

Les interactions au service du développement du langage

Oriane Gélín, CIREL-Récifes, Université de Lille

Axe 2 : La littérature de jeunesse à l'école maternelle

« *Peux-tu me raconter l'histoire que je viens de vous lire ?* ».

Les enregistrements vidéos réalisés en classe suite à des lectures d'albums choisis nous ont permis d'observer que tous les élèves ne répondent pas à cette question de la même manière : certains élèves ne parlent pas ou très peu, d'autres nomment certaines scènes à l'aide de phrases courtes et enfin certains esquissent un début de récit.

Ces constats nous ont interrogée quant à la place des interactions dans l'inégal développement de compétences langagières. En effet, comme cela a été étudié dans le champ de la sociologie, nous savons que ces différences d'usages du langage verbal pourraient provenir de « contraintes » socio-culturelles, de dispositions intériorisées variables en fonction du contexte familial (Bonnéry & Joigneaux, 2015; Lahire, 2019). Mais il nous est apparu nécessaire de convoquer d'autres champs disciplinaires tels que la socio-linguistique, afin de comprendre quelles pratiques d'étayages pouvaient s'avérer efficaces, compte-tenu de ces différences, pour permettre à tous les élèves de construire les compétences linguistiques en jeu dans les séances d'apprentissage scolaires. Et parce que cette question est régulièrement rencontrée dès la maternelle, il nous paraît utile de nous attarder sur cette question dans l'objectif d'analyser et de comprendre les pratiques enseignantes.

Si nous connaissons l'importance de l'interaction de tutelle entre l'adulte et le bébé pour accompagner ce dernier dans la réalisation d'une tâche (Bruner, 2015), et ce en lien avec la Zone Proximale de Développement théorisée par Vygotski (L. Vygotski, 1998), nous avons souhaité aller au-delà des interactions de tutelle décrites par J. Bruner et nous intéresser davantage aux interactions langagières en général (verbales et non verbales) et aux interlocuteurs plus particulièrement. Notre objectif est ainsi d'appréhender la complexité langagière mobilisée pour répondre à la consigne en mesurant l'impact des différents types d'interaction sur cette complexité. Cela nous permettra d'observer si certaines pratiques pourraient permettre une meilleure construction de compétences langagières verbales et une réduction des inégalités entre les élèves.

Pour répondre à cette interrogation, nous avons suivi deux cohortes d'élèves de la Petite Section à la Grande Section, et réalisé des enregistrements vidéos de séances menées sur le modèle de la méthode de la double stimulation. Vygotski définit cette méthode de la façon suivante « La méthode fonctionnelle de la double stimulation [...] étudie le développement et l'activité des fonctions psychologiques supérieures en utilisant deux groupes de stimuli [...] : un groupe de stimuli a la fonction d'une tâche vers laquelle l'activité du sujet expérimental est dirigée, tandis que l'autre assume la fonction de signes qui aident à organiser cette activité. » (L. S. Vygotski et al., 1994, notre traduction). Il existe ainsi une tâche à réaliser et des signes pour accompagner la

réalisation de cette tâche. Ces stimulations permettent notamment de mesurer la Zone Proximale de Développement de chaque enfant. En effet, la graduation des étayages, du plus implicite au plus explicite, rend perceptible ce que chaque enfant est capable de réaliser avec l'adulte, soit sa Zone Proximale de Développement. À partir de ces travaux, Brown et Ferrara ont proposé une stimulation plus graduelle :

« 1) Chaque problème était initialement présenté pour que l'enfant le résolve de manière autonome.

2) Des supports standardisés étaient ensuite fournis par le testeur, selon les besoins, dans une série graduée d'explicitation croissante [...]: des indices subtils qui incitaient l'enfant à rechercher des modèles, puis devenaient plus explicites en attirant l'attention de l'enfant sur les caractéristiques importantes du problème [...]. Les derniers indices (...) étaient de donner la solution à l'enfant [...] ». (Brown & Ferrara, 1985, notre traduction).

Pour transposer cette méthode à l'activité de lecture partagée d'albums, nous avons, suite à cette dernière réalisée à toute la classe, demandé aux élèves de raconter individuellement l'histoire qui venait d'être lue selon des étapes graduées d'étayage, dans la même séance, en tenant compte de leur Zone Proximale de Développement, c'est à dire en proposant des étayages au fur et à mesure afin qu'ils puissent parvenir à raconter l'histoire : dans un premier temps sans étayage, dans un second temps en mettant à leur disposition le livre concerné, et dans un troisième temps, avec un étayage de plus en plus individualisé et explicite de la part de l'enseignante. Ces étapes ont été reproduites après chaque lecture d'album d'après quatre modalités d'interaction, soit :

- raconter l'histoire après un temps d'interaction avec l'enseignante ;
- raconter l'histoire après un temps d'interaction avec les autres élèves ;
- raconter l'histoire sans interactions ;
- raconter l'histoire après une séquence consacrée à l'album.

Vingt-deux élèves d'une école REP+ à Saint-Denis (93), ont ainsi été filmés durant les trois années de leur scolarité en maternelle, ce qui représente un total de 152 enregistrements vidéos. L'analyse des transcriptions réalisées à partir de ces enregistrements permettent de rendre compte du niveau d'acquis langagier verbal de chaque élève, de pouvoir les comparer entre eux et enfin de pouvoir mettre ces résultats en relation avec nos quatre variables. Pour chaque modalité d'interaction, à raison d'une variable par jour dans la même semaine, un album différent a été proposé afin d'éviter toute influence de type cumulatif. Une attention particulière a également été portée quant à l'ordre de passage individuel des élèves : pour chaque modalité, il a été rigoureusement identique. Grâce à l'outil CLAN (Computerized Language Analysis), logiciel développé afin d'analyser les composantes du langage des enfants au sein du système TalkBank, nous mesurons quantitativement, le rapport entre le nombre de types et le nombre d'occurrences (rapport types occurrences, RTO, qui nous donne une image de la richesse lexicale de chaque enfant à un moment donné) ; la longueur moyenne des énoncés (LME) et l'analyse morpho-syntaxique (statistiques d'usage lexical par catégories syntaxiques) (Parsis & Morgenstern, 2010).

Enfin, afin de pouvoir aborder la question des inégalités sous un autre angle que celui des différences entre élèves, nous avons recueilli des métadonnées grâce à des entretiens menés avec les parents des élèves concernés et fait remplir des questionnaires afin de mieux caractériser les

différences sociales, culturelles et les processus de prime socialisation (pratiques socio-culturelles de chacun dans le contexte familial : lectures d'albums, jeux, etc.).

Nous vous présenterons pour ce résumé différents exemples de croisement des données que nous développerons lors de notre exposé.

Commençons par le cas de quatre élèves : la variable présentée ici est la variable « XS », c'est à dire qu'une séquence d'apprentissage a été consacrée à l'album à raconter. Les chiffres correspondent au RTO, soit à la richesse lexicale au moment de la séance.

	PSC	PS	MS	GS
Lukian	Employés	8,39	23,13	24,03
Xavier	Employés	11,22	24,98	28,07
Noëla	Professions intermédiaires	33,6	23,31	43,84
Nathan	Cadres	27,12	57,45	59,58
Louis	Cadres	47,94	27,83	56,25

Nous observons tout d'abord, que la richesse lexicale de chaque élève augmente entre la Petite Section et la Grande Section et que, comme pressenti lors des observations préliminaires, un écart existe et perdure entre les élèves en fonction de leur milieu socio-culturel. Les enfants de cadres disposent de plus de richesse lexicale que les autres, quelle que soit l'année de maternelle considérée, et sans véritable effet de rattrapage au cours de la scolarité en maternelle.

Nous continuerons avec les données du RTO (calcul du rapport entre types de formes et occurrences de ces formes), qui nous donne une image de la richesse lexicale de chaque enfant à un moment donné, pour le tableau suivant, en fin de Grande Section. Nous confronterons cette fois ces données aux différentes modalités interactives : sans interactions (SI), avec interactions entre pairs (IP), avec interactions avec l'enseignante (1S) et après une séquence complète consacrée plusieurs mois auparavant à l'album à raconter (XS).

	1S	IP	SI	XS
Lukian	39,68	39,13	26,37	24,03
Noan	36,13	32,99	26,07	26,98
Noëla	42,21	22,36	31	43,84
Annia	40	49,99	35,41	45,32
Nathan	37,64	36,18	34,58	59,58
Liam	53,51	65,84	56	66,38

Le croisement de ces différentes données, nous permet d'avancer les premières conclusions suivantes :

- l'absence d'interactions en classe n'est pas la modalité qui permet de construire le plus de compétences langagières en terme ici de richesse lexicale ;
- le fait d'avoir travaillé sur l'album au cours d'une séquence semble avoir un effet positif sur la richesse lexicale, excepté pour les deux élèves en difficulté (Lukian et Noan) qui semblent

davantage sensibles à la temporalité des échanges (échanges proches dans le temps) plutôt qu'à la multiplicité de ces derniers ;

- enfin, les interactions entre pairs semblent également positives sur un certain nombre d'élèves quant à la richesse lexicale.

Ce travail pourrait ainsi permettre de mesurer comment ces variables influent sur un développement inégal des compétences langagières chez les élèves et, à partir de ces résultats, d'émettre des hypothèses quant à l'efficacité ou non de certaines pratiques pour lutter contre ces inégalités.

Cependant, nous n'avons présenté ici qu'un échantillon restreint, à partir d'élèves ayant eu des résultats aux différences marquées, qui méritera une confrontation avec des données plus importantes, ainsi qu'avec d'autres indicateurs du développement du langage tels que la longueur moyenne des énoncés (LMU) ou encore certaines catégories morpho-syntaxiques. Il faudra également lire ces résultats au regard d'autres variables qui font l'objet de notre travail de thèse afin de comprendre le rôle des interactions verbales, mais également non verbales (usage de ressources sémiotiques tels que le livre, mais également du corps comme support d'attention, d'aide à la participation et à la verbalisation) dans le développement des inégalités langagières en maternelle. Ainsi, les questions que nous abordons ici s'intègrent dans un ensemble plus large qui s'intéresse au recours au langage non verbal chez les élèves en fonction des compétences langagières mais également à l'usage de ressources et de certaines interactions, telles que décrites dans notre exposé, afin de faciliter la production langagière.

Bibliographie

Bonnéry, S., & Joigneaux, C. (2015). Des littératies familiales inégalement rentables scolairement.

Le français aujourd'hui, 3, 23-34.

Brown, A. L., & Ferrara, R. A. (1985). Diagnosing zones of proximal development. *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*, 273-305.

Bruner, J. (2015). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.

Lahire, B. (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. (Seuil).

Vygotsky, L. (1998). *The collected works of LS Vygotsky, Volume 5 : Child psychology (RW Rieber, Ed.; MJ Hall, Trans.)*.

Vygotsky, L. S., Van Der Veer, R. E., Valsiner, J. E., & Prout, T. T. (1994). *The Vygotsky reader*. Basil Blackwell.