



HAL
open science

Rôle des interactions orales entre adulte et enfant avec le support de textes écrits. Une recherche en prise sur une pratique de terrain

Emmanuelle Canut, Martine Vertalier

► **To cite this version:**

Emmanuelle Canut, Martine Vertalier. Rôle des interactions orales entre adulte et enfant avec le support de textes écrits. Une recherche en prise sur une pratique de terrain. Luquet G. et W. Nowikow. La recherche en langues romanes. Théories et applications, Lodz, pp.261-272, 2010. hal-00523564

HAL Id: hal-00523564

<https://hal.science/hal-00523564>

Submitted on 9 Mar 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Rôle des interactions orales entre adulte et enfant avec le support de textes écrits.

Une recherche en prise sur une pratique de terrain

Résumé: A la lumière de résultats d'actions réalisées sur le terrain scolaire et périscolaire, nous mettrons en avant le rôle joué par l'adulte dans le développement du langage de l'enfant, en tant qu'il cible ses interactions pour qu'elles soient, d'un point de vue syntaxique et énonciatif, les plus adaptées aux possibilités langagières de l'enfant, qu'il s'agisse de ses interventions « spontanées » ou de sa lecture de livres illustrés supports de la narration de l'enfant.

Contexte de l'étude: une approche linguistique de l'acquisition du langage

L'approche linguistique qualitative des processus d'acquisition du langage oral et écrit, fondée dès les années 1970 par Lentin à l'Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle, repose sur deux principes fondamentaux qui impliquent de prendre en compte les contextes d'acquisition. D'une part, l'appropriation par l'enfant de fonctionnements langagiers diversifiés et de plus en plus élaborés dépend des modalités et des caractéristiques des interactions verbales entre adulte et enfant. L'impact des « schèmes sémantico-syntaxiques créateurs » (Lentin, 1971, 1973) – la dynamique des offres langagières de l'adulte, des tentatives de verbalisation de l'enfant, des reprises et reformulations de ces tentatives par l'adulte – n'est pas simplement lié à la fréquence de leurs occurrences, mais à leur ajustement au désir de faire sens de l'enfant, à l'instant et dans le contexte où il en a besoin, et à ses capacités langagières du moment. On retrouve là un écho de la notion de « zone proximale de développement » chez Vygotsky, de celle de *fine-tuning* reprise par Bruner à Snow et Ferguson, et surtout de celle de *rare event transactional model of tricky mix conditions contributing to language acquisition* (Nelson, 2001), mélange délicat et instable de « catalyseurs positifs » nécessaires à l'accès à l'autonomie langagière de l'enfant.

D'autre part, ce cadre de recherche sur les processus d'acquisition du langage oral et écrit est fondé sur une approche de la narration comme genre de discours « mitoyen » entre l'oral et l'écrit, dont la maîtrise permettra à l'enfant, à terme, de produire, puis de lire et de comprendre des textes écrits.

Ainsi, nous posons que, pour qu'un enfant devienne lecteur, il faut qu'il ait le désir de s'approprier des histoires que des lecteurs lui ont lues et racontées, en famille, à l'école, ou dans d'autres contextes sociaux (voir Frier, 2006). Selon Bruner (1991), la narration est un genre de discours universel, qui pousse l'enfant à s'approprier les structures de la langue parlée par ses proches. C'est ainsi que peu à peu il saisit les relations logiques, comme la temporalité et la causalité, à travers leur verbalisation. Certes les interactions quotidiennes, qui mettent en œuvre des échanges de communication immédiate, sont aussi, dans une certaine mesure, porteuses de tels apprentissages, mais d'une manière plus empreinte d'implicite, recourant à d'autres ressources que le seul langage verbal.

Nos études portent sur des corpus longitudinaux d'une durée d'un ou deux ans, voire plus, d'interactions entre adulte et enfant (entre trois et six ans), avec le support de livres illustrés. Il s'agit non pas d'interactions spontanées de type familial, avec des ouvrages tout venant de la littérature enfantine destinée à cette tranche d'âge, mais d'interactions raisonnées – sans toutefois être préparées – avec des livres choisis pour leur cohésion textuelle, principalement en ce qui concerne l'organisation syntaxique et énonciative.

L'analyse de ces corpus est syntaxique d'une part, destinée à repérer les catégories syntaxiques d'énoncés, et en particulier les constructions complexes, dans les textes, dans les énoncés de l'enfant et dans ceux de l'adulte. Cette analyse est aussi énonciative, c'est-à-dire qu'elle distingue les fonctionnements langagiers qui relèvent de la conversation et qui peuvent comporter une dose d'implicite et d'ancrage déictique dans la situation d'énonciation, et les énonciations explicites et structurées syntaxiquement, dont la maîtrise sera nécessaire au moment de l'entrée scolaire dans l'écrit. Ces deux aspects de l'analyse nous permettent de dégager l'évolution de la syntaxe des énoncés de chaque enfant, ainsi que l'apport du texte du livre, et la contribution des constructions du langage de l'adulte à cette évolution. En effet, la possibilité d'appropriation de fonctionnements langagiers par l'enfant dépend non seulement des caractéristiques des textes écrits qui lui sont offerts grâce à la médiation d'adultes lecteurs (Vertalier, 2006) mais aussi des modalités de cette médiation. Les modalités de médiation du texte du livre par l'adulte peuvent varier entre lecture et relecture du texte ou narration avec

variation des formulations. Nos analyses portent aussi sur les caractéristiques de l'interaction et de son adaptation aux capacités langagières du moment de l'enfant, au cours de la narration de l'histoire par l'enfant, avec le support du livre et le soutien de l'adulte, il s'agit en particulier d'apprécier le caractère ajusté des reprises et des reformulations par l'adulte des verbalisations de l'enfant.

Notre approche prend appui sur la linguistique de l'énonciation, appliquée à l'étude des textes oraux et écrits, avec la répartition du discours en deux plans de l'énonciation: « histoire » et « discours », selon Benveniste (1966, 1974) et son application aux textes littéraires par Genette (1983); tout en tenant compte de la « perméabilité » des genres seconds et premiers, avancée par Bakhtine (1984 [1952-53]), ainsi que de la réflexion sur l'ancrage situationnel et l'implication variable des discours selon les activités langagières (Bronckart, 1996).

Nous nous appuyons aussi sur les développements récents de l'étude des genres de discours, éclairée par la linguistique de corpus (Blanche-Benveniste, 1997; Biber, Reppen & Conrad, 2002; Malrieu, 2004), avec la notion de continuum oral-écrit, qui permet d'aborder l'accès à l'écrit non pas comme le passage brutal d'une frontière pour entrer dans un monde étranger, mais comme une extension progressive des compétences langagières de l'enfant à d'autres genres de discours que la conversation orale, avec la capacité de s'adapter à diverses situations d'énonciation.

Une recherche en prise directe avec des actions sur le terrain

La linguistique de l'acquisition trouve sur le terrain de l'école et sa périphérie un moyen d'éprouver ses conceptions théoriques en les confrontant à la pratique. Des actions ont vu le jour, soit dans le cadre scolaire avec des enseignants, tel le travail en recherche-action-formation dans une école du 18^e arrondissement de Paris (Canut, 2006), soit dans le cadre périscolaire avec des animateurs rémunérés ou des bénévoles, telle la mise en place de l'action *Coup de Pouce LANGAGE* avec des « facilitateurs de langage » (Bosseau, 2006). Cette action a la particularité de découler d'un partenariat entre plusieurs « organismes »: Association de Formation et de Recherche sur le Langage (AsFoReL), municipalités (caisse des écoles), Ligue de l'enseignement, Fédération des Œuvres Laïques, Education Nationale (Réseaux d'Education Prioritaire, Programmes de Réussite Educative)... et entre plusieurs personnes: coordonnateurs, chercheurs, enseignants, enfants et parents.

Le *Coup de Pouce LANGAGE* est destiné à des enfants de 3 à 6 ans repérés par leur enseignant comme ayant quelques difficultés dans la production

langagière, difficultés qui ne s'apparentent pas à des troubles du langage mais relèvent d'un manque de stimulation dans l'environnement familial. Il leur est proposé une interaction en situation fondée sur une diversification des constructions langagières offertes et un ajustement du langage spécifique à chaque enfant c'est-à-dire comportant des propositions langagières se situant dans leur « zone proximale de développement ».

Au cours des séances dites d' « entraînement au langage », les « facilitateurs de langage » ont pour mission de sensibiliser les enfants au plaisir d'entendre lire des histoires et de pouvoir les raconter. Ces séances d'interaction individuelle se veulent à la fois proches des modalités des lectures partagées observées dans le cadre familial (Frier, 2006) et en adéquation avec les principes théoriques énoncés plus haut: l'adulte lit un livre illustré et propose à l'enfant qu'ils racontent ensemble l'histoire qui vient d'être lue. Au cours du récit, l'adulte oriente plus précisément ses interventions vers des reprises et reformulations syntaxiques des verbalisations de l'enfant. Les enregistrements provenant de ces séances ont permis d'évaluer l'impact de cette façon de procéder sur l'évolution du langage des enfants. Nous prendrons pour exemple l'action *Coup de Pouce LANGAGE* mise en œuvre dans les villes d'Angers (Maine et Loire) et Verdun (Meuse).

Impact de l'action *Coup de Pouce LANGAGE*

Dans la ville d'Angers, l'analyse des enregistrements (au nombre de 121 en 2005-2006, de 120 en 2006-2007), recueillis au cours de trois périodes de deux à trois mois (novembre-janvier, février-mars, avril-juin) montre une évolution significative dans la production de constructions complexes (par rapport à celle des « constructions simples ») pour l'ensemble des trente enfants suivis (voir figures 1 et 2). La courbe d'évolution sur l'année scolaire 2005-2006 est similaire à celle de 2006-2007 avec un écart de 11 points entre le début et la fin de l'action: de décembre 2005 à juin 2006, on observe une augmentation de 11,53 à 22,13%; de décembre 2006 à juin 2007 l'écart est identique avec un pourcentage légèrement plus élevé: de 13,83% à 24,24%.

Cette évolution n'est pas spécifique à la ville d'Angers. Pour l'action menée à Verdun avec 12 enfants (voir figure 3) on observe également une évolution: entre les mois de janvier et juin, le pourcentage de constructions complexes augmente de 6,9% à 14,13% (avec un écart d'environ 7 points).

Il semble peu probable que cette évolution repérée globalement soit liée à la seule maturation du fonctionnement cognitivo-langagier des enfants, dans la mesure où toutes les observations dans ce domaine montrent qu'une évolution

syntactique ne s'effectue pas sur une seule période de six mois et que sans stimulation on observerait plutôt une stagnation. D'ailleurs, les différences observées dans le pourcentage initial de constructions complexes (augmentant d'une année sur l'autre à Angers et inférieur à Verdun par rapport à Angers) peuvent s'expliquer par le fait qu'à Angers les « facilitateurs » en fonction depuis 2003 avaient acquis au fil du temps une plus grande expérience (on peut supposer que leurs interactions ont été de plus en plus adaptées) et que par ailleurs sept des trente enfants ont été suivis deux années consécutivement.

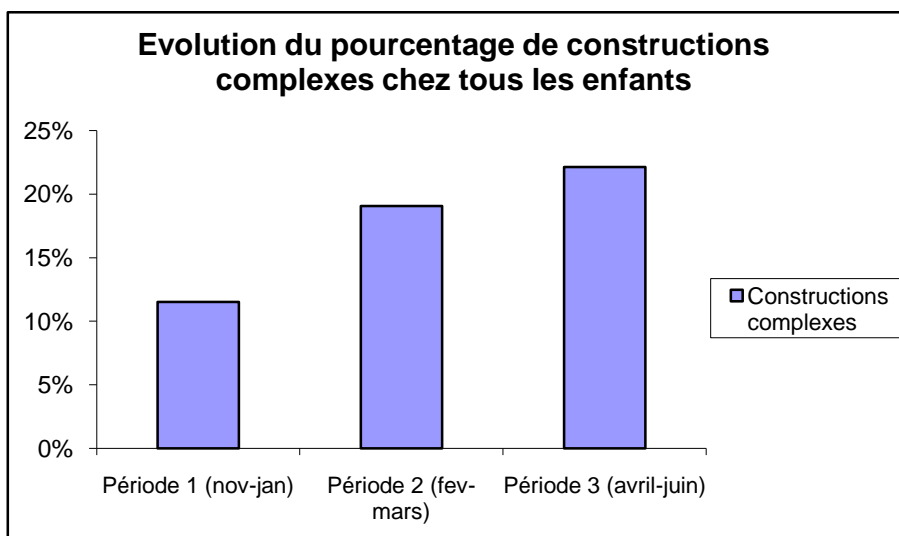


Figure 1: Action *Coup de Pouce LANGAGE* Angers-Bilan 2005-2006

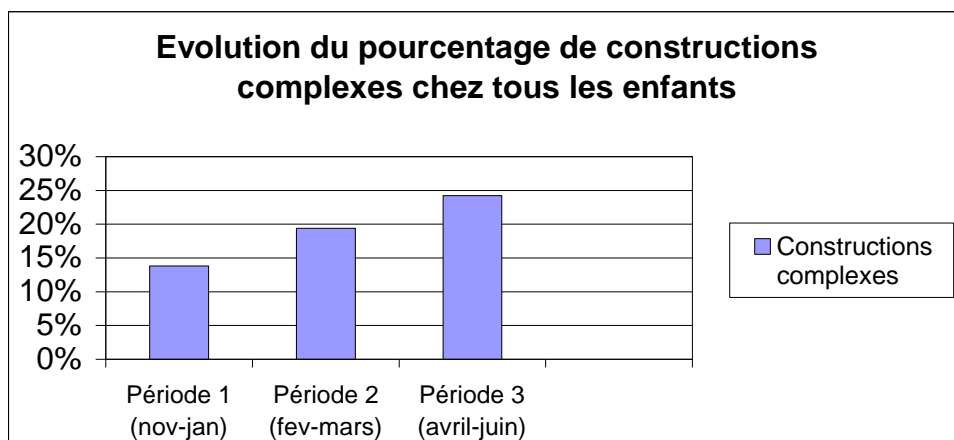


Figure 2: Action *Coup de Pouce LANGAGE* Angers-Bilan 2006-2007

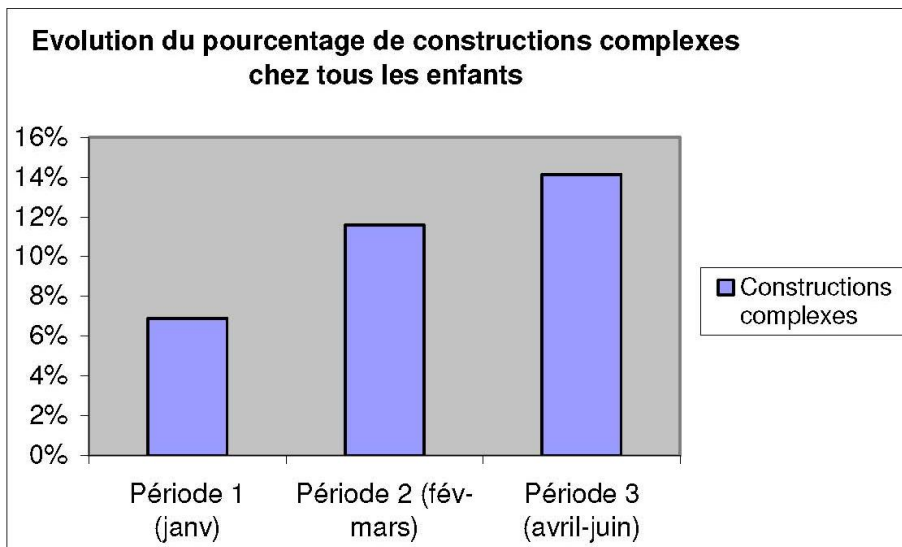


Figure 3: Action *Coup de Pouce LANGAGE* Verdun-Bilan 2006-2007

De plus, si l'on examine de plus près l'évolution de chacun des enfants, on observe, pour un temps d'observation identique, des variations individuelles assez importantes (en termes d'âge et forme des constructions syntaxiques), liées à différents facteurs: type d'interaction adoptée mais aussi type de support utilisé, plus ou moins favorables au développement d'un langage explicite et structuré.

Une illustration des variations individuelles

Comparons la structuration des énoncés de trois enfants au début et à la fin de chaque période s'étalant sur deux, trois et six mois: *Fi.* entre 6 ans et 6 ans 3 mois, *Y.* entre 5 ans et 5 ans 6 mois et *Ma.* entre 4 ans et 4 ans 2 mois. Bien qu'il y ait environ un an d'écart entre les enfants et que le temps d'observation diffère, l'évolution de la production de constructions simples vers la production de constructions complexes se réalise dans quasiment les mêmes proportions pour osciller en deuxième période entre 62,25% et 68,42% de constructions simples et entre 31,58% et 37,75% de constructions complexes (tableau 1).

Tableau 1: Evolution du pourcentage de constructions dans les énoncés de trois enfants

	Structuration des énoncés (%)					
	Constructions simples			Constructions complexes		
<i>Enfant</i>	<i>Ma.</i>	<i>Y.</i>	<i>Fi.</i>	<i>Ma.</i>	<i>Y.</i>	<i>Fi.</i>
Période 1 (début)	100	89,75	85,72	0	10,25	14,28
Période 2 (fin)	62,25	68,42	64,28	37,75	31,58	35,71

Pour illustrer cette évolution, prenons l'exemple d'un enfant, Edouard, entre 4 ans 8 mois et 6 ans, participant à un entraînement au langage à partir de narrations de livres illustrés (*Coup de Pouce LANGAGE* à Angers). Au mois de novembre de la première année scolaire, les énoncés d'Edouard comportent une majorité de mots isolés (mots-phrases). Au mois de décembre apparaissent des phrases simples minimales comme: « il dort »; « il mange ». L'enfant a comme stratégie d'apprentissage de reprendre des fins de mots ou des mots entiers de l'adulte. En février-mars, une nouvelle évolution se fait jour : le lexique est plus dense et mieux maîtrisé, la narration commence à se construire, et on observe une apparition encore tâtonnante de « parce que »: « il dit viens Dorothée pa(r)ce que le bébé i(l) pleure i(l) pleure après il dit pa(r)ce que il est très faim ». Au cours de l'année scolaire suivante, l'évolution se poursuit: le pourcentage de constructions complexes dans les énoncés d'Edouard a quasi triplé entre décembre et mars (de 10% à 28%). S'il n'y a pas encore de combinatoire de constructions complexes, ses énoncés comportant une construction complexe unique sont plus longs:

Paméla elle a faim i(l) *veut faire* un(e) tartine pour son goûter;
Tonton David il a *promis à Bastien qu'il* achèterait des feutres.

Des résultats éclairant la mise en fonctionnement du langage

Les résultats qui avaient été observés au cours de la recherche-action-formation menée dans le cadre scolaire, dans le 18^e arrondissement de Paris, sont ici confortés par ceux de l'étude menée dans le cadre périscolaire de l'action *Coup de Pouce LANGAGE*.

Les analyses des corpus d'interaction entre adulte et enfant recueillis dans ces deux contextes permettent d'observer les mêmes types de phénomènes: des tentatives d'appropriation par l'enfant de constructions syntaxiques pour verbaliser des relations logiques et pour construire sa narration (Canut & Vertalier, 2005). Ces analyses confirment que cette appropriation de fonctionnements langagiers par l'enfant dépend en effet des caractéristiques des textes qui lui sont lus. Par exemple, des textes narratifs à la troisième personne soutiennent mieux la narration de l'enfant que des textes tout en dialogues ou à la première personne. Il est aussi possible de vérifier que cette appropriation dépend également des modalités de la médiation: une interaction adaptée aux capacités langagières du moment de l'enfant, et des reformulations des verbalisations de l'enfant permettent l'extension de l'emploi de constructions à des contextes différents et l'accès à une autonomie langagière croissante (Canut, à paraître).

Ainsi, au cours de la narration, quand l'adulte est à l'écoute de l'enfant et lui offre des reformulations de ses essais de constructions syntaxiques complexes, l'enfant accède à une autonomie grandissante, en mobilisant les ressources langagières qui lui ont été offertes par la parole de l'adulte lisant le texte du livre. C'est ainsi qu'on peut observer une dynamique interactionnelle mettant en œuvre des « schèmes sémantico-syntaxiques créateurs » (Lentin dès 1971), que l'on peut schématiser de la façon suivante:

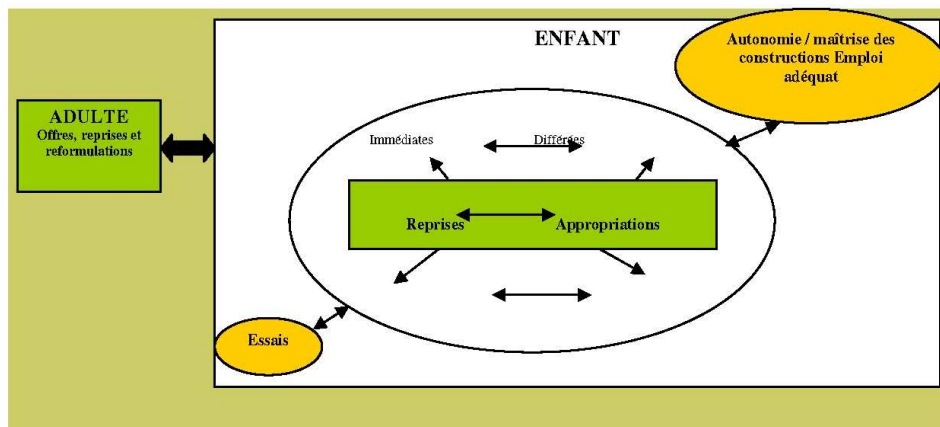


Figure 4: Mouvements d'évolution dans la dynamique interactionnelle

Conclusion

On peut dégager de cette étude l'apport spécifique d'une approche linguistique qualitative des interactions verbales entre adulte et enfant, pour aller au-delà de simples constats sur les effets de divers types d'activités partagées autour du livre (Wells, 1986; Giasson & Boisclair, 1996; Grossmann, 1996) et pour identifier, dans la durée, des processus d'appropriation de fonctionnements langagiers oraux qui entraînent la structuration du langage de l'enfant et favorisent ultérieurement son accès à l'écrit. L'analyse des textes impliqués dans ces interactions en révèle le degré d'adaptation aux capacités langagières du moment de chaque enfant et les caractéristiques susceptibles de contribuer ou non à l'évolution de son langage.

Dans le contexte des objectifs de réussite éducative que revendique l'Education nationale, il peut être intéressant, voire urgent, de confronter cette démarche, qui se situe dans la lignée des travaux de pionniers comme Laurence Lentin (1998) et René Diatkine (A.C.C.E.S., *Cahiers* n° 4, 1999) pour amorcer l'entrée de l'enfant dans l'écrit par « le langage de récit », « véritable oral pré-écrit », avec les Instructions Officielles de l'Education Nationale (BOEN, 2002) qui, en introduisant la littérature enfantine dès la Petite section de l'école maternelle, en font une matière d'enseignement, dont l'évaluation porte largement sur la compréhension et les compétences de critiques littéraires des enfants (O.N.L., 1999), ce qui risque de détourner les enseignants de l'objectif premier de la maîtrise du langage oral pour l'accès à l'écrit.

Emmanuelle CANUT
Université de Nancy 2
Martine VERTALIER
Université de Paris 3

Références bibliographiques

- [1] A.C.C.E.S., (1999), *Cahiers* n° 4: « Hommage à René Diatkine ».
- [2] *Bulletin Officiel de l'Education Nationale* 2002, n° 1, hors série: « Le langage au cœur des apprentissages ».
- [3] BAKHTINE M., (1984) [1952-53], *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- [4] BENVENISTE E., (1966 et 1974), *Problèmes de linguistique générale*, t. 1 et 2, Paris, Gallimard.

- [5] BIBER D., REPPEN R., CONRAD S., (2002), «Developing linguistic literacy: perspectives from corpus linguistics and multidimensional analysis », *Journal of Child Language* vol. 29, n° 2, p. 458-462.
- [6] BLANCHE-BENVENISTE C., (1997), *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.
- [7] BOSSEAU A., (2006) auprès de jeunes enfants en activité périscolaire », *Mélanges CRAPEL*, n° 29, Université Nancy 2, p. 73-85.
- [8] BRONCKART J.-P., (1996), *Activité langagière, textes et discours, Pour un interactionisme socio-discursif*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- [9] BRUNER J., (1991), ... car la culture donne forme à l'esprit. *De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Eshel.
- [10] CANUT E., 2009, « La syntaxe: un socle indispensable à l'apprentissage du langage. Les conceptions interactionnistes de la linguistique de l'acquisition à la lumière des approches contemporaines. L'exemple de *parce que* », [in:] Canut, E., VERTALIER, M. (éds.), *L'apprentissage du langage. Une approche interactionnelle. Réflexions théoriques et pratiques de terrain. Mélanges offerts par ses collègues, ses élèves et ses amis en hommage à Laurence Lentin*, Paris, L'Harmattan.
- [11] CANUT E. (éd.), (2006), *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit. Travailler avec un chercheur dans l'école*, CRDP de l'Académie d'Amiens, Scérén.
- [12] CANUT E., VERTALIER M., (2005), « Un fonctionnement-clé de l'acquisition du langage: essais et reformulations dans les interactions adulte-enfant », *Colloque Répétitions, Reprises et Reformulations: Quels usages dans les interactions verbales?*, Paris.
- [13] FRIER C. (éd.), (2006), *Passeurs de lecture. Lire ensemble à la maison et à l'école*, Paris, Retz.
- [14] GENETTE G., (1983), *Nouveau discours du récit*, Paris, Seuil.
- [15] GIASSON J., BOISCLAIR A., (1996), « Faire la lecture aux enfants d'âge préscolaire. De l'importance des interactions adulte-enfant », *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education*, vol. 5, n° 1, p. 95-106.
- [16] GROSSMANN F., (1996), *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*, Berne, Peter Lang.
- [17] LENTIN L., (1971), « Recherche sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans: une méthode, premiers résultats », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 4, p. 7-52.
- [18] LENTIN L., (1973), « Interaction adultes-enfants au cours de l'acquisition du langage. Etude du langage de deux enfants de milieux socio-culturels différents, et de celui de leurs parents », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 9, p. 9-50.
- [19] LENTIN L., (1998/2009), *Penser, parler, lire, écrire*, Paris, ESF.

- [20] MALRIEU D., (2004), « Linguistique de corpus, genres textuels, temps et personnes », *Langages*, n° 153, p. 28-40.
- [21] NELSON K.E., et al., (2001), « A rare event transactional model of tricky mix conditions contributing to language acquisition and varied communicative delays », *Children's language*, vol. 11, p. 165-195.
- [22] O.N.L., (1999), *Livres et apprentissages à l'école*, CNDP / Savoir Livre.
- [23] VERTALIER M., (2006), « Approche linguistique des textes de livres pour enfants: pour quels objectifs et quelles pratiques au cours de l'acquisition du langage? », *Mélanges CRAPEL*, n° 29: *Acquisition: implications didactiques*, p. 55-71.
- [24] WELLS G., (1986), *The meaning makers. Children learning language and using language to learn*, Portsmouth, NH, Heinemann Educational Books.