



HAL
open science

Quelles modalités d'interactions verbales entre enseignants et apprenants pour quelle maîtrise du langage oral et écrit ?

Emmanuelle Canut

► **To cite this version:**

Emmanuelle Canut. Quelles modalités d'interactions verbales entre enseignants et apprenants pour quelle maîtrise du langage oral et écrit ?. textes réunis et présentés par Jean-François Halté et Marielle Rispaïl. L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités, l'Harmattan, pp.219-232, 2005. hal-00523606

HAL Id: hal-00523606

<https://hal.science/hal-00523606>

Submitted on 22 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.

Quelles modalités d'interactions verbales entre enseignant et apprenant pour quelle maîtrise du langage oral et écrit ?

Selon les dernières Instructions Officielles de l'Education Nationale la maîtrise du langage oral est une condition *sine qua non* de l'accès à l'apprentissage de l'écrit (Bulletin Officiel de l'Education Nationale, 1999, Nouveaux programmes d'enseignement de l'école primaire, 2002). Un enfant qui entre, en France, au cours préparatoire doit donc maîtriser la langue française. De quelle maîtrise s'agit-il exactement ? Selon l'orientation théorique des recherches en linguistique de l'acquisition, psycholinguistique développementale ou didactique, la notion de « maîtrise du langage oral » prend des sens différents et renvoie à la définition même du langage et à la conception de l'apprentissage : que signifie savoir parler ? Un enfant qui « communique » bien sait-il pour autant parler ? Quelles unités prend-on en compte pour déterminer un savoir parler ? Sur ce premier questionnement se greffent les préoccupations des maîtres, auxquelles les nouveaux programmes offrent peu de réponses pratiques : que faire pour favoriser le développement du langage de l'enfant (et donc prévenir l'échec scolaire) ? Quelle démarche et quels dispositifs l'enseignant peut-il mettre en place pour accompagner les enfants dont il a la charge vers cette maîtrise du langage ?

Pour essayer de répondre à cette problématique de terrain et faire face aux difficultés rencontrées, une école primaire polyvalente, située dans une ZEP de Paris accueillant des enfants d'horizons ethniques et de cultures langagières très diverses, a volontairement pris part durant quatre années au déroulement d'une recherche-action sur le langage, dont le principe même était de considérer les enseignants comme partenaires actifs de la recherche, impliqués dans l'élaboration et la co-construction des savoirs¹.

¹ L'Inspection de la 23^{ème} circonscription de Paris est à l'initiative de ce projet. Le travail de recherche et d'accompagnement sur le terrain a été réalisé entre octobre 1998 et juillet 2002 par Emmanuelle Canut (Maître de conférences en sciences du langage, Université Nancy 2) et supervisé par Laurence Lentin (Présidente de l'Association de Recherche et de Formation sur le Langage). Le projet a été soutenu par les IEN responsables académiques des REP (M. Bablet puis M. Ouzoulias). La recherche-action n'aurait jamais pu aller à son terme sans la participation active de Richard Tassart (IEN 23^{ème} circonscription), Françoise Cancalon (conseillère pédagogique), Roselyne Gajewsky, Laurent Carsault et Jean-Michel Lebail (successivement coordonnateurs du REP 10), de toute l'équipe éducative de l'école polyvalente Pajol-Torcy (Paris 18^{ème}), ainsi que de plusieurs praticiens-chercheurs de l'AsFoReL qui ont aidé au dépouillement et à l'analyse des données.

Mise en œuvre d'une recherche-action sur le langage

La recherche-action avait pour objectif de fournir des repères sur la maîtrise du langage oral avant l'accès à l'écrit et de dégager des modalités d'une interaction langagière qui favoriseraient cette maîtrise. Le chercheur lui-même, selon une démarche semi-expérimentale (Auroux, 1995), qui était en même temps observateur et acteur de son expérimentation, menée au sein de la classe. Une vingtaine d'enfants ont été suivis individuellement de la petite section au cours préparatoire dans le cadre de séances « d'entraînement au langage »². Ce choix de l'implication du chercheur dans le recueil des données n'est pas anodin : il n'est pas un observateur « neutre » qui, de l'extérieur, analyse les pratiques des enseignants avec leurs élèves. Cette façon de procéder aurait, à juste titre, été perçue comme intrusive et le chercheur se serait positionné comme détenteur de savoirs auxquels les enseignants n'auraient pas accès. En revanche, en se posant comme acteur de son expérimentation, le chercheur pouvait tester des façons de faire et de dire en les soumettant à l'analyse, sans s'ériger en juge de celles des enseignants.

Cette recherche, menée dans le cadre théorique d'une linguistique de l'acquisition du langage, s'appuyait sur les fondements épistémologiques d'une approche socio-interactionniste (Canut, 1998), s'inspirant d'approches en psychologie, comme celles de Lev Vygotsky (1934), Henri Wallon (1945), et de la « psychologie culturelle » de Jerome Bruner (1991), rejoignant les positions de l'interactionnisme social, qui envisage la culture et l'histoire comme deux facteurs déterminants de la construction du langage (Bronckart, 1996). Dans ce cadre, le langage adressé à l'enfant et l'appropriation par l'enfant de fonctionnements langagiers contribuant à l'évolution et à l'organisation de ses ressources langagières constituent la source même de la maîtrise du langage oral et écrit.

L'apprentissage du langage est considéré comme un processus cognitivo-langagier individuel qui s'effectue dans une interaction langagière « adaptée » entre adulte et enfant (Lentin, 1971). Cette notion est proche de celle d'étayage et de *fine-tuning* chez Jerome Bruner (1983), elle-même inspirée de celle de « zone proximale de développement » chez Lev Vygotsky (1934). On trouve une notion similaire dans la *rare event learning theory* développée par

² Le détail des procédures ainsi que les résultats de l'analyse des 500 corpus recueillis au cours de cette expérimentation seront prochainement publiés. Pour un exposé de la méthodologie de recueil et d'analyse, voir Canut, 2001.

Keith Nelson (2001). Au cours d'interactions avec les membres de son entourage, l'enfant s'approprie en situation des fonctionnements sémantico-syntaxiques selon une dynamique d'intégration de « schèmes sémantico-syntaxiques créateurs » à son système langagier (Lentin, 1998).

Par ailleurs, la dichotomie entre « code oral » et « code écrit » est rejetée pour prendre en compte l'hétérogénéité des usages de la langue, qui, à l'oral comme à l'écrit, relèvent d'un même système syntaxique. Les productions langagières sont représentées comme constituant des ensembles de variantes énonciatives, dont certaines porteraient des marques spécifiques de l'oral, d'autres se rencontreraient uniquement à l'écrit et d'autres encore pourraient fonctionner aussi bien à l'oral qu'à l'écrit - les différences correspondant aux genres de discours pratiqués par les locuteurs plus qu'à une opposition entre oral et écrit (Akinnaso, 1985, Blanche-Benveniste, 1997). Cette représentation des fonctionnements discursifs sert de fondement à une définition de la maîtrise du langage oral et écrit par l'enfant. Pour que l'enfant puisse accéder à la lecture et à l'écriture, il lui faut être capable de produire des énoncés présentant certaines caractéristiques de structuration sémantico-syntaxique, d'explicité et de complétude. Apprendre à parler n'est donc pas seulement mettre en place des stratégies communicationnelles, c'est également apprendre à énoncer au moyen du seul langage verbal, une pensée ou un enchaînement de pensées en ou hors situation (Lentin, 1990). L'enfant qui a à sa disposition des variantes langagières diversifiées peut puiser dans celles-ci pour organiser son discours, évoquer des événements passés ou futurs, ce qui lui sera utile à l'écrit, moyen d'expression en différé qui ne permet pas les ajustements de l'intercompréhension possibles dans le dialogue (Canut, Vertalier, 2002).

La recherche s'appuyait sur des cadres théoriques bien précis mais l'objectif du chercheur n'était pas de transmettre ou d'imposer un savoir théorique. La présence hebdomadaire d'un linguiste dans l'école n'avait pas non plus pour but de porter un regard critique sur les pratiques de classe, ni de proposer une application pédagogique réutilisable immédiatement (domaine qui reste du ressort de l'enseignant). Il s'agissait de faire émerger des questionnements pour susciter une réflexion individuelle et collective sur les processus d'apprentissage, qui pourrait éventuellement avoir des répercussions sur le plan pédagogique.

Jusque là, les critères utilisés par les enseignants pour déterminer un « savoir-parler » s'appuyaient intuitivement sur des aspects communicationnels (l'enfant prend ou non la

parole dans la classe), des aspects cognitifs (l'enfant comprend ou non les propos de l'adulte) et des aspects linguistiques, essentiellement phonétiques et lexicaux (l'enfant discrimine ou non les sons du français, articule « correctement », a ou non un vocabulaire « riche »). L'évolution des constructions syntaxiques de l'enfant était difficilement perceptible bien que leur importance dans le développement du langage soit reconnue. Par ailleurs, les enfants étaient censés s'imprégner de la langue française au travers des diverses activités collectives et ateliers de langage proposés (chansons, comptines, lectures, discussions autour d'événements de la classe...) comme « bain de langage ». Les modalités d'interaction entre enseignants et enfants étaient essentiellement représentées par le couple question-réponse, la réponse de l'enfant faisant l'objet de l'évaluation. Néanmoins, un malaise persistait puisque globalement les enfants ressentis comme les plus en difficulté ne donnaient pas l'impression de progresser.

A partir de ces constats, le chercheur a proposé aux enseignants un examen des premiers résultats de l'analyse des corpus longitudinaux recueillis, en montrant l'évolution perceptible dans le langage des enfants les plus en difficulté et en soulignant les modalités d'interaction entre chercheur et enfant qui semblaient favorables à cette évolution. Cette démarche a déclenché chez certains enseignants une réflexion sur l'adéquation de leurs pratiques aux besoins des enfants et sur les résultats, et plus particulièrement une prise de conscience des caractéristiques linguistiques de leur façon de s'adresser aux enfants. Cette première médiation amorça une collaboration entre chercheur et enseignants.

A l'issue de la première année de la recherche-action, les deux enseignantes de CP (co-auteurs de cet article) ont commencé à s'interroger sur leurs pratiques de classe et notamment sur la façon dont elles avaient abordé la production d'écrits. A partir de ce premier questionnement sur l'écrit, l'oral est peu à peu devenu le centre des préoccupations. Un premier bilan avait mis à jour qu'une grande partie du travail écrit demandé aux élèves avait été réalisé à partir d'exercices de type structural : phrases ou textes à trous à compléter avec les mots du corpus de lecture censés acquis, phrases à fabriquer en piochant dans les différentes classes de mots du corpus... Un travail de dictée à l'adulte collective avait été réalisé mais cette pratique était encore peu réfléchie et avait pour seul objectif la production rapide de textes, sans réflexion sur les moyens d'y parvenir et sur les caractéristiques du langage en jeu. Par ailleurs, les enfants qui se trouvaient en difficulté en lecture étaient ceux qui étaient en échec pour la

production d'écrits. Ces enfants ne semblaient pas, par ailleurs, maîtriser suffisamment le langage oral même si les critères sur ce point restaient flous.

La réflexion menée dans l'école en liaison avec le travail de recherche sur le langage oral a amené les enseignantes à ne pas limiter leurs préoccupations à l'écrit, mais à élargir leur questionnement à l'apprentissage du langage oral avant l'accès à l'écrit. Si lire et écrire sont des activités étroitement associées, la maîtrise de la langue orale est un préalable à la mise en fonctionnement de ces activités. Plus précisément, l'enfant doit pouvoir produire des variantes énonciatives diversifiées, dont des formulations qui présentent les caractéristiques linguistiques d'un oral « écrivable », et que l'enfant retrouvera dans les textes qui lui seront donnés à lire. Or la maîtrise de ces différentes variantes ne peut se réaliser que dans des situations d'interaction entre adulte et enfant.

Si le bien-fondé de ces propositions théoriques n'était pas remis en cause, il n'en restait pas moins que les enseignantes étaient confrontées à la réalité du terrain : comment procéder avec 25 enfants par classe ? Comment mettre en place un apprentissage de l'écrit qui prenne en compte les pratiques langagières de chacun des élèves, sachant que le public scolaire en ZEP est très hétérogène : pour les uns, l'écriture en tant que production d'écrits n'est pas une pratique familiale courante, la langue orale est peu maîtrisée tant lexicalement que syntaxiquement, la fréquentation d'écrits se limite au seul cadre scolaire, tandis que pour les autres (beaucoup moins nombreux), la langue orale est bien maîtrisée, lecture et écriture sont des pratiques familiales bien installées qui ont un statut positif. Tout le travail pédagogique restait à faire, à inventer.

De la réflexion à la pratique de classe : l'exemple de la dictée à l'adulte en classe de CP

Les enseignantes ont alors tenté de mettre en œuvre dans leurs classes une pratique réfléchie de dictée à l'adulte (DA), telle qu'elle avait été pratiquée en grande section d'école maternelle dans le cadre de la recherche-action³. La DA a permis de dégager peu à peu une étape préalable indispensable permettant de s'assurer qu'un enfant a les moyens linguistiques d'entrer dans l'apprentissage de l'écrit, elle est devenue le fondement de toute une démarche pédagogique centrée sur l'apprentissage du langage oral et écrit. Dès lors, tout événement

³ Cette pratique de la dictée à l'adulte est détaillée dans plusieurs articles de praticiens-chercheurs de l'AsFoReL (Guillou, 1988)

qu'il était jugé nécessaire de noter par écrit (mots d'information, comptes rendus de sorties, résumés de films, recettes, fiches techniques, règlement de la classe, correspondance...), tout projet d'écriture (élaboration d'une histoire pour la confection d'un livre, création de poésies, récits à partir d'images séquentielles ou de diapos...) a fait l'objet d'une activité de DA collective ou individuelle. La ligne directrice était de produire divers types de textes dès qu'une occasion se présentait.

La dictée à l'adulte, un vecteur pour l'apprentissage d'un oral « écrivable »

La DA permet de développer chez l'enfant ses capacités de producteur d'écrits, de lui faire saisir comment s'élabore un texte à un moment où il n'est pas assez autonome pour écrire et orthographier mais où il est cependant capable de produire des énoncés « écrivables ». L'enseignant prend en charge les contraintes matérielles de l'écrit pour permettre à l'enfant de travailler uniquement ses formulations langagières. La DA n'est cependant pas qu'un outil « au service de », une simple mise en œuvre pédagogique : le savoir-faire de l'enseignant dans l'interaction adaptée permet à l'enfant de passer peu à peu d'une énonciation orale à une énonciation écrite, d'acquérir l'intuition qu'on ne parle pas tout à fait comme on écrit mais qu'on peut formuler des énoncés oraux qui sont acceptables à l'écrit. L'élaboration d'un texte cohérent et cohésif suppose qu'un travail cognitivo-langagier sur l'organisation du discours a été effectué préalablement à l'écriture du texte. L'enfant devant pouvoir choisir les variantes « écrivables » qu'il veut produire, le texte à écrire est d'abord préparé mentalement et verbalement au cours d'interactions entre enseignant et apprenant (la dictée à l'adulte proprement dite n'étant que la phase finale du travail de DA).

Cette conception de la DA diffère de certaines pratiques de l'école maternelle réalisées sans travail interactif préalable sur l'oral, où l'adulte écrit directement les propos d'un enfant sous un dessin ou une photo (sous forme de légende), puis remanie ce qu'a dit l'enfant, généralement parce que ces formulations ne sont pas « écrivables », ou le modifie après coup, à l'insu de l'enfant. Dans ces cas-là, il ne s'agit pas d'une activité d'apprentissage du langage.

La dictée à l'adulte collective (DAC) permet de gérer l'hétérogénéité de la classe, C'est un espace de parole où chacun peut s'exprimer en fonction de ses capacités langagières du moment. Elle permet également la production de textes relativement longs où tout le travail intellectuel de composition se construit collectivement avec les apports des uns et des autres,

si limités soient-ils. La dictée à l'adulte individuelle (DAI) a pour visée plus spécifique une interaction adaptée permettant l'appropriation de fonctionnements explicites et élaborés.

Si les enseignantes étaient convaincues de l'importance des interactions, elles n'en avaient, en revanche, qu'une pratique intuitive et elles y consacraient un temps assez bref. Au cours de l'expérimentation de DA, elles ont fait un travail personnel de « conscientisation » de leur propre façon de s'adresser aux enfants, en se s'attachant non plus seulement au contenu des verbalisations mais aussi et surtout à la forme linguistique des énoncés. Leur objectif était de repérer l'ajustement des formulations de l'adulte à celles des enfants, en procédant à des reprises et à des reformulations visant des verbalisations explicites et syntaxiquement structurées, contrairement à leur mode habituel d'interaction sous forme de questions et de réponses.

Modalités d'interaction enseignant-apprenant au cours de la dictée à l'adulte

Au cours de la phase orale initiale de la DA, l'enseignant guide les enfants pour les aider à organiser leur discours en utilisant plusieurs modalités interactionnelles⁴ :

1) Précisions sur le contenu de ce qu'il y a à écrire

Dans les exemples 1 et 2, l'adulte (A) propose aux enfants (E) des éléments lexicaux qui leur font défaut (différence entre forêt, square et parc et entre flaque d'eau et de boue) :

Exemple 1 (DAC)

A- Qu'est-ce qu'on va dire aux parents ?

E1- on va dire que/ on va dire que on va/ on va y aller/

E2- à la forêt (...)

E3- à côté de la piscine là

A- Non, pas au square [situé à côté de la piscine]. Au parc. Quel parc ? Vous vous souvenez plus du nom ?

E (en cœur) – non !

A- Au parc de la Courneuve. (...) On va aller au parc de la Courneuve.

⁴ Les exemples qui suivent sont tirés d'enregistrements réalisés au cours du premier trimestre de l'année scolaire 1999-2000.

Exemple 2 (DAI)

E- ce problème est arrivé dans une flaqué d'eau de boue

A- Alors, la fille s'est salie dans le jardin. Ce problème est arrivé dans une flaqué d'eau de boue. Dans une flaqué d'eau de boue ? Dans une flaqué d'eau ou dans une flaqué de boue ?

E- flaqué de boue

2) Complétion ou reformulation des énoncés

Dans l'exemple 3, l'adulte reformule d'abord dans une proposition simple l'essai de construction énoncée par l'enfant « avoir peur à » et l'insère ensuite dans une construction syntaxique complexe (« avoir peur que ») qui rassemble les deux propositions juxtaposées de l'enfant :

Exemple 3 (DAI)

E- elle a peur à sa maman elle i(= elle ?) va la gronder

A- Elle a peur de sa maman

E- elle va la gronder

A- Elle a peur que sa maman la gronde

En DAC, ce sont parfois les enfants eux-mêmes qui reformulent les énoncés inadéquats de leurs camarades et qui les insèrent dans des constructions syntaxiques plus élaborées.

Exemple 4 (DAC)

A- Alors, on y va pour quoi ?

E1- pour ramer des châtaignes et des marrons

A- Pour ramer des châtaignes ?

E2- pour ramasser des châtaignes, pour ramasser des glands

E3- pour faire des bonhommes

En DAC, ce sont généralement les propositions des enfants qui maîtrisent le plus le langage oral qui sont retenues lors de la phase de dictée. Ainsi, la version écrite correspondant à l'exemple 4 est proche de la proposition de l'enfant E2 : « On va aller au parc (...) pour ramasser des glands, des châtaignes et des marrons ». S'il est vrai que dans ce cas les enfants les moins « productifs » sont simplement des récepteurs du travail qui

s'effectue sur la langue, la DAI permettra de vérifier et/ou de réaliser l'appropriation des constructions.

3) Incitation ou proposition d'autres formulations

A d'autres moments, l'adulte peut inciter l'enfant à organiser de lui-même ses énoncés (exemple 5). En reprenant différents éléments donnés par l'enfant, l'adulte le conduit à utiliser une construction nouvelle :

Exemple 5 (DAI)

E- il était une fois

A- ouais

E- elle se brosse les dents

A- Qui ?

E- la petite fille

A- Alors, il était une fois une petite fille...

E- qui se brossait les dents

Dans l'exemple 6, après une première verbalisation de l'enfant contenant le temporel « comme » et un énoncé contenant « parce que » (en réponse directe à une question avec « pourquoi »), l'adulte propose une reformulation de l'ensemble comportant une subordonnée temporelle et une subordonnée causale emboîtées :

Exemple 6 (DAI)

E- sa maman comme elle va rentrer chez elle sa maman elle va lé (= la) gronder

A- Quand elle va rentrer chez elle sa maman va la gronder. Et pourquoi elle va la gronder ?

E- parce que elle s'est salie

A- Parce qu'elle s'est salie. Alors, quand elle va rentrer chez elle, sa maman va la gronder parce qu'elle s'est salie.

4) Organisation chronologique

L'adulte peut amener l'enfant à préciser la succession des événements et proposer elle-même des formes induisant une concordance adéquate des temps par rapport à la situation :

Exemple 7 (DAI)

E- et quand elle rentre chez elle sa mère la gronde (...)

A- quand est-ce qu'elle va la gronder ?

E- quand elle rentr(e)ra chez elle

A- Quand elle rentrera chez elle/

E- sa mère la grondera !

5) Signalement ce qui n'est pas explicite

Quand les énoncés de l'enfant ne sont pas « écrivables » tels quels, l'adulte signale qu'elle va écrire pour amener l'enfant à une formulation explicite :

Exemple 8 (DAI)

E- là c'est les taches où elle s'est salie

A- Qui ? Qui s'est salie ?

E- la/ la fille dans le jardin

A- Attention, il faut que je puisse l'écrire. Tu parles pour que je puisse l'écrire, d'accord ?

Caractéristiques linguistiques des productions de DA

Les modalités d'interaction, telles qu'elles ont été consciemment pratiquées par les enseignants, ont permis d'obtenir chez les enfants des productions langagières orales et écrites bien plus élaborées sur le plan sémantico-syntaxique et des variantes « écrivables » plus diversifiées que ce que les enseignantes avaient pu recueillir jusqu'alors, ce qui laissait augurer de la réussite des apprentissages ultérieurs.

Prenons l'exemple d'un texte résultant d'une DAC réalisée à partir de trois images séquentielles : « Une petite fille dessine sur une feuille. Quand sa maman part, elle dessine sur le mur. Quand sa maman revient, elle la gronde parce qu'elle a dessiné sur le mur ». Au départ les enfants ont proposé trois phrases simples juxtaposées : « Une petite fille dessine sur une feuille. Sa maman part. Elle dessine sur le mur ». Pour faire produire aux enfants des liens de causalité et de temporalité entre les trois propositions, l'adulte provoque l'utilisation de constructions temporelles :

A- Quand, à quel moment la petite fille se met-elle à dessiner sur le mur?

E- quand la maman s'en va

A- Quand la maman s'en va/

E- elle dessine sur le mur !

Cette construction est immédiatement réutilisée par les enfants pour la troisième image : « quand sa maman revient, elle la gronde ». Elle correspond à une liaison structurée entre deux unités sémantiques du texte.

Certains textes produits en DA sont assez longs et comportent des caractères de cohésion et de cohérence, comme le texte ci-dessous :

« Mardi 27 février, le matin, la maîtresse nous a donné une carte d'électeur pour aller voter dans la bibliothèque. Nous avons collé sur un bulletin l'image de l'album que nous avons préféré. Puis, Katia a dit à chacun des enfants d'aller se cacher derrière des cartons pour mettre un bulletin de vote dans une enveloppe sans que personne ne nous voie. Ensuite, nous avons signé sur une grande feuille pour savoir si tous les enfants avaient voté. Nous avons mis l'enveloppe dans l'urne. Le livre *Otto* a gagné : il a remporté 19 voix sur 39 ».

Le travail préalable de verbalisation orale a permis d'articuler un raisonnement au moyen d'emboîtements de constructions syntaxiques complexes : dans la troisième phrase, le discours indirect est emboîté à des constructions infinitives et de connecteurs (« ensuite ») assurant la cohésion entre les différentes parties du texte.

Conclusion

La démarche réflexive sur l'apprentissage du langage oral et écrit entamée par les enseignants au cours de la recherche-action a permis de mettre à jour les limites de pratiques pédagogiques et d'en tester d'autres, non sans difficultés, doutes, retours en arrière, remises en cause des objectifs initiaux. Elle a replacé l'oral au cœur même du dispositif pédagogique, non pas en tant que simple « vecteur » mais comme « opérateur »⁵ de l'apprentissage. On ne peut séparer maîtrise pratique de l'oral d'une part et maîtrise symbolique de l'écrit d'autre

⁵ Expression reprise à Jean-François Halté lors de sa conférence plénière au Colloque International *Le langage oral de l'enfant scolarisé : acquisition, enseignement, remédiation*, Grenoble, 23-25 octobre 2003.

part. Les aspects linguistiques sur lesquels a porté la recherche-action exposée ici ne doivent cependant pas faire oublier que d'autres pratiques et dispositifs complémentaires de l'interaction langagière adaptée doivent être mis en place dans la classe dès l'école maternelle, comme le développement d'une culture de l'écrit ou comme l'expression libre ou le débat régulé (Dolz et Schneuwly, 1998) pour développer l'oral en tant que pratique sociale.

Au long des quatre années de la recherche-action des procédures et des outils ont été élaborés à titre expérimental. Ainsi, des enseignants ont réorganisé l'agencement spatial de leur classe et la gestion du temps de travail, aménagé des ateliers avec les aides-éducateurs ou profité du dédoublement de groupes de façon à permettre des interactions langagières individuelles entre enseignants et enfants et à proposer des activités langagières différentes selon les possibilités de chacun à un moment donné de leur apprentissage. Ils ont notamment cherché à développer l'autonomie des enfants pour qu'ils puissent gérer seuls des temps de travail. Les échanges entre classes ont été multipliés de façon à inclure ces pratiques dans un projet plus global. Une grille d'évaluation a été réalisée, servant de repère à l'enseignant pour noter rapidement et facilement, d'une séance à l'autre, l'évolution de la maîtrise du langage oral et écrit de chaque enfant.

Il faut souligner le problème que pose la généralisation des résultats d'une telle recherche-action. L'information dans des groupes de travail de la circonscription sur le travail réalisé dans cette école est une chose, son application immédiate dans d'autres écoles en est une autre. L'intervention du linguiste a suscité une réflexion sur les processus d'apprentissage qui est à l'origine d'une transformation de pratiques pédagogiques par les enseignants eux-mêmes. Or la diffusion d'un protocole d'évaluation du langage des enfants ou d'outils de travail sans l'accompagnement d'une formation théorique sur le terrain risque de donner lieu à des applications non réfléchies et de ne pas aboutir aux résultats attendus.

Canut Emmanuelle

ATILF, Université Nancy 2

UFR Sciences du langage

Campus Lettres et Sciences Humaines

BP 33-97 54015 Nancy

Emmanuelle.Canut@univ-nancy2.fr

Aquilo Corinne et Rasse Anne

Ecole Polyvalente

30, rue Cugnot

75018 Paris

corinne.aquilo@wanadoo.fr, anne.rasse@noos.fr

Références bibliographiques

Akinnaso Niyi F., (1985) : “On the Similarities between Spoken and Written Language”, *Language and Speech*, Vol. 28, part 4, pp. 323-360.

Auroux S., (1995) : “La place de la linguistique parmi les sciences empiriques”, *Cahiers de l'ILSL*, n°6, pp. 17-64.

Blanche-Benveniste C., (1997) : *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.

Bronckart J.-P., (1996) : *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé.

Bruner J. S., (1983) : *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, P.U.F.

Bruner J. S., (1991) : *...car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Eshel.

Bulletin Officiel de l'Education Nationale, (1999) : *Les langages, priorité de l'école maternelle*, B.O.E.N. n°8, hors série.

Canut E., (1998) : “Quelques conceptions interactionnistes de l'apprentissage. Convergences avec une approche linguistique de l'acquisition du langage”, *L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit* n°41, pp. 65-75.

Canut, E., (2001) : *Evolution de la syntaxe et de l'ancrage énonciatif dans des narrations d'enfants de moins de six ans. Interaction langagière entre adulte, enfant et livre*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion (Thèse à la carte).

Canut E., Vertalier M., (2002) : “Programmes d'enseignement de l'école primaire 2002 (école maternelle). Un grand absent : l'accès à l'écrit à partir de l'oral”, *L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit* n°48, pp. 21-29.

Cefaï D., (1994) : “Type, typicalité, typification. La perspective phénoménologique”, *Raisons pratiques : épistémologie, sociologie, théorie sociale* n°5, Paris, E.H.E.S.S., pp. 105-128.

Dolz J. , Schneuwly B., (1998) : *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, E.S.F.

Guillou M., (1988) : “La « dictée à l’adulte » en grande section d’école maternelle” *Recherches sur l’acquisition du langage*, t. 2, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle - Paris III, pp. 163-183.

Lentin L., (1971) : “Recherches sur l’acquisition des structures syntaxiques chez l’enfant entre 3 et 7 ans : une méthode, premiers résultats”, *Etudes de Linguistique Appliquée* n°4, pp. 7-52.

Lentin L., (1990) : “La dépendance de l’écrit par rapport à l’oral : paramètre fondamental de la première acquisition du langage”, in N. Catach (éd.), *Pour une théorie de la langue écrite*, Paris, C.N.R.S., pp. 113-122.

Lentin L., (1998) : *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, Paris, E.S.F.

Nelson K. E., Welsh J. M., Camarata S. M., Tjus T. Heimann M., (2001) : “A rare event transactional model of tricky mix conditions contributing to language acquisition and varied communicative delays”, in Nelson K. E., Aksu-Koç A., Johnson C. E. (éds), *Children’s language : Interactional contributions to language development*, Vol. 11, Lawrence Erlbaum, Mahwah – N. J., pp. 165-195.

Py B., (1995) : “Interaction exolingue et processus d’acquisition”, *Cahiers de l’ILSL* n°7, pp. 159-176.

Vygotsky L. S., (1934/1986) : *Thought and Language*, Cambridge, MIT Press. Tr. angl. de *Myshlenie i rech’*, Moscou, 1934.

Wallon H., (1945) : *Les origines de la pensée chez l’enfant*, Paris, P.U.F.