

## **Quel(s) effet(s) d'une activité de co-narration sur le développement du langage de l'enfant ?**

L'objectif de notre étude est de déterminer dans quelle mesure une activité de co-narration avec le support des albums de la littérature de jeunesse peut avoir un impact sur le développement du langage de l'enfant. Dans le cadre de cette journée d'étude, nous présenterons les premiers résultats des tests réalisés en début et en fin d'année pour mesurer l'évolution du langage des enfants en fonction de s'ils ont bénéficié ou non d'une activités spécifique de co-narration avec le support de livres illustrés.

Si, depuis plusieurs années, l'album occupe une place centrale dans les classes de maternelle, ce n'est pas sans lien avec le rôle qu'il joue dans l'acculturation à l'écrit. Différentes recherches ont montré le lien entre la lecture précoce d'albums et le développement de la culture de l'écrit (Lee, 2017; Logan et al., 2019). Une corrélation a également pu être observée entre les pratiques de lecture et le milieu socio-culturel des familles. Par exemple, dans les classes moyennes et supérieures, la lecture d'histoire et le fait de raconter ensemble font partie des activités quotidiennes et les enfants issus de ces familles entrent avec plus de facilités dans l'écrit (Bonnéry & Joigneaux, 2015; Lahire, 2019). Ce que corrobore plus généralement les études anglo-saxonnes qui observent une corrélation entre le milieu socio-économique des parents et le développement du langage des enfants (Degotardi, 2021; Hart & Risley, 1995).

D'autres études ont montré le lien entre les activités de lectures partagées (activités interactives entre l'adulte et l'enfant) et le développement de compétences langagières des enfants au niveau lexical, syntaxique ou encore discursif (Dickinson et al., 2019; Lever & Sénéchal, 2011; Noble et al., 2019; Peterson et al., 1999). Dans ces activités, l'adulte peut interpréter et donner du sens aux événements racontés par l'enfant à partir de l'histoire qu'il aura entendue et pourra donc proposer des reformulations adaptées répondant aux tâtonnements de l'enfant (Vertalier, 1992). Ces interventions de l'adulte lui permettront de développer des compétences linguistiques et langagières, notamment syntaxiques (Canut, 2013; Noble et al., 2019).

Dans ce contexte, les albums de littérature jeunesse à l'école maternelle sont considérés par les programmes scolaires comme pouvant « donner à tous une culture commune de l'écrit » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2015, p. 7) et participent donc à la réduction des inégalités sociales. Proposer une expérience avec différents types de livre, dont ceux qui favorisent le développement du langage, permet de réduire les inégalités linguistiques observées à l'entrée à l'école (Boiron, 2015; Bonnéry, 2014; Florin, 1991; Lassère-Totchilkine et al., 2021).

Pour tenter de cerner l'impact de l'utilisation de l'album dans le contexte scolaire sur le développement du langage, en particulier sur les aspects syntaxiques et discursifs, nous étudions un dispositif en vigueur sur le territoire national : le *Coup de Pouce Langage*, piloté par l'Association de Formation et de Recherche sur le langage<sup>1</sup>. Ce dispositif prend la forme d'ateliers de stimulation langagière proposés à des enfants de Grande Section de maternelle considérés par leur enseignante comme étant en difficulté d'apprentissage du langage. Les ateliers sont proposés deux à trois fois par semaine sur le temps périscolaire. Chaque enfant bénéficie de 15 à 20 minutes d'échanges individualisés centrés autour de livres conçus pour ce type d'activité<sup>2</sup>. En effet, ils ont été pensés pour alléger la charge cognitive liée à la compréhension de l'histoire pour permettre à l'enfant et à l'adulte

---

<sup>1</sup> <https://www.asforel.fr/>

<sup>2</sup> <https://www.asforel.fr/dispositifs/coup-de-pouce-langage/les-livres-illustres/>

de se centrer sur le langage (Canut et al., 2012). Le choix de cette activité de co-narration est lié aux différents avantages qu'elle présente pour le développement de celui-ci. Tout d'abord, il a été observé que cette activité favorise la mise en place de stratégies, comme le fait de poser des questions ouvertes, qui invitent les enfants à raisonner, à établir des inférences et à sortir de l'ici-et-maintenant (Wasik, Bond & Hindman, 2006). De plus, pendant ces ateliers, les enfants peuvent expérimenter des variantes orales écrivables, en partie grâce à la lecture du texte, ce qui leur permet de diversifier et d'augmenter leurs variantes langagières (Canut & Vertalier, 2011; Lentin, 1998). Ainsi, le livre est utilisé comme un outil pour favoriser l'interaction et permettre à l'enfant d'étendre et complexifier son langage. L'étude de Canut et al. (2021) a d'ailleurs montré le rôle facilitateur des interventions centrées sur le développement syntaxique dans ce dispositif.

Les ateliers se déroulent toujours sur le même schéma : l'adulte commence par lire l'histoire à l'enfant puis lui propose de la raconter ensemble. Cette activité est régulière, routinière et guidée par l'adulte dans le but de favoriser la mise en place d'un étayage du développement langagier. Lorsque l'enfant raconte, l'adulte a pour rôle de l'aider à construire son récit et doit lui proposer des reformulations pour l'amener à allonger ses énoncés et/ou à les complexifier (Lentin, 1998). Pour ce faire, les intervenants bénéficient d'une formation sur les modalités d'échanges qui facilitent le développement du langage des enfants, suivant en cela les recommandations de Grøver et al (2020). Cette formation prend appui sur les approches interactionnistes, dans la lignée des travaux de Vygostky et Bruner, et sur les études du développement syntaxique au-delà de 3 ans (Canut et al. 2018).

Dans la lignée de l'étude de Canut et al. (2021), nous cherchons à évaluer l'intégralité du dispositif *Coup de Pouce Langage* en comparant l'évolution du langage des enfants impliqués dans le dispositif par rapport à ceux qui ne le sont pas. Notre objectif est double : mesurer l'évolution du langage des enfants et analyser les interactions se déroulant au sein des ateliers afin de déterminer quelles modalités d'interaction permettent à l'enfant de progresser sur le plan lexical, syntaxique et discursif.

Pour répondre à nos objectifs de recherche, nous mènerons notre recherche dans trois villes : Les Ulis (en région parisienne), Tourcoing et Lille (département du Nord) au sein d'écoles mettant déjà en place le dispositif. Nous suivons une cohorte de 120 enfants répartis en deux groupes, un groupe expérimental (EXP) et un groupe témoin (TEM). Les enfants ont été choisis par leurs enseignantes en fonction de leur comportement langagier, de leur niveau de langue et de leur intérêt pour les livres. Les enfants du groupe expérimental bénéficient des ateliers Coup de Pouce Langage animés par une enseignante formée par des chercheurs de l'association qui pilote le dispositif. L'étude s'est organisée selon le calendrier suivant :

	<b>Octobre 2021 (T1)</b>	<b>Octobre 2021 – Mai 2022</b>	<b>Juin 2022 (T2)</b>
<b>Groupe expérimental (EXP)</b>	Tests de niveau initiaux	Ateliers Coup de Pouce Langage (2 à 3 fois par semaine)	Tests de niveau finaux
<b>Groupe témoin (TEM)</b>	Tests de niveau initiaux	-	Tests de niveau finaux

Afin de savoir si ces ateliers ont effectivement un impact sur les compétences langagières et linguistiques des enfants, nous procédons tout d'abord à une évaluation générale du langage en début et fin d'année à l'aide d'une batterie de tests créés par Boutard et Bouchet (2008; 2009). Nous avons choisi de tester la compréhension morphosyntaxique, la compréhension des mots interrogatifs, la compréhension narrative ainsi que l'utilisation de structures (morpho)syntaxiques en production semi-

spontanée<sup>3</sup>. Les tests réalisés en T1 nous permettent de vérifier que le niveau des enfants des deux groupes est équivalent. Les tests en T2 nous permettent de mesurer la différence de niveau entre les deux groupes mais aussi de comparer les scores de chaque groupe avec ceux du début d'année. Ainsi, nous établirons si la progression des enfants diffère selon leur implication (ou non) dans le dispositif.

Ces analyses quantitatives sont couplées à des analyses qualitatives des interactions langagières observées au sein des ateliers selon la grille d'analyse proposée par Canut et al. (2018). Par la suite, nous utiliserons le logiciel GSEQ pour réaliser des analyses séquentielles des interactions, ce qui nous permettra de quantifier les premières analyses descriptives qualitatives (Bakerman & Quera, 2011). Nous pourrions ainsi mettre en lumière les modalités interactives effectivement employées par les enseignantes pour accompagner les enfants dans le développement de leur langage ainsi que leur efficacité sur celui-ci.

Les premiers résultats que nous avons pu obtenir, suite à la passation des tests dans l'une des villes où seules des enseignantes interviennent dans les ateliers, montrent qu'il existe une différence de niveau entre le groupe expérimental et le groupe témoin à la fin de l'année. Comme le montre le tableau n°1, le groupe expérimental, en moyenne, obtient de meilleurs scores dans les différentes tâches proposées (compréhension morphosyntaxique, compréhension narrative, compréhension des monèmes interrogatifs, production semi-spontanée). Cependant, cette différence n'est pas significative ( $p > 0.05$ ).

	Groupe EXP	Groupe TEM
<b>Production semi-spontanée (/56)</b>	21,3	17,6
<b>Compréhension morpho-syntaxique (/28)</b>	15,2	13,9
<b>Compréhension des monèmes interrogatifs (/20)</b>	17,4	17
<b>Compréhension narrative (/22)</b>	8,9	7,6

*Tableau 1 : Scores moyens obtenus à T2 par chaque groupe aux différentes tâches*

Concernant la progression des enfants, nous observons que tous progressent de manière significative dans les tâches de compréhension ( $p < 0.05$ ). Nous pouvons donc supposer que ce ne sont pas les ateliers qui permettraient de les développer mais les activités proposées en classe ou bien qu'il s'agit d'une évolution des compétences langagières en lien avec l'âge chronologique. En revanche, seuls les enfants ayant bénéficié des ateliers progressent de manière significative dans la tâche de production semi-spontanée. Le graphique ci-dessous illustre les résultats des deux groupes obtenus à T1 et à T2.

<sup>3</sup> Nous parlons ici de production « semi-spontanée » car, pour tester l'utilisation des structures syntaxiques, il est demandé à l'enfant de répondre à des questions ouvertes à partir d'un support imagé.

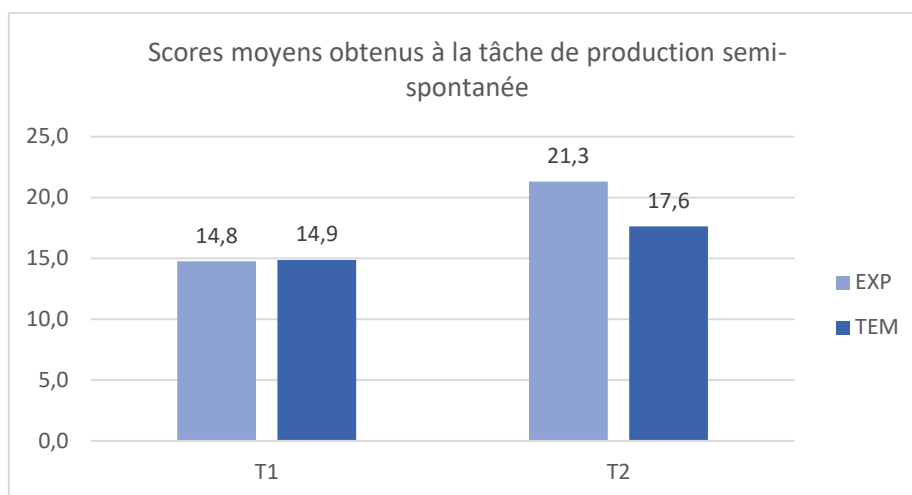


Figure 1 : Scores moyens obtenus à la tâche de production spontanée à T1 et T2 pour chaque groupe

Nous constatons que la moyenne du groupe expérimental progresse de 6,5 points (moy=14,8 à T1 et moy=21,3 à T2) et la valeur de  $p$  obtenue au test de Wilcoxon est de 0.0014, quant à la moyenne du groupe témoin, elle progresse de 2,6 points (moy=14,9 à T1 et moy=17,6 à T2) et la valeur de  $p$  obtenue est de 0,14.

Il semblerait donc que l'activité de lecture partagée ait un impact sur le développement des capacités de production des enfants : comme nous pouvons l'observer dans les exemples suivants, les enseignantes encouragent les enfants à produire des énoncés plus longs et plus complexes que ce qu'ils sont capables de faire sans l'aide de l'adulte. Regardons par exemple l'extrait n°1 ci-dessous :

Locuteur	Énoncé	Modalités interactives de l'adulte
CHI10	Magali elle pleure + elle a une bosse	
ADU11	Magali pleure <b>parce qu'elle</b> a une bosse + Magali pleure parce qu'elle s'est fait mal	Reformulation
CHI11	et elle crie	
ADU12	mh alors vas-y redis moi tout ça	Sollicitation explicite
CHI12	Magali a une bosse	
ADU13	réexplique moi pourquoi Magali pleure	Sollicitation explicite
CHI13	*** sur la table	
ADU14	plus fort l parce que j'entends pas très bien	Autre
CHI14	<b>par(ce) que e(lle)</b> s'est cognée sur la table	
ADU15	alors Magali pleure <b>parce qu'elle</b> s'est cognée sur la table + d'accord ?	Reformulation
CHI15	mh	
ADU16	Magali pleure <b>parce qu'elle</b> est tombée <b>et elle</b> s'est cognée contre la table vas-y	Reformulation
CHI16	Magali elle pleure <b>par(ce) qu'elle</b> s'est cognée sur la table	

Extrait 1 : Corpus StimuLang, enfant S130B13

Dans l'énoncé CHI10, l'enfant exprime les événements dans deux phrases simples juxtaposées. Dans le tour de parole qui suit, l'adulte propose une reformulation au sein de laquelle elle articule les deux propositions de l'enfant avec la conjonction *parce que*. Dans la suite de l'échange, l'adulte invite l'enfant à reprendre cette construction (ADU12, ADU13). En CHI14, il réutilise effectivement la complexité mais dans une phrase incomplète. Puis, après deux reformulations de l'adulte, l'enfant produit la construction dans son ensemble. Au cours de cet échange, quand l'adulte reformule, elle reprend toujours une partie des éléments proposés par l'enfant. Nous pouvons supposer que cela lui

permet de repérer les constructions proposées par l'adulte et ainsi de les intégrer dans ses propres énoncés.

Observons un second exemple :

Locuteur	Enoncé	Modalités interactives <sup>4</sup>
CHI5	(l)a maîtresse +	
ADU5	< la maîtresse donne des gâteaux aux enfants	Offre
CHI5	< (l)a maîtresse (d)onne gâteaux aux enfants {en répétition de l'adulte}	Reprise
ADU6	la maîtresse ouvre la boîte pour donner un gâteau aux enfants + tu le dis ?	Reformulation + Sollicitation explicite
CHI6	(l)a maîtresse prend un gâteau pour donner à l'enfant	Reprise

*Extrait 2, corpus StimuLang, enfant EB01S91*

Ici, l'enfant nomme un personnage dans un énoncé incomplet puis l'adulte lui propose un fonctionnement syntaxique simple mais complet et exprime l'action que réalise le personnage. L'enfant reprend la proposition de l'adulte en répétition immédiate. Ensuite l'adulte reformule cet énoncé simple en introduisant la construction *pour + infinitif* et invite l'enfant à reprendre son énoncé. Il semble que l'enfant ait compris le fonctionnement de la structure proposée par l'adulte puisqu'il est en mesure de l'intégrer dans un énoncé différent de celui de l'adulte.

Dans ces deux exemples, l'adulte reformule les énoncés de l'enfant et lui propose des énoncés plus complexes que ce qu'il est capable de produire seul. Dans les reformulations, l'adulte s'appuie sur les productions précédentes de l'enfant. Aussi, lorsque l'adulte incite l'enfant à reprendre les constructions proposées, l'enfant le fait. Il semblerait donc que les interactions mises en place dans ces ateliers permettraient aux enfants d'expérimenter de nouvelles formes syntaxiques grâce aux reformulations adaptées de l'adulte.

En conclusion, nous supposons que l'aspect individualisé des ateliers et l'utilisation de livres conçus pour faciliter la compréhension de l'histoire favoriseraient ce travail sur la production. De plus, cette action contribuerait à la mise en place d'interactions dites « adaptées » aux capacités langagières de l'enfant au cours desquelles il peut réutiliser immédiatement les propositions de l'adulte dans son propre discours pour allonger ou complexifier ses productions. Ainsi, il semble que cette activité de co-narration avec le support d'albums illustrés permet aux enfants de progresser sur le plan syntaxique plus que s'ils ne bénéficiaient pas des ateliers. Considérant l'aspect bénéfique des co-narrations pour des compétence des compétences syntaxiques en production, on peut se demander comment d'un point de vue didactique, ce type d'action individualisée pourrait être mis en place au sein de la classe et non dans un dispositif externalisé.

<sup>4</sup> A l'instar de Canut et al. (2018), une « reprise » désigne un énoncé de l'adulte dans lequel au maximum un élément de l'énoncé enfantin est repris ou modifié tandis que dans la « reformulation », deux éléments ou plus de l'énoncé enfantin sont repris ou modifiés.

Nous catégorisons un énoncé enfantin comme une « reprise » lorsque celui-ci se réapproprie ou essaye de se réapproprier tout ou partie des éléments proposés par l'adulte.

**Bibliographie sélective :**

Bonnéry, S., & Joigneaux, C. (2015). Des littératies familiales inégalement rentables scolairement. *Le français aujourd'hui*, 190(3), 23-34. <https://doi.org/10.3917/lfa.190.0023>

Canut, E., Bruneseaux-Gauthier, F., & Vertalier, M. (2012). *Des albums pour apprendre à parler : Les choisir, les utiliser en maternelle*. (CRDP Lorraine). CRDP Lorraine.

Canut, E., Masson, C., & Leroy-Collombel, M. (2018). *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage*. Hachette éducation.

Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., & Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills : A meta-analysis. *Educational Research*

Vertalier, M. (1992). *Apprentissage de la langue et littérature enfantine (jusqu'à 6 ans)*. Sorbonne Nouvelle - Paris 3.