niveau interactif, son récit se montre timide, de nombreuses hésitations sont observées.

Lors de son second récit, Luna précise ses idées, étaye ses descriptions, en utilisant un nombre plus important de noms, de verbes et de prépositions. Elle va même employer brièvement le passé simple, qui est un temps du récit et également le conditionnel lorsqu'on lui propose d'imaginer. Le reste de son récit reste au présent. Son intonation devient légèrement plus expressive et ses hésitations s'atténuent. Luna réalise de nombreuses inférences logiques et pragmatiques, même si ses phrases restent relativement courtes. Il semble cependant difficile pour Luna de se lancer dans l'imaginaire, le créatif. Elle présente donc un niveau de récit dit Descriptif 2 plus élaboré que le précédent.

Luna a souvent besoin d'être relancée, son discours n'est pas encore autonome. Beaucoup de Questionnement Aidant et de Discours Accompagnateur Mixte et Intermédiaire à type reprise/relance ont été nécessaires pour accompagner Luna dans l'élaboration de son récit.

2.2.2. La séance graphisme

2.2.2.1. Analyse qualitative

Lors de la pré-évaluation au HS59, Luna obtient un score de 09/34, ce qui lui donne un niveau supérieur à la norme et même supérieur au Q1 des 4 enfants de 4 ans.

Remarques : Luna est droitnière, tient mal son crayon. Pendant cette séance, elle parle beaucoup, commente, reprend mes mots, le vocabulaire que j'utilise.

	Critères qualitatifs	MVS	MVC	MK	Aides supplémentaires	Commentaires
Figure « La Piste »	Tracé rectiligne	+/-	+/-		Aide verbale : « Attention, ça pique! »	MVS : Le tracé est hésitant, donc pas tout à fait rectiligne.
	SP de gauche à droite	+	+			

	SRM haut/bas	+	+		Aide gestuelle : le doigt de l'adulte réalise une suite de pics	MVS : La figure soit n'atteint pas les limites, soit les dépasse. MVS : Le monter penché est plus difficile que descendre penché.
	Continuité du tracé	+	+			
	Respect des limites du cadre	+/-	+			
	Maîtrise de l'oblicité	+/-	+			
Figure « Le Pied de l'Éléphant »	Tracé semi circulaire	-	-	-	Aide verbale : « Hop! Hop! Hop! Des petits bonds! » Aide gestuelle : le doigt de l'adulte réalise une suite de ponts	Des formes de plus en plus pointues apparaissent lorsqu'on contraint Luna à rétrécir la taille de sa figure. Cependant, le tracé devient continu et relativement homogène. Impossibilité à coordonner deux difficultés.
	SP de gauche à droite	+	+	+		
	SRM dextrogyre	+	+/-	-		
	Continuité du tracé	-	-	+		
	Homogénéité	-	-	-		
	Maîtrise des ponts	-	-	-		
Figure « La Massue »	Tracé rectiligne	+/-	+/-		Aide graphique : point de repères donnés lors du MVC Aide verbale : « Attention ça brûle! »	
	SRM de gauche à droite	+	+			
	Respect des limites	+/-	+			
	Maîtrise de l'horizontalité	-	+/-			
Figure « Le Lasso »	Tracé curviligne	+	+	+	Aide verbale : « Hop là! Hop là! Attention, les boucles ne se touchent pas! » Aide gestuelle : le doigt de l'adulte réalise une suite de boucles	MVS : Les boucles sont entremêlées au début de la réalisation de la figure.
	SP de gauche à droite	+	+	+		
	SRM sénestogyre	+	+	+		
	Continuité du tracé	+	+	+		
	Homogénéité	-	+/-	+		
	Décollement des boucles	-	+	+		

	Maîtrise de la boucle	+	+	+		
Figure « La Trompe »	Tracé curviligne	-	+/-	+	Aide gestuelle : la main de l'adulte réalise une suite de vagues	La figure évolue d'une forme spontanément pointue à une forme relativement curviligne.
	SP de gauche à droite	+	+	+		
	SRM haut/bas	+	+	+		
	Continuité du tracé	+	+	+		
	Maîtrise des vagues	-	+/-	+/-		
Figure « Le Chapeau de Clown »	Aspect triangulaire	+				
	Clôture de la figure	+/-				
	Maîtrise de la tangence	+				
Figure « Le Foulard »	Tracé segmenté	+/-	+			
	SP de gauche à droite	+	+			
	Homogénéité	+	+			
	Maîtrise des créneaux	+/-	+			

2.2.2.2. Conclusion

Luna maîtrise la boucle, les créneaux, ainsi que les notions de tangence et d'oblicité. Cependant, Luna présente des difficultés pour effectuer des tracés rectilignes (l'horizontalité n'est pas acquise) et curvilignes (les vagues et les ponts sont échoués).

De plus, il apparaît difficile pour Luna de respecter les limites du cadre.

Des aides verbales ont été proposées à Luna en complément des modèles aidants, elles se sont révélées pour la plupart efficaces. Ceci peut être mis en lien avec son comportement verbal au moment de la pré-évaluation du graphisme : Luna parle, commente, prête beaucoup d'intérêt à la parole de l'adulte.

2.2.3. La séance dessin et récit

2.2.3.1. Analyse du dessin

2.2.3.1.1. Tableau d'analyse

	Premier dessin		Deuxième dessin	Troisième dessin
Thème	Reproduction de mémoire des formes graphiques : « la piste » et « la ballerine »; une tête d'acrobate		Reproduction de mémoire de la forme graphique : « le pied de l'éléphant »	Reproduction de mémoire de la forme : « la massue »; un éléphant, un clown
Éléments graphiques	Éléments repris de l'image	Aucun	Aucun	L'éléphant et le clown
	Formes graphiques	Les segments obliques de « la piste »	Les ponts du « pied de l'éléphant »	Les vagues de « la trompe »
	Éléments ajoutés	Une tête d'acrobate	Aucun	Aucun
Remplissage de l'espace graphique	La quasi-totalité de la feuille est utilisée.		La quasi-totalité de la feuille est utilisée.	La quasi-totalité de la feuille est utilisée.
Coloriage et utilisation de couleurs	Utilisation de trois couleurs. Pas de coloriage.		Utilisation de deux couleurs. Coloriage du pied de l'éléphant.	Utilisation de cinq couleurs. Coloriage de la base de la massue et du ventre du clown.
Procédures graphiques				Dessin du bonhomme élaboré pour son âge.
Stade de Luquet	Réalisme intellectuel			Réalisme intellectuel

2.2.3.1.2. Conclusion

La plupart des représentations de Luna correspondent aux modèles graphiques proposés en deuxième séance. Au fur et à mesure des sollicitations de l'adulte, elle parvient finalement à se détacher de ces modèles et réalise la tête d'un acrobate, la tête d'un éléphant et un clown.

Luna représente ce qu'elle connaît du réel : l'éléphant possède des yeux, des oreilles, une bouche et une trompe. Son dessin comprend également tous les éléments appartenant à ce réel : en effet, le clown est un bonhomme et le bonhomme possède cinq doigts au bout de chaque membre, elle les dessine donc tous.

On observe cependant des disproportions (la tête de l'éléphant et le clown sont de taille inadaptée par rapport à celle de la massue située juste à côté) et des erreurs d'orientation (la trompe est placée sous l'oreille de l'éléphant).

La représentation de l'éléphant est anthropomorphique. La tête représente plus celle d'un être humain que celle d'un animal.

Nous pouvons donc dire que Luna se situe au stade du réalisme intellectuel, avec des disproportions caractéristiques et un anthropomorphisme.

2.2.3.2. Analyse du récit

2.2.3.2.1. Tableau d'analyse

Moments où la parole intervient	Le langage apparaît souvent après le dessin et sur sollicitation de l'adulte. Parfois pendant le dessin, lorsqu'elle explique la procédure.
Thèmes abordés	Luna évoque son expérience personnelle du cirque et ce dont elle se souvient des séances passées, après questionnement de l'adulte.
Conduite de du récit	D1 : pas de trame inventée entre les différents éléments représentés
Mots/phrases/expressions repris du TAMI	Luna reprend les mots : « piste », « éléphant », « clown » et « massue ».
Reprise d'éléments appartenant au récit de l'enfant lors de la séance TAMI	Luna évoque des éléments de son récit lors de la deuxième séance : la petite fille qui sautait sur une balançoire et la description des chaussures de l'enfant, mais ne les représente pas sur son dessin.
Qualité des échanges avec l'adulte	L'interaction avec l'adulte est bonne. Le discours de l'adulte tente d'aider Luna à se détacher des modèles graphiques et à entrer dans l'imaginaire.
Capacité à se saisir des aides verbales	Le discours accompagnateur de l'adulte permet à Luna de trouver des idées pour étayer son récit, mais elle ne dessine pas encore tout ce qu'elle raconte. La coordination entre le récit oral et la représentation dessinée est encore difficile.
Production d'onomatopées	Production d'onomatopées qui colore son geste graphique.

Production de gestes	Aucune production de gestes.
Comportement	Luna apparaît au début timide, hésitante; à la fin, elle est beaucoup plus détendue et agitée.

2.2.3.2.2. Conclusion

Le début du récit de Luna est globalement timide. Il est composé de brèves réponses issues d'un discours accompagnateur important de l'adulte. Luna reprend aussi souvent en écho le discours de l'adulte.

De nombreuses relances et ré-explications de consigne sont nécessaires pour emmener Luna vers l'appropriation de son dessin, sa propre création. L'adulte tente en effet de la faire se référer à son vécu, Luna raconte : « au cirque j'avais vu un éléphant et y'avait aussi la piste », « ah bah j'avais vu des messieurs qui z'avaient des bottes brillantes », mais elle ne s'en inspire pas pour dessiner. L'adulte rappelle ensuite l'image du cirque vue en première séance, Luna se souvient du « clown qui avait lancé une massue sur la tête de l'éléphant », alors qu'il était en train de « jongler ». On remarque là qu'elle réutilise à bon escient le vocabulaire et les éléments de l'histoire, mais ne s'appuie toujours pas dessus pour réaliser son dessin. Luna présente un manque certain d'autonomie.

Quand elle dessine (ou reproduit les modèles aidants vus précédemment), Luna n'évoque pas spontanément ce qu'elle est en train de figurer, l'adulte doit alors la questionner pour comprendre et partager son dessin.

Luna commente alors parfois sa façon de dessiner, la procédure utilisée « hop là + après on ferme + ensuite des petits points », « pis on relâche + on reprend ». Elle semble ré-employer les aides verbales utilisées par l'adulte lors de la séance graphisme.

A la fin, Luna semble plus détendue, elle entrecoupe son discours en effectuant divers bruits de bouche. Elle décrit alors les différentes parties de l'éléphant et du clown qu'elle dessine : une oreille, une bouche, un ventre, l'habit, les bras, les mains, les cinq doigts, un chapeau.

Dans le cas de Luna, le langage de l'adulte tente de susciter le dessin de l'enfant. Une fois lancé, on observe que le langage de l'enfant va accompagner son dessin plus pour expliquer ses façons de faire que pour raconter une histoire.

2.2.3.3. Pistes remédiatives

Luna est une petite fille qui semble manquer d'autonomie, cependant elle entre facilement en relation avec l'adulte

Il est possible de réfléchir à des pistes permettant de synchroniser davantage langage et dessin. Des jeux de dessins interactifs seraient à proposer. Par exemple, l'adulte propose une forme, on réfléchit à ce que cela pourrait bien être, l'enfant ajoute un élément. Ensemble, on construit oralement et graphiquement une histoire. Autre idée, l'adulte dessine une histoire que l'enfant raconte, puis on inverse les rôles. C'est l'adulte qui raconte et l'enfant qui dessine.

2.3. Noémie, 4 ans

2.3.1. La séance récit

Lors de la pré-évaluation, Noémie présente un niveau de récit D2 littéral.

2.3.1.1. Étude de l'énoncé

		Récit Libre	Récit après TAMI
Conduites de récit		D2	D2 +
Étude des mots	Nombre total de noms communs	16	33
	Nombre de noms différents	13	17
	Nombre de noms nouveaux		11
	Nombre de noms nouveaux appartenant au TAMI		2
	Nombre de noms appartenant au TAMI repris du discours aidant de l'adulte		1
	Nombre total de verbes	7	22
	Nombre de verbes différents	7	15
	Nombre de verbes nouveaux		13
	Nombre de verbes		1

	nouveaux appartenant au TAMI		
	Nombre de verbes appartenant au TAMI repris du discours aidant de l'adulte		0
Étude des phrases	Types de phrases	Phrases simples +++ ; Phrase complexe : 1 ; (nombre de groupes nominaux ou mots isolés = nombre de phrases)	Phrases simples : +++ ; phrases complexes : 3 ; (nombre de groupes nominaux ou mots isolés > nombre de phrases)
	Phrases et locutions reprises du TAMI		0
	Modes et temps des verbes	Présent de l'indicatif ++ ; verbe à l'infinitif : 1 ; une phrase à la voie passive	Présent de l'indicatif + ++ ; verbes au passé composé : 3 ; verbes à l'infinitif : 5 ; verbe au conditionnel : 1 ; verbe au futur proche : 1
	Types d'inférences	Inférences pragmatiques : 2 ; inférence logique : 1	Inférences pragmatiques : 10
	Nombre de prépositions	5	7
	Nombre de conjonctions de coordination	0	8
	Nombre de conjonctions de subordination	0	2

2.3.1.2. Étude de l'énonciation

		Récit libre	Récit après TAMI
Thèmes abordés spontanément par l'enfant		Description des différents éléments de l'image. Bonne vue d'ensemble.	Très peu variés. Reprend la description des fils et des lumières à 3 reprises.
Aides verbales nécessaires	QA	++	+++
	DAMI	++ (reprise/reliance ++)	++ (reprise/reliance ++)
	Reprise des énoncés de l'adulte	Pas de reprise d'énoncés ni d'idées apportées par l'adulte.	L'enfant reprend un mot, une idée et formule une hypothèse après l'aide verbale de l'adulte.

	Capacité d'échanges avec l'adulte	Noémie répond aux questions de l'adulte par oui/ non ou bien par un mot sans faire partager ses connaissances.	L'enfant est réceptive aux sollicitations de l'adulte et ses réponses sont plus étoffées. Elle a besoin de beaucoup d'étayage et reste souvent silencieuse quand on lui pose une question trop ouverte.
Comportement para-verbal	Hésitations / pauses	+++	+++
	Utilisation d'onomatopées	non	non
	Utilisation de gestes	Gestes de pointage	Gestes de pointage
Attitude générale	Enfant peu autonome à l'oral, qui se met fréquemment en position de récepteur		

2.3.1.3. Conclusion

Lors du récit libre, Noémie emploie des phrases simples, descriptives. Elle décrit l'ensemble de l'image en employant un vocabulaire varié. On remarque que Noémie est hésitante, que ses productions sont brèves et qu'elle ne saisit pas les sollicitations de l'adulte pour développer son récit.

Après le TAMI, son récit est descriptif mais progressivement Noémie fait davantage d'inférences pragmatiques et met davantage en lien les personnages. Elle se saisit des Aides Verbales de l'adulte et du vocabulaire du TAMI, pour peu à peu faire des hypothèses concernant l'image. Ces productions sont très brèves, celle-ci emploie davantage de mots isolés que de phrases, cependant ses phrases se complexifient et elle emploie des verbes à différents temps. Son vocabulaire apparaît varié. Les noms connus sont souvent répétés. Les verbes employés sont assez diversifiés.

C'est une enfant peu autonome à l'oral qui a besoin de beaucoup d'étayage de la part de l'adulte. Noémie reste souvent silencieuse quand elle n'est pas sollicitée ou elle dit qu'elle ne sait pas quand les questions sont trop ouvertes. L'adulte emploie donc beaucoup de QA, de DAMI reprise/relance ainsi que des réponses en miroir pour solliciter Noémie à poursuivre son récit. Cependant, lors de son second récit, elle répond à la plupart des questions ouvertes par de petites phrases et prend la parole de plus en plus spontanément.

2.3.2. La séance graphisme

2.3.2.1. Analyse qualitative

Lors de la pré-évaluation au HS 59, Noémie a un niveau de graphisme supérieur à Q1 pour un âge de 5 ans.

Remarques : Elle investit le haut de la feuille et aligne les figures de gauche à droite, comme pour l'écriture. Elle est droitère et sait écrire son prénom en script. Elle reste silencieuse pendant l'évaluation.

	Critères qualitatifs	MVS	MVC	MK	Aides supplémentaires	Commentaires
Figure « La Piste »	Tracé rectiligne	+				On remarque que le nombre de « pics » est presque fidèle au modèle.
	SP de gauche à droite	+				
	SRM haut/bas	+				
	Continuité du tracé	+				
	Respect des limites du cadre	+				
	Maîtrise de l'oblicité	+				
Figure « Le Pied de l'Éléphant »	Tracé semi circulaire	+				
	SP de gauche à droite	+				
	SRM dextrogyre	+				
	Continuité du tracé	+				
	Homogénéité	+				
	Maîtrise des ponts	+				

Figure « La Massue »	Tracé rectiligne	+				
	SRM de gauche à droite	+				
	Respect des limites	+				
	Maîtrise de l'horizontalité	+				
Figure « Le Lasso »	Tracé curviligne	+	+			MVS : Noémie produit une boucle dans le sens dextrogyre. MVC : on ne remarque aucune amélioration du mouvement. MK : Les boucles sont produites avec l'aide de l'adulte qui prend la main de l'enfant. Cette figure n'est pas encore maîtrisée en autonomie.
	SP de gauche à droite	+	+			
	SRM sénestrogyre	-	-			
	Continuité du tracé	+	-			
	Homogénéité		+			
	Décollement des boucles	+	+			
	Maîtrise de la boucle	-	-	-		
Figure « La Trompe »	Tracé curviligne	+/-	+/-			MVS : Le tracé n'est pas curviligne dans la réalisation du mouvement bas/haut. Noémie produit des ponts. MVC : nette amélioration du tracé curviligne, mais qui devient saccadé après plusieurs tracés.
	SP de gauche à droite	+	+			
	SRM haut/bas	+	+			
	Continuité du tracé	+	+/-			
	Maîtrise des vagues	-	+/-			
Figure « Le Chapeau de Clown »	Clôture de la figure	+				
	Continuité du tracé	+				
	Aspect triangulaire	+				

	Maîtrise de la tangence	+				
Figure « La Ballerine »	Tracé rectiligne	+	+		MVC : L'adulte montre le mouvement en suivant avec son doigt le tracé du modèle. MVS : Noémie relie les points entre eux sans reproduire la forme donnée par le modèle. MVC : Noémie recommence à relier les points de façon aléatoire, puis, après le modèle donné par l'adulte avec son doigt, elle reproduit correctement la figure.	
	Croisement	+	+			
	Respect des limites	+	+			
	Homogénéité		-			
	Maîtrise de l'oblicité	+	+			
Figure « Le Foulard »	Tracé segmenté	+				Noémie représente une deuxième ligne de créneaux, pour que sa reproduction soit fidèle au modèle. Elle les trace en plus petit, suite à la demande de l'adulte. On remarque que les derniers créneaux sont moins homogènes, cependant la forme est maîtrisée.
	SP de gauche à droite	+				
	Homogénéité	+				
	Maîtrise des créneaux	+				
Figure « La Trompe 2 »	Tracé circulaire	+				
	Continuité du tracé	+				
	SRM sénestrogyre	+				
	Décollement de la spirale	+/-				
	Maîtrise de la spirale	+				

2.3.2.2. Conclusion

Noémie reproduit six figures sans aide nécessaire à apporter. Son tracé respecte les limites du cadre. L'horizontalité, l'oblicité, la tangence, la production de

spirale et de créneaux est maîtrisé. On remarque que l'aspect curviligne des ponts n'est acquis que dans le sens de réalisation haut/bas, posant problème pour la réalisation des vagues nécessitant un mouvement alternatif. De plus, Noémie n'a pas acquis le mouvement dans le sens sénestrogyre. On remarque de façon générale une amélioration du tracé après l'apport du modèle visuo-cinétique. Le modèle kinesthésique n'a été présenté qu'une seule fois, compte tenu du niveau avancé de Noémie en graphisme.

De plus, le comportement de Noémie a évolué pendant cette séance. En effet, lors de la production des quatre premières figures, Noémie n'entrait pas dans l'échange avec l'adulte : elle restait silencieuse et ne répondait pas aux sollicitations, mais acceptait de l'aide. Pour les figures suivantes, elle est entrée dans l'échange : elle a commenté verbalement ses figures pendant leur réalisation. De plus, alors qu'elle avait demandé d'arrêter la séance, elle a accepté de faire quelques figures supplémentaires.

Pistes remédiales : Les figures et formes pré-scripturaires qui ne sont pas encore acquises, en particulier les courbes et les boucles sénestrogyres pourraient être travaillées en partant du modèle kinesthésique puis visuo-cinétique et enfin visuo-statique.

2.3.3. La séance dessin et récit

2.3.3.1. Analyse du dessin

2.3.3.1.1. Tableau d'analyse

	1er dessin		2ème dessin	3ème dessin	4ème dessin
Thème	Le chapiteau vu de l'extérieur, posé sur de l'herbe, et la maison des animaux.		Un clown debout sur une balançoire	Un éléphant sur une balançoire portant sur son dos deux enfants.	Un chameau et son dompteur ; le personnage de la coiffeuse.
Éléments graphiques	Éléments repris de l'image	Aucun élément	Le clown	Les enfants sur le dos de l'éléphant	Le rôle du dompteur qui maintient le chameau avec son lasso.

	Formes graphiques	Les hachures horizontales (la frise)	Les ponts (les doigts du clown)	Les ponts et les créneaux pour représenter l'oreille de l'éléphant ainsi que ses pattes.	Les ponts et les créneaux représentant les bosses et les pattes du chameau ; le triangle tangent, représentant la robe de la coiffeuse.
	Éléments ajoutés	Tous les éléments. Ex : de l'herbe sur laquelle est posé le chapiteau ; une frise avec des étoiles pour le décorer.	Une balançoire	La balançoire	La coiffeuse qui brosse le chameau.
Remplissage de l'espace graphique	Les éléments sont au centre des feuilles et remplissent tout l'espace.				
Coloriage et utilisation de couleurs	Sept couleurs sont utilisées. Seule l'herbe et la fenêtre de la maison sont coloriés	Huit couleurs sont utilisées. Seuls les cheveux et le nez du clown sont coloriés.	Six couleurs sont utilisées. Seuls les cheveux des enfants et leur pantalon sont coloriés.	Onze couleurs ont été utilisées. Seuls la moustache du dompteur et les cheveux de la coiffeuse sont coloriés.	
Procédures graphiques	Éléments décoratifs : les étoiles sur la frise.		Rabattement : les quatre pattes de l'éléphant sont visibles alors que celui-ci est de profil. Oubli des pieds et des mains des personnages.	Disproportion des éléments : le dompteur est presque aussi grand que le chameau. Oubli des mains des personnages et des pieds de la coiffeuse.	
Stade de Luquet	Réalisme intellectuel				

2.3.3.1.2. Conclusion

Les dessins de Noémie se situent au stade du réalisme intellectuel, de par le choix des couleurs qui n'est pas réaliste, la présence d'éléments décoratifs et l'absence de représentation en perspective. On remarque des oublis de représentation des membres des personnages, certainement dus au fait que Noémie est très concentrée quand elle dessine (elle appuie fort sur son feutre et le tracé est lent et précis). On remarque qu'elle produit des formes graphiques vues lors de la première séance ou il fallait compléter les modèles. Elle s'inspire de l'image étudiée auparavant en représentant le scénario de l'éléphant et des enfants et en reprenant le personnage du dompteur. Elle ajoute également des éléments en s'inspirant de ce qu'elle connaît du cirque, comme la frise avec des étoiles, la maison des animaux ou la présence du chameau. Ses dessins sont de plus en plus créatifs : Les deux premiers représentent des éléments figés, comme si elle était dans une description de ce qu'elle connaît du cirque. Son deuxième dessin représente trois personnages, mais leurs actions ne sont pas représentées. Enfin son dernier dessin est le plus créatif, la plupart des personnages sont inventés, notamment celui de la coiffeuse qui est une invention de l'enfant. Leurs actions sont représentées graphiquement : on voit que le dompteur tient le chameau pendant que la coiffeuse le brosse.

2.3.3.2. Analyse du récit

2.3.3.2.1. Tableau d'analyse

Moments où la parole intervient	Au début de la séance : Noémie dessinait silencieusement et ne commentait pas son dessin. Peu à peu, la parole intervient après, pendant, puis avant la production graphique.
Thèmes abordés	Beaucoup de remarques sont faites sur les feuilles ou les feutres qui tombent en début de séance. Elle invente de petits scénarios pour chacun de ses dessins, tout en dessinant. On remarque que ses récits s'enrichissent au fur et à mesure qu'elle dessine (l'histoire autour du chameau est plus imaginative que les précédentes). Enfin elle reprend deux fois ses dessins pour raconter à nouveau ses récits. Ceux-ci s'enrichissent encore davantage. Noémie rajoute également des éléments sur son premier dessin après avoir raconté ses histoires.
Conduite de récit	D2 créatif

Mots/phrases/expressions repris du TAMI	« acrobate » ; « éléphant » ; « enfants », « le cirque »
Reprise d'éléments appartenant au récit de l'enfant lors de la séance TAMI.	
Qualité des échanges avec l'adulte	Au début de la séance, Noémie reste silencieuse et ne répond pas aux sollicitations de l'adulte, ou seulement par un mot. Elle est dans une attitude de repli en faisant des commentaires sur les feuilles et les crayons qui tombent dès que l'adulte la sollicite. Peu à peu, elle répond par des phrases, puis prend la parole spontanément. Elle sollicite l'adulte pour qu'il prête attention à des éléments du dessin et explique le sens de sa production quand celui-ci ne comprend pas. Elle contredit l'adulte quand elle n'est pas d'accord et se laisse également guider en acceptant de dessiner des idées ne venant pas d'elle. En fin de séance, elle est très active dans l'échange. Elle prend d'ailleurs ses dessins pour raconter à l'adulte son histoire qu'elle a représentée, plaçant ainsi son interlocuteur en position de récepteur.
Capacité à se saisir des aides verbales	Noémie saisit les aides verbales sur la fin de la séance: Elle est attentive aux remarques et questions de l'adulte, elle développe ses réponses. Elle répète également quelques mots et phrases. Elle est sensible également à l'ébauche phonémique pour retrouver le nom du mot « bosse ».
Qualité de l'intonation	Son intonation était très faible en début de séance et Noémie était très peu fluente. Puis elle s'est exclamée davantage, en produisant des onomatopées. Enfin, son récit était entraînant et son intonation riche.
Productions d'onomatopées	oui
Production de gestes	Gestes de pointage et de mime
Comportement	Discrète tout en étant assez impulsive en début de séance : Elle reste silencieuse et s'exclame fort d'un seul coup. Elle se lève souvent pour aller chercher des feutres tombés par terre. Elle semble très concentrée quand elle dessine et appuie très fort sur son outil scripteur. En fin de séance, elle est beaucoup plus fluente à l'oral et son comportement semble se réguler.
Autres	L'adulte a apporté des aides supplémentaires pour mettre l'enfant en confiance : Il a mis en valeur son dessin car Noémie avait tendance à le dévaloriser. L'adulte a théâtralisé quelquefois son discours pour mettre en confiance l'enfant et l'inciter à imaginer des histoires autour du cirque de façon ludique. Il lui a demandé de raconter ses dessins en les lui présentant, afin de stimuler sa créativité.

2.3.3.2.2. Conclusion

Noémie est entrée progressivement dans l'échange avec l'adulte, passant d'une attitude réservée à celle d'un locuteur affirmé. Comme les séances précédentes, elle s'exprime très peu dans un premier temps et répond à l'adulte très succinctement. Ces dessins sont d'ailleurs très descriptifs. Elle prend la parole spontanément en faisant des commentaires sur les feutres qui tombent, puis peu à peu, elle répond à l'adulte de façon plus détaillée, pour enfin prendre la parole spontanément sur le thème du cirque, en faisant part de son vécu. Elle dessine dans un premier temps sans s'aider du langage, puis peu à peu le langage décrit le dessin et le justifie. Elle prononce également des onomatopées qui guident le tracé, à la manière de l'adulte

au cours de la séance autour du graphisme. Elle saisit les aides verbales de l'adulte, elle construit des phrases complexes et fait de plus en plus d'inférences. Elle invente des scénarios pour chaque dessin qui s'enrichissent au fur et à mesure, mais elle ne représente graphiquement les interactions entre les personnages seulement pour le dernier dessin. On remarque que ses dessins stimulent son imagination. Lorsque l'adulte lui demande de raconter ce qu'elle a dessiné, Noémie enrichit ses histoires en ayant comme support ses dessins. Elle rajoute d'ailleurs un élément supplémentaire sur le premier dessin après avoir raconté ses récits, par association d'idées.

2.3.3.2. Pistes remédiatives

Noémie est une enfant jeune qui a besoin de temps pour s'installer dans l'échange avec l'autre. Le graphisme et surtout le dessin libre apparaissent très importants pour le développement langagier de cette petite fille. Ce travail serait à poursuivre avec d'autres thèmes.

3. Les enfants de grande section

3.1. Antoine, 4 ans et demi

3.1.1. La séance récit

Lors de la pré-évaluation, Antoine présente un niveau de récit D2 littéral.

3.1.1.1. Étude de l'énoncé

		Récit Libre	Récit après TAMI
Conduites de récit		D2 créatif	D2 créatif +
Étude des mots	Nombre total de noms communs	13	45
	Nombre de noms communs différents	10	24
	Nombre de noms nouveaux		17
	Nombre de noms nouveaux appartenant au TAMI		1
	Nombre de noms appartenant au TAMI repris/répétés		0
	Nombre total de verbes	12	38
	Nombre de verbes différents	7	21
	Nombre de verbes nouveaux		18
	Nombre de verbes nouveaux appartenant au TAMI		1
	Nombre de verbes appartenant au TAMI repris/répétés		0
Étude des phrases	Nombre de groupes nominaux ou mots isolés	0	11
	Types de phrases	Phrases simples +++ ;	Phrases simples +++ ;

		phrases complexes ++	phrases complexes ++
	Phrases et locutions reprises du TAMI		0
	Modes et temps des verbes	Présent de l'indicatif +++ ; un verbe à l'infinitif ; une phrase à la voie passive verbes au passé simple: 2	Présent de l'indicatif +++ ; passé composé ++ imparfait + ; plus- que-parfait passé simple ; participe présent ; infinitif ; conditionnel ; impératif
	Types d'inférences	Inférences créatives +++ ; inférence pragmatique +	Inférences créatives +++ ; inférences pragmatiques ++ ; inférence logique +
	Nombre de prépositions	4	15
	Nombre de conjonctions de coordination	3	8
	Nombre de conjonctions de subordination	2	15

3.1.1.2. Étude de l'énonciation

		Récit libre	Récit après TAMI
Thèmes abordés spontanément par l'enfant		L'enfant raconte une histoire centrée sur l'éléphant et le chien. Mention du clown, des lumières et des spectateurs.	L'enfant raconte une autre histoire centrée sur le clown, l'éléphant et invente le personnage du journaliste. Il est fait mention des lumières et des spectateurs, ainsi que d'une flûte, un objet inventé par l'enfant. Après aide verbale, l'enfant cite les autres personnages.
Aides verbales nécessaires	QA	1	16
	DAMI	1	22 (reprise/relance +++)
	Reprise des énoncés de l'adulte	0	4
	Capacité d'échanges avec	Très bonne : L'enfant répond à	Très bonne : L'enfant cherche à faire comprendre

	l'adulte	la question de l'adulte en étayant sa réponse	ses énoncées à l'adulte. Il explique ses réponses. Il saisit les interventions de l'adulte qui attire son attention vers d'autres éléments de l'image.
Comportement para-verbal	Hésitations / pauses	0	0
	Utilisation d'onomatopées	non	oui
	Qualité de l'intonation	Très expressive	Très expressive
Attitude générale	L'enfant est très autonome à l'oral : il joue le rôle du conteur et invente des événements extérieurs à l'image en mettant en scène son récit. Il raconte une histoire à l'adulte en se souciant de la compréhension de celui-ci.		

3.1.1.3. Conclusion

Dès la première présentation de l'image, Antoine raconte son histoire du cirque, centrée sur deux protagonistes: l'éléphant et le chien. Son récit est D2 créatif et suit une trame logico-sémantique (Entrée des personnages – déséquilibre - retour à l'équilibre - sortie des personnages). Il fait des liens entre les personnages en employant de nombreux verbes d'action, et fait de nombreuses inférences créatives. Il emploie le temps du passé propre à la narration (le passé simple) à deux reprises. De plus, son vocabulaire est varié (peu de mots sont répétés), il construit des phrases simples comportant des prépositions qui introduisent un complément circonstanciel et quelques phrases complexes. Il se place dans une attitude de conteur et malgré ses maladresses d'expression de la notion de cause/conséquence, il répond de façon étayée à la question de l'adulte, veillant à la bonne compréhension de son récit.

Son second récit est différent du premier : il raconte une autre histoire centrée sur les protagonistes du clown et de l'éléphant. Il est davantage créatif car il invente un personnage et un objet n'apparaissant pas sur l'image : le journaliste et la flûte, et partage ses connaissances sur le sujet. De plus, il théâtralise son récit en employant des onomatopées. Antoine emploie presque autant de verbes d'action que de noms communs, ce qui révèle une dynamique importante dans son récit. Il construit beaucoup de phrases complexes ainsi que de phrases simples, composées pour la

plupart de prépositions. Il emploie plusieurs temps du passé ainsi que le conditionnel, introduisant l'hypothèse et laissant place à l'imaginaire.

Antoine est très autonome à l'oral. Il reprend peu les éléments du TAMI et des Aides Verbales mais entre facilement en interaction avec l'adulte. La compréhension de son récit est parfois laborieuse dû à la notion cause/conséquence mal maîtrisée, mais Antoine précise sa pensée en étayant ses réponses lorsqu'on lui pose des questions fermées. Il saisit également les interventions de son interlocuteur, l'amenant vers d'autres éléments de l'image.

2.3.2. La séance graphisme

2.3.2.1. Analyse qualitative

Lors de la pré-évaluation au HS59, Antoine obtient un niveau de graphisme au dessus de la moyenne pour un âge de 5 ans.

Remarques : Antoine est droitier.

	Critères qualitatifs	MVS	MVC	MK	Aides supplémentaires	commentaires
Figure « La Piste »	Tracé rectiligne	+	+		Verbalisations: « aïe ça pique » pour que le tracé montant ne dépasse pas les limites du modèle et « on descend » pour le mouvement descendant.	
	SP de gauche à droite	+	+			
	SRM haut/bas	+	+			
	Continuité du tracé	+	+			
	Respect des limites du cadre	-	+			
	Maîtrise de l'oblicité	+	+			
Figure « Le Pied de l'Éléphant »	Tracé semi circulaire	+				Antoine rajoute un pont plus petit pour qu'il y ait le nombre exact de ponts
	SP de gauche à droite	+				
	SRM dextrogyre	+				
	Continuité du tracé	+				

	Homogénéité	+				
	Maîtrise des ponts	+				
Figure « La Massue »	Tracé rectiligne	+/-	+		Verbalisations : les lignes sont des fils électriques qui ne doivent pas se toucher en eux ni sortir des limites du modèle.	
	SRM de gauche à droite	+	+			
	Respect des limites	-	+/-			
	Maîtrise de l'horizontalité	+	+			
Figure « Le Lasso »	Tracé curviligne	+				
	SP de gauche à droite	+				
	SRM sénestrogyre	+				
	Continuité du tracé	+				
	Homogénéité	+				
	Décollement des boucles	+				
	Maîtrise de la boucle	+				
Figure « La Trompe »	Tracé curviligne	+				Le modèle proposé à Antoine était une trompe représentant un « s » mais qui a été abandonné au profit de « la vague ». Pour produire un « s » partant du bas, Antoine a tracé une vague.
	SP de gauche à droite	+				
	SRM haut/bas	+				
	Continuité du tracé	+				
	Maîtrise des vagues	+				
Figure « Le Chapeau de Clown »	Aspect triangulaire	+				
	Clôture de la figure	+				
	Maîtrise de la tangence	+				
Figure « La Ballerine »	Tracé rectiligne	+	+		Points à relier pour inciter Antoine à aller jusqu'au bout de son tracé et à produire un	MVS: Tracé sans décoller le feutre en « escalier ». MVC: Il est difficile pour
	Croisement	+	+			
	Respect des limites	+/-	+			

	Homogénéité	+	+		mouvement en croix avec décollement du feutre.	Antoine de faire un tracé en croix en levant le feutre. Les points ont été reliés horizontalement à une reprise.
	Maîtrise de l'oblicité	+	+			
Figure « Le Foulard »	Tracé segmenté	+	+		Verbalisations: « tac « tac » « tac » pour rythmer la segmentation du tracé + Allusion au créneaux d'un château fort.	
	Continuité du tracé	+	+			
	SP de gauche à droite	+	+			
	Homogénéité	-	+			
	Maîtrise des créneaux	-	+			
Figure « La Trompe 2 »	Tracé circulaire	+				
	Continuité du tracé	+				
	SRM sénestrogyre	+				
	Maîtrise de la spirale	+				
Figure « Le Caniche »	Tracé curviligne	-	+			MVS: Le tracé ressemble davantage à un gribouillage.
	Continuité du tracé	-	+			
	Clôture de la forme	-	+			
	Maîtrise des épicycloïdes négatives	-	+			
Figure « Le Lasso 2 »	Tracé curviligne	+	+	+	Verbalisation du mouvement au fur et à mesure du tracé.	
	Croisement	+	+	+		
	SRM alternance dextrogyre/sénestrogyre	-	-	+/-		
	Continuité du tracé	+	+	+		
	Clôture de la forme	+	+	+		
	Respect de l'orientation spatiale	+	+	+		
	Maîtrise du huit couché	-	-	+/-		

Figure « La Ballerine 2 »	Tracé curviligne	+	+	+		comme « le lasso 2 » difficulté avec le sens sénestrogyre
	SRM alternance sénestrogyre/dex trogyre	+	+	-		
	Continuité du tracé	+	-	+		
	Maîtrise de l'enchaînement des hybrides	-	-	-		

2.3.2.2. Conclusion

Antoine s'est montré appliqué et coopérant pour réaliser l'ensemble des figures proposées. Antoine a des difficultés dans la réalisation des hybrides: le mouvement sénestrogyre peut être réalisé seul mais non en alternance avec le mouvement dextrogyre. De plus, on remarque que la maîtrise du tracé est encore fragile (« le foulard »), son tracé déborde du cadre (« la massue ») ou s'arrête prématurément (« la piste »). Cependant Antoine maîtrise le tracé circulaire, les boucles, la tangence et l'oblique. Il est réceptif aux aides verbales et au modèle visuo-cinétique (ex: « le chien »). Le modèle kinesthésique n'apporte pas d'amélioration immédiate.

2.3.3. La séance dessin et récit

2.3.3.1. Analyse du dessin

2.3.3.1.1. Tableau d'analyse

	Premier dessin		Second dessin
Thème	L'intérieur du chapiteau		L'intérieur du chapiteau et plus particulièrement la piste.
Éléments graphiques	Éléments repris de l'image	éléphant ; spectateurs ; projecteur ; jongleur ; la piste	La piste ; un acrobate
	Formes graphiques	les ponts du « pied de l'éléphant » ; les triangles de « la piste »	Les triangles de « la piste »
	Éléments ajoutés	une balançoire ; des rollers ; les balles du jongleur ; une estrade avec des musiciens ; une flèche pour orienter le regard vers la	Un magicien avec une baguette magique ; une voiture ; une balançoire ; des sièges pour les

		balançoire qui est derrière la piste.	spectateurs ; un rideau ; une pancarte sur laquelle l'enfant a écrit son prénom et a dessiné une étoile ; une estrade.
Remplissage de l'espace	Les éléments se répartissent sur l'ensemble de la feuille. L'ensemble du dessin est assez épuré, il y a beaucoup d'espaces blancs.		Le haut de la feuille est davantage investi ; seul le rideau est représenté en bas de la feuille, délimitant le sol.
Coloriage et utilisation de couleurs	Utilisation de six couleurs différentes. La piste, l'éléphant, la lumière et la balançoire sont coloriés.		Cinq couleurs sont utilisées (dont une après sollicitation de l'adulte pour changer de couleur)
Procédures graphiques	Superposition des plans : les spectateurs sont surélevés comme s'ils étaient dans des gradins. Éléments en perspective : Les spectateurs sont représentés en petit du fait de l'éloignement. Les musiciens sont représentés de $\frac{3}{4}$, ainsi que la balançoire et l'éléphant de profil. La balançoire et l'éléphant sont dessinés à moitié car ils sont derrière la piste.		Rabattement : la balançoire est représentée de face et non plus de $\frac{3}{4}$. Superposition des plans : les sièges et l'estrade au-dessus de la piste. Éléments en perspective : Le bord de la piste est courbé représenté plus haut sur la feuille pour laisser voir l'intérieur de la piste. Des sièges sont situés au-dessus en petit du fait de l'éloignement. Un élément décoratif : l'étoile
Stade de Luquet	Réalisme intellectuel		Réalisme intellectuel

2.3.3.1.2. Conclusion

Dans un premier dessin, Antoine a représenté le cirque comme il était présenté sur l'image. Son second dessin montre une représentation de la piste de l'intérieur pour laisser plus de place à la représentation des personnages.

Il se situe au stade du réalisme intellectuel : les personnages sont ébauchés et on remarque certains procédés graphiques propres à ce stade tel que le rabattement ou la superposition des plans. Antoine ne dessine pas dans une intention de décoration pour rendre son dessin joli. Il prête attention davantage à la signification du dessin, il dessine quelques personnages pour représenter l'ensemble des spectateurs par exemple. De même, il représente une flèche, donnant un sens supplémentaire au dessin. On remarque cependant des essais de mise en perspective le rapprochant du stade du réalisme visuel.

Antoine sait se saisir des informations nouvelles qu'il a apprises lors des séances précédentes, tout en ajoutant des éléments nouveaux à son dessin, tirés de son imagination. Il représente les triangles de la piste la pointe vers le bas dans son premier dessin, puis la pointe vers le haut dans le second, ce qui est fidèle au modèle de la piste proposé en première séance. Il reproduit également les ponts du « pied de l'éléphant », dans le sens sénestrogyre dans un premier temps, puis dans le sens dextrogyre.

2.3.3.2. Analyse du récit

2.3.3.2.1. Tableau d'analyse

Moments où la parole intervient	Antoine parle tout au long de la production de ses dessins. Soit il commence par dessiner et commente sa production par la suite ; soit il dit ce qu'il va dessiner puis dessine dans un second temps ; soit il dessine tout en parlant d'autres choses ; soit il parle du cirque ou des actions des personnages sans les représenter graphiquement.
Thèmes abordés	Antoine alterne le partage de ses expériences personnelles en lien ou non avec le cirque, et les commentaires faits par rapport aux dessins. Souvent il chuchote des mots pour lui même tout en dessinant.
Analyse du récit	D2 « avec sens ajouté » (créatif) : Antoine décrit ce qu'il dessine, puis justifie ses maladresses graphiques en leur donnant un sens (ex : les gros pieds = des rollers ; le grand nez = c'est comme s'il avait un cheveux sur le nez). Puis dans son second dessin, il invente une histoire mettant en scène les personnages représentés.
Mots/phrases/expressions repris du TAMI	Aucun éléments du TAMI repris
Reprise d'éléments de l'histoire du cirque inventée par l'enfant en 2ème séance	Il dessine des musiciens et une flûte
Qualité des échanges avec l'adulte	Antoine est dans «le sens partagé », il aime faire communiquer son vécu, ce qu'il dessine. Dès le début de la séance il s'intéresse également à ce que fait l'adulte, à ce qu'il écrit. Il est attentif aux interventions de l'adulte, même s'il ne répond pas toujours aux questions posées. Il pose des questions à l'adulte pour avoir des précisions sur ce qu'il veut représenter (ex: un éléphant, ça a

	une queue?). Une complicité est installée : l'adulte et l'enfant rigolent ensemble ; Antoine demande à l'adulte de deviner ce qu'il dessine etc.
Capacité à se saisir des Aides Verbales	Reprise des mots « spectateurs », « jongle », « pirouette ». Il saisit les propositions de l'adulte pour enrichir son dessin.
Qualité de l'intonation	Très expressive. Parfois il hausse la voix pour accompagner un geste graphique ample (ex : « le grand: cirque» + tracé du chapiteau ample)
Productions d'onomatopées	Antoine produit des onomatopées pour mettre en scène ce qu'il veut exprimer et également lorsqu'il effectue un tracé. L'onomatopée accompagne le geste graphique.
Production de gestes	Gestes de pointages pour décrire sur son dessin les actions des personnages. Mimes de ce qu'il exprime.
Comportement	Très dynamique. S'exclame beaucoup et rit très fréquemment.
Autres	Antoine est intéressé par l'écrit : Il veut illustrer son dessin en écrivant le mot « spectacle » dès le début de la séance. Il reconnaît son nom écrit sur la feuille de l'adulte. En fin de séance, il inclut son nom dans la scène du cirque en l'encadrant comme une pancarte.

2.3.3.2.2. Conclusion

La parole intervient avant, pendant et après l'acte graphique : Antoine dit ce qu'il va représenter avant de dessiner. Il chuchote pour lui même en dessinant et accompagne son geste graphique d'onomatopées. Il commente son dessin après l'avoir représenté. Le langage suscite, accompagne et justifie l'acte graphique. La production du dessin est également stimulante sur le plan langagier : parfois Antoine dessine avant de parler, ou alors il raconte une anecdote qui lui est arrivée car le dessin le lui fait penser. De plus, le fait de dessiner stimule son imagination, comme lorsqu'il justifie des maladresses graphiques en leur donnant sens ou comme lorsqu'il veut dessiner une voiture et qu'il doit justifier sa présence. Il la justifie en l'incluant dans un numéro du spectacle et en inventant le personnage du magicien. Le dessin et la parole sont donc complémentaires et stimulent l'imaginaire, en aidant à la construction de liens logiques (liens de cause à effet).

Antoine est dans une démarche de « partage de sens » avec l'adulte. Le langage semble être porteur du dessin. En effet, Antoine parle beaucoup plus qu'il ne dessine et ne représente pas tous les éléments qu'il évoque à l'oral. De plus c'est le langage qui met en scène les personnages de son dessin.

2.3.3.2. Pistes remédiatives

Ce travail alliant langage et dessin pourrait être poursuivi afin d'approfondir les relations logiques de cause et de conséquence qui ne sont pas encore bien maîtrisées dans la construction d'un récit.(voir la séance TAMI) Cette difficulté est cependant en rapport avec son âge.

On peut envisager, par exemple de dessiner avec l'enfant des histoires en images (histoires séquentielles) et d'approfondir ainsi la construction syntaxique des phrases exprimant la cause ou la conséquence.

3.2. Léane, 4 ans et demi

3.2.1. La séance récit

Lors de la pré-évaluation, Léane présente un niveau de récit D2 pragmatique.

3.2.1.1. Étude de l'énoncé

		Récit Libre	Récit après TAMI
Conduites de récit		D2	D2 « avec sens ajouté » (créatif +)
Étude des mots	Nombre total de noms communs	14	41
	Nombre de noms communs différents	13	24
	Nombre de noms nouveaux		17
	Nombre de noms nouveaux appartenant au TAMI		3
	Nombre de noms appartenant au TAMI repris/répétés		1
	Nombre total de verbes	6	40

	Nombre de verbes différents	5	21
	Nombre de verbes nouveaux		20
	Nombre de verbes nouveaux appartenant au TAMI		1
	Nombre de verbes appartenant au TAMI repris/répétés		0
Étude des phrases	Types de phrases	phrases complexes +++ phrases simples ++	phrases simples ++ + phrases complexes ++
	Phrases et locutions reprises du TAMI		« [...] le dernier spectacle, ils vont le commencer [...] »
	Modes et temps des verbes	Présent de l'indicatif +++ ; infinitif +	Présent de l'indicatif +++ ; infinitif ++ ; futur proche ++ ; futur + ; imparfait ; conditionnel
	Types d'inférences	Inférences pragmatiques ++ ; Inférence logique	Inférences créatives +++ ; inférences pragmatiques ++
	Nombre de prépositions	5	18
	Nombre de conjonctions de coordination	0	17
	Nombre de conjonctions de subordination	0	7

3.2.1.2. Étude de l'énonciation

	Récit libre	Récit après TAMI
Thèmes abordés spontanément par l'enfant	Description de l'ensemble de l'image.	Récit narratif. Présence d'une trame logico-sémantique (arrivée des protagoniste ; élément perturbateur ; retour à l'équilibre). Récit du « petit chaperon rouge » inclus dans son histoire du

			cirque.
Aides verbales nécessaires	QA	Pas nécessaire	+
	DAMI	reprise/relance +	reprise/relance +++ ; zoom ++ ; panoramique +
	Reprise des énoncés de l'adulte	L'adulte laisse parler l'enfant.	Formulation d'une phrase sur le modèle de l'adulte et reprise de 3 mots que Léane utilise plusieurs fois dans son récit.
	Capacité d'échanges avec l'adulte	Enfant dans l'interaction.	L'enfant adopte le rôle de la narratrice, mais est également à l'écoute lorsque l'adulte intervient et lui explique des notions qu'elle ne connaît pas. De plus elle étaye ses réponses pour que son interlocuteur comprenne son récit.
Comportement para-verbal	Hésitations / pauses	+	+
	Utilisation d'onomatopées	Non	Non
	Utilisation de gestes	Gestes de pointage	Gestes de pointage
Attitude générale	Léane est autonome à l'oral et entre facilement en interaction avec l'adulte. Elle prend des temps de réflexion pour construire son récit et arrive à imaginer une histoire personnalisée.		

3.2.1.3. Conclusion

Le premier récit de Léane est descriptif 2 : elle fait des liens entre les personnages mais elle a besoin de découvrir les éléments de l'image avant de pouvoir construire une histoire autour. Elle emploie un vocabulaire varié et des verbes précis, au présent. Ces phrases sont majoritairement complexes, composées de nombreuses conjonctions de coordination et de prépositions.

Lors de son second récit elle se place immédiatement dans le rôle du conteur en commençant par la formule : « un jour ». Son récit devient D2 créatif progressivement : il est descriptif dans un premier temps, puis elle ajoute des éléments créatifs en imaginant des actions qui ne sont pas présentes sur l'image, pour finir sur l'histoire du petit chaperon rouge qu'elle inclut dans son récit. Son vocabulaire est varié, ainsi que les verbes employés qui sont presque tous différents de ceux du premier récit et qui sont aussi nombreux que les noms communs,

révélant une dynamique importante dans son récit. Elle emploie une majorité de phrases simples composées de prépositions introduisant un complément circonstanciel. Elle emploie également des phrases complexes avec une majorité de conjonction de coordination. Alors que dans son premier récit, le temps du présent était exclusivement employé, on remarque la présence de temps du futur et notamment celui du futur proche, ainsi que celui du passé.

Léane est autonome à l'oral et arrive à raconter un récit créatif en se saisissant des aides verbales et de quelques éléments du TAMI. Elle est à l'écoute des interventions de l'adulte et se place en position de récepteur à un moment de l'échange où l'adulte lui fait part de ses connaissances. L'adulte produit essentiellement un Discours Accompagnateur de type reprise/relance et des questions plus ciblées, comme les questions zoom, ainsi que des reformulations pour l'aider dans l'élaboration de son récit.

3.2.2. La séance graphisme

Lors de la pré-évaluation au HS 59, Léane a un niveau supérieur à Q1 pour un niveau de développement de 6 ans. Il n'y a aucune erreur de tracé dans ses productions graphiques.

Remarques : Écriture de son prénom en script, en miroir de droite à gauche

3.2.2.1. Analyse qualitative

	Critères qualitatifs	MVS	MVC	MK	Aides supplémentaires	Commentaires
Figure « La Piste »	Tracé rectiligne	+/-	+		Verbalisation « Aïe ! ça pique ! » pour qu'elle arrête son mouvement à la limite du cadre.	
	SP de gauche à droite	+	+			
	SRM haut/bas	+	+			
	Continuité du tracé	+	+			
	Respect des limites du cadre	+/-	+			
	Maîtrise de l'oblicité	+	+			
Figure	Tracé semi	+				

« Le Pied de l'Éléphant »	circulaire					
	SP de gauche à droite	+				
	SRM dextrogyre	+				
	Continuité du tracé	+				
	Homogénéité	+				
	Maîtrise des ponts	+				
Figure « La Massue »	Tracé rectiligne	+			Verbalisation : « on s'arrête », pour qu'elle ne dépasse pas la limite du cadre.	
	SRM de gauche à droite	+				
	Respect des limites	+				
	Maîtrise de l'horizontalité	+				
Figure « Le Lasso »	Tracé curviligne	+	+			Les boucles réalisées sont dans le sens dextrogyre.
	SP de gauche à droite	+	+			
	SRM sénestogyre	-	+			
	Continuité du tracé	+	+			
	Homogénéité	+	+			
	Décollement des boucles	+	+			
	Maîtrise de la boucle	+	+			
Figure « La Trompe »	Tracé curviligne	+				Léane commente son tracé et assimile la trompe à des vagues.
	SP de gauche à droite	+				
	SRM haut/bas	+				
	Continuité du tracé	+				
	Maîtrise des vagues	+				
Figure « Le Chapeau de Clown »	Aspect triangulaire	+	+			MVS : Elle ne trace pas la base du triangle, puis le rajoute après-coup
	Clôture de la figure	-	+			

	Maîtrise de la tangence	+	-			en regardant le modèle.
Figure « La Ballerine »	Tracé rectiligne	+			Explication imagée du sens du passage des lacets de la ballerine autour de la jambe de la danseuse.	MVS : Relie les points par des tracés obliques et horizontaux. Un point n'a pas été relié. Après l'explication verbale, Léane recommence la figure qui est alors bien représentée. Elle n'a pas besoin du modèle VC.
	Croisement	+				
	Respect des limites	+				
	Homogénéité	+/-				
	Maîtrise de l'oblicité	+				
Figure « Le Foulard »	Tracé segmenté	+				Léane représente deux lignes de créneaux pour qu'il y ait une ressemblance de forme avec le modèle.
	SP de gauche à droite	+				
	Homogénéité	+				
	Maîtrise des créneaux	+				
Figure « La Trompe 2 »	Tracé circulaire	+				Léane commente le modèle avant de le tracer : « on dirait un escargot ». Elle verbalise et mime en théâtralisant le sens du tracé qu'elle doit produire : « les spirales ça part de l'intérieur et ça va vers le centre. Tout petit petit ». Puis elle refait le geste dans le vide avant de reproduire la spirale graphiquement.
	Continuité du tracé	+				
	SRM sénestrogyre	+				
	Maîtrise de la spirale	+				
Figure « Le Caniche »	Tracé curviligne	+				Léane suit le tracé en passant le dos du crayon sur le modèle. Puis, elle commente son tracé en le réalisant.
	Continuité du tracé	+				
	Clôture de la forme	+				
	Maîtrise des épicycloïdes négatives	+				

Figure « Le Lasso 2 »	Tracé curviligne	+	+		Verbalisations : l'adulte commente le sens du tracé en même temps qu'il réalise la figure (ex : « en haut, en bas, je passe ici ». Etc)	
	Croisement	-	+			
	SRM alternance dextrogyre/séne strogyre	-	+			
	Continuité du tracé	+	+			
	Clôture de la forme	+	+			
	Respect de l'orientation spatiale	+	+			
	Maîtrise du huit couché	-	+			
Figure « La Ballerine 2 »	Tracé curviligne	+	+	+	Verbalisations : l'adulte commente le sens du tracé en même temps qu'il réalise la figure	On constate une nette amélioration du mouvement après le modèle kinesthésique.
	SRM alternance sénestrogyre/de xtrogyre	+/-	-	+/-		
	Continuité du tracé	+	+	+		
	Homogénéité	-	+/-	+		
	Maîtrise de l'enchaînement des hybrides	-	-	+/-		

3.2.2.2. Conclusion

Léane maîtrise le tracé de la plupart des figures. Le production de boucles dans le sens sénestrogyre est en cours d'acquisition (ex : « le lasso »), ainsi que la production d'hybrides (ex : « le lasso 2 » et « la ballerine 2 »). On remarque que son mouvement manque légèrement de contrôle pour les deux premières figures car le tracé produit dépasse légèrement les limites du cadre. Léane est réceptive aux aides verbales de l'adulte, ainsi qu'aux modèles aidants. On remarque qu'elle s'apporte elle-même des aides pour réaliser les tracés, ce qui révèle une certaine autonomie. Elle met du sens sur les figures, en les décrivant avant et pendant leur réalisation, et en les assimilant à des images qui lui sont plus familières (ex : « les vagues » ; « l'escargot »). Sa parole accompagne et guide son tracé. De plus, Léane s'aide sur le plan kinesthésique, en reproduisant le mouvement adéquat dans le vide ou sur le modèle pour l'intégrer et pouvoir le reproduire sur l'espace graphique.

On remarque d'ailleurs que l'aide kinesthésique est très bénéfique à Léane qui améliore sa production graphique.

3.2.3. La séance dessin et récit

3.2.3.1. Analyse du dessin

3.2.3.1.1. Tableau d'analyse

Thème	L'intérieur du chapiteau est représenté, celui-ci est délimité. La piste est représentée avec un dompteur qui tient un loup avec son lasso ; un jongleur/clown et un danseur. En haut de la feuille se trouve une acrobate sur un trapèze et un perroquet sur sa branche qui parle. Au milieu de la feuille est représenté le public au loin et la piste.	
Éléments graphiques	Éléments repris de l'image	Le jongleur ; le clown ; le dompteur et son lasso ; un acrobate ; la piste ; les gradins ; le trapèze ; le perroquet.
	Formes graphiques	On remarque que la phrase « mange ta soupe » est ébauchée dans les bulles, où l'on peut lire les lettres: « m », « n », « a », « g », « t », « sou », « p ».
	Éléments ajoutés	Les costumes décorés ; le chapeau du dompteur ; les balles du jongleurs ; les cheveux colorés ; le drapeau sur le chapiteau ; une branche ; les bulles pour faire parler le perroquet ; les grands bras de l'acrobate ; une flèche et des lignes horizontales manifestant le mouvement d'un personnage.
Remplissage de l'espace graphique	Tout l'espace est rempli. Les personnages se concentrent davantage en bas de la feuille.	
Coloriage et utilisation de couleurs	Beaucoup de couleurs sont utilisées. Tous les personnages sont coloriés, mis à part le loup.	
Procédures graphiques	Accumulation de détails ; Disproportion des éléments (les bras de l'acrobate) ; Rabattement (les pattes du loup) ; Superposition des éléments qui ne sont pas cachés par ceux représentés devant ; Bulles représentant la parole du perroquet.	
Stade de Luquet	Réalisme intellectuel	

3.2.3.1.2. Conclusion

Léane s'est inspirée de l'image du cirque tout en personnalisant son dessin : elle a représenté l'intérieur du chapiteau de la même façon et a repris des éléments comme la piste, ainsi que certains protagonistes. Le dessin de Léane correspond au stade du réalisme intellectuel de Luquet : le choix des couleurs n'est pas réaliste, il y a beaucoup de détails dans son dessin (le chapeau, les ballerines, le justaucorps

etc.) et on remarque des oublis caractéristiques (les têtes des bonshommes). Beaucoup de ces éléments ont une fonction décorative, comme notamment le petit nœud autour du lasso ; les « petites villes » dessinées sur les costumes des personnages. Ce dessin est très imaginaire. On remarque la présence de procédés graphiques, caractéristiques de ce stade, comme le rabattement que l'on retrouve dans la représentation des pattes du loup, et comme la disproportion des éléments concernant les bras de l'acrobate. On distingue également des oublis dans le tracé, comme des éléments du visages ou encore les mains et les têtes que l'adulte doit signaler à Léane pour qu'elle les représente. De plus, Les éléments représentés se chevauchent lorsqu'ils sont devant/derrière et la perspective n'est pas présente, bien qu'elle ait essayé de dessiner le loup de profil. Son dessin est très dynamique (ex : Le clown qui lève une jambe comme pour courir ; Le jongleur qui lève les bras.) On remarque que des annotations (ex : le flèche ; les écritures) ou des représentations schématiques (les spectateurs représentés par des vagues), sont présentes pour expliciter le scène représentée.

3.2.3.2. Analyse du récit

3.2.3.2.1. Tableau d'analyse

Moments où la parole intervient	Léane parle la plupart du temps avant et pendant la réalisation du dessin. Elle commente à quelques reprises son dessin après l'avoir fait.
Thèmes abordés	Une histoire est inventée entre le jongleur, le loup et le dompteur. Description des villes dessinées sur les tee-shirt et sur les mains du dompteur et du clown. Description de l'acrobate. Description des spectateurs qui viennent avec leurs enfants. Description du perroquet sur sa branche qui dit « mange ta soupe ». Léane raconte aussi des anecdotes personnelles.
Analyse du récit	D2 créatif : Léane fait beaucoup d'inférences créatives : Elle invente dès le début de son dessin des relations entre les personnages ; Elle parle de ses expériences vécues ; Elle fait référence au conte de « pierre et le loup » ; Elle parle à la place du perroquet.
Mots/phrases/expressions repris du TAMI	« Le clown » ; « un acrobate » ; « chapiteau » ; « perroquet »

Reprise d'éléments de l'histoire du cirque inventée par l'enfant en 2ème séance	Léane évoque « celui qui avait attrapé l'éléphant dans l'image » ; présence du loup.
Qualité des échanges avec l'adulte	Léane est dans « le sens partagé » avec l'adulte. Elle est attentive aux interventions de celui-ci : elle modifie son dessin quand l'adulte lui propose d'autres pistes ; elle essaye d'expliquer au mieux quand celui-ci n'a pas compris le dessin. De plus, elle le sollicite pour qu'il fasse des commentaires sur son dessin et lui demande parfois des informations (ex : le nom d'un personnage)
Capacité à se saisir des Aides Verbales	Léane reprend fréquemment les mots prononcés par l'adulte : « le dompteur » ; « le justaucorps » ; « un danseur » ; « cerceaux » ; « la piste » ; « spectateurs ». Elle reprend aussi fréquemment la phrase entière dite par l'adulte pour répondre à la question posée.
Qualité de l'intonation	Léane s'exclame souvent pour exprimer ce qu'elle veut signifier dans son dessin et pour manifester son engouement.
Production d'onomatopées	Léane dit souvent « hop » lorsqu'elle dessine ou pour changer de couleur de feutre.
Production de gestes	non
Comportement	Léane est vive, enjouée et dans l'échange avec l'adulte.
Autres	Léane précise souvent dans son discours la différence entre l'imaginaire et la réalité. Elle mentionne une forêt qui n'apparaît pas dans son dessin.

3.2.3.2.2. Conclusion

Léane est dans l'interaction avec l'adulte, elle le sollicite en faisant des demandes et en attirant son attention sur des détails du dessin. De plus, elle reprend beaucoup les mots et les formulations de phrases que propose l'adulte. Elle répond aux questions de celui-ci, explique ce qu'il n'a pas compris et n'hésite pas à ajouter des éléments proposés par l'adulte dans son dessin. De plus, elle reprend des mots du TAMI et représente le loup, présent dans l'histoire qu'elle avait racontée lors de la séance précédente. Elle s'inspire également de l'histoire de « pierre et le loup » et de la bande dessinée, dans la façon de représenter le mouvement du personnage et d'utiliser des phylactères pour donner la parole au perroquet. Son récit est D2 créatif, elle invente des histoires autour des personnages et fait beaucoup d'inférences créatives.

Léane commence par dessiner puis commente sa production. Le fait de dessiner stimule son imagination, par exemple, elle ajoute un chapeau au compteur pour cacher ses cheveux car il en avait trop, ou bien elle dit que son tracé ressemble à des petits ponts. Mais la plupart du temps, le langage intervient avant et pendant l'acte graphique : Elle décrit ses actions et les couleurs qu'elle choisit avant de dessiner et énumère les détails du dessin, ou fait part de ses expériences personnelles pendant sa production. Tous les éléments énumérés à l'oral se retrouvent dans son dessin, mis à part la forêt. Les actions des personnages sont représentées graphiquement. L'acte graphique est souvent accompagné d'onomatopées qui scandent le tracé. On remarque également que Léane est très intéressée par l'écrit et commence à acquérir la conversion graphème-phonème.

3.2.3.3. Pistes remédiatives

La procédure remédiate pourrait être enrichie d'un temps de dictée à l'adulte qui se déroulerait de la façon suivante : Léane commente son dessin. L'adulte écrit l'histoire racontée par l'enfant. C'est un moyen qui permet de passer progressivement d'un usage dialogique et oral du langage à un usage écrit de ce même langage. L'enfant apprend ainsi à synchroniser l'écoulement de l'oral et le déroulement de l'écrit. Avec l'aide de l'adulte, l'enfant apprend à organiser son récit, en particulier sur le plan syntaxique. Léane semble prête pour ce type d'ouverture.

3.3. Ianis, 5 ans et demi

3.3.1. La séance récit

Lors de la pré-évaluation, Ianis présente un niveau de récit D2 pragmatique.

3.3.1.1. Étude de l'énoncé

		Récit Libre	Récit après TAMI
Conduites de récit		D2 créatif	D2 créatif
Étude des mots	Nombre total de noms communs	17	37
	Nombre de noms différents	11	18

	Nombre de noms nouveaux		11
	Nombre de noms appartenant au TAMI		2
	Nombre de noms appartenant au TAMI repris/répétés		0
	Nombre total de verbes	12	30
	Nombre de verbes différents	9	19
	Nombre de verbes nouveaux		11
	Nombre de verbes appartenant au TAMI		1
	Nombre de verbes appartenant au TAMI repris/répétés		0
Étude des phrases	Types de phrases	Phrases complexes	Phrases complexes
	Modes et temps des verbes	Présent de l'indicatif Passé composé	Présent de l'indicatif Passé composé Imparfait Impératif
	Types d'inférences	Pragmatiques>Créatives	Créatives +++
	Nombre de prépositions	4	17
	Nombre de conjonctions de coordination	6 (« et, mais, donc, ou »)	18
	Nombre de conjonctions de subordination	10	20

3.3.1.2. Étude de l'énonciation

		Récit libre	Récit après TAMI
Thèmes abordés par l'enfant		Description des personnages, de leurs actions et des liens qui pourraient exister entre eux Ebauche d'une trame narrative	Élaboration plus précise de trames narratives Référence à son vécu
Aides verbales nécessaires	QA	0	4
	DAMI	3	10

	Reprise des énoncés de l'adulte	non	Reprise de la formulette et réutilisation des mots « lasso » et « spectacle »
	Capacité d'échanges avec l'adulte	très bonne	très bonne
Comportement para-verbal	Hésitations / pauses	non	non
	Utilisation d'onomatopées	non	non
	Utilisation de gestes	non	non
Attitude générale	lanis entre aisément dans l'interaction et la communication.		

3.3.1.3. Conclusion

Dès son premier récit, lanis se montre créatif. Il commence d'entrée par une locution narrative « alors c'est l'histoire du cirque ». Il ébauche ensuite une courte trame narrative, composée d'inférences, à la fois pragmatiques et créatives. Le vocabulaire utilisé est précis : « acrobate », « numéro »,... lanis est de plus bien adapté au récit : il utilise, en plus du présent de l'indicatif, le passé composé (temps important du récit). lanis termine en émettant deux hypothèses quant à l'action plausible d'un des personnages.

Dans son second récit, lanis reprend sa trame narrative, la complexifie, ce qui la rend alors plus claire et précise. Il en détaille ensuite certaines idées. Il y met en scène la quasi-totalité des personnages et réalise cette fois de nombreuses inférences créatives. Il n'hésite pas à insérer des mots du TAMI dans son récit. lanis emploie un nombre plus important de noms, de verbes et de connecteurs. Il va même utiliser, en plus du passé composé, l'imparfait (autre temps important du récit). Il crée également un lien intéressant entre son expérience personnelle et l'image, en liant le dompteur de lion au personnage avec son lasso. Il termine son récit en évoquant le décor du cirque (« les lumières », « une pyramide fermée », « dans le noir ») et en imaginant alors le décor de son histoire, histoire qui finalement se déroule « derrière les rideaux ». Il parvient même à replacer finement la formulette du TAMI : « mesdames et messieurs applaudissez, voici le spectacle ».

Des aides verbales, notamment le DAMI de type questions zoom ou questions de controverse, ont permis à lanis d'étayer son récit et de préciser ses idées.

Le TAMI lui a par ailleurs apporté du vocabulaire, des structures de phrase qu'il a su réutiliser à bon escient dans son récit.

3.3.2. La séance graphisme

Lors de la pré-évaluation au HS59, Ianis obtient un score de 29/34, ce qui lui donne un niveau équivalent à la norme des enfants de 6 ans, il possède donc un bon niveau de graphisme.

Remarques : Ianis est droitier, il tient correctement son crayon.

3.3.2.1. Analyse qualitative

	Critères qualificatifs	MVS	MVC	MK	Aides supplémentaires	Commentaires
Figure « La Trompe »	Tracé curviligne	+				
	SP de gauche à droite	+				
	SRM haut/bas	+				
	Continuité du tracé	+				
	Maîtrise des vagues	+				
Figure « Le Chapeau de Clown »	Aspect triangulaire	+				
	Clôture de la figure	+				
	Maîtrise de la tangence	+				
Figure « La Ballerine »	Tracé rectiligne	+/-	+		Aide graphique : points de repères donnés lors du MVS	MVS : Le tracé n'est pas tout à fait rectiligne et certains points ne sont pas reliés.
	Croisement	+	+			
	Respect des limites	+	+			
	Homogénéité	-	+			
	Maîtrise de l'oblicité	+	+			
Figure « Le Foulard »	Tracé segmenté	+				
	SP de gauche à droite	+				
	Homogénéité	+				

	Maîtrise des créneaux	+				
Figure « La Trompe 2 »	Tracé circulaire	+				
	Continuité du tracé	+				
	SRM sénestrogyre	+				
	Maîtrise de la spirale	+				
Figure « Le Caniche »	Tracé curviligne	+	+		Aide verbale : « On tourne, on tourne, toujours vers l'intérieur »	MVS : La figure réalisée n'est pas close et le sens de réalisation est parfois inversé.
	Continuité du tracé	+	+			
	Clôture de la forme	-	+			
	Maîtrise des épicycloïdes négatives	-	+			
Figure « Le Lasso 2 »	Tracé curviligne	+	+	+	Aide verbale : « Ouh tu t'es trompé de sens, regarde bien. Vers la gauche, une boucle, on redescend vers la droite, une boucle en remontant et on revient! »!	MVS : La figure est réalisée verticalement. MVC : La tracé n'est pas fluide, l'analyse marque un arrêt au cours de sa réalisation. MK : La figure est finalement correctement réalisée.
	Croisement	+	+	+		
	SRM alternance dextrogyre/sénestrogyre	+	+	+		
	Continuité du tracé	+	+/-	+		
	Clôture de la forme	+	+	+		
	Respect de l'orientation spatiale	-	+	+		
	Maîtrise du huit couché	-	+	+		
Figure « La Ballerine 2 »	Tracé curviligne	+	+	+	Aide verbale : « On descend, hop on remonte en boucle, et on redescend »	MVS et MVC : Le sens de réalisation du tracé est souvent inversé.
	SRM alternance sénestrogyre/dextrogyre	+/-	+/-	+		
	Continuité du tracé	+	+	+		
	Maîtrise de l'enchaînement des hybrides	-	+/-	+		

3.3.2.2. Conclusion

Ianis maîtrise les vagues, les créneaux et la spirale, ainsi que les notions de tangence et d'oblicité.

Après aide de modèle visuo-statique et parfois du modèle visuo-kinesthésique, il parvient à réaliser les formes les plus difficiles : l'épicycloïde négative, le huit couché et l'enchaînement d'hybrides.

Certaines aides verbales ont été proposées à Ianis en complément de modèles aidants, elles se sont révélées efficaces.

3.3.3. La séance dessin et récit

3.3.3.1. Analyse du dessin

3.3.3.1.1. Tableau d'analyse

	Dessin	
Thème	Les protagonistes du cirque	
Éléments graphiques	Éléments repris de l'image	Le clown devenu acrobate, Jojo devenu dompteur et son lasso devenu fouet
	Formes graphiques	La notion de tangence du « chapeau du clown » réutilisée pour l'acrobate
	Éléments ajoutés	Le singe et le lion
Remplissage de l'espace graphique	Le dessin de Ianis se compose de quatre éléments : un singe, un acrobate, un dompteur muni d'un lasso et un lion. Ces éléments couvrent presque l'ensemble de la feuille. Ianis n'a pas apporté de cadre à son dessin, seul le bas de page est utilisé comme support sur lequel repose le lion.	
Coloriage et utilisation de couleurs	Utilisation de quatre couleurs différentes. Pas de coloriage.	
Procédures graphiques		
Stade de Luquet	Réalisme intellectuel / visuel	

3.3.3.1.2. Conclusion

Le thème représenté est unique : Ianis dessine exclusivement des éléments appartenant à l'univers du cirque. Les proportions et dimensions sont relativement respectées.

On remarque une décentration complète : en effet, Ianis n'intègre pas d'éléments de son vécu personnel dans son dessin.

Il s'agit par ailleurs d'un dessin décoratif, chaque personnage possède sa petite touche caractéristique. Ianis montre une certaine attention pour les détails permettant de qualifier au mieux chacun de ses personnages : « ses griffes comme ça il est plus reconnaissant », « un peu de traits + sa queue + pour reconnaître un

lion ». Son dessin ne révèle d'ailleurs pas d'anthropomorphisme : les éléments sont représentés au plus proche de la réalité, sans être humaniser.

Ianis semble insatisfait de sa production graphique. Il a le souci de bien faire et de réaliser un dessin parfait. Il verbalise d'ailleurs très bien les difficultés qu'il éprouve : « c'est dur », « je suis pas très doué moi », « y faudrait un modèle là ». Ianis évite de dessiner certains éléments (singe, éléphant) non pas faute d'idées, mais faute de moyens. Il opte alors pour le dessin de bonshommes (dessins qu'il maîtrise bien). Il les customise ensuite pour qu'ils deviennent acrobate ou dompteur, en leur ajoutant respectivement un chapeau et un lasso.

On peut alors conclure qu'il s'agit d'un niveau de réalisme se rapprochant du réalisme visuel. Néanmoins, ce dessin comporte encore des éléments appartenant au réalisme intellectuel : la représentation des quatre pattes du lion alors qu'il est de profil, le chapeau nettement posé au dessus de la tête de l'acrobate et non au niveau de son front, la crinière non uniforme, détaillée « épine » par « épine ».

3.3.3.2. Analyse du récit

3.3.3.2.1. Tableau d'analyse

Moments où la parole intervient	Le langage intervient avant et pendant le dessin : Ianis parle avant de dessiner pour décider de ce qu'il va représenter et parle aussi pendant le dessin pour décrire ce qu'il est en train de faire.
--	--

Thèmes abordés	Ianis possède beaucoup d'idées, mais évoque souvent ses difficultés pour dessiner. Quand il dessine, il explique les différentes parties des éléments qu'il est en train de représenter. Ianis réalise également des digressions qui ne sont pas en rapport avec le cirque.
Conduite de récit	D2 créatif : aux personnages de l'image du cirque, Ianis ajoute ses propres personnages (le singe et le tigre). Ce tigre, en lui ajoutant des « épines » devient ensuite lion. Et enfin, Ianis termine en apparant dans un court récit ses personnages : « là il tape + ça c'est sûr et lui il met la cravate + c'est son singe à lui et c'est un enfant ».
Mots/phrases/expressions repris du TAMI	« Les hommes ils applaudissaient », « éléphant », « caniche », « cirque », « acrobates », « lasso »
Reprise d'éléments appartenant au récit de l'enfant lors de la séance TAMI	Ianis reprend son idée du dompteur de lion qui tape avec son lasso.
Qualité des échanges avec l'adulte	L'interaction est très bonne. L'adulte a notamment un rôle rassurant et encourageant pour Ianis qui abandonne souvent de bonnes idées, faute de moyens techniques pour les réaliser. Ianis présente un rapport rapidement familial avec l'adulte qu'il connaît bien maintenant : « mais attends », « ah une minute ».
Capacité à se saisir des aides verbales	L'adulte utilise un DAMI pour rassurer et relancer la production d'Ianis.
Production d'onomatopées	Ianis emploie des onomatopées pour expliquer son geste graphique.
Production de gestes	Pas de production de gestes.
Comportement	Calme, concentré sur son dessin.

3.3.3.2.2. Conclusion

Ianis est à l'aise dans l'échange, il interagit sans retenue avec l'adulte. Il raconte que c'est sa sœur jumelle qui lui a appris à dessiner les bonshommes, qu'il sait écrire à l'envers et à l'endroit contrairement à elle, qu'il va s'inspirer d'un dessin animé pour dessiner son tigre, etc...

On observe qu'avant de se lancer dans le dessin, Ianis réfléchit, puis choisit ce qu'il est capable ou non de réaliser : « ou alors j'essaie ou alors je fais un autre truc + non allez je fais un autre truc + ça y est j'ai une idée ».

Lorsqu'il dessine, Ianis décrit ce qu'il est en train de faire, en particulier les parties du corps de chacun des éléments représentés.

Il se souvient d'un modèle vu en séance graphisme : le chapeau du clown. Il le réutilise alors pour son acrobate en le personnalisant. Il reprend également le lexique vu en séance TAMI : acrobate, éléphant, cirque, caniche, applaudir, lasso.

Ianis emploie quelques onomatopées lorsqu'il évoque la réalisation de son dessin ou qu'il dessine : « avant pour moi je faisais fui:t et maintenant je fais ça c'est plus beau + hop là et voilà », « c'est pas trop grave si je fais psi:t comme ça », « je fais hop des épines ». Il semble reprendre les aides verbales apportées par l'adulte lors de la séance graphisme.

Ianis montre toujours une certaine imagination : il s'inspire de l'acrobate et du dompteur avec son lasso (éléments issus de la séance TAMI) pour ensuite y inclure son tigre, qui finalement deviendra lion.

Dans son récit final, il verbalise des liens créés spontanément entre ces différents dessins.

Dans le cas d'Ianis, on peut dire que le langage met en relation, justifie.

3.3.3.3. Pistes remédiatives

Ianis est un enfant relationnel, mais qui semble manquer de confiance en lui. Il serait judicieux d'utiliser ses bonnes capacités en graphisme pour travailler l'analyse sémique, apprendre en particulier à définir précisément un mot. C'est Ianis qui initie cette piste de remédiation en transformant le tigre en lion par l'ajout de la crinière (« les épines »). Ianis connaît les points communs entre le tigre et le lion (animal à quatre pattes avec des griffes), on enrichit avec les traits spécifiques à chaque animal (la crinière, les différences de pelage, les différences de cris, permettant d'intégrer les onomatopées...).

On peut éventuellement penser à une mise en scène merveilleuse pour motiver le jeu (une sorcière ou une fée qui transforme les animaux...)

Ce type de jeu alliant dessin et langage est une ouverture possible pour Ianis qui pourrait permettre de développer l'aspect ludique et créatif du dessin.

Discussion

1. La pré-évaluation

1.1. La sélection des enfants

Notre démarche initiale était de sélectionner trois enfants par section de maternelle (petite, moyenne et grande section), présentant des niveaux de conduite de récit et d'élaboration graphique hétérogènes.

Nous voulions choisir un enfant ayant un niveau faible par rapport à son âge de développement, un autre ayant un niveau moyen et un dernier un niveau fort, afin de pouvoir effectuer une comparaison intra-section de leurs productions en séances. Cela nous aurait permis d'adapter des aides spécifiques par section en fonction du niveau des enfants.

Nous avons abandonné cette idée de comparaison intra-section pour plusieurs raisons :

- Très peu d'enfants possèdent un niveau d'élaboration du récit et du graphisme homogène.
- De plus, le nombre d'enfants correspondant à nos critères de sélection n'était pas suffisant pour permettre d'en choisir trois parmi eux de niveaux bien distincts.
- Déduire en généralisant que certaines aides seraient plus adaptées aux enfants de tel niveau dans telle section de maternelle s'avère être peu pertinent, compte tenu du fait que notre étude porte sur un petit nombre d'enfants et de la grande part de variabilité interindividuelle en jeu. Il nous a semblé plus pertinent de proposer un protocole regroupant différentes aides que l'enfant peu saisir ou non et d'observer l'évolution des compétences de chacun afin d'adapter ces aides à un enfant en particulier.

1.2. Les épreuves

Nous avons l'intention de faire passer le test « La cueillette » et le « Petit Bender ou HS 59 » afin de réaliser une sélection des enfants par niveaux. Ce projet de classement par niveau étant abandonné, les résultats de ces évaluations n'ont pas été pris en compte.

Nous souhaitions également comparer les compétences des enfants de façon objective avant et après la passation du protocole. Ceci n'a pas abouti pour plusieurs raisons:

- Les supports utilisés lors de la pré-évaluation ne sont pas les mêmes que ceux utilisés lors des séances. Ces différents supports ne font alors pas intervenir les mêmes compétences. En effet, pour évaluer le niveau de récit, nous nous servons d'une histoire séquentielle (qui nécessite une capacité à accéder à la séquentialité pour parvenir au sens et élaborer un récit) alors que pour observer par la suite les compétences langagières nous proposons à l'enfant une image seule (qui elle nécessite une capacité de suggérer, d'inférer des liens, aucune séquentialité apparente). De même en graphisme, nous évaluons les compétences de l'enfant à partir d'une épreuve de copie de figures alors que nous demandons la production d'un dessin libre en dernière séance.
- La pré-évaluation apporte des résultats quantitatifs sur les compétences graphiques et langagières de l'enfant, alors que ces mêmes domaines sont analysés qualitativement au cours des séances. Il apparaît donc difficile de comparer ces observations.
- Une comparaison de l'évolution des compétences d'un enfant sur un temps relativement court (trois séances en trois semaines) ne semble pas réellement pertinente.

Cette pré-évaluation nous a malgré tout permis d'établir un premier contact avec les enfants, qui s'avère important pour ceux qui participeront à la suite du protocole. Elle nous a également permis de sélectionner les enfants répondant à nos critères d'inclusion.

2. Sélection des enfants

2.1. Des critères subjectifs

Nous avons sélectionné les enfants d'après des critères d'inclusion et d'exclusion bien définis (cités dans la partie du mémoire intitulée « démarche clinique »), mais une grande part de subjectivité est intervenue dans ce choix : cette sélection dépendait souvent de l'aisance des enfants à entrer en contact avec un adulte inconnu dès la première rencontre.

De plus, il est arrivé que l'on ne cerne pas correctement l'enfant dès la première rencontre et qu'on se rende compte par la suite qu'il ne répond pas exactement à nos critères. Certains enfants que l'on pensait à l'aise dans l'échange mais un peu sur la réserve lors de la première rencontre se sont révélés être particulièrement timides. Pour certains nous avons donc dû interrompre la passation du protocole.

2.2. Un nombre hétérogène

Nous avons retenu un nombre plus important d'enfants en grande section car ils étaient plus à l'aise dans l'échange et nous avons dû en choisir trois parmi cinq retenus, alors qu'en petite section il nous manque un enfant. Il aurait été plus judicieux de rencontrer les enfants les plus jeunes une ou deux fois avant de leur présenter les évaluations.

3. Déroulement des séances

La passation de notre protocole devait se dérouler sur trois semaines consécutives afin que les enfants se souviennent des séances passées et puissent s'approprier les aides apportées. Seulement, cet intervalle d'une semaine entre les séances n'a pas toujours pu être respecté, cela pour diverses raisons : absences, sorties ou encore vacances scolaires.

De plus, nous ne savions pas si le fait de voir seulement les enfants à trois reprises en abordant des activités différentes (bien qu'elles soient toutes en rapport avec le

thème et l'image du cirque), était suffisant pour que les enfants reprennent des éléments abordés d'une séance sur l'autre.

Cependant, lors de la troisième séance, des enfants ont repris des éléments graphiques abordés en deuxième séance, d'autres ont repris des aides apportées par l'adulte (ex : reprise de mots qu'ils n'employaient pas spontanément en première séance ; production d'onomatopées qui guident le tracé etc.). De ce fait, nous pouvons tout de même considérer que le travail abordé a eu des répercussions au fil des séances.

3.1. Première séance : l'élaboration du récit

Nous avons choisi de commencer le protocole par la séance sur l'élaboration du récit, afin de prendre connaissance ensemble de l'image et du thème que nous allons aborder pendant les trois séances. Nous pensions que cette première séance autour du récit nous permettrait de faire davantage connaissance avec l'enfant.

Peut être aurions nous dû commencer le protocole par la séance sur le graphisme, car pour certains enfants, il était intimidant de raconter un récit à un adulte qu'ils ne connaissaient que très peu.

3.1.1. Les aides apportées

3.1.1.1. Le TAMI

3.1.1.1.1. Son élaboration

Nous avons choisi un lexique varié afin que l'enfant prenne connaissance d'un vocabulaire précis (ou qu'il réactualise le vocabulaire qu'il possède déjà) et qu'il puisse qualifier précisément les éléments de l'image dans son récit.

Cependant, nous aurions pu proposer davantage de verbes. Ceux choisis sont peu nombreux mais renvoient à un vocabulaire précis. De ce fait il était intéressant d'observer si les enfants reprenaient ou non ces verbes, faisant rarement partie de leur vocabulaire (ex : virevolter ; jongler).

3.1.1.1.2. Effets non souhaités

- Participation au TAMI : en théâtralisant le TAMI et en y incluant une formulette accompagnée de gestes, tel un refrain, nous voulions inviter l'enfant à participer activement à la présentation du TAMI

Cependant, les enfants n'ont pas été acteurs du récit comme on l'espérait. Ils étaient souvent en position d'écoute, sans manifester leur amusement.

- Production d'un récit : les enfants les plus jeunes ou les moins expressifs, ont eu des difficultés à produire leur propre récit, alors que nous voulions au contraire favoriser leur imagination avec l'apport du TAMI.

Certains enfants n'osaient pas raconter une histoire et disaient qu'ils ne savaient pas le faire ou bien, ils ne disaient rien et attendaient que l'adulte les guide. Nous pensons qu'il était difficile et intimidant pour eux de passer de la position de récepteur lors du TAMI à celle de l'acteur en situation d'échange, en leur demandant de raconter leur histoire.

De plus, les enfants pouvaient penser qu'on leur demandait de raconter une histoire aussi riche que celle que nous venions de raconter, ce qui a pu freiner leur imagination, au lieu de la stimuler.

D'autres enfants ne comprenaient pas pourquoi nous leur demandions d'inventer une histoire alors qu'ils venaient de le faire avant la lecture du TAMI. Pour redonner du sens au fait de raconter leur histoire et pour redynamiser les enfants intimidés, il leur a été proposé de s'adresser à un autre interlocuteur. Ce procédé a été efficace, les enfants voulaient nous transmettre ce qu'ils avaient à dire et adoptaient ainsi un rôle actif dans l'échange. Le nouvel interlocuteur étant l'une de nous deux, les enfants nous avaient déjà vues et nous ne modifions pas notre cadre de travail.

Nous aurions pu changer notre consigne, en demandant aux enfants de nous dire ce qu'ils voyaient sur l'image et non pas de raconter une histoire dès le premier récit.

Cependant, nous n'aurions pas pu comparer les deux récits (avant et après le TAMI) des enfants. Le premier n'aurait pas été raconté avec les mêmes intentions de mise en intrigue s'il s'était agi d'une description d'image. Nous voulions également observer si les enfants entraient dans l'imaginaire du conte dès le premier récit.

3.1.1.2. Le discours accompagnateur

3.1.1.2.1. La classification des différents types de discours

Nous avons analysé les différents types de DAMI de façon subjective, en se basant sur le contexte d' énonciation et sur l'intention de l'adulte à travers son discours.

Par exemple (corpus Noémie, moyenne section, 1ère séance) :

« *Et toi, tu as vu quoi au cirque ?* ».

Cette phrase est analysée comme étant un « DAMI : question zoom » car il est dans l'intention de l'adulte de cibler l'attention de l'enfant sur son expérience au cirque, pour qu'il puisse enrichir son récit en faisant des liens avec son vécu. Mais cette même phrase pourrait aussi être analysée comme un « DAMI reprise/relance ».

Nous avons davantage utilisé le « DAMI reprise/relance » pour qualifier les prises de parole de l'adulte n'apportant pas d'information supplémentaire, de type : « *oui* » , « *c'est bien* » , « *continue* » et ayant pour seul objectif d'inciter l'enfant à poursuivre son récit.

Le terme : « Étayage de l'idée de l'enfant », apparaît lorsque l'adulte fait un commentaire sur l'image afin d'enrichir l'idée proposée par l'enfant ou lorsqu'il veut lui apporter d'autres pistes sur lesquelles construire son récit.

Exemple (corpus Noémie, moyenne section)

« *N: Et y'a les gens qui sont ici*

C: hum, la lumière elle éclaire les gens. »

Ce type de discours aurait également pu être qualifié de « DAMI reprise/relance », mais nous avons préféré insister sur la notion d'enrichissement (aussi bien lexical que sémantique) qui n'apparaît pas à travers la formulation « reprise/relance ». Lors de l'analyse du récit des enfants, nous avons considéré ce type de discours comme faisant partie de l'accompagnement dialogique, au même titre que le DAMI.

Nous avons employé les termes : « Enrichissement lexical » et « Reformulation », lorsque l'adulte apporte du vocabulaire, une autre tournure syntaxique et reformule une phrase pour corriger celle de l'enfant.

De même, nous avons utilisé le terme de « feed-back » lorsque l'adulte reprend un mot déformé par l'enfant afin de lui donner un modèle articulatoire et phonologique correct.

3.1.1.2.2. Son efficacité

Certains enfants se saisissent des aides plus que d'autres, en fonction de leur autonomie dans l'échange, de leur aisance à s'exprimer à l'oral et de leur personnalité.

Par exemple : Antoine (grande section) reprend peu le vocabulaire mis à sa disposition. C'est un enfant qui est très à l'aise à l'oral et qui n'est pas dans une démarche de répétition. Cependant, il est plus créatif dans son second récit et utilise des onomatopées, des gestes et théâtralise davantage son récit. Il saisit les aides qui lui sont utiles, adaptées à sa personnalité, à son mode de communication.

Les aides proposées peuvent ne pas avoir d'effet immédiat sur l'enfant, bien que la relation et le récit soient toujours un peu plus enrichis avec les aides que sans.

Par exemple : Noémie, moyenne section, est une enfant réservée, qui n'est pas très à l'aise dans l'échange. Elle répète peu le vocabulaire proposé et répond peu aux sollicitations de l'adulte lors de la première séance. Cependant, elle saisit davantage les aides proposées lors de la troisième séance.

Pour certains enfants, l'effet des aides est davantage visible sur un plus long terme, cela dépend de leur aisance à entrer en relation avec l'adulte. Il leur faut parfois, comme pour Noémie, être dans un premier temps un peu en retrait dans la relation, à l'écoute de l'adulte, pour mieux être acteur de leur récit par la suite.

3.2. Deuxième séance: la production de figures graphiques

3.2.1. Choix des figures

Nous avons créé initialement quinze formes graphiques. Nous en avons retiré trois au cours des premières passations car elles apparaissaient redondantes par rapport à certaines ou bien parce qu'elles n'étaient pas suffisamment représentatives (ex : pour la forme spirale, nous proposons la figure du genou d'un éléphant).

Certaines figures ont été modifiées :

- Nous avons simplifié les figures « le foulard de l'éléphant » et « la massue » en diminuant le nombre de créneaux et de lignes, afin de ne pas présenter aux enfants trop d'informations sur le plan visuel.

- Nous avons ajouté des points à relier sur la figure « la ballerine » car les enfants n'arrivaient pas à reproduire cette figure sans repère visuel pour guider leur tracé.
- Nous avons également modifié la figure « la trompe de l'éléphant » représentant initialement le graphème « s », car sa réalisation nécessitait un tracé dans le sens contraire de l'écriture (en partant du bas et non du haut du graphème) afin d'être rattaché correctement à la tête de l'éléphant. Cette figure étant peu pertinente, nous avons préféré demander la production de « vagues ».

Du fait de certains de ces changements, quelques enfants n'ont pas bénéficié des mêmes figures que les autres. Parmi les enfants retenus, cela ne concerne que Antoine qui n'avait pas de points à relier lors de la production de la figure de « la ballerine ».

3.2.2. La présentation des figures

Nous avons classé les différentes figures dans un ordre qui nous semblait progressif, allant du plus simple au plus complexe, nous permettant ainsi de sélectionner pour chaque section de maternelle un nombre déterminé de figures au sein de cette progression (les premières pour les petits, les suivantes pour les moyens et grands). Cependant, certaines figures que nous avons jugé faciles à reproduire ne l'étaient pas pour certains enfants, qui par ailleurs avaient plus de facilités à reproduire les figures suivantes, considérées elles comme étant plus difficiles.

Nous avons donc modifié en cours de passation le nombre de figures proposées par section en préférant les présenter dans leur totalité jusqu'à ce que l'enfant veuille arrêter l'activité ou qu'il atteigne la limite de ses capacités. Concernant les enfants retenus, seul Ianis, enfant de grande section, n'a pas réalisé les premières figures.

3.2.3. Choix des critères d'analyse

Notre tableau d'analyse regroupe les différentes notions que l'enfant doit maîtriser pour produire la figure attendue. Nous avons réservé une case pour chaque figure indiquant si la forme graphique a été ou non bien réalisée. Comme il était difficile de

qualifier certaines formes graphiques, nous avons préféré indiquer pour quelques figures la notion principale qu'il faut maîtriser (ex : Pour la figure de « la piste » : il faut maîtriser le tracé oblique).

3.2.4. Efficacité des modèles aidants

Nous remarquons au cours de cette séance que les modèles visuo-statique, visuo-cinétique et kinesthésique ont globalement amélioré les productions graphiques des enfants. Cependant, certains enfants étant plus réceptifs à certains modèles qu'à d'autres, leurs productions n'ont pas été systématiquement améliorées.

De plus, certaines formes (non acquises ou en cours d'acquisition) nécessiteraient un travail sur plusieurs séances. Nos modèles se révèlent, dans ce cas, peu efficaces sur les productions.

Nous proposons des idées de pistes remédiatives supplémentaires qui nous semblent adaptées à chaque enfant. Cependant, nous n'avons pas tenu compte des aspects du développement psychomoteur. Il serait alors pertinent de les prendre en compte dans le cadre d'un travail autour de productions de formes graphiques. En effet, l'intégration et la précision d'un mouvement et d'une trajectoire ne peuvent être acquis si l'enfant présente, entre autres, de mauvais repères au niveau de l'espace et de son schéma corporel ou s'il a des difficultés de latéralisation.

Il serait intéressant de proposer, par exemple, un travail graphique sur un support plus grand, dans un espace horizontal puis vertical, en affichant une grande feuille au mur, sollicitant tout le corps de l'enfant. De même il est envisageable de proposer la réalisation de mouvements dans l'espace pour que l'enfant prenne conscience davantage de son corps et de ses possibilités d'action dans l'espace afin qu'il ressente le mouvement et l'intériorise.

3.3. Troisième séance : l'interaction entre dessin et récit

3.3.1. L'enrichissement des représentations

Un des objectifs de cette séance est d'observer si les représentations de l'enfant ont été enrichies, si l'enfant produit un dessin plus détaillé, plus coloré, plus fourni etc. Quelques enfants de petite section ont eu encore besoin de s'aider de l'image du cirque afin de réaliser leur dessin. Les éléments représentés ne sont pas

donc issus de leur imagination ou inspirés des séances précédentes. On peut penser que l'image est un support rassurant pour le jeune enfant qui a encore besoin d'étayage lors de cette dernière séance. De plus, certains enfants n'ont jamais été au cirque, leurs représentations sur ce thème sont donc moins riches que celles des enfants ayant vécu cette expérience.

Afin de mettre en valeur l'enrichissement des représentations graphiques, il aurait été intéressant de proposer à l'enfant la production d'un dessin en première séance afin de pouvoir le comparer à celui réalisé en dernière séance.

Une fois encore, une approche plus globale de l'enfant dans son développement psychomoteur aurait été intéressante dans le cadre de l'enrichissement des représentations graphiques. Des notions, telles que la gestion de l'espace graphique, la représentation des bonshommes dépendent en effet de la façon dont l'enfant se représente son schéma corporel, l'espace dans lequel il vit.

Par ailleurs, nous n'avons pas tenu compte du paramètre psychothérapeutique dans l'analyse de nos dessins, cette approche non négligeable n'entrant pas dans notre champ de compétences. Pourtant, le dessin fournit de nombreux renseignements sur la nature des représentations de l'enfant, ce dernier y projetant ses affects (cf : partie théorique « le dessin comme forme d'expression thérapeutique »).

3.3.2. L'analyse du dessin

Nous avons relevé dans un tableau les différentes procédures graphiques présentes dans les dessins, afin de pouvoir situer le niveau des enfants, en faisant référence aux stades de réalisme de Luquet G-H. Leurs niveaux se situent souvent entre deux stades, ces stades ne sont donc pas à considérer au sens strict.

Nous avons choisi comme modèle de référence le modèle de Luquet G-H. Cependant, ses travaux ont été poursuivis et complétés par d'autres auteurs, en particulier par Widlöcher D et Royer J, comme on peut le voir dans le tableau situé en Annexe n° 12.

3.3.3. L'analyse du récit

Nous n'avons pas élaboré de grilles d'analyse des corpus des enfants comme nous l'avons fait pour la séance récit car nous nous sommes davantage intéressées aux interactions entre productions graphiques et langage. Nous avons cependant tenu compte de l'enrichissement du récit en comparaison avec celui de la première séance en relevant les éléments et thèmes s'inspirant de l'image, du TAMI, du discours de l'adulte et du récit précédents.

4. Conclusions

A travers ce protocole, nous avons montré que les représentations de l'enfant sur le thème du cirque ont été enrichies grâce à différentes activités autour du graphisme et du récit et que ces deux domaines s'enrichissent mutuellement lorsqu'il sont travaillés simultanément.

Cependant, l'évolution observée entre la première et la dernière séance est aussi dépendante du fait que l'enfant soit dans un contexte d'apprentissage et que ces productions aussi bien graphiques que langagières progressent tout au long de l'année scolaire. Le bénéfice du protocole proposé s'observe surtout au cours de la même séance, lorsque les productions de l'enfant s'enrichissent et également de par les éléments repris d'une séance sur l'autre.

De plus, la relation adulte-enfant a évolué au cours des trois séances. Le discours accompagnateur de l'adulte était sûrement plus adapté lors de la séance autour du dessin du fait d'une meilleure connaissance de l'enfant et de ses réactions. De même, les enfants ont sûrement partagé leur récit en dernière séance en étant plus en confiance dans la relation, ce qui a joué sur leur prise d'initiatives.

Le champ de la relation est à prendre en compte au sein de ce protocole autant que les aides apportées et que la complémentarité entre graphisme et langage. Ces paramètres participent tous à l'enrichissement des représentations de l'enfant. Ils s'imbriquent et s'influencent mutuellement. On ne peut donc mettre en valeur de façon stricte les effets de chaque paramètre indépendamment des autres.

Conclusion

La passation de ce protocole nous a permis de constater que le fait de travailler spécifiquement sur le graphisme et le récit précise les compétences des enfants. Ceux-ci ont en effet réutilisé lors la dernière séance les aides apportées précédemment. On constate donc un enrichissement de l'élaboration des compétences graphiques et langagières grâce à l'utilisation de modèles aidants et du TAMI associé au discours accompagnateur de l'adulte qui mettent l'accent sur des notions spécifiques (formes graphiques, vocabulaire et syntaxe).

Le TAMI, en plus d'apporter des précisions lexicales, permet d'enrichir les représentations des enfants sur le thème abordé par le biais d'une théâtralisation du texte. On constate en effet que certains enfants se sont appropriés ces aides paraverbales en reprenant des onomatopées, des gestes et une certaine intonation.

Le discours accompagnateur, a également cette double fonction de préciser le lexique de l'enfant et de le guider vers une meilleure construction du récit, tout en enrichissant ses représentations. En effet, on constate que certains enfants, en difficulté dans l'imagination de leur récit ont saisi les aides verbales les amenant à inférer des liens entre leur vécu et leurs connaissances. Lors de la dernière séance, ces enfants parvenaient à élaborer leur récit avec un étayage moindre de l'adulte.

La complémentarité entre les deux domaines graphisme et langage se vérifie tout au long du protocole et plus particulièrement lors de la dernière séance. En effet, l'image présentée aux enfants est un support à l'imagination d'un récit. Certains enfants se sont beaucoup aidés de cette image, en adoptant une démarche très descriptive : ils faisaient des commentaires sur les couleurs ou des détails qu'ils remarquaient, pour peu à peu prêter des sentiments aux personnages et imaginer leurs actions. Les enfants ont parfois du mal à se détacher de ce support rassurant : l'image accompagne l'élaboration du récit.

De plus, le fait d'associer à la séance graphique des aides verbales a permis de préciser le geste graphique pour certains enfants qui se sont appropriés ces aides en reprenant des onomatopées : le langage guide le geste graphique. En dernière séance, la production d'un dessin faisant appel aux représentations de l'enfant, amène une production verbale qui s'élabore en récit. Ce récit permet

parallèlement d'enrichir le dessin. Les productions d'un dessin et d'un récit participent donc à l'enrichissement des représentations et donc graphisme et langage se précisent l'un l'autre : le langage accompagne et justifie le dessin ; le dessin stimule le langage et amène l'enfant à le justifier.

Enfin, les enfants prennent à leur rythme leur place d'acteur au sein d'une relation qui les met en confiance et manifestent de moins en moins le besoin d'être étayés. Ils saisissent les aides qui leurs conviennent parmi celles proposées à chaque séance (à la fois graphique, langagière et gestuelle), se les approprient pour laisser libre cours à leur imagination et deviennent de plus en plus créatifs.

La visée reméditative du protocole est donc confirmée puisque le travail présenté a permis de faire accéder les enfants les plus jeunes comme les plus âgés à « une mise en sens » en apportant un étayage progressif, leur permettant de « vouloir », « savoir » et « pouvoir » communiquer et imaginer, tout en précisant leurs compétences graphiques et langagières.

La suite envisageable de ce mémoire serait de faire passer ce même protocole à des enfants en difficultés dans ces deux domaines de compétences afin de confirmer son bénéfice dans le champ de la rééducation.

Bibliographie

- ALVES C, PAQUAY H (1993). *Cadre d'Évaluation Grapho-motrice*. Isbergues : Ortho édition.
- ALVES C, POJE-CRETIEN J, MAOUS-CHASSAGNY N (1988). *Modèles pour l'acte pédagogique*. Paris : ESF.
- ALVES C, GIBARU I (2001). *Le parcours de l'apprenti-parleur*. Isbergues : Ortho édition.
- ALVES C, GIBARU I, POJE-CHRETIEN J (2005). *Outil Transversal d'Évaluation et d'Élaboration du Sens. O.T.E.E.S.* Isbergues : Ortho édition.
- BLONDEAU E et 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.
- BOESCH J (1979). *Du Gribouillage au Dessin Figuratif : évolution de l'acte graphique chez les enfants de 2 à 6 ans*. Paris : Nathan F.
- BOULOC N (2010). *Les formes géométriques et la graphomotricité de 3 à 6 ans*. Mémoire de psychomotricité. Université Toulouse 3 Paul Sabatier.
- DEBIENNE M-C (1973). « Les étapes du dessin de l'enfant » *In* : Debienné M-C. *Le dessin chez l' enfant*. Paris : Presse Universitaires de France, 9-16.
- DEBOMY D et JEANNE C (1997). *Graphisme et créativité - de la forme au sens*. Mémoire d'Orthophonie. Université Lille 2.
- DE MEREDIEU F (1974). *Le dessin d'enfant*. Paris : jean-pierre delarge, éditions universitaires.
- DE MEREDIEU F, ROHMER E (1997). *Le dessin d'enfant*. Etats-unis : Blusson
- GIASSON J (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck Université
- GOLSE B, BURSZTEJN C (1990). *Penser, Parler, Représenter : émergences chez l'enfant*. Paris : Masson.
- LUQUET G-H (1927). *Le dessin d'enfant*. Paris : F.Alcan.
- LURCAT L (1974). *Études de l'Acte Graphique*. Mouton.
- MARTINET A (1988). *Éléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin.
- POJE-CRETIEN J, ALVES C (1992). *Le manque du sens et l'apprentissage de l'écrit*. Isbergues : L' Ortho édition.
- ROYER J (1977). *La personnalité de l'enfant à travers le dessin du bonhomme*. Bruxelles : Editest.
- TAJAN A (1982). *La Graphomotricité. Que Sais-Je?* Paris : Presses Universitaires de France.

WALLON P (2001). *Le dessin de l'enfant*. Que Sais-Je? Paris : Presses Universitaires de France.

WIDLOCHER D (1965). *L'interprétation des dessins d'enfants*. Bruxelles : Charles Dessart.

« Ferdinand De Saussure » *In* : LOG [<http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/logphil/textes/textesm/saussu1m.htm>, consulté le 02/12/2010]

« Graphomotricité. » [<http://psychomotricite92.free.fr/graphomotricite.php>, consulté le 14/09/2010]

BILLEAUD E, DOLBECQ J (2005) « Le dessin d'enfant » [www.info.univ-angers.fr/~richer/.../le_dessin_d_enfant.doc , consulté le 18/11/2010]

CLEMENT F « Des jeux symboliques aux rituels collectifs. Quelques apports de la psychologie du développement à l'étude du symbolisme » [<http://www.fabriceclement.net/doc/27.pdf>, consulté le 03/01/2011]

KOSTKA P (2000) « Du mouvement au geste, le corps est langage » [<http://www.psychomotnet.fr/IMG/mouvement.pdf>, consulté le 09/09/2010]

LURCAT L (1983). « Le graphisme et l'écriture chez l'enfant » [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1983_num_65_1_1598, consulté le 06/09/2010]

SAMYN-BAZIN I « Les stades évolutifs du dessin de l'enfant » *In* : « Le dessin de l'enfant » *In* : actualité en psychopathologie [<http://isabellesamyn.e-monsite.com/categorie,le-dessin-de-l-enfant,998258.html>, consulté le 28/11/2010]

SAMYN-BAZIN I « Théorie piagetienne » *In* : actualité en psychopathologie. [<http://isabellesamyn.e-monsite.com/categorie,theories-piagetiennes,998417.html>, consulté le 10/10/2010]

TOGNOTTI S (1997). « Le Cours de Linguistique Générale de Saussure : Le rôle de la langue vis-à-vis de la pensée » [<http://tecfa.unige.ch/~tognotti/staf2x/saussure.html#role>, consulté le 06/10/2010]

Annexes

Annexe n°1 : Olivier (PSM), séance TAMI, analyse linéaire

Adulte	Enfant	Aides verbales apportées par l'adulte	Analyse du corpus de l'enfant
Récit Libre			
alors qu'est ce qu'il se passe + olivier + qu'est ce que tu vois + où est ce que c'est	un clown	DAMI après énonciation de la consigne : questions panoramiques	Groupe nominal
oui + alors qu'est ce qu'il se passe + où on est + qu'est ce que tu peux me raconter + on est au zoo ou au cirque	au zoo	DAMI : question reprise/relance QA	Mot isolé Réponse non adéquate
Récit après TAMI			
qu'est ce que tu veux me raconter comme histoire rigolote	+ un éléphant	Répétition de la consigne	Groupe nominal
oui + un éléphant + et qu'est ce qu'il fait	bah + il met des enfants sur sa tête et + et aussi il a une trompe	DAMI : question zoom	Phrases simples coordonnées Reprise des mots « enfants » et « tête » appartenant au TAMI Inférence pragmatique Phrase descriptive
exact, c'est vrai, tu vois	et aussi en dessous y'a un sien qui se cogne sur ses fesses	DAMI : reprise/relance	Phrase simple Inférence pragmatique
oui, c'est vrai, il se fait écraser + d'accord + qu'est ce qu'il se passe d'autre	bah le clown i zongle	DAMI : question panoramique	Phrase simple Utilisation vocabulaire spécifique Phrase descriptive
c'est vrai + il jongle + bien + oui + d'accord	et + en plus l'éléphant il tire sa langue	DAMI : reprise/relance	Phrase simple Inférence pragmatique
oh oui + j'avais pas vu + c'est vrai + il tire sa langue	et aussi il a deux oreilles	DAMI : reprise/relance	Phrase simple descriptive
oui	et aussi + sur ses longues oreilles + il a du rose	DAMI : reprise/relance	Phrase simple descriptive
elles sont roses + ses oreilles + oui + est-ce	oui + lui il veut l'attraper	DAMI : question panoramique	Phrase simple Inférence

que tu vois encore autre chose			pragmatique
oui + c'est possible + qu'est ce qu'il utilise pour l'attraper	une corde	QA	Groupe nominal Non reprise du mot « lasso » appartenant au TAMI
une corde + un lasso + oui + d'accord + et qu'est qu'il y a tout en haut	un perroquet	QA	Groupe nominal Reprise du mot « perroquet » appartenant au TAMI
ah + un perroquet + qu'est ce qu'il peut lui arriver au perroquet	bah + il peut se cogner	DAMI : question zoom	Phrase simple Inférence pragmatique
oui + il peut peut être tomber même+ il est drôlement haut + c'est vrai + d'accord + et qu'est ce qu'ils font tous ces gens, derrière	bah ils applaudissent + aussi il y a des lampes + qui sont allumées	DAMI : question zoom	Phrases simples Inférences logiques Reprise du verbe « applaudir » appartenant au TAMI
ça éclaire toute + toute la piste + c'est ça + oui c'est vrai + d'accord + et donc qu'est ce qu'on peut voir + qu'est ce qui peut arriver + qu'est ce que tu vois + boum badaboum tu as vu ça + tu sais ce que c'est + ça s'appelle comment	une quille	DAMI : questions panoramiques Geste de pointé et onomatopée QA	Groupe nominal Non reprise du mot « massue » appartenant TAMI
une quille + oui + une massue + et hop + qu'est ce qu'elle fait + pouf	elle se colle sur l'éléphant	DAMI : question zoom Onomatopée	Phrase simple Inférence pragmatique
ah + et hop + qu'est ce qu'il arrive	bah le sien il est collé à l'éléphant + à ses fesses	DAMI : question zoom Onomatopée	Phrase simple Inférence pragmatique
bah oui + il s'est fait écrasé peut être + c'est ça l'histoire ++ c'est bien ++ Tu as autre chose à me raconter ou c'est fini + comme tu veux ++ c'est fini + ou tu veux continuer + comme tu veux	continuer	L'adulte demande à l'enfant s'il veut continuer ou non	Olivier souhaite continuer
ah + tu as autre chose à me raconter	ben aussi là + aussi regarde ce qu'il y a ici	DAMI : reprise/relance	Geste de pointé dirigé vers le foulard de

+ alors je veux savoir + dis moi			l'éléphant
ah oui + qu'est ce que c'est	un sapeau	QA	Groupe nominal Réponse non adéquate
oui + un chapeau ou un foulard	un foulard		Groupe nominal Répétition de la parole de l'adulte
	ici là regarde		
ça s'appelle comment + tu sais + une	corne	QA	Mot isolé
une corne ou une défense	une défense		Groupe nominal Répétition de la parole de l'adulte
et eux qu'est ce qu'ils font	bah ils sont montés sur l'éléphant et y sont beaucoup sur sa tête	DAMI : question zoom	Phrases simples coordonnées Inférences logiques
ils sont bien accrochés tu penses	oui	QA	Réponse brève

Annexe n°2 : Lila (PSM), séance TAMI, analyse linéaire

Adulte	Enfant	Aides verbales	Analyse du corpus de l'enfant
Récit libre			
	l'é:lé:phant + i saute		Phrase simple. Inférence pragmatique.
i quoi	i saute		
oui	Regarde + ses jam:bes ++ i saute + pour faire amuser les enf:ants ++ et ça c'est quoi		Phrase complexe. Emploi de l'impératif et de l'infinitif. Question à l'adulte. Inférence pragmatique.
qu'est-ce que c'est à ton avis	je sais pas	QA	
c'est pas grave + dis moi c'que tu vois + c'qui s'passe	là un ch:ien + et là des gens là ++ une dame et un monsieur	DAMI : question panoramique	Discours énumératif . Pointe les personnages de l'image
oui	et le perro + quet: + avec la p'tite fille et le garçon + hum: et: des mac + racas + comment il a pu faire + deux + {pron= [ton nom]} ++ oh ba ça c'est quoi + oh + c'est une télé	DAMI : reprise/relance	Question à l'adulte. Emploi du passé composé.
où ça une télé ++ ici + c'est les gens + le public + derrière + c'est ça	oui ++ et ça c'est quoi	Étayage lexical.	Question à l'adulte
une personne + < peut être	> des personnes qui sont là et des personnes qui sont là		Phrases simples, descriptives. Pointe le public sur l'image
mouai: + des spectateurs peut être	ah bon	DAMI : reprise/relance. Apport de vocabulaire : « spectateurs »	L'enfant essaye de comprendre la scène
hum hum	heu + je sais + moi je sais pas: les autres	DAMI : reprise/relance	

	*** y'avait que ça		
Tu as fini	oui		
Récit après TAMI			
voilà: + il est où l'éléphant	i saute avec les enfants + après avec le perroquet *** et le chien ça fait boum badaboum ++ et l'échelle ça fait quoi là	QA	Phrase juxtaposée. Reprise de sa première phrase « avant TAMI » mais enrichie : Inférence créative. Onomatopée appartenant au TAMI. Question à l'adulte. Pointage de l'image
l'échelle	oui	QA	
ah c'est + peut être pour que les acrobates i montent dessus ++ pour qui fassent des pirouettes dans les airs	hum	Étayage lexical et syntaxique. Rappel du mot « acrobates » appartenant au TAMI	
pour qui montent tout en haut tout en haut	hum oui + et ça ça fait boum badaboum et le chien il a peur	Enrichissement de l'idée précédente.	Reprise comme précédemment de l'onomatopée appartenant au TAMI. Inférence pragmatique. Pointage de l'image
ah bon	oui ++ et ça c'est les lumières + là il en n'a pas des lumières	DAMI: reprise/relance.	Phrases simples, descriptives. Pointage de l'image.
non	pourquoi		L'enfant pose une question à l'adulte.
parce que quand on est à un spectacle les gens qui regardent i sont dans le noir ++ et puis + y'a juste les lumières qui éclairent la scène + + tu vois + la piste	{pron= [la pu]}	Étayage lexical : rappel du vocabulaire du TAMI (« spectacle » ; « la piste »).	Tentative de répétition du mot « piste »
oui + pour qu'on voit bien l'éléphant:	oui mais y'en a + y'a les gens là	Enrichissement de l'idée précédente.	Reprise du mot « gens ». L'enfant essaye de comprendre le sens de l'image.

ah oui + là ils sont loin les gens ++ les lumières tu vois elles sont juste + elles éclairent juste les artistes ++ qui font leur numéro ++ et pourquoi le chien il a peur alors	parce que l'éléphant i fait boum badaboum	Enrichissement de l'idée de l'enfant. Apport lexical (« artistes » ; « numéro »). QA	Proposition subordonnée. Reprise de l'onomatopée appartenant au TAMI
ah: + il est tombé l'éléphant	oui	Reformulation.	
sur le chien	oui	Enrichissement de la phrase précédente par une préposition.	
d'acco:rd	c'est pour ça		Phrase simple
d'acco:rd ++ et lui c'est qui	c'est c'est c'est + c'est c'est le clown	QA	Phrase simple, descriptive. Lexique appartenant au TAMI
ah + c'est celui qui fait rire les gens	oui	DAMI : reprise/reliance	
et les enfants	oui + même les gens		reprise du mot « gens »
ah oui ++ super	et ça c'est quoi	DAMI: reprise/reliance	Questionnement de l'enfant. L'enfant désigne l'image.
ou ça	ça		
ça + c'est le rebord + c'est un petit muret ++ c'est le rebord de la piste + tu vois y'a du sable sur la piste + et là c'est un petit muret avec le rebord	ah bon	Enrichissement lexical + répétition de deux mots synonymes « rebord » ; « muret »	L'enfant est dans une démarche de compréhension
ouai ++ et tu vois y'a les triangles + poup + poup + c'est joli c'est décoré	oui + c'est bientôt noël: l + c'est pour ça	Enrichissement lexical : description de la piste avec onomatopée tout en désignant les triangles.	Phrase simple. Inférence pragmatique.
ah: ba ouai c'est pour ça + en plus c'est rouge + comme les couleurs de Noël	et même c'est orange	DAMI : reprise/reliance.	Groupe prépositionnel. L'enfant se rassure en parlant de ce qu'il connaît

ah oui aussi + oui + + tu as raison	orange sur le rouge	DAMI : reprise/relance	
c'est du jaune sur le rouge + ouai + ça fait du oran:ge	oui	Reformulation de l'idée qu'a voulu exprimer l'enfant.	
t'as vraiment raison ++ exactement	et ça c'est du ***	DAMI : reprise/relance	
oui + c'est vrai + et qu'est-ce qui y'a sur là tête des enfants	un perruquet:	QA	Reprise du vocabulaire thématique appartenant au champ lexical de l'enfant
oui + qu'est-ce qu'il fait là celui-là	je sais pas	QA	
il fait un numéro aussi	oui	Enrichissement lexical	
sur la tête des acroba:tes	oui ++ lé coquin hein	Enrichissement lexical + introduceur de complexité	Inférence créative
oh ba oui + il est coquin	il veut être un acroba:te	DAMI : reprise/relance (rires)	Phrase simple. Reprise du mot « acrobate ». Inférence créative
ah oui le perroquet i veut être un acrobate	oui	Reformulation	
il veut faire comme les autres	oui ++ i fait comment le perruquet:	Reformulation	Questionnement de l'enfant.
le perroquet	oui	feed-back correctif (phonétique)	
i fait rouak + rouak + rouak ++ i fait ce bruit là ++ mais il est bien pour heu + pour aller au cirque le perroquet parce qu'il a plein de couleurs	ouai	L'adulte répond à la question de l'enfant en faisant le bruit du perroquet. Ouverture sur les couleurs du perroquet : un thème que l'enfant connaît	
sur lui ++ sur ses plumes	ouai ++ mais ya pas lu: + du rose	Enrichissement de l'idée précédente + ajout d'une préposition « sur »	Phrase simple.

non + il a pas d'rose	ni d'blanc	Reformulation	Complète la phrase de l'adulte
non	il a rien: + il a il a juste heu: + du ve:rt + du oran:ge + du blanc un ti peu + *** du noir et geaupou ???de de de couleur bleue et jaune et + et vert et + et même + même + même bleue		Phrases simples, énumératives.
et oui ++ t'as raison	j'avais du noir là [coupure : hors sujet]	DAMI : reprise/relance	
et lui qu'est-ce qu'il fait	je sais pas	QA	
qu'est-ce qu'il a dans la main + regarde + c'est quoi	un fil	QA	Groupe nominal.
oui + on appelle ça aussi un lasso + tu vois il le fait tourner au d'ssus d'sa tête	hum	Enrichissement lexical et syntaxique.	
et ça sert à quoi tu crois	*** je sais pas	QA	
ah bon + peut être qu'il veut attraper quelqu'un	non: i veut attraper l'éléphant:	Proposition d'une hypothèse. Enrichissement syntaxique	Phrase simple, reprise de la phrase de l'adulte. Emploi de l'infinitif. Inférence pragmatique.
ah oui	on dirait qui veut attraper sa queue	DAMI : question reprise-relance.	Phrase simple. Inférence pragmatique. Formulation d'une hypothèse. Emploi du conditionnel et de l'infinitif.
ah oui: + oh ce s'rait rigolo s'il attrapait sa queue	on di:rait + i tire la langue	Reformulation et enrichissement syntaxique.	Phrase simple. Formulation d'une hypothèse. Emploi du conditionnel. Inférence pragmatique.
ah oui + l'éléphant i tire la langue + ba alors	et là + qu'est-ce qui: fait: + là	DAMI: reprise/relance.	Questionnement de l'enfant. Pointage de l'image
c'est pour faire rire les gens qu'il tire la langue + peut être	on dirait	Formulation d'une hypothèse. Enrichissement syntaxique.	Phrase simple. Reprise de la même tournure que précédemment pour exprimer l'hypothèse.

			Emploi du conditionnel.
ah oui	c'était que ça	DAMI: reprise/relance.	Phrase simple
oui	moi je sais pas les autres		
ba c'est très bien + moi j'l'aime bien ton histoire + elle est super rigolote	oui	L'adulte rassure l'enfant	

Annexe n°3 : Marie (MSM), séance TAMI, analyse linéaire

Adulte	Enfant	Aides apportées par l'adulte	Analyse du corpus
Récit Libre			
je vais te montrer cette image + et je vais te demander de me raconter une histoire + par rapport à cette image + me raconter ce que tu vois + ce qui se passe	ah moi j'étais une fois allée au cirque avec papa	Consigne	Référence à son vécu Phrase simple (avec groupe prépositionnel) Emploi du plus-que-parfait
c'était bien	y'avait même des + des cowbo qui faisaient clac clac clac	DAMI : question reprise/relance	Phrase complexe Onomatopée Emploi de l'imparfait Geste accompagnateur de la parole
des qui + des quoi	des cowboys + ils ont fait clac clac ça me casse les oreilles	QA	Répétition de son idée Emploi du passé composé Inférence pragmatique
oui + c'est vrai que ça fait mal aux oreilles hein + et un grand bruit	et ça claque par terre après ça fait du bruit	DAMI : reprise/relance	Phrases simples coordonnées Emploi du présent de l'indicatif Inférences pragmatiques
d'accord + et alors par rapport à notre image + qu'est ce que tu peux me raconter	bah euh	DAMI : question panoramique	Hésitation
sur cette image + qu'est ce que tu vois	bah y'avait des éléphants qui s'assoient sur un petit tabouret	DAMI : question zoom	Référence à son vécu Réponse non adéquate Phrase complexe Emploi de l'imparfait
que tu as vu en vrai	oui		
ah oui + ben dis donc + celui là il est pas assis sur un tabouret hein	nan	DAMI : question de controverse	Réponse brève
alors qu'est ce que tu peux me raconter + qu'est ce que tu vois sur cette image	y'a un monsieur qui + qui avec son fouet il fait tourner	DAMI : question panoramique	Phrase complexe Utilisation d'un vocabulaire précis Emploi du présent

marie			Inférence pragmatique
oui	y'a des enfants là qui sont assis sur + sur l'éléphant + y'a un clown là	DAMI : question reprise/relance	Phrases complexe et simple descriptives Emploi du présent Geste de pointé dirigé vers les acrobates et le clown
oui + et un chien + voilà + alors qu'est ce qu'il se passe + qu'est ce que tu imagines	de quoi	DAMI : question reprise/relance	Incompréhension
qu'est ce qu'il te vient à l'idée en voyant ces images	bah rien	DAMI : question panoramique	Réponse brève
rien du tout	non	DAMI : question reprise/relance	Réponse brève
Récit après TAMI			
alors à toi maintenant + à ton tour + est ce que tu veux bien me raconter une histoire	que je veux	Consigne	
oui que tu veux + c'est toi qui choisit + tu as le temps de réfléchir	bah oui on fait pas la course ++ bah je réfléchis hein ++ je sais pas	DAMI : reprise/relance	Mise en route difficile Hésitation, pauses
et si tu regardes l'image + qu'est ce que tu peux + qu'est ce que tu peux dire	je sais pas	DAMI : question panoramique	Réponse brève
par exemple + qu'est ce qu'il est en train de faire ce clown	en train de jeter	QA	Groupe verbal isolé Reprise de la structure syntaxique Utilisation d'un vocabulaire imprécis
jeter	oui + bah oui	DAMI : question en miroir	Réponse brève
jongler	jongler		Répétition de la parole de l'adulte
il jongle avec quoi	je sais pas	QA	Non reprise du vocabulaire du TAMI
tu sais pas + tu sais pas comment ça s'appelle	non	QA	Réponse brève
avec des massues	oui	L'adulte apporte le mot	Réponse brève
voilà + et lui qu'est ce qu'il est en train de faire	la corde	QA	Non réponse au QA Mot isolé

la corde + un lasso	un lasso	L'adulte étaye l'idée de l'enfant	Répétition de la parole de l'adulte
et qu'est ce qu'il va faire avec un lasso à ton avis	ça fait comme un huit	DAMI : question zoom	Réponse non adéquate Comparaison Inférence pragmatique
oui + c'est ça + c'est vrai + et qu'est ce qu'il va faire alors Jojo avec son lasso à ton avis + qu'est ce qu'il pourrait faire	il peut faire + il peut faire des cirques avec son lasso	DAMI : question reprise/relance	Phrase simple (avec groupe prépositionnel) Reprise de la construction syntaxique de l'adulte Emploi inadéquate du mot « cirque » Emploi du présent Inférence pragmatique
des quoi	il peut faire des cirques	QA	Phrase simple Répétition de son idée Emploi du présent
oui + il peut attraper quelque chose peut être	oh bah oui	DAMI : question reprise/relance	Réponse brève
qu'est ce qu'il pourrait attraper	bah ça par exemple	DAMI : question zoom	Geste de pointé
oui et on a dit ça s'appelle comment ça + des + tu te rappelles	nan	QA	Réponse brève Non reprise du vocabulaire rappelé précédemment
des massues	des massues	L'adulte apporte le mot	Répétition de la parole de l'adulte
oui + peut être qu'il peut les attraper	parce que l'éléphant il va le jeter avec sa trompe + comme ça + et après il va l'attraper + et il peut pas en faire deux en même temps	DAMI : question reprise/relance	Proposition subordonnée coordonnée à deux phrases simples Inférences créatives
oui + qu'est ce qu'il peut se passer d'autre	le perroquet il peut voler	DAMI : question panoramique	Phrase simple Emploi du présent Inférence pragmatique
oui	tourner en tourbillon comme ça + et après plus vite plus vite plus vite ++ et après il peut avoir le chien qui va tourner aussi et après plus vite plus vite plus vite	DAMI : question reprise/relance	Verbe à l'infinitif Phrase complexe Inférences créatives Geste accompagnateur de la parole Intonation expressive
oui aussi + et après qu'est ce qu'il lui arrive à ce chien + tu	oui	DAMI : question de controverse	Réponse brève

trouves qu'il est en forme		QA	
oui + il a l'air bien + content	parce qu'il a eu peur que l'éléphant s'assoit dessus	DAMI : question reprise/relance	Proposition subordonnée Emploi du passé composé et du présent Inférence pragmatique
et pourquoi l'éléphant il se serait assis dessus	bah parce qu'il avait pas vu le petit chien où l'éléphant il s'assoit	DAMI : question zoom	Phrase complexe Emploi du plus-que-parfait et du présent Inférence pragmatique
c'est pas à cause de ça	non c'est ça + si + si il avait pas attendu l'éléphant il serait écrasé le petit chien	QA Désignation de la massue	Phrase complexe Emploi du plus-que-parfait et du conditionnel présent Inférence pragmatique Geste de pointé
oui mais tu ne crois pas que c'est à cause des massues + regarde + touc touc boum	oui après ça va faire tac tac tac et tac	DAMI : question de controverse Désignation des massues Onomatopée	Phrase simple Onomatopée en imitation de l'adulte
oui + et eux qui c'est	ben + peut être qu'il peut attraper comme ça lui le garçon	QA	Réponse non appropriée Formulation d'une hypothèse spontanée
qu'il peut attraper quoi + les massues + encore une fois	oui	QA	Réponse brève
c'est qui eux + les enfants qui font de la gymnastique + du spectacle + ce sont	bah il peut + il peut + il peut faire des pirouettes sur l'éléphant + et après il peut remettre ses pieds ici dans le sable	QA	Réponse non appropriée Inférence créative Utilisation d'un vocabulaire précis Geste de pointé dirigé vers le sol
oui	c'est ça les numéros	DAMI : reprise/relance	Vocabulaire précis
et ça s'appelle comment ces enfants qui font des pirouettes et tout	ben moi	QA	Réponse non appropriée
des + des acro + tu sais	des acrobates		Groupe nominal Complétion de l'ébauche phonémique du mot
oui + c'est ça + ce	et en plus moi je suis		Rapprochement de son

sont des acrobates	allée + euh + faut que j'aie le temps de réfléchir + à incroyable talent parce qu'il fait des spectacles difficiles		récit au réel, à une émission télévisée
qui	ben + les spectateurs	QA	Réponse brève
les gens qui viennent là bas + ils font des choses difficiles	oui + parce que moi je vais avoir des petites cordes + y va y avoir un trampoline + et y va y avoir des loups gentils qui vont + et après je vais sauter sur + euh + je m'en souviens plus + sur le trampoline + et après d'un seul coup je vais sauter + et après je vais attraper la corde		Imagination d'une courte trame narrative Inférences créative

Annexe n°4 : Luna (MSM), séance TAMI, analyse linéaire

Adulte	Enfant	Aides apportées par l'adulte	Analyse du corpus de l'enfant
Récit Libre			
alors + quelle histoire tu pourrais me raconter	y'a un éléphant + y'a un éléphant qui porte + y'a une petite fille et le garçon il le porte sur ses épaules	Consigne	Phrase complexe Phrase simple Phrases descriptives Emploi du présent de l'indicatif Hésitation, pauses et reprise du début de phrase
oui	et après le chien il court il court il court parce que il a peur qu'il + parce qu'il a peur qu'il est assis sur + il a peur qu'il + il a peur qu'il + il a peur qu'il est écrasé		Phrase complexe Inférence pragmatique Emploi du présent de l'indicatif Hésitation, pauses et reprises du début de phrase
oui	et lui il essaie de: ++ il essaie de: ++ il essaie de: + il essaie de attraper heu: ++		Groupe verbal Emploi du présent de l'indicatif Inférence pragmatique Hésitation ++, allongement des pauses et répétitions du début de phrase
qu'est ce qu'il pourrait attraper + à ton avis + tu peux imaginer hein	heu: + heu: ++ il est en train d'attraper le chien	DAMI : question panoramique	Phrase simple (avec formulation « en train de ») Emploi du présent de l'indicatif Inférence pragmatique Hésitation ++
oui	et après lui heu + par contre + lui euh il fait + il essaie de + de faire heu: heu: + il essaie de + il essaie de + il essaie de tourner sa trompe parce que: y'en a un qui est allé vers l'éléphant		Phrase complexe Emploi du présent de l'indicatif Inférence pragmatique Hésitation, répétitions ++ du début de phrase
oui il y en a un qui est tombé sur l'éléphant + oh lolo + c'est vrai +++ c'est fini	oui		
Récit après TAMI			

alors qu'est ce que tu peux me raconter + à ton tour	alors + y'a un noeud dans le lasso	Consigne	Phrase simple descriptive Reprise du mot « lasso » appartenant au TAMI
oui	le chien + il cou:ra + et lui il donna	DAMI : reprise/relance	Phrases simples coordonnées Emploi du passé simple Inférence pragmatique
il quoi	heu il donna un coup sur l'éléphant	QA	Phrase simple narrative Emploi du passé simple
oui aie aie aie + qu'est ce qui tombe sur l'éléphant oui ++ ça + qu'est ce que c'est	je sais pas	QA	
ça s'appelle une massue	oui	L'adulte étaye l'idée de l'enfant	Réponse brève
oui elle tombe sur la tête de l'éléphant + oh dis donc + aie aie aie: + et alors qu'est ce qui se passe	il est assis par terre	DAMI : question zoom Onomatopée	Phrase simple descriptive Emploi du présent de l'indicatif
ah oui: + il s'assoit sur qui	sur le chien	QA	Groupe prépositionnel
oh oui + il le fait exprès	oui	DAMI : question zoom	Réponse brève
oui + il le fait exprès + ben dis donc + d'accord + qu'est ce que tu vois d'autre + qu'est ce qui peut se passer d'autre	eah:	DAMI : question panoramique	Hésitation
eux qui c'est	des enfants	QA	Groupe nominal
des enfants ou des acrobates + oui	et sur la tête d'une petite fille un perroquet	L'adulte étaye l'idée de l'enfant	Locution descriptive Reprise du mot « perroquet » appartenant au TAMI
oui un perroquet + et qu'est ce qu'il va faire ce perroquet à ton avis ++ qu'est ce qu'il pourrait faire	heu:	DAMI :question zoom	Hésitation
on peut imaginer hein	il pourrait sauter et voler au-dessus	DAMI : reprise/relance	Phrase simple Inférence pragmatique Emploi du conditionnel présent

oui:	parce que les perroquets ils ont des ailes	DAMI : reprise/relance	Proposition subordonnée Inférence logique Emploi du présent de l'indicatif
oui des grandes ailes pleines de couleurs	oui + parfois ils sont rouge + parfois ils sont jaune + parfois ils sont bleu + parfois ils sont vert et ils sont bleu	L'adulte étaye l'idée de l'enfant	Inférences logiques
voilà	et après + y'a quelque chose ici je connais pas + ça c'est quoi		Luna pose une question sur quelque chose qu'elle ne connaît pas
comment ça s'appelle ça + ça s'appelle un trapèze + est ce que tu vois à quoi ça sert ++ tu sais comment ils font les acrobates avec le trapèze	oui	QA DAMI : question zoom	Réponse brève
tu as déjà vu	oui		
ils s'agrippent + ils s'élancent dans les airs + oui	oui + eh ben j'ai déjà vu dans un chapiteau	L'adulte étaye l'idée de l'enfant	Référence à son vécu Emploi du passé composé Utilisation d'un vocabulaire précis
oui	eh ben + j'avais vu qui + j'avais vu que la petite fille était en bas	DAMI : reprise/relance	Référence à son vécu Phrase complexe Pauses, répétition du début de phrase
oui	et ensuite d'un grand pas à deux il sauta	DAMI : reprise/relance	Phrase simple narrative Emploi du passé simple
sur quoi il sauta	ah heu sur une balançoire	QA	Groupe prépositionnel
d'accord + bon + et eux ils peuvent le faire aussi peut être	euh: peut être	DAMI : question de controverse	Réponse brève
peut être + d'accord + qu'est ce que tu vois d'autre sur cette image	heu + de la lumière	DAMI : question panoramique	Groupe prépositionnel Hésitation
oui + c'est vrai + des projecteurs + on peut appeler ça comme ça	et lui il est sans chaussure	L'adulte étaye l'idée de l'enfant	Phrase simple descriptive
ah oui dis donc +	oui euh: je ne sais	QA	Réponse brève

tu te rappelles comment il s'appelle	plus		
Jojo + avec son lasso	oui	QA	Réponse brève
et ça comment ça s'appelle + où ils sont en ce moment + ils sont sur la: + tu sais comment on dit	ils sont sur heu:	QA	Reprise du début de phrase de l'adulte sans apport de réponse
sur la piste	ça oui sur la piste	QA	Répétition de la parole de l'interlocuteur
oui la piste du cirque	eh oui y sont sans chaussure + alors que la petite fille a des chaussures		Phrase complexe descriptive Comparaison d'un détail de l'image
oui	et elle a une jolie couette et un petit chapeau	DAMI : reprise/relance	Phrase simple descriptive
oui + elle est jolie	oui elle est jolie		Répétition de la parole de l'interlocuteur
ça y est + tu as fini	oui		

Annexe n°5 : Noémie (MSM), séance TAMI, analyse linéaire

Adulte	Enfant	Aides verbales	Analyse du corpus de l'enfant
Récit libre			
	l'enfant i monte sur le + le + le +le: ++ éléphant		Phrase simple. Vocabulaire thématique. Inférence pragmatique
oui: + exactement	heu ++ le monsieur il est en train de faire + un tourbillon	DAMI : reprise/relance	Phrase simple, descriptive.
oui	ouai le chien i f-i s'fait cogner par l'éléphant	DAMI : reprise/relance	Phrase simple, descriptive, à la voie passive. Vocabulaire thématique.
ouai	le clown i joue avec + les + ça	DAMI : reprise/relance	Phrase simple, descriptive. Vocabulaire thématique. Verbe peu précis. Paraverbal : L'enfant désigne les massues sur l'image.
ouai	les trucs	DAMI : reprise/relance	
et oui	hein la tête-tête la p'tite fille ya un perroquet	DAMI : reprise/relance	Phrase simple, descriptive. Formulation incorrect. Vocabulaire thématique.
oui	sur l'éléphant + y'a s'qu'il + heu + le jouet	DAMI : reprise/relance	Phrase simple, descriptive. Vocabulaire peu précis pour désigner la massue.
oui + exactement	y'a les lumières qui s'allument	DAMI : reprise/relance	Phrase complexe, descriptive.
ouai	heu: + les gens i regardent	DAMI : reprise/relance	Phrase simple, descriptive. Inférence logique.

oui: c'est le ci:rque + t'as bien trouvé	le cirque il est en train d'commencer	DAMI : reprise/relance	Phrase simple. Vocabulaire thématique. Emploi de l'infinitif. Inférence pragmatique.
tu peux m'raconter encore autre chose ++ tu vois encore autre chose	heu: ++ heu:non	DAMI : questions panoramiques	Hésitations.
non ++ ba dis donc + t'as bien trouvé oui + c'est exactement ça + c'est l'histoire du cirque + hein + t'as déjà été au cirque toi	oui	DAMI : reprise/relance ; QA (l'adulte sollicite l'enfant sur son vécu personnel pour qu'elle s'approprie mieux la scène imagée)	
oui ++ et tu as vu quoi au cirque	des clowns	DAMI : question zoom	
ah: + des clowns + d'acco:rd + i jonglaient comme ça aussi + avec des massues	non	Enrichissement lexical.QA	
non ++ avec des balles peut être	non	QA	
non ++ ils faisaient juste rire les enfants	oui	QA	
oui + ils étaient rigolos les clowns	oui	QA	
Récit après TAMI			
alors + qu'est-ce que tu pourrais m'raconter comme histoire	heu:	Consigne	Hésitation.
on joue à inventer une histoire avec l'image	oui	QA (l'adulte s'implique dans le fait de raconter une histoire pour soutenir l'enfant)	
ouai ++ alors c'est l'histoire de quoi + ça s'passe où	au cirque	DAMI : question panoramique. QA	Groupe nominal.

c'est l'histoire du cirque + exactement + + ouai ++ alors qu'est-ce qui s'passe dans ce cirque	heu ++ là y'a un fil	Reformulation. DAMI: question panoramique.	Phrase simple, descriptive en réponse à une question ouverte. Pointage de l'image.
oui: + on l'avait pas vu tout à l'heure celui-là + + on dirait + c'est quoi comme fil + on dirait	une échelle	QA, emploi de l'hypothèse.	Groupe nominal. L'enfant complète la phrase de l'adulte laissée en suspens
ouai + on dirait une échelle pour monter tout en haut du chapiteau ++ peut être que ce sont les acrobates qui montent sur l'échelle	oui	Reformulation et étayage de la phrase. . Formulation d'une hypothèse.	
hein	là y'a du fil aussi	DAMI: reprise/relance.	L'enfant prend la parole spontanément. Phrase simple, descriptive. Pointage de l'image
ouai: et il sert à quoi celui-là	il sert à accrocher les lumières	DAMI : question zoom	Phrase simple. Reprise de la formulation de l'adulte. Inférence pragmatique.
exactement	y'a des gens qui + croisent les bras	DAMI : reprise/relance	L'enfant prend la parole spontanément. Phrase complexe. Inférence pragmatique.
ouai: + i regardent + i regardent quoi	le + le clown	DAMI : question zoom	Groupe nominal.
ils regardent le clown + d'acco:rd ++ et qu'est-ce qu'il fait le clown	heu + i joue	Reformulation. QA	Phrase simple
i joue + ouai + i joue avec quoi	heu + heu: + heu:	DAMI : reprise/relance. QA	Hésitations.
on dirait quoi ++ ça ressemble à:	des maracas	Formulation d'une hypothèse. Phrase laissée en suspens. QA	Groupe nominal. L'enfant complète la phrase de l'adulte.

ça ressemble à des maracas + c'est vrai + mais les maracas quand on les secoue + ça fait de la musique + + hein + là ça fait pas d'musique + ça s'appelle des massues	massues	Reformulation. Enrichissement lexical.	Répétition du mot donné par l'adulte appartenant au TAMI.
tu vois + ou des quilles + on peut dire aussi + et qu'est-ce qui fait avec ses massues le clown	il joue	Enrichissement lexical. QA	Phrase simple.
i joue ++ y joue par terre + oui + il les lance dans les airs	oui	Étayage de l'idée de l'enfant.	
et après il les rattrape	non	Étayage de l'idée de l'enfant.	
non	parce que + y'en a une qui est tombée sur l'éléphant	DAMI : question en miroir	L'enfant prend la parole spontanément. Phrase complexe, descriptive. Emploi du passé composé
oh ba oui alors + et qu'est-ce qui s passe alors qui y'a + une massue qui tombe sur l'éléphant	et bein + i + va s'cogner	DAMI: question zoom.	L'enfant répond à une question ouverte. Emploi du futur proche.
ah ba oui ++ ouille ouille ouille y dit l'éléphant ++ il est content l'éléphant	oui	Emploi d'onomatopée pour faire vivre la scène et relancer l'enfant. QA	
oui il est content + on dirait + regarde tu vois on dirait qui sourit ++ peut être qu'il a pas très mal	i tire sa langue	Étayage de l'idée de l'enfant.	L'enfant prend la parole spontanément. Phrase simple. Inférence pragmatique.
oh ba oui i tire sa langue alors ++ c'est pour faire rire les gens + ouai	les gens + il-ils rient hein + les gens i rient	DAMI: réponse en miroir. Étayage de l'idée de l'enfant.	Phrase simple; Reprise de l'idée formulée par l'adulte. Inférence pragmatique.

ils rigolent tous	pas tous	QA	Groupe nominal. Inférence pragmatique.
pas tous + non + y'en a qui trouvent pas ça très drôle	non	Reformulation en miroir	
d'accord ++ et ils l'aiment bien le spectacle les gens	oui	QA	
ouai ++ et qu'est-ce qui s'passe dans l'histoire alors + l'éléphant i fait quoi	il + il + il se met debout	DAMI: question panoramique. DAMI : question zoom	Phrase simple. Inférence pragmatique.
il se met debout + ouai + c'est difficile pour un éléphant ça de se mettre debout hein	oui	DAMI: réponse en miroir. QA	
c'est un: beau numéro	oui	DAMI: reprise/relance	
et il arrive à rester debout	non il tombe	QA	Phrase simple. Inférence pragmatique.
ah ba alors + oui il tombe ++ et les enfants sur sa tête i tombent aussi	nan	DAMI: réponse en miroir. QA	
non ils arrivent à garder l'équilibre	oui	Étayage de l'idée de l'enfant.	
oui	là y'a un autre fil	DAMI: reprise/relance.	Phrase simple, descriptive. L'enfant reprend spontanément la même idée qu'au début de son récit.

ouai	bé + c'est avec des triangles	DAMI: reprise/relance.	L'enfant prend la parole spontanément. Phrase simple, descriptive. Pointage de la piste.
oui	c'est aussi pour les lumières	DAMI: reprise/relance.	L'enfant prend la parole spontanément. Phrase simple. Reprise de la même idée qu'au début de son récit.
hum hum + pour les accrocher + oui	oui	Étayage de l'idée de l'enfant.	
tu as raison	le cirque + il a commencé	DAMI: reprise/relance.	L'enfant prend la parole spontanément. Phrase simple. Emploi du passé composé. Inférence pragmatique.
et qu'est-ce qui s'passe quand le cirque y commence	et ba i z'applaudissent	DAMI: question zoom	L'enfant répond à une question ouverte. Phrase simple. Inférence pragmatique.
ouai: les gens ils applaudissent + tous les spectateurs bravo + et les lumières qu'est-ce qu'elles font	elles s'allument	Reformulation. Étayage en employant des onomatopées pour faire vivre la scène. QA	Phrase simple.
elles s'allument ++ et là + qui est-c'qui rentre sur la piste	le clown	QA. Intonation montante: L'adulte essaye de mettre en scène l'histoire.	Groupe nominal.
le clown ++ i danse le clown	heu nan	QA	L'enfant regarde l'image pour voir si le clown danse. Difficulté à entrer dans l'imaginaire.
non i danse pas ++ et ya qui d'autre qui suit le clown ++ ouai ++ qu'est c'qui fait lui	heu: + heu: + toub + il fait tourbillonner	Reformulation. QA	Phrase simple. Emploi de l'infinitif.
Humhum + il fait tourbillonner quoi	son lasso	Feed-back correctif. QA	Groupe nominal. Mot appartenant au TAMI

son lasso + oui au d'ssu d'sa tête ++ et pourquoi i fait ça	heu: + je sais pas	Étayage de l'idée de l'enfant. DAMI: question zoom	L'enfant ne répond pas à la question ouverte
bon on peut imaginer + + on dirait + que + le monsieur + il faisait tourbillonner son lasso au d'ssu d'sa tête ++ c'est pour faire rire les gens aussi	oui	Reformulation. Formulation d'une hypothèse pour inciter l'enfant à entrer dans le récit. QA	
oui ++ c'est pour faire un spectacle	oui	Enrichissement lexical. QA	
ah ouai ++ et c'est pour faire quoi d'autre	heu ++ je sais plus	DAMI: question zoom	L'enfant ne répond pas à la question ouverte
tu sais pas + peut être que: il veut attraper quelqu'un	oui	QA. Formulation d'une hypothèse.	
oui + qui est-ce qui pourrait attraper	peut être les enfants	QA	Groupe nominal. Reprise de la formulation de l'hypothèse proposée par l'adulte. Inférence pragmatique.
ah: peut être les enfants + ouai ++ peut être que c'est la suite du spectacle ++ ouai	peut être qui pourrait attraper + le p'tit garçon ou la p'tite fille	Étayage de l'idée proposée par l'enfant.	Phrase simple. Reprise de la formulation de l'hypothèse proposée par l'adulte. Emploi du conditionnel. Inférence pragmatique.
oh oui	ah + cela aussi c'est une lumière mais c'est pas comme les autres	DAMI: reprise/relance.	Phrase simple. L'enfant reprend spontanément le thème des lumières comme au début de son récit.
ah non tu as raison ++ c'est des lumières toutes rondes	oui	Étayage de l'idée de l'enfant	
qu'on voit au loin	heu: non	Étayage de l'idée de l'enfant	L'enfant contredit l'adulte après avoir bien observé l'image
non	pas loin	DAMI: question en miroir	Groupe nominal

pas loin ++ d'accord	parce que y'a des autres lumières	DAMI : réponse en miroir	L'enfant décrit l'image spontanément. Emploi d'une conjonction de subordination
ah oui	et + et y'a *** les gens qui sont ici	DAMI : reprise/relance	Phrase complexe. L'enfant décrit l'image et pointe l'image. Phrase simple.
hum: la lumière elle éclaire les gens	là	Étayage de l'idée de l'enfant	L'enfant pointe les lumières sur l'image
ah + devant les gens	devant les + non + derrière les gens	L'adulte traduit en mot ce que l'enfant pointe	Groupe nominal. L'enfant reprend la formulation de l'adulte puis change d'adverbe.
ah derrière les gens + d'accord + c'est pour bien voir le spectacle	oui	DAMI: réponse en miroir. Étayage de l'idée de l'enfant	
ouai	y'a des gens qui sont en bas	DAMI : reprise/relance	Phrase complexe. L'enfant décrit l'image spontanément
Hum hum ++ ils voient bien + le spectacle les gens qui sont en bas	oui ++ la lumière elle empêche + de regarder	Étayage : Reprise de la même tournure de phrase que précédemment	Phrase simple. L'enfant fait part d'un détail qu'il ne comprend pas. Emploi d'un infinitif
hum	les autres i sont derrière ++ la lumière	DAMI : reprise/relance	L'enfant reformule sa phrase précédente pour évoquer la même idée
ah oui + mais ça c'est parce que c'est sur le dessin tu vois ++ c'est parce que dans un cirque + le public là + tous les gens + tous les spectateurs + i sont dans le noir et y'a juste la piste qui est éclairée ++ pour bien voir justement tu vois ++ alors là + c'est représenté par de la lumière toute jaune + mais les gens i voient au travers de la	oui	Explication de l'adulte	

lumière tu vois ++ i voient bien ceux qui sont devant ++ et y'a des gens qui sont aussi tout derrère + tout au loin			
oui ils sont où ++ ils sont tout là-bas oui + on les voit en tout petit parce qu'ils sont très loin + tu vois ils sont assis très loin ++ mais i voient bien quand même parce qu'ils sont tout en haut	oui: ++ et les gens aussi en bas ils voient + très bien	QA, auquel l'enfant ne répond pas. L'adulte donne alors un élément de réponse	Phrase simple. Inférence pragmatique. Reprise de l'idée de l'adulte évoquée précédemment
oui + ça i voient très bien oui	et aussi les gens en haut	DAMI: réponse en miroir	Groupe prépositionnel
ah oui	et + eux aussi ils sont en haut	DAMI : reprise/relance	Phrase simple.
oui + ils sont tout en haut ++ ils applaudissent aussi	oui	DAMI : réponse en miroir. QA	
oh oui + ils sont contents de voir le spectacle ++ tu veux continuer à raconter l'histoire	hu:m ++ heu ++ là y'a une trompette	Étayage de l'idée évoquée précédemment	L'enfant parle spontanément. Phrase simple, descriptive et pointage de l'image.
ah oui + on l'avait pas vu non plus ++ c'est pour faire de la musique	non	QA	
non ++ ça sert à quoi alors	à c'que elle est accrochée	QA	Emploi du passé composé
ah: ++ ça s'appelle un trapèze ++ oui c'est ça ++ c'est les acrobates + ils mettent leurs mains dessus comme ça ils se balancent ++ comme une balançoire ++ c'est ça + oui	même le clown il peut le faire	Apport de vocabulaire et des éléments de définition du mot. L'adulte mime l'action de s'accrocher	Phrase simple. Inférence pragmatique. Emploi de l'infinitif

ah oui: + ah oui + c'est possible que le clown il fasse son numéro après ++ i saute sur le trapèze et il se balance ++ ouai ++ ce serait un joli spectacle ça ++ ouai ++ t'en a déjà fait du trapèze toi	non	Étayage de l'idée de l'enfant, mais celui-ci ne poursuit pas son récit. QA	
non ++ t'as déjà vu les: + les acrobates en faire + au cirque	non	QA	
non + alors peut être que le clown oui + il va faire du trapèze comme un acrobate + + ce serait rigolo ça + hein [coupure: hors sujet] ++ on continue l'histoire ou on arrête	on arrête	Reprise de l'idée précédente pour relancer l'enfant. QA	

Annexe n°6 : Antoine (GSM), séance TAMI, analyse linéaire

Adulte	Enfant	Aides verbales	Analyse du corpus de l'enfant
Avant TAMI			
quelle histoire tu pourrais me raconter	le chien de *** alla sur la scène + et se fait écraser par l'éléphant + mais + heureux'ment + l'é- l'éléphant ++ est surpris	Consigne	Construction d'une phrase complexe et une phrase simple. Voie passive. Emploi du passé simple ; de l'infinitif. Inférence pragmatique : État de surprise prêté à l'éléphant. Antoine projette sa voix projetée et imite l'intonation du conteur.
qu'est c'qui fait l'éléphant	et ba + i + i fait une surprise à lui + parc'que i veut + i veut: + i fait une surprise pour que lui i voye + les: + les bonhommes	QA	Phrase complexe. La cause et la conséquence ne sont pas encore bien maîtrisées. Essai d'emploi du subjonctif. Inférence créative.
d'accord [coupure : hors sujet] + continue + ouai c'est bien + c'est bien ++ et après	le chien alla + sur sa place + le pechtacle est fini ++ tout le monde part ++ les éléphants pa:rt + les clowns pa:rt + [pron=lèji] ++ tout le monde part ++ les lumières s'éteignent ++ et pi tout les gens partent ++ voilà	DAMI : Question de reprise/reliance.	Une phrase complexe et cinq phrases simples. Emploi du passé simple. Éléments énumératifs et chronologiques marquant la fin du spectacle. Inférences créatives.
Oh: + elle est drôlement bien cette histoire ++ c'est drôlement bien			
Après TAMI			
	le + le clown alla cha- ch'habiller vite et il avait oublié + le pechtacle + les les [pron=zanimiè] che + che + cha-challuma chan + le clown + le clown arriva ++ en + en fon:çant ++ l'éléphant dan:sa + dansa tellment + qu'il disait au clown + va t'habiller plus		deux phrases complexes et trois phrases simples. Emploi du passé simple, de l'imparfait, de l'impératif, du plus-que-parfait, de l'infinitif, du participe présent. La notion de

	rigolo		conséquence n'est pas encore bien maîtrisée. Inférences créatives. Antoine adopte une intonation empruntée au conte.
Rires	Après ++ le journaliste + est venu + en criant + hep hep hep hep ++ cha va pas ichi + ya un clown qui=z=appaudiss(ent) tellement + que + les lumières s'éteignent		Une phrase simple et une phrase complexe. Emploi du passé composé ; du participe présent. Inférence créative. Emploi d'onomatopées. L'expression de la conséquence pas encore maîtrisée. Action d'applaudir repris du TAMI.
Ah oui	voilà	DAMI: reprise/relance.	
et qu'est c'qui fait comme numéro + le clown ++ il est en pyjamas le clown	non	Deux questions de type QA	
non	il a des ha:bits	DAMI: reprise/relance.	Phrase simple
ouai	il a des habits de: + en fait c'est du tissu voilà	DAMI: reprise/relance.	Phrase simple. Antoine hausse le ton : Agacement de l'enfant face à la question.
ah c'est du tissu + donc il a réussi à s'habiller quand même ++ hein + et à faire son numéro ++ et qu'est-ce qui fait comme numéro le clown	le: + ba jché pas moi	Étayage du récit de l'enfant. (question miroir?)QA. Répétition du mot « numéro » appartenant au TAMI.	
hein	jché pas moi		
qu'est-ce qu'il lance en l'air	des ++ des raquettes on dirait	QA	Ne reprend pas la phrase entière. Emploi du conditionnel.
ouai on di:rait ++ ouai+ c'est des ma:ssues + ouai + et pourquoi i danse l'éléphant	parce que il est content	Étayage lexical : rappel du mot « massues » appartenant au TAMI. DAMI : question zoom.	Ne reprend pas la phrase entière. Inférence pragmatique.
ah ouai	parce que + il est tout content+ parce que les les	DAMI : Question de reprise/relance.	Phrase complexe : étayage de l'idée

	gens i zapplaudissent		précédente.
ah: d'acco:rd + et pourquoi i zapplaudissent les gens	parce que i zont i zont tellement envie + d'en + d'en faire que + et ba les lumières elles s'éteignent + et donc du coup + et + ba i zapplaudissent ca:rrément	DAMI : question zoom.	Une phrase complexe et une phrase simple. Emploi de la conséquence mal maîtrisée. Inférence créative.
ah bon + et pourquoi les lumières elles s'éteignent > ah:	parce que + parce que tellement qui ya du bruit > ba elles s'éteignent	Feed-back correctif (« s'éteignent »). QA.	phrase complexe. Logique cause-conséquence mal maîtrisée. Inférence créative.
ah + parce que l'éléphant i + i danse trop fort ++ c'est ça + qu'est-ce qui fait du bruit	ba les cla:c + les claquements	Étayage de l'idée de l'enfant. QA	Groupe nominal.
ah + les applaudissements ++ les applaudissements + ça fait trop de bruit + + c'est ça + et alors + qu'est-ce qui ce passe + le spectacle il est fini parce que ça fait trop de bruit ++ c'est ça + ah bon + et qu'est-ce qu'ils font les enfants + + i dansent avec l'éléphant	ba: les en:fants ++ les enfants et ba ++ les enfants ché des: ++ et même + ya l'éléphant il avait quelque chose sur ça trompe il a lancé quelque chose	Feed- back correctif (« applaudissements »). Reformulation. DAMI: question panoramique ; DAMI : question zoom ; QA.	Interruption de la réponse. Deux phrases simples. Emploi de l'imparfait et du passé composé. Inférence créative
ah: + qu'est-ce qu'il a lancé	un bâton	QA	Groupe nominal.
un bâton ah ouai	un bâton d'flûte	DAMI : Question de reprise/relance.	Groupe nominal.
ah: ++ un bâton d'flûte	traversière	DAMI : Question de reprise/relance.	Mot isolé.
d'a:cco:rd + et ben	parce que ya plusieurs de bouts sur u-une flûte traversière	DAMI: reprise/relance.	Phrase simple. L'image du trapèze est interprétée comme étant une flûte que l'éléphant a lancée. Inférence logique : L'enfant fait part de ses connaissances concernant la flûte traversière.
ah + d'accord ++ et pourquoi il l'a lancée + + avec sa trompe	parce que normal'ment c'était un gens + du coup il l'a lancée aux gens parce que c'était à lui	DAMI: question zoom.	Une phrase simple et une phrase complexe. Emploi de l'imparfait et du passé composé. Mauvais emploi de l'article pour exprimer l'appartenance

			(« un » au lieu de « aux »). Logique cause-conséquence mal maîtrisée. Inférence créative.
ah d'acco:rd + et les gens ils l'ont rattrapée ++ ouai	parce que lui il avait fait flou:	Étayage de l'idée de l'enfant.	Phrase simple. Emploi du plus-que-parfait. Onomatopée évoquant le bruit d'une flûte. Inférence créative.
ah bon il a fait de la musique l'éléphant ++ il a soufflé dans la flûte + et après les gens + qu'est-ce qu'ils ont fait avec la flûte	ba ils ont heu + lui il l'a lancée + ils l'ont rattrapée	Reformulation. Étayage de l'idée de l'enfant. DAMI: question zoom..	Deux phrases simples. Emploi du passé composé. L'enfant essaye de reprendre la construction syntaxique de l'adulte « ils ont » mais change de phrase. Reprise du verbe « rattraper ».
ah + et après ils l'ont gardé ++ hein	quoi	Étayage de l'idée de l'enfant. QA	Incompréhension de l'enfant
ils l'ont gardée après la flûte les gens	ba oui + c'était à eux	Reformulation.	Phrase simple. Emploi de l'imparfait.
ah: bon: + c'était aux gens la flûte ++ et pourquoi l'éléphant il l'avait alors	ba ++ parce que + parce que + la + la flûte elle a roulé sur les tê-sur les têtes et puis + elle a roulé sur l'mur et puis après elle est allée sur la piste	Reformulation. DAMI: question zoom.	Phrase complexe. Emploi du passé composé. Chronologie des événements. Inférence créative
ah : bon : + c'est rigolo ça + elle a fait bing bing bing sur les têtes ++ c'est ça + alors l'éléphant + il a joué de la flûte et il l'a renvoyée	oui	Reformulation du récit en le théâtralisant (onomatopées + gestes)	
et ben	non mais quand il l'a lancée ça f'sait + ça f'sait u:	DAMI: reprise/relance	Phrase complexe. Emploi du passé composé et de l'imparfait. Bonne concordance des temps. Onomatopée (bruit de la flûte) Inférence créative.
ah:	ça résonnait	DAMI: reprise/relance.	Phrase simple. Emploi de l'imparfait. L'enfant met un mot sur le bruit que fait la flûte.
ah bon + oh ça devait être un beau spectacle alors ++ et y'avait d'au:tres: personnages	ba oui + y'avait y'avait + y'avait d'au:tres heu + y'avait d'autres gens qui étaient dans dans + der-	DAMI: question zoom. Apport lexical (« artistes »).	Phrase complexe. Emploi de l'imparfait. Reformule la phrase de la même manière

dans le spectacle + d'autres artistes	derrière les rideaux		que l'adulte. Inférence créative.
d'accord + et sur la piste	celle-là	QA	L'enfant désigne l'image.
ouai + celle-là ouai > d'accord	ba ya un chien: + ya des éléphants: + ya des + ya ya un garçon + un enf-une fille + ya des + un clown: < quelqu'un avec une corde	DAMI : reprise/relance.	Phrases simples: énumération des personnages.
d'accord et qu'est-ce qu'ils font eux	ba i dansent	DAMI: question zoom.	Phrase simple. Inférence pragmatique.
ah i dansent aussi ++ comme l'éléphant + ah ouai ++ et i dansent où	ba sur la piste	QA	Reprise d'un mot du TAMI rappelé par l'adulte précédemment.
sur la piste + et là chien aussi i danse	non normalement c'est + c'est + non parce que du coup c'est pareil que la flûte ++ heu + les le le chien il est roulé roulé roulé + il a + il est roulé sur l'mur + et pi il a + allé sur la piste du coup il a dansé	QA	Une phrase simple. Une phrase complexe. Emploi du passé composé maladroit. Inférence créative.
ah d'accord ++ d'accord ++ et donc le chien il est ++ il est à qui ce chien	ce chien: + ba c'est à: + c'est à: ++ elle	QA	Phrase simple. Reprise de la formulation proposée par l'adulte. Inférence pragmatique. L'enfant désigne la fille sur l'image.
ah: c'est à quelqu'un du public ++ et il a roulé sur la piste + c'est vrai + oh lala + et alors il a dansé + et les enfants ++ i dansent où	***	Reformulation. Étayage lexical. Feed-back correctif (« il a roulé »). QA	Réponse de l'enfant inaudible.
i dansent où + i sont où là les enfants	ba là	Reformulation. QA	Mot isolé. L'enfant désigne la piste.
ba ouai je vois mais + ils sont sur la piste heu: + comme le chien	non + ils sont sur l'éléphant d'tête de l'éléphant		Phrase simple.
oh lala c'est-c'est original ça + ils sont sur la tête de l'éléphant ++ ba + et ils dansent sur la tête de l'éléphant	ba oui + i font + i font + comme ça	Feed-back correctif (« sur la tête »). QA	Phrase simple. L'enfant se lève et danse dans la pièce.
ah ouai sur la tête	oui	DAMI: reprise/relance	
et i tombent pas	non	QA	
non + ba ils sont très forts	oui i s'tiennent pas	Étayage de l'idée de l'enfant.	Phrase simple.

ah bon	ba oui + regarde	DAMI : reprise- relance	Emploi de l'impératif. L'enfant montre les enfants sur l'image.
ba ouai + mais dans ton histoire peut être qu'ils pourraient tomber + on ne sait pas hein	non i pourraient pas tomber		Inférence pragmatique. Emploi du conditionnel.
non ils pourraient pas tomber ils sont + bien accrochés	non: + ils sont bien accrochés oui	Étayage de l'idée de l'enfant.	Phrase simple. Emploi du passé composé. Reprise de la phrase de l'adulte (d'où le fait qu'il commence par dire « non ») Inférence pragmatique.
ah d'acco:rd + et pourquoi ils dansent tous ces gens	quels gens	DAMI: question zoom.	Question à l'adulte.
ba tous les artistes + tous les acroba:tes + l'éléphant + le clown + le monsieur avec son lasso + le chien + pourquoi i dansent ++ dans ton histoire	parce que j'aime bien	Énumération de tous les personnages cités avec ajout de vocabulaire appartenant au TAMI : « acrobates » ; « lasso »	Phrase simple. L'enfant fait part de ses goûts. Inférence créative.

Annexe n°7 : Léane (GSM), séance TAMI, analyse linéaire

Adulte	Enfant	Aides verbales	Analyse du corpus de l'enfant
Récit libre			
alors: je vais te montrer une image ++ celle-ci ++ alors: ++ quelle histoi:re tu pourrais me raconter ++ alors raconte moi s'qui s'passe sur cette image ++ qu'est < s'que tu vois	< ba j'réfléchis	Consigne	L'enfant regarde attentivement l'image sans rien dire.
aah : bah j'te laisse le temps alors + d'accord + réfléchis ++ alors qu'est c'que tu vois < oui	je vois des gens qui regardent heu : un spectacle ++ ya un éléphant qui: + qui est assis < et: ya deux bonhommes qui: sont: en pile dessus ++ ya un perroquet sur la tête de la fille	DAMI : Question panoramique DAMI : reprise/relance	Deux phrases complexes et un phrase simple, descriptives. Inférences pragmatiques.
hum hum	ya: ++ ya un monsieur qui veut essayer d'attraper l'éléphant	DAMI : reprise/relance	Phrase complexe. Emploi de l'infinitif. Inférence pragmatique.
hum hum	ya: ++ ya un clown qui joue avec des quilles	DAMI : reprise/relance	Phrase complexe.
ouai	et: ++ ya des lumières pour éclairer	DAMI : reprise/relance.	Phrase complexe. Inférence logique. Emploi de l'infinitif.
c'est vrai ++ ya tout ça ++ hum + tu vois autre chose	heu: oui ++ j'vois des cordes et: une échelle	DAMI : Question panoramique	Phrase simple
ouai ++ c'est drôlement bien ++ alors + tu veux qu'j'te raconte moi mon histoire	ouai		
Récit après TAMI			
alors + est s'que tu peux inventer toi une petite histoire	oui	Consigne	

à ton tour + vas-y	heu	DAMI : reprise/reliance	Hésitation
sur l'image regarde + ouai	ya: ++ ya un jour heu + un éléphant qui: ++ qui: va: + qui va au cirque	DAMI : reprise/reliance	Phrase complexe . Élément narratif : « un jour ». Lexique repris du TAMI : « cirque ». Inférence créative.
Ouai <ouai	et: ++ i veut faire du cirque ++ < alors heu ++ i: ++ i se met sur heu: ++ sur ça je sais pas comment ça s'appelle	DAMI : reprise/reliance	Phrases simples. Inférence créative.
ah: comment ça s'appelle ça ++ la piste ++ où il y a les acrobates et l'éléphant ++ ouai + on dirait un p'tit peu du sable tu vois	ouai	QA (reprise de la question de l'enfant). Enrichissement lexical (vocabulaire appartenant au TAMI : « piste » ; « acrobates »)	
ouai + et qu'est c'qui fait alors	et ben: ++ i: ++ je ### {bruit de l'imprimante} les: acrobates ils montent sur lui ++ et i veut qu'le perroquet i monte sur les acrobates	DAMI : Question zoom	Phrase complexe. Reprise du mot « acrobate » énoncé par l'adulte. Inférences pragmatique et créative.
d'accord ++ pourquoi i veut qu'le : qu'les acrobates i montent sur sa tête	parc'que: ++ parc'qui: vou:drait: ++ que: ++ {pron=[iè]} ++ juste le clown heu: qui: + essaye de: ++ de: ++ de /l'essuyer l'essayer/ + de l'essayer de les lancer juste aux mains + des: acrobates mais très haut	DAMI : Question zoom	Phrase complexe. Emploi du conditionnel. Inférence créative.
ah : d'accord : + en fait c'est le clown ++ qui veut lancer les massues pour les donner aux acrobates c'est ça	oui	Reformulation syntaxique et lexicale.	
ah: ouai + ça c'est un beau numéro: ++ d'accord: ++ et qu'est c'qui c'passe encore	ben: + ya s'monsieur là qui: ++ qui veut essayer d'attraper l'perroquet	Étayage de l'idée de l'enfant. DAMI : Question panoramique.	Phrase complexe. Inférence pragmatique. Emploi de deux infinitifs.

ah ouai	mais: ++ i: i: ya: ++ après une acrobate qui veut descendre	DAMI : reprise/relance.	Phrase complexe, subordonnée. Inférence créative.
hum hum	qui: veut aller + sur l'échelle	DAMI : reprise/relance.	Proposition relative. Inférence créative.
d'accord:	après elle voudra: glisser sur le fil	DAMI : reprise/relance.	Phrase simple.
ah ouai: + pour faire son spectacle	ouai	Enrichissement de l'idée de l'enfant.	
d'accord: + donc elle va descendre de la tête de l'éléphant	puis + elle va: aussi se mettre à l'envers sur les pieds sur ça	Enrichissement de l'idée de l'enfant.	Phrase simple. Emploi du futur proche. Inférence créative.
ah oui + qu'est c'que c'est ça ++ ah ça s'appelle un trapèze	ouai	QA. Étayage lexical.	
ah ouai: + pour se ba:lancer	ouai	Enrichissement de l'idée de l'enfant.	
c'est ça ++ pour faire son nu:méro	oui	Enrichissement de l'idée de l'enfant.	
d'a:ccord: + et pourquoi le monsieur + avec quoi le monsieur il va attraper le perroquet	avec ça	QA	L'enfant désigne l'image.
alors comment ça s'appelle ça + tu te rappelles	nan	QA	
comme les cows boys tu sais ++ comme heu: + tu connais Lucky Luke le dessin animé	oui	Étayage (définition du mot)	

ouai ++ les cows boys + sur les: + sur leur chev- leur cheval ils ont + un la:sso + c'est ça hein ++ et pourquoi i veut attraper le perroquet + i va faire des pirouettes le perroquet + aussi + sur les fils	nan	Étayage lexical (vocabulaire appartenant au TAMI : « lasso »). DAMI : Question zoom. QA.	
nan	i: i va voler pour essayer: de: sauver l'caniche + parc'que là l'éléphant + i va: + i va: + i va juste s'asseoir		Phrase complexe. Emploi du futur proche. Inférence créative. Emploi d'un mot du TAMI : « caniche ». Essai de construction syntaxique complexe pour dire que l'éléphant va s'asseoir sur le caniche.
ah:	il est trop gros + et: il est juste en: + et: + i: + il était: juste en dessous + du caniche	DAMI : reprise/relance	Phrase simple. Emploi de l'imparfait. Emploi de la préposition spatiale « en dessous » incorrect.
d'accord: + et le caniche i + il est en danger + pourquoi il a besoin d'être sauvé	parc'que : + i peut pas avancer très vite	Enrichissement de l'idée de l'enfant. DAMI : question zoom	Phrase simple. Emploi de l'infinitif. Inférence pragmatique.
ah bon ++ pourquoi i peut pas avancer très vi:te ++ il est où l'caniche	il est là	DAMI : question zoom. QA	Phrase simple. L'enfant désigne l'image.
ah oui	è: ++ c'est parc'que: ya: + le monsieur qui: + qui: + qui va essayer de: + lui: + heu d'attraper le perroquet mais: + pour heu: + pour juste qui vole mais + juste pour le sauver mais: + mais i va quand même le faire mal + alors heu: ++ l'éléphant faut pas qui		Phrase complexe. Emploi de la cause- conséquence peu logique. Emploi du futur proche. Inférence créative. L'enfant semble être perturbée que le caniche se fasse écraser par l'éléphant.

	l'écrase hein		
ah: en fait l'éléphant ++ en fait + i fait mal au caniche l'éléphant + c'est ça	nan i va faire mal au caniche + alors faut bien que l'perroquet l'sauve	Reformulation de l'idée développée par l'enfant.	Phrase complexe. Emploi de la négation pour signifier qu'elle ne veut pas que l'éléphant fasse mal au caniche. Emploi du futur proche. Inférence créative.
ah: d'acco:rd + d'accord ++ et comment il va faire pour le sauver alors	ba: + i va voler	DAMI : question zoom.	Phrase simple. Emploi du futur proche. Inférence pragmatique.
hum hum	i va le tirer + avec son aile	DAMI reprise/relance.	Phrase simple. Emploi du futur proche. Inférence créative.
d'accord:	puis après l'éléphant i pourra s'asseoir	DAMI reprise/relance.	Phrase simple. Emploi du futur (Bonne concordance des temps.) Récit chronologique.
d'a:cco:rd: + ba d'a:ccord: + et le caniche + i pourra + i pourra se remettre sur ses pattes alo:rs	mouai	QA	
hein	i pourra se r'mettre sur ses pattes ++ pour heu: + pour faire son numéro		Phrase complexe. Reprise de la phrase de l'adulte. Reprise du mot « numéro » énoncé précédemment par l'adulte.
d'acco:rd ++ parc'que là l'éléphant i: + il lui fait mal au caniche + c'est ça > hein	ouai <	Reformulation de l'idée développée précédemment.	
il est assis dessus	non		

non il est pas assis dessus + qu'est c'qu'il fait l'éléphant avec le cani:che	b: ++ i: ++ i: + i: va: + i + juste heu le caniche i veut s'enfuir mais i peut pas parc'que: il est + juste dessous	DAMI : Question zoom.	Phrase complexe. Emploi de l'infinitif. Emploi de la préposition spatiale « en dessous » correct. Inférence pragmatique.
ah: d'a:cco:rd+ et grâce au perroquet + il pourra faire son numéro < c'est ça	ouai <	Reformulation de l'idée développée précédemment.	
d'a:cco:rd ++ et le public i s'ra content	ouai	Enrichissement de l'idée de l'enfant.	
ouai ++ il est où le public	hum + oui	QA	
ah: d'accord pour regarder le numéro c'est ça	le public heu ++ i: ++ i va bientôt arriver		Phrase simple. Emploi du futur proche. Inférence créative. L'enfant ne désigne pas l'image.
d'a:cco:rd	ouai	DAMI : reprise/relance	
tu veux continuer l'histoire	oui		
ouai + alors qu'est-c'qui va s'passer	et ba: les lampes elles vont bientôt s'éteindre	DAMI : Question panoramique.	Phrase simple. Emploi du futur proche. Inférence créative.
d'acco:rd	mais ++ les gens i voudront en + core faire leur numéro	DAMI : reprise/relance.	Emploi du futur (Concordance des temps correcte.) Verbe + infinitif. Réemploie du mot « numéro ». Inférence créative.
ouai	et: + alors elles vont encore s'allumer	DAMI : reprise/relance.	Phrase simple. Inférence créative. Emploi du futur proche.

ouai	puis: + leur dernier spectacle ils vont le commencer + et: le spectacle c'est: ++ que maintenant ya plus: + heu: ceux-là	DAMI : reprise/relance.	Phrase simple et complexe. Emploi du futur proche. Chronologie du récit respectée (« puis »). Reprise d'une expression du TAMI : « vont commencer » (« spectacle » employé par l'adulte auparavant)
ouai	ya juste heu le petit chaperon rouge et: des bois	DAMI : reprise/relance.	Phrase simple. Inférence créative.
ah oui + tout le public i va partir et c'est le petit chaperon rouge qui va arriver ++ c'est ça	ouai	Étayage de l'idée de l'enfant.	
ouai	et: ++ après: + i: + i y'aura le loup qui va arriver	DAMI : reprise/relance.	Phrase simple. Emploi du futur et du futur proche. (Concordance des temps correcte). Chronologie respectée. Inférence créative.
ouai :	et: + i vont faire leur numéro + y'aura aussi la maison de la grand-mère + qui sera mis	DAMI : reprise/relance	Phrase simple et complexe. Réemploie du mot « numéro ». emploi du futur et du futur proche. Inférence créative.

Annexe n°8 : Ianis (GSM), séance TAMI, analyse linéaire

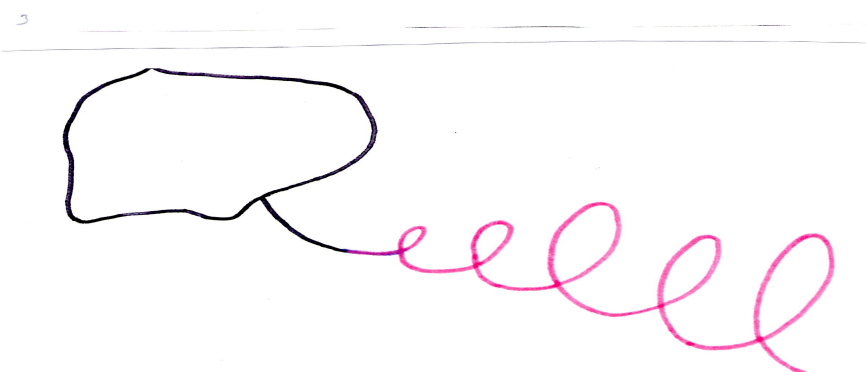
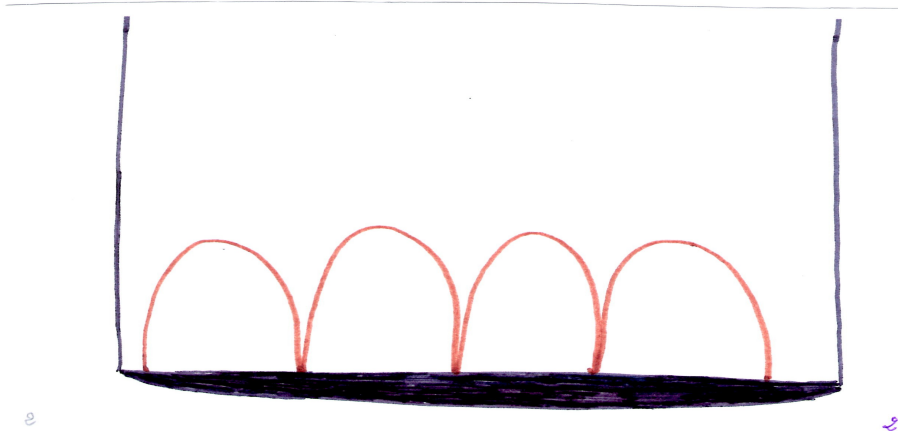
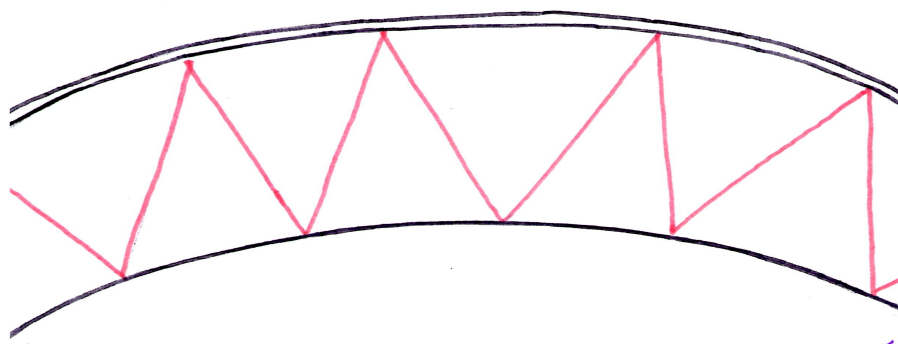
Adulte	Enfant	Aides verbales apportées par l'adulte	Analyse du corpus de l'enfant
Récit libre			
alors + quelle histoire tu pourrais me + me raconter	avec ça	Consigne	Geste de pointé dirigé vers l'image
oui	alors c'est l'histoire du cirque + sur une feuille + sauf que je sais pas ce que je pourrais faire y'a l'éléphant il se tourne sur le chien		Locution narrative Hésitation Phrase simple Emploi du présent de l'indicatif Inférence pragmatique
oh	* ++ ***		Discours intelligible
raconte juste ce que tu vois + ce qui ce passe + tout ce que tu veux	y'a des enfants + y'a des acrobates qui sont montés sur l'oreille l'éléphant * et et et et euh le monsieur là il lui a tapé sur l'éléphant donc on voit bien que c'est un + un qui tape comme les lions parce que l'éléphant il saute avec les acrobates dessus et là y'a le clown + et + mais i + i + i + lui il écrase le numéro du chien parce que comme il écrase il peut pas faire son numéro	DAMI : question panoramique	Récit narratif Emploi du présent et du passé composé Description des personnages, de leurs actions et des liens qui pourraient exister entre eux Inférences pragmatiques et créatives
ah oui	parce que dès qu'il s'est levé + il est tombé	DAMI : reprise/relance	Phrase complexe Emploi du passé composé Inférence pragmatique
d'accord + oui c'est ça c'est vrai + est ce que tu as des choses à + à me dire d'autre	+ mmmh + ou peut être qu'il a glissé	DAMI : question reprise/relance	Proposition subordonnée Emploi du passé composé Inférence pragmatique Hésitation, pauses
peut être	moi je pense plutôt qu'il a glissé + parce que y'a des petits		Phrase complexe Emploi du passé composé Justification de son opinion finale Geste de pointé dirigé vers les traits simulant le

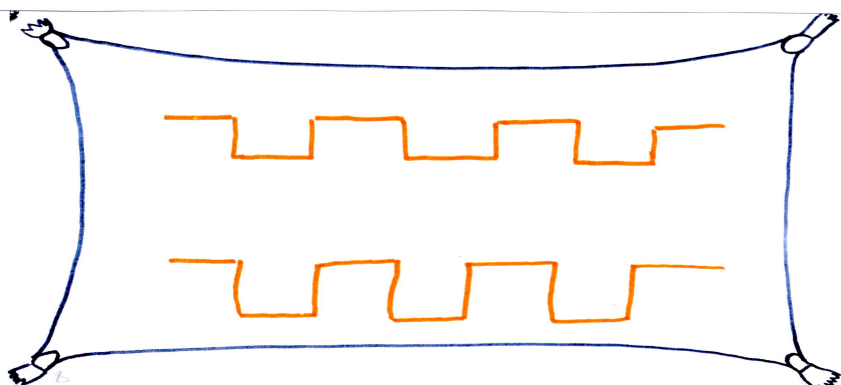
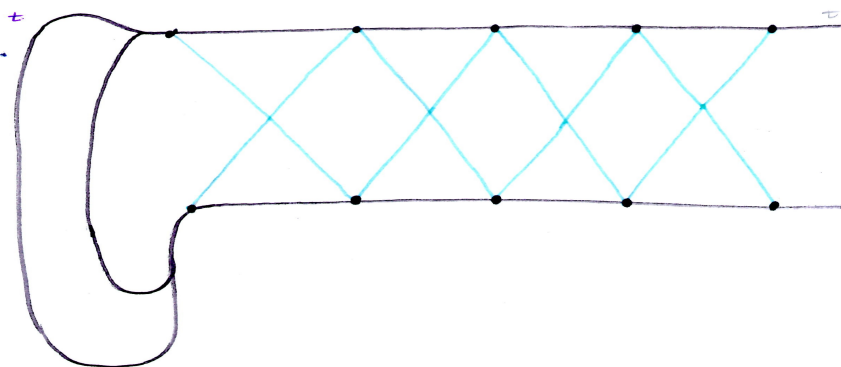
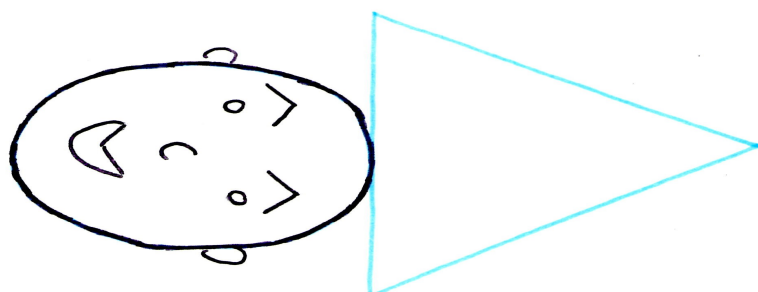
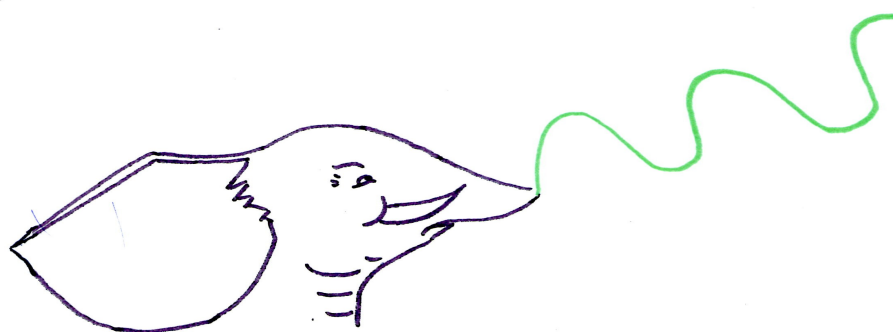
			mouvement de l'éléphant Inférence pragmatique
Récit après TAMI			
elle t'a plu mon histoire	oui		
et + est ce que à ton tour tu peux me raconter une histoire rigolote	avec le cirque	Consigne	Groupe prépositionnel lanis précise ma consigne
oui	++ ah bah pour ça j'ai pas d'idée + mais pour d'autres j'ai des idées		Hésitation de l'enfant, d'où changement d'interlocuteur
c'est l'histoire d'Anne-Lise ça + mais la tienne d'histoire c'est quoi	c'est que en fait + celui là + il a tapé sur l'éléphant alors les acrobates ils sont montés sur l'éléphant + mais comme ils sont montés sur l'éléphant + ben l'éléphant il a fait + il a fait le bruit donc ça a fait sursauter le clown donc les trucs du clown y sont tombés sur lui et il est tombé sur le chien	DAMI : reprise/relance	Construction d'une trame narrative cohérente Emploi du passé composé Reprise du vocabulaire du TAMI Inférences créatives
oh et le chien + il est comment le chien	il a été écrasé	QA	Phrase simple Usage de la voix passive Emploi du passé composé
ah oui	parce que + parce que le bruit que l'éléphant il a fait + ça a fait sursauter le clown	DAMI : question reprise/relance	Répétition de son explication Phrase complexe Emploi du passé composé Inférence créative
ah d'accord	et surtout que lui il a tapé + donc + donc forcément qu'il a ** sa trompe + il a tapé avec son lasso		Ajout d'un nouveau personnage à son récit Reprise du vocabulaire du TAMI
bah oui	parce comme il a hurlé le clown il savait pas donc il a fait tombé une quille et après toutes les autres sont retombées sur lui à part elle		Complément de son histoire avec ajout d'un nouveau mot de vocabulaire Phrase complexe
oui oui oui + et les enfants ils ont pas été déséquilibrés	bah + bah c'est des acrobates + bah je pense pas parce que regarde là y y'a un truc alors y doit y en avoir plein d'autres parce que *** ils ont peut être dû sauter et	DAMI : question zoom	Utilisation d'un élément de l'image pour imaginer à nouveau autre chose Reprise du mot « acrobate » appartenant au TAMI Geste de pointé vers le trapèze

	s'accrocher		Inférences créatives
ah ils se sont accrochés au trapèze + c'est un trapèze ça tu sais pour se balancer là comme ça	oui je suis déjà allé au cirque	QA	Référence à son vécu
c'est vrai + et ils se sont accrochés et du coup ils sont pas tombés	bah ouais	L'adulte étaye l'idée de l'enfant	Réponse brève
c'est ça	oui mais on les voit pas sauter par contre		
ah ben non + mais on peut inventer + et pourquoi + et comment il s'appelle lui + dans ton histoire + dans ton histoire à toi	j'ai pas inventé de nom mais dans cette histoire là on a inventé un nom	QA	Souvenir du TAMI dans lequel un nom est donné à un personnage
d'accord + et pourquoi il a donné un coup de lasso sur l'éléphant	bah parce que c'était celui qui donnait des coups sur les lions donc forcément qu'il fait + les éléphants + mais il a pas eu mal mais il est tombé	DAMI : question de controverse	Utilisation d'une périphrase Inférences pragmatiques Emploi de l'imparfait, du présent et du passé composé Inférence créative
ah bah oui + ça l'a surpris + et pourquoi il a donné un coup sur l'éléphant + il croyait que c'était un lion	bah non + il a voulu + pour qu'il écrase le chien (...) ou alors j'aurais pu rajouter que l'éléphant il a glissé (...)	DAMI : question de controverse	Proposition de deux idées possibles Emploi du passé composé et du conditionnel passé Inférences pragmatiques
eh ben + c'est super + et ils sont contents les animaux de se faire taper comme ça	oh nan ++ surtout les lions parce que dès qu'on les tape les lions + hum avec ça + ils se retournent et ils sautent	DAMI : question de controverse	Geste de pointé dirigé vers le lasso Emploi du présent Inférence pragmatique
ah oui + oui + et pourquoi on les tape avec ça tu crois	bah + bah pour les dresser	DAMI : question zoom	Groupe prépositionnel Vocabulaire thématique précis
ah d'accord + pour qu'ils fassent leur numéro	bah oui + et je pense que je les ai vus au cirque	L'adulte étaye l'idée de l'enfant	Phrase complexe Emploi du présent et du passé composé Référence à son vécu

ah oui	avec le monsieur		Groupe prépositionnel
d'accord + eh ben	et au cirque il était bien nettoyé + parce que y'a des étoiles		Phrase complexe Emploi du plus-que-parfait et du présent Référence à son vécu
ah oui il y a des étoiles	bah oui	DAMI : question en miroir	Réponse brève
ah oui + y'en a deux + c'est des étoiles de lumière	ben ouais	L'adulte étaye l'idée de l'enfant	Réponse brève
ou alors c'est le ciel	bah je pense pas parce que la pyramide elle est toujours fermée	DAMI : question de controverse	Phrase complexe Justification de sa réponse Usage spécial du mot « pyramide » en synonyme du mot chapiteau Emploi du présent Inférence logique
oui en général c'est vrai + il n'y a pas beaucoup de cirques où on voit les étoiles	avant je savais même pas qu'il y avait ça	L'adulte confirme la parole de l'enfant	Geste de pointé dirigé vers les massues
ça c'est des massues	oui mais je veux dire la lumière + on met toujours des lumières pour bien voir	L'adulte donne le mot	Phrase simple (avec groupe prépositionnel) Emploi du présent Inférence logique
c'est ça + c'est des projecteurs	oui + parce que c'est toujours dans le noir	QA	Référence à son vécu
bah oui + c'est pour le spectacle ++ et le public il a pas eu peur de voir l'éléphant tomber comme ça	bah + il peut pas parce qu'il était pas + il était derrière les rideaux	DAMI : question de controverse	Phrase complexe Emploi du présent et de l'imparfait Inférence créative
a:h + ça avait pas encore commencé	bah si + il a dit mesdames et messieurs applaudissez + voici le spectacle + après il a fermé le rideau et tout s'est passé quand il était pas derrière	L'adulte étaye l'idée de l'enfant	Reprise de la formulette du TAMI Emploi de l'impératif et du passé composé Inférences créatives
ouf alors + ça a pas gâché le spectacle	ah ouais hein	L'adulte étaye l'idée de l'enfant	
bah super + elle est finie ton histoire	ouais		
eh bien elle est très bien			

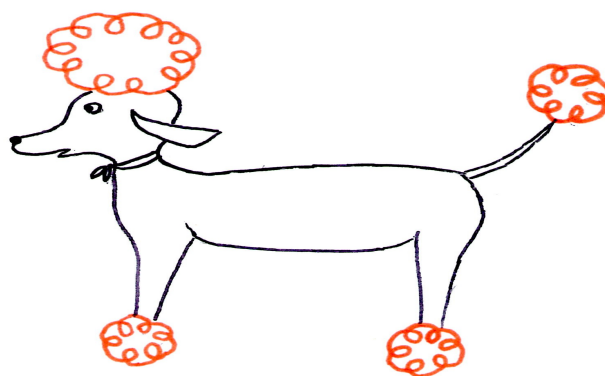
Annexe n°9 : Les formes graphiques



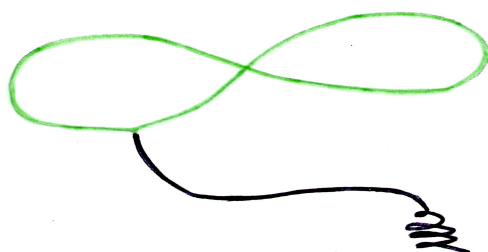




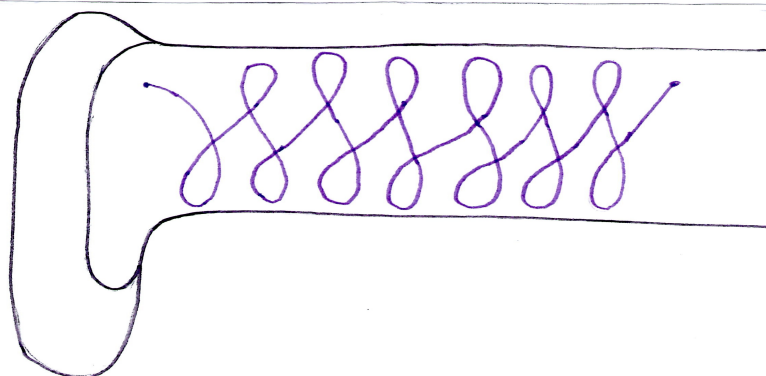
8



9



10



2

11

Annexe n°10 : La grande image



Annexe n°11 : Le TAMI

Attention, le spectacle va commencer,
Mesdames et Messieurs, applaudissez!
(trois applaudissements)

Sous le grand chapiteau,
le cirque s'illumine,

En piste, l'éléphant! En piste, les acrobates!

Attention, le spectacle va commencer,
Mesdames et Messieurs, applaudissez!
(trois applaudissements)

Bertrand l'éléphant, porte sur sa tête, les deux enfants,
Tout en haut, un perroquet,
En dessous de tout, le caniche roux, Chouchou!

En piste, le clown avec ses massues!
En piste, Jojo avec son lasso!

Attention, le spectacle va commencer,
Mesdames et Messieurs, applaudissez!
(trois applaudissements)

Virevoltent lasso et massues!
Boum Badaboum Boum!!
Que va-t-il se passer ?

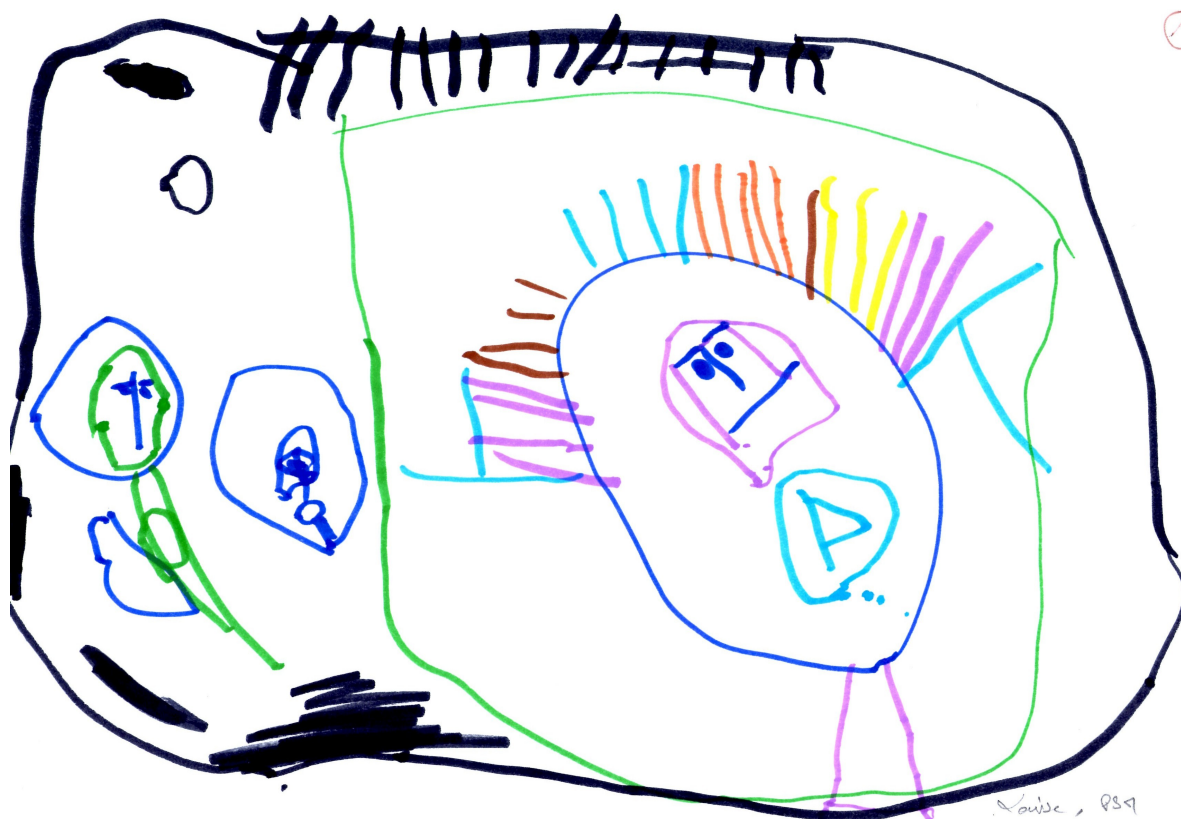
Annexe n°12 : Le dessin de l'enfant : synthèse de l'acquisition des procédures graphiques

Ages	Stades	Caractéristiques
de 1 à 3 ans	Gribouillage	Traces graphiques apparentées à un plaisir moteur. Ces tracés deviennent progressivement intentionnelles.
		Découverte de la représentation et production des premiers bonshommes têtards (Royer).
vers 3 ans	Réalisme fortuit (Luquet G-H)	Rapprochement entre le tracé hasardeux et l'apparence d'un objet ; l'acte devient intentionnel et représentatif.
		Le réalisme fortuit ne disparaît pas d'un seul coup, l'enfant continue à faire des dessins sans préméditation donnant lieu, parfois à des analogies accidentelles. (Widlöcher)
4-5 ans	Réalisme manqué (Luquet G-H)	L'acte devient représentatif ; dessin narratif.
		L'enfant apprend à lire des images de plus en plus complexes et peut faire des analogies entre dessin et réalité.(Widlöcher)
	Dessin éparpillé (Royer J)	Production d'objets flottants ; certains éléments sont maladroitement positionnés (ex : maison « à cheminée penchée ».)
de 5 à 9 ans	Réalisme intellectuel (Luquet G-H)	Reproduction de « ce qu'il sait », non de « ce qu'il voit » ; multiplicité des détails ; diversité de points de vue ; transparence.
	Réalisme enfantin (Widlöcher) D	
6-8 ans	Dessin localisé (Royer J)	Graphisme conventionnel ; usage de la règle et de la gomme ; personnages pantins.
9 ans	Réalisme visuel (Luquet G-H)	L'enfant tient compte de la perspective
9-11 ans	Dessin temporalisé (Royer J)	Essai de représentation de la perspective ; perfectionnement de la représentation du corps, profil, détails de vêtements.
12-13 ans	Stade critique (Royer J)	La spontanéité créatrice est remplacée par un usage croissant de stéréotypes ; auto-critique ; déception par rapport à l'œuvre.

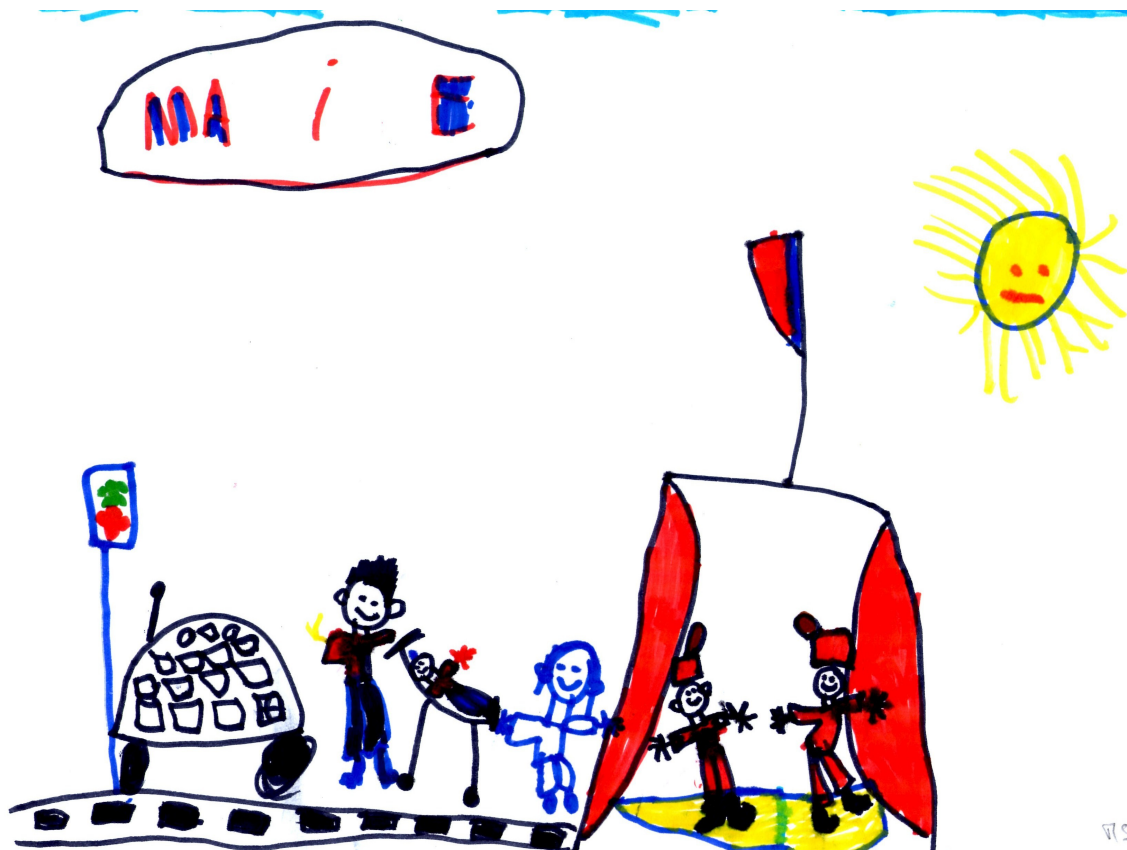
Annexe n°13 : Olivier (PSM), séance dessin et récit



Annexe n°14 : Lila (PSM), séance dessin et récit



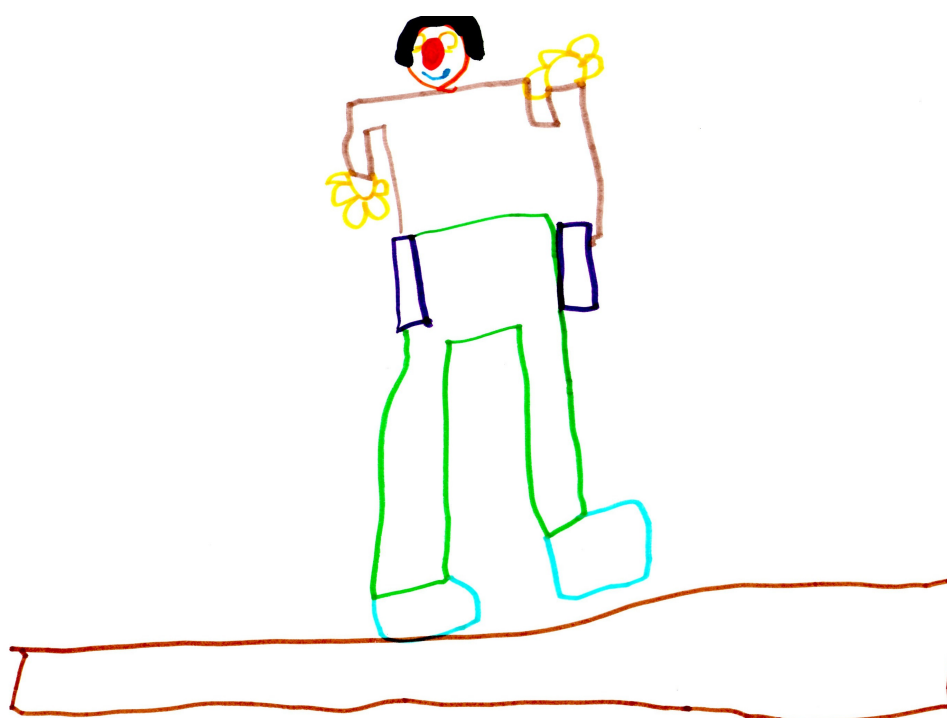
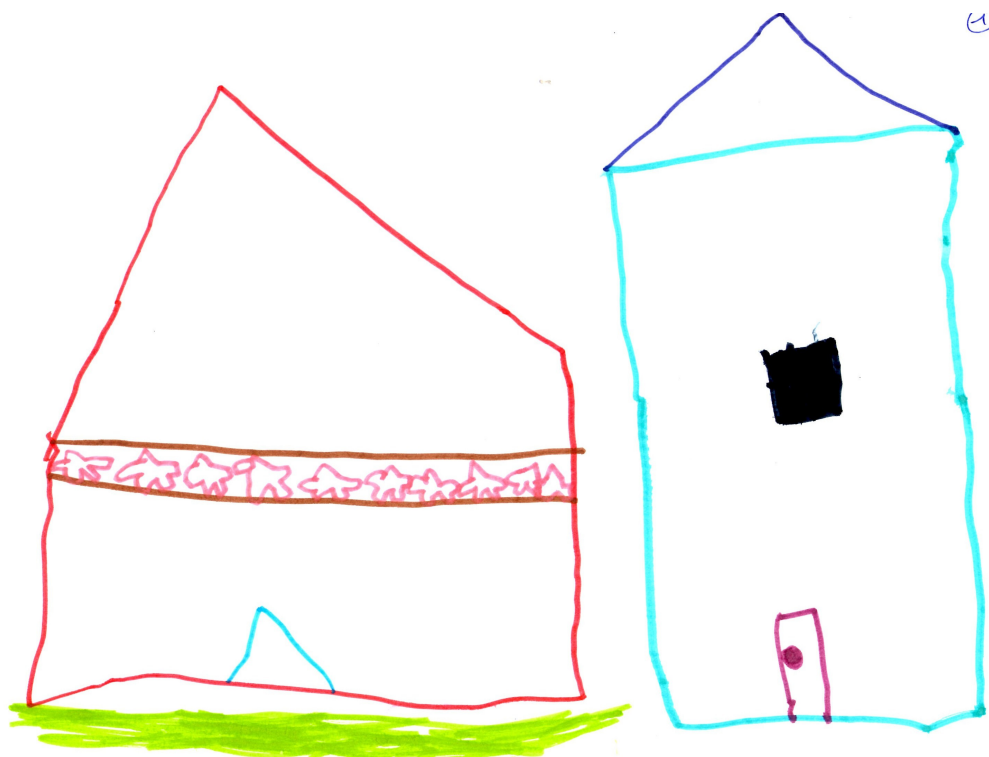
Annexe n°15 : Marie (MSM), séance dessin et récit

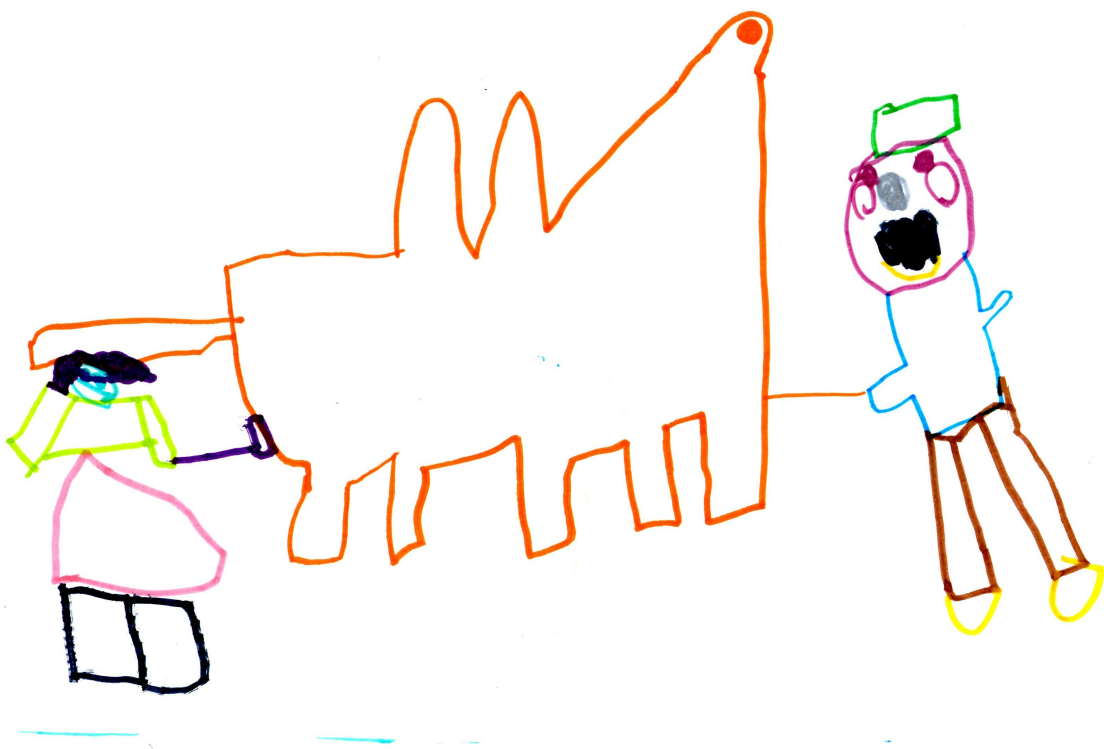


Annexe n°16 : Luna (MSM), séance dessin et récit

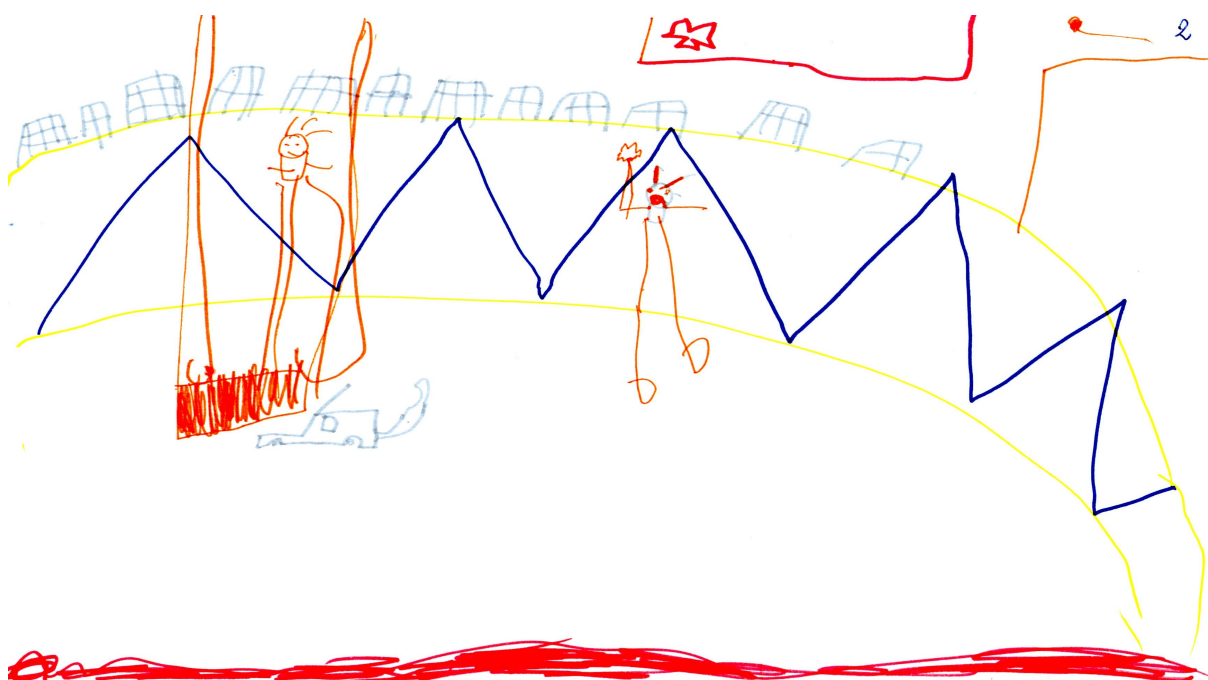
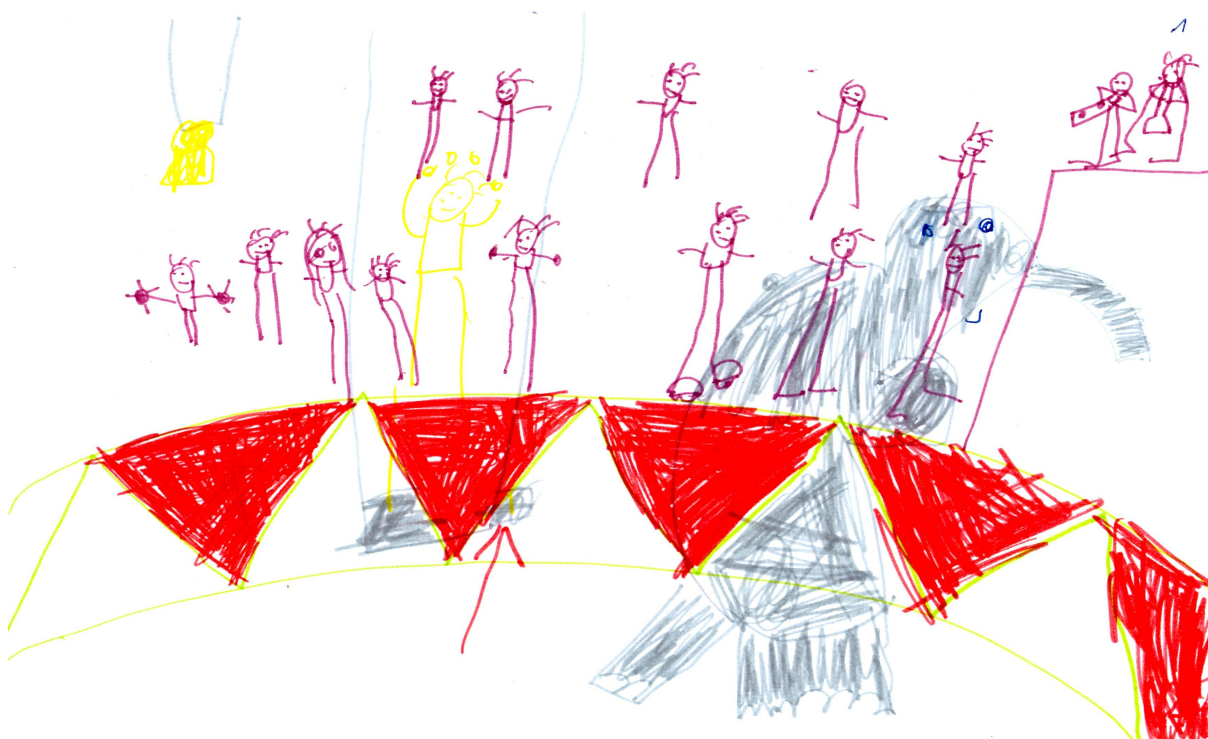


Annexe n°17 : Noémie (MSM), séance dessin et récit





Annexe n°18 : Antoine (GSM), séance dessin et récit



Annexe n°19 : Léane (GSM), séance dessin et récit



Annexe n°20 : Ianis (GSM), séance dessin et récit



Discours accompagnateur et modèles aidants pour une meilleure élaboration interactive des représentations graphiques et langagières chez l'enfant de maternelle.

Cécile LACORRE et Anne-Lise VIVIER

1 volume : 226 pages

Discipline : Orthophonie

Résumé :

Au cours de son développement, le jeune enfant découvre le monde extérieur. L'adulte a un rôle d'accompagnateur dans cette découverte : il met des mots et explique à l'enfant ce qui l'entoure, permettant à celui-ci d'avoir des représentations mentales des objets. Ces représentations mentales vont s'élaborer et se préciser à travers le dessin et le langage, deux activités symboliques qui se complètent et s'élaborent mutuellement : le dessin suscite le langage, le langage raconte le dessin, les représentations du monde s'affinent parallèlement aux productions graphiques et langagières.

En s'appuyant sur l'importance de la relation adulte-enfant et de l'influence mutuelle entre le dessin, le langage et les représentations de l'enfant, nous avons élaboré un protocole à visée remédative, se basant sur l'enrichissement des représentations graphiques et langagières, permettant une amélioration de l'élaboration du récit et des productions graphiques.

Au sein de ce protocole, activités graphiques et langagières se mêlent et différentes aides sont apportées : en particulier, des modèles aidants, un TAMI et un discours accompagnateur. Nous tentons alors de mesurer l'incidence de ces aides et du rôle de l'adulte accompagnateur sur les productions et les représentations du jeune enfant, ainsi que de l'influence du dessin sur le langage et inversement.

Des pistes remédiatives supplémentaires, personnalisées pour chaque enfant sont parfois proposées, laissant une ouverture à d'autres idées de remédiation.

Mots-clés : enfant – adulte ; langage - récit ; graphisme – dessin ; représentations ; modèles aidants - texte et discours accompagnateurs

Abstract :

Throughout its development, the young child discovers the outside world. The adult assumes the role of guide in this discovery : he verbalizes and explains to the child what surrounds it, enabling it to get mental representations of objects. These mental representations will become richer and clearer through drawing and language. These two symbolic activities complement and work out each other : the drawing sparks off the language, the language tells the drawing, the representations of the world become keener together with the graphic work and the language production.

Based on the importance of the adult-child relationship and the mutual influence between child's drawing, language and mental representations, we developed a protocol with an aim at remediation. This protocol is based on the enrichment of graphic and linguistic representations, allowing an improvement of narrative and graphic productions.

Within this protocol, graphic works and linguistic activities mix, and various supports are given : in particular, helping examples, a TAMI and a specific accompanying speech. We thus attempt to measure the impact of such supports and the adult's role of guide upon the productions and representations of the young child as well as the influence of drawing on language and vice versa.

Additional leads of remediation, individualized for each child, are sometimes suggested, leaving opened to other ideas for remediation.

Keywords : child-adult ; language- narrative ; handwriting-drawing ; representation ; helping examples-text and specific accompanying speech