



Linx

Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre

68-69 | 2013

Corpus et apprentissage du français

Corpus et prise de conscience des processus interactionnels d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle

Emmanuelle Canut, Natacha Espinosa et Martine Vertalier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/linx/1489>

DOI : 10.4000/linx.1489

ISSN : 2118-9692

Éditeur

Presses universitaires de Paris Nanterre

Édition imprimée

Date de publication : 19 novembre 2013

Pagination : 69-93

ISSN : 0246-8743

Référence électronique

Emmanuelle Canut, Natacha Espinosa et Martine Vertalier, « Corpus et prise de conscience des processus interactionnels d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle », *Linx* [En ligne], 68-69 | 2013, mis en ligne le 19 novembre 2015, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/linx/1489> ; DOI : 10.4000/linx.1489

Corpus et prise de conscience des processus interactionnels d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle

Emmanuelle Canut, Université de Lille 3, Savoir Textes Langage

Natacha Espinosa, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, MoDyCo

Martine Vertalier, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, CLESTHLA

1. Linguistique de l'acquisition du langage et didactique du français langue première (L1) : quelle interdisciplinarité ?

Dans quelle mesure une approche linguistique et interactionniste de l'apprentissage du langage peut-elle répondre aux questionnements des praticiens sur le terrain de l'école et permettre la mise en œuvre de démarches de formation pour contribuer dès l'école maternelle à la prévention de l'échec scolaire ? Une recherche fondamentale en acquisition du langage s'appuyant sur la constitution et l'analyse de corpus d'interactions langagières entre enseignant et élèves peut en effet éclairer les pratiques plus ou moins intuitives des enseignants et permettre une prise de conscience du degré d'efficacité des façons de dire. À partir d'enregistrements de situations de classe ordinaires, nous exposerons comment le travail réflexif suscité par les chercheurs a amené les enseignants à repenser leur conception du langage oral et à modifier celui qu'ils adressaient aux élèves.

1.1. Une conception socio-interactionniste de l'apprentissage

L'originalité de la réflexion est liée au fait que ces deux domaines sont traditionnellement relativement étanches : la communauté des acquisitionnistes en L1 cherche généralement à se distinguer des didacticiens. Ils se focalisent sur le développement cognitivo-langagier, qui n'aurait que peu ou pas à voir avec les situations d'enseignement (ou d'intervention didactique et éducative). Réciproquement, les didacticiens se méfient des recherches qui auraient peu de prise avec le terrain. Notre position est que la recherche en acquisition se nourrit inévitablement et fondamentalement des pratiques langagières effectives, y compris dans le cadre scolaire : ne pas se confronter aux terrains d'enquête et d'expérimentation, c'est se priver d'une source féconde pour la réflexion théorique et méthodologique. Et réciproquement les pratiques de classe ne peuvent être complètement comprises et évaluées sans référence à une posture épistémologique et à des principes théoriques assurés (Halté, 2006).

Ce positionnement fait écho à la discussion de Daunay, Reuter et Schneuwly (2011) concernant l'inter-influence des recherches empiriques et des concepts et méthodes en didactique du français, sous-tendue par l'idée chez Bronckart (2001 : 138) qu'il n'y a pas de séparation entre science fondamentale et intervention, l'intervention est au fondement de la constitution même des sciences sociales :

Si l'on considère que les savoirs, même savants, sont toujours discutables, que les processus de transmission sont complexes et problématiques, et que leurs enjeux sont en permanence à repenser à la lumière des évolutions réelles des sociétés, alors il y a place pour une *science véritable*, dont l'objet est constitué par les *processus de médiation formative*, tels qu'ils sont conçus, gérés et mis en place par les sociétés humaines.

Ainsi, dans le domaine de l'éducation, « tout en répondant à des critères internes de scientificité, la théorie la plus convaincante est celle qui sera la plus proche de l'expérience des acteurs » (Dubet, 1994 : 233).

La linguistique de l'acquisition, telle qu'elle est définie par Lentin (1971, 1998), est originellement ancrée dans des problématiques didactiques puisqu'elle tente de répondre, depuis les années 1970, à la question des causes de l'échec scolaire (en particulier au moment de l'apprentissage de la lecture-écriture), en partant d'observations dans les classes. Cette approche, dont l'objectif est l'étude des modalités d'appropriation du langage dans la perspective de l'accès à l'écrit, se fonde sur des conceptions épistémologiques socio-interactionnistes. Elle porte sur la nature et l'évolution du langage de l'enfant en tant qu'il relève d'un système linguistique, mais elle envisage aussi les productions langagières comme situées d'un point de vue social et discursif (Volochinov, 1929/1977).

L'orientation épistémologique adoptée se distingue ainsi à plus d'un titre des conceptions cognitivistes puisqu'elle ne fait pas abstraction des contextes divers dans lesquels l'individu exerce, dans la variété de ses pratiques, une activité cognitive et

langagière, et elle pose la médiation entre l'adulte et l'enfant comme facteur explicatif de la mise en fonctionnement cognitivo-langagière (Bruner, 1983 ; Vygotsky, 1935). L'apprentissage du langage s'effectue dans une « interaction langagière adaptée » entre un adulte et un enfant (Lentin, 1973b). Au cours d'interactions avec les membres de son entourage, l'enfant s'approprie en situation et au fil du temps des fonctionnements sémantico-syntaxiques. Il capte dans les énoncés des adultes des fonctionnements syntaxiques qu'il essaie dans ses propres énoncés, pour en tester les effets et les réutiliser en situation le moment venu, en fonction de ses besoins et de ses désirs de verbalisation. L'intégration de ces fonctionnements à son système langagier déclenche une évolution, selon la dynamique des « schèmes sémantico-syntaxiques créateurs » avancée par Lentin dès 1971 (Canut & Vernalier, 2014). Le rôle de la syntaxe pour la structuration du langage et de la pensée de l'enfant est ici considéré comme essentiel puisqu'elle permet à l'enfant de verbaliser explicitement un raisonnement dans des situations diverses. Cette appropriation par l'enfant d'un fonctionnement dont on lui a donné l'expérience est comparable à la notion de « schèmes d'expérience » dans l'approche du sociologue Schütz dans les années 1930 : « ensembles de schèmes interprétatifs et de schèmes motivationnels [...], sédimentés dans les réserves d'expérience comme des empreintes d'expériences passées, ils sont réactivés dans le travail de configuration des situations comme des matrices d'expériences nouvelles », dans des contextes de sens et d'interactions sociales (Céfaï, 1994 : 111-112 ; voir aussi Schütz 1998 : 103-123).

Cette étude des processus d'appropriation s'appuie également sur les travaux de la sociolinguistique et des recherches sur la syntaxe du français parlé et écrit : la *doxa* d'une dichotomie entre « code oral » et « code écrit » est écartée pour prendre en compte l'hétérogénéité des usages de la langue. Les productions langagières sont représentées comme constituant un ensemble de variantes énonciatives, dont certaines fonctionnent surtout à l'oral, d'autres à l'écrit et d'autres encore à l'oral et à l'écrit, selon les genres de discours produits par les locuteurs (Achard, 1990 ; Akinnaso, 1985 ; Blanche-Benveniste, 1997 ; Gadet, 1989 ; Tannen, 1985). 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 doit être capable de produire des énoncés présentant certaines caractéristiques de structuration sémantico-syntaxique, d'explicité et de complétude (Lentin, 1990 ; Canut, 2011). Ainsi que le rappelle Nonnon (2001-2002), il existe une différence entre le langage en situation partagée et le langage référentiel non inscrit dans la situation : pour construire une référence abstraite faisant appel à une représentation mentale et donner une certaine consistance au langage, il est nécessaire de recourir à des moyens linguistiques, par exemple l'expansion ou la complexification syntaxique, et d'établir une organisation discursive permettant des relations entre les événements à contre-courant de l'ordre préférentiel le plus primitif, qui suit l'enchaînement des faits de façon linéaire. Il n'y a d'ailleurs de progrès véritable chez l'enfant que s'il parvient à verbaliser des subordonnées (notamment temporelles et causales) avec mobilité de l'ordre d'énonciation par rapport à l'ordre de consécution des faits, et s'il parvient à passer d'une énonciation de proximité (conduites langagières en contexte) vers une

énonciation distanciée (conduite langagière décontextualisée) en faisant des choix énonciatifs adaptés sur le mode conjoint ou disjoint, impliqué ou autonome.

Dans ce cadre, et pour répondre aux préoccupations des professionnels sur le terrain, notre objectif est d'opérer un constant va-et-vient entre l'analyse des corpus visant à identifier les modalités et les processus interactionnels d'appropriation du langage et les aspects langagiers des pratiques à l'école, avec en toile de fond la question de la maîtrise du langage oral indispensable pour l'accès à l'écrit (Canut, Bertin & Bocéréan, 2013 ; Canut & Vertalier, 2009).

1.2. Une problématique : « travailler » le langage oral à l'école maternelle

La place du langage oral dans les situations scolaires d'apprentissage est primordiale à l'école maternelle et fait l'objet de nombreuses études en didactique et en pédagogie. Les ouvrages pédagogiques destinés aux enseignants abordent le langage oral du point de vue des activités réalisables en classe, activités qui se déclinent en fonction des types de supports et de l'objectif visé : apprentissage d'éléments linguistiques, gestion de la parole dans le groupe, modalités d'interaction à mettre en œuvre, type de discours à acquérir, etc. Les propositions sont généralement accompagnées de fiches « outils » et agrémentées de réflexions sur les démarches à adopter, avec des appuis théoriques plus ou moins développés selon les auteurs¹. Les activités proposées peuvent découler d'une démarche expérimentale testée dans des classes, qui aura permis de construire des séquences pédagogiques en fonction de ce qui a fonctionné ou pas, au regard de l'objectif fixé. Parfois également les activités se focalisent sur le seul langage de l'enfant, en lien avec les différentes étapes de développement, sans que le langage adressé à l'enfant par l'enseignant ne soit pris en compte.

D'un point de vue didactique, l'observation des pratiques langagières orales dans la classe a permis de focaliser la réflexion sur le rôle des interactions enseignant-élève dans la construction des savoirs scolaires en général² ou dans la mise en fonctionnement du langage en particulier³. De façon à mettre en évidence l'efficacité relative des modalités d'interaction pour une prise de parole longue des élèves et pour le développement de leur langage, la réflexion prend appui sur des données attestées : l'observation sur corpus est une condition essentielle pour comprendre l'enseignement de l'oral. En effet, il ne suffit pas de pratiquer l'oral pour le faire travailler, l'enregistrement est nécessaire (et même incontournable) car l'oral est difficile à appréhender, et ce pour plusieurs raisons (Garcia-Debanc & Delcambre, 2001-2002 ; Rispaïl & Halté, 2005) : il est transversal aux disciplines et aux activités scolaires, il s'apprend en dehors de l'école (et ce même avant l'école maternelle), il est marqué par des pratiques sociales

¹ À titre d'exemples nous citerons : Boisseau (2005), Canut, Bruneseaux-Gauthier & Vertalier (2012), Canut et al. (2013), Clermont, Cunin & Scheidhauer (1999), Ferrand & Maisonnet (2008/2010), Hindryckx & Crahay (2007), Lentin (1972, 1973a), Lienard (2007), Simon (2009), Simonpoli (1995), Terwagne & Vanesse (2008).

² Par exemple : Bautier (2001, 2006), Bautier & Branca-Rosoff (2002), Boutet (2002), Jaubert, Rebière & Pujo (2010).

³ Canut & Vertalier (2009), Florin (1991, 1995), Jeanjean & Massonnet (2001), Lentin (1998/2009), Péroz (2010).

de référence, il est difficile à observer et à analyser et on ne peut en voir une trace durable que dans l'enregistrement et la transcription, il n'est pas encore complètement décrit par les linguistes et il est encore peu connu des enseignants, il est dévalorisé par la référence à l'écrit comme norme. L'oral est dès lors difficile à évaluer et à utiliser comme véritable objet didactique et pédagogique.

Par exemple, à la suite des travaux de Florin (1991), l'analyse des corpus de Péroz (2010) montre que les dialogues instaurés par des enseignants avec des élèves de maternelle ne permettent pas de poursuivre des objectifs de développement langagier puisqu'ils comportent massivement des questions qui induisent des réponses minimales chez les élèves et non pas la production de verbalisations élaborées. Cette évaluation diagnostique amène l'auteur à proposer une procédure, le *dialogue pédagogique à évaluation différée*, afin d'engendrer des prises de parole longues, en agissant sur la posture d'écoute de l'enseignant.

Les mêmes constats issus de l'analyse de nos propres corpus (Canut, 2006 ; Canut, Bruneseaux-Gauthier & Vertalier, 2012) nous ont amenées à des propositions un peu différentes (mais complémentaires), agissant davantage sur la forme linguistique des variantes langagières produites par les enseignants en rapport avec celles des élèves. A la lumière des propos critiques de Bautier (2001), il s'agit prioritairement d'aider les élèves à s'approprier certains usages du langage, en particulier des usages qui ne relèvent pas de la quotidienneté des échanges mais des « genres seconds » : « Il y a vraisemblablement rupture, pour les élèves, entre des pratiques qui sont apprises dans la quotidienneté de leurs usages, qui relèvent d'un langage pris dans l'expérience et inscrivant sa pertinence dans l'adhérence à un ici-maintenant de la situation, et les pratiques relevant de genres seconds qui supposent une transformation de la position d'énonciation, un retour réflexif sur la production langagière, une construction et une élaboration de celle-ci et un apprentissage spécifique » (p. 154). Se pencher sur l'activité langagière de l'élève suppose pour l'enseignant « de prendre en considération l'élève dans ses processus d'appropriation de nouveaux genres discursifs, de nouvelles pratiques langagières » (p. 153) et suppose de cerner les modalités langagières qui aident ou n'aident pas les élèves dans cet élargissement des variantes langagières dont ils disposent.

Étant donné qu'à l'école maternelle (et même jusqu'au cours préparatoire, voire au-delà) le langage oral ne peut être l'objet d'un enseignement explicite et conscientisé, mais qu'il est à envisager dans le contexte des premières acquisitions, se pose la question suivante : comment amener les enseignants à prendre conscience de leur propre langage et des modalités d'interactions qu'ils proposent aux élèves dans la classe afin qu'ils puissent avoir une action efficace du point de vue de l'apprentissage du langage ? Pour cela, les dialogues entre enseignant et élèves enregistrés dans la classe et transcrits sont-ils des supports pertinents ? Leur observation est-elle suffisante ? Autrement dit, comment les corpus peuvent-ils être à la base d'une transformation des pratiques ?

1.3. Le choix d'une démarche de recherche-action-formation

L'intervention en didactique peut être envisagée de deux façons différentes, bien que leur articulation ne soit pas toujours très claire (Daunay, Reuter & Schneuwly, 2011 ; Halté, 1992) : une argumentation scientifique susceptible d'orienter les pratiques d'enseignement ou bien la description et l'explication des actions, c'est-à-dire soit partir de la recherche pour entrer dans l'action, soit sortir de l'action pour entrer dans la recherche. Dans le premier cas, il s'agit plutôt de théoriser des pratiques en décryptant les « objets » enseignés et médiatisés par l'enseignant afin de déterminer ceux qui conduisent à un apprentissage des savoirs scolaires, alors que dans le deuxième cas l'enseignant prend de la distance avec sa propre pratique pour tenter de comprendre les modalités de ce qui fonctionne ou pas et pour aboutir à des modifications dans les façons de faire. L'enseignant est alors impliqué dans un processus de recherche-action-formation.

Pour les chercheurs en linguistique de l'acquisition, cette dimension de recherche-action-formation⁴ revêt une importance particulière puisqu'elle interroge, dans une visée écologique (tenant compte des situations réelles et complexes d'apprentissage et d'enseignement), la relation entre les apports théoriques et les pratiques éducatives effectives, la posture et la participation du chercheur sur le terrain, les méthodes de recueil et d'analyse qualitative des données, la transformation des pratiques, etc. En accord avec la démarche en didactique, le rapprochement entre « recherche » et « action » a pour objectif ici de faire le lien entre ces deux dimensions, le trait d'union permettant de « penser autrement le rapport entre la recherche et l'action, entre l'activité scientifique et l'activité de terrain. La démarche de recherche-action, c'est d'abord d'instaurer une interaction intentionnelle entre une démarche de recherche et des actions ou des intentions d'action » (Kervyn, 2011 : 222).

Les résultats issus de la recherche concernant l'impact de l'efficacité des « interactions langagières éducatives » (Lentin, 2010) entre adulte et enfant pour la mise en fonctionnement du langage sont les points d'ancrage à partir desquels se fait l'entrée dans l'action. Ce qui ne signifie pas que l'action ne puisse pas encore engendrer des savoirs qui profitent à la recherche, les trajectoires peuvent bien évidemment se croiser : l'action produit du savoir et profite à la connaissance et réciproquement. Cependant, renforcer le pont entre ces deux entités a pour but d'améliorer les pratiques professionnelles et les compétences, d'améliorer le rapport enseignement-apprentissage. Ce qui justifie l'adjonction du terme « formation ». En effet, si les chercheurs en linguistique de l'acquisition peuvent ajuster leurs hypothèses aux besoins et à la réalité concrète de la classe, ils ont aussi une visée praxéologique

⁴ Sur un plan définitoire, le terme de « recherche-action-formation » n'est pas totalement transparent et adéquat. Il existe dans la littérature une grande diversité lexicale recouvrant des réalités proches, mais pas toujours bien définies sur le plan méthodologique et épistémologique : recherche-intervention, recherche innovation, recherche écologique, praxéologique, participative, collaborative, impliquée, appliquée... Certains pourraient aussi arguer que ce terme n'est pas utile car la démarche « recherche-action-formation » fait déjà partie intégrante de la didactique en tant que discipline d'interface entre recherche et pratique.

directe qui est de fournir aux praticiens des réponses adaptées à leurs besoins. Il existe donc dans leurs interventions une visée formative explicite : la formation doit pouvoir mener à un changement de pratique d'enseignement qui devient une activité réflexive sur ce changement de pratique (Charlier, 2005). Plus exactement, l'objectif est d'amener les enseignants à enseigner différemment pour mieux aider les élèves dans leur apprentissage du langage. Il s'agit donc bien de reformuler la problématique émise par l'institution scolaire en une problématique de recherche scientifique : « L'acte d'enseigner, de former fait partie de la recherche pour autant qu'il y ait, par une démarche réflexive, verbalisation, recul, formalisation » (Monbaron, 2005 : 373).

Dans ce contexte, il y a partage d'expertise et démarche de collaboration : le praticien peut devenir co-chercheur et le chercheur co-praticien, selon son degré d'implication dans les actions. Ainsi, le chercheur peut adopter une double posture : celle d'universitaire qui élabore et diffuse de nouvelles connaissances mais également celle d'accompagnateur qui a pour ambition de modifier des représentations, des rapports au savoir et des pratiques langagières. Mais il peut aussi avoir pour ambition supplémentaire de participer à des actions éducatives. Cela renvoie à l'idée soutenue par la plupart des didacticiens et pédagogues qu'il faut faire de la recherche « avec » et « pour » plutôt que « sur » les praticiens. L'intervention du chercheur impose bien évidemment de défendre la position d'une légitimation de la recherche à partir des actions ou, dit autrement, de la scientificité de l'implication. La question revêt, de plus, une dimension éthique : un chercheur ne saurait aller dans une salle de classe et observer des enseignants au travail sans rien leur apporter, sans rien leur donner, sans s'engager dans une relation avec eux (Desgagné & Bednarz, 2005).

Les recherches-actions que nous avons menées (par exemple Canut, 2006) ont eu pour objectif général d'observer comment les élèves apprennent à parler dans le contexte scolaire de l'école maternelle et de cerner les modalités d'interactions langagières favorables à la structuration de leur discours, dans la perspective de l'accès à l'écrit. Ainsi, nous avons pu accompagner des enseignants, sur des durées variables de un à quatre ans, pour les amener à réfléchir à la question de la maîtrise du langage oral : qu'est-ce que savoir parler ? Quelles caractéristiques du langage doit-on prendre en compte ? Comment évaluer les productions orales ? Comment articuler le passage de variantes langagières ancrées dans la situation d'énonciation à des variantes décontextualisées ? Quelles démarches suivre pour favoriser une maîtrise du langage oral suffisante pour permettre la production et la compréhension de textes écrits ? Quelles situations de classe sont les plus propices à un apprentissage du langage ?, etc. Un certain nombre de démarches ont ensuite été proposées et travaillées avec les enseignants telles que :

- l'« entraînement » au langage (dans un sens non béhavioriste) c'est-à-dire une démarche pour que l'enseignant amène les élèves à parler en adoptant lui-même certaines modalités d'interaction telles des reprises et reformulations adaptées et ajustées dans des zones proches du développement de chaque élève (Canut, Bertin & Bocéréan, 2013) ;

- le passage de l'oral à l'écrit dans un *continuum*, par le biais de la « dictée à l'adulte », démarche spécifique au cours de laquelle l'élève conçoit mentalement et verbalement un texte construit (« écrivable ») que l'adulte peut écrire, sans en modifier la forme et le contenu, ce qui implique pour l'enseignant un travail de réflexion approfondie de la question des pratiques langagières orales et écrites, de leurs ressemblances et de leurs différences (Canut, Aquilo & Rasse, 2005) ;
- un suivi de la « production d'écrit aidée » à partir des textes réalisés en dictée à l'adulte, jusqu'à la production d'écrits autonomes.

Toute cette réflexion trouve son ancrage dans les corpus d'interactions adulte-enfant qui constituent la base méthodologique du travail : ils permettent, en effet, de mieux mesurer les écarts entre les objectifs visés par les enseignants en matière d'apprentissage du langage oral et les pratiques effectivement réalisées, avec un retour réflexif sur les pratiques langagières adoptées (Chemla, 2011).

2. Constituer et exploiter des corpus d'interactions langagières enseignant-élèves pour aider à repenser les pratiques à l'école maternelle

On pourrait penser qu'avec l'abondance de la littérature sur la thématique du langage oral à l'école, les enseignants disposent d'éléments théoriques et d'outils en nombre suffisant. Mais c'est oublier que se former c'est aussi prendre du recul sur ses propres pratiques au quotidien, les théoriser et les formaliser. Les enseignants des classes de maternelle et de cours préparatoire sont conscients de l'importance de la maîtrise du langage oral avant l'apprentissage de l'écrit (les textes officiels de l'Éducation Nationale mettent massivement l'accent sur ces enjeux aux cycles 1 et 2). Ils n'en restent pas moins confrontés à deux problématiques majeures.

L'évaluation du langage oral des élèves, d'une part : quels éléments linguistiques évaluer et comment les évaluer ? Les enseignants ont des moyens d'identifier le lexique produit par les élèves et de voir s'ils le réinvestissent en classe, et ils peuvent disposer d'outils qui leur donnent des informations sur un hypothétique « niveau de langage » des enfants à un moment donné. Mais qu'en est-il de l'organisation syntaxique ? Bien que l'on connaisse son rôle essentiel dans la structuration du langage et de la pensée, parce qu'elle est porteuse de l'expression de relations logiques permettant l'organisation du discours et l'évocation d'événements absents, la syntaxe fait rarement l'objet d'une évaluation systématique et rigoureuse. Par ailleurs, les évaluations du langage généralement réalisées ne permettent pas de dépasser le simple constat de productions conformes ou non à une organisation canonique du français, voire à une norme de l'écrit, et n'impliquent que très rarement les caractéristiques linguistiques du langage adressé à l'élève par l'enseignant.

La question des situations et des modalités d'interaction plus ou moins favorables à l'apprentissage du langage, d'autre part : faut-il mettre en place des situations individuelles ou collectives, des situations de la vie quotidienne ou d'apprentissage scolaire ? Les « séances de langage » organisées spécifiquement sont-elles adaptées ?

Afin d'examiner ces problématiques, et à la demande de l'inspectrice préélémentaire, nous avons proposé à des enseignants de trois écoles maternelles (classées en Zone d'Éducation Prioritaire) de la ville de Niort (Deux-Sèvres) de travailler à partir de corpus recueillis par eux-mêmes dans leurs classes. Ce travail a été mené sur une année complète avec six enseignants (deux enseignants par section). Nos objectifs étaient les suivants :

- amener les enseignants à détecter chez les élèves les fonctionnements langagiers maîtrisés ou en cours d'apprentissage (d'un point de vue linguistique et pragmatique) ;
- identifier les situations de classe et les modalités d'interaction de l'enseignant qui contribuent à faire évoluer le langage de chacun des élèves.

Pour ce faire, nous avons adopté une démarche qui vise la « conscientisation » des pratiques, un peu sur le modèle que proposait Schön (1993) du « praticien réflexif » qui exerce son jugement en contexte. Il s'agissait, grâce aux enregistrements audio et vidéo réalisés par les enseignants dans leur classe, et en mettant l'accent sur les configurations syntaxiques et discursives des productions verbales, d'aider les enseignants à mesurer les écarts entre ce qu'ils pensent dire et faire et ce qu'ils disent et font réellement, et entre ce qu'ils pensent que les enfants disent et font et ce que les enfants disent et font réellement, ce qui n'est pas sans conséquence du point de vue de l'apprentissage. Nous nous proposons d'illustrer maintenant quelques-uns des effets de la constitution et de l'analyse de corpus sur l'évolution des pratiques langagières et des pratiques de classe.

2.1. Constitution d'un corpus dans des conditions « écologiques »

La démarche méthodologique adoptée s'inscrit dans une dimension sociolinguistique, en particulier dans le souci d'étudier des productions attestées, recueillies en contexte conversationnel, et non pas provoquées au moyen de protocoles expérimentaux préétablis, dans des situations standardisées ou fabriquées. Elle est qualitative puisqu'elle consiste à comparer, avant et après une formation, différentes situations d'échange entre les enseignants et leurs élèves pour observer celles qui sont les plus adaptées à la mise en fonctionnement d'un discours explicite et structuré.

Le cahier des charges adopté en concertation avec l'inspection et proposé aux enseignants se répartit en quatre périodes distinctes détaillées dans le Tableau 1.

PERIODE 1	<p>Enseignants</p> <p>1^{ère} série d'enregistrements (novembre 2009 à février 2010) réalisés par les enseignants</p> <p>Pratiques habituelles de la classe</p>	<p>Type de séances :</p> <p>=> 2 enregistrements au choix en regroupement collectif en classe entière :</p> <ul style="list-style-type: none"> - séance autour d'un livre illustré choisi par l'enseignant ; - moments rituels (rassemblement : météo, date...); - ou autre situation (explication d'un phénomène, discussions « citoyennes », explicitation de consignes, etc.) <p>=> 2 enregistrements au choix en demi-groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - situation d'apprentissage (déroulement d'ateliers avec intervention de l'enseignant, explication de consigne) <p>=> 1 enregistrement d'un moment dit informel : passage aux toilettes, habillage, retour de sieste, accueil...</p> <p>=> 1 enregistrement d'une situation en relation duelle, si les interactions individuelles sont déjà instaurées dans la classe ou dans le cadre des aides personnalisées.</p> <p>Consignes données aux enseignants par les chercheurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enregistrer (en audio ou vidéo) des séances habituelles de classe qui sont représentatives du point de vue de l'enseignant de son travail sur le langage. - Remplir une fiche détaillée de chaque séquence enregistrée (description de la situation, disposition spatiale, déroulement de la séance et comportement des élèves, objectif d'apprentissage langagier visé, etc.).
	<p>Chercheurs⁵</p> <p>Analyse des enregistrements</p>	<p>Repérage de la coïncidence et des écarts entre l'objectif annoncé par les enseignants et les pratiques effectivement réalisées.</p>
PERIODE 2	<p>Formation (6h)</p> <p>Retour sur pratiques (avril 2010)</p>	<p>Travail sur les représentations des enseignants sur des notions comme : langue, langage et communication ; interactions verbales ; lexique, syntaxe et discours ; maîtrise de la langue, etc.</p> <p>Analyse et commentaires d'extraits d'enregistrements sélectionnés par les chercheurs : mise en évidence de ce qui relève des objectifs langagiers (qui peuvent être atteints ou non) et de ce qui relève de l'offre langagière de l'enseignant et des productions des élèves, avec une focalisation sur les caractéristiques syntaxiques et lexicales des verbalisations.</p> <p>Proposition de nouvelles orientations pour les prochains enregistrements (choix des supports et modalités d'interaction langagière)</p>
PERIODE 3	<p>Enseignants</p> <p>2^e série d'enregistrements (mai-juin 2010)</p>	<p>Mêmes modalités que pour la 1^{ère} série d'enregistrements mais les séances collectives et individuelles avec le support de livres sont à réaliser à partir d'albums spécifiques conçus pour faire de l'entraînement au langage⁶.</p>
	<p>Chercheurs</p> <p>Analyse des enregistrements</p>	<p>Repérage de la coïncidence et des écarts entre l'objectif annoncé par les enseignants et les pratiques effectivement réalisées.</p> <p>Comparaison avec la première série d'enregistrements : changement de postures de l'enseignant et repérage de</p>

⁵ Tiphonie Bertin, Florence Bruneseaux-Gauthier, Emmanuelle Canut et Natacha Espinosa ont réalisé le travail d'analyse des données, qui s'est appuyé en partie sur des transcriptions réalisées par Youma Sow.

⁶ Livres de la collection des *Histoires à parler* (Lentin, Lokra, Luxereau, AsFoReL, 2006), de *La Cité des Bleuets* (Lokra, Lhermey, Istra-Casteilla, 1989), et de la collection « Grenadine » (Lentin, Bertin et Allain, AsFoReL, 2009).

		différences dans les façons d'interagir et dans les caractéristiques linguistiques des énoncés.
PERIODE 4	Formation (3 h) Retour sur pratiques (novembre 2010)	Analyse et commentaires d'extraits d'enregistrements sélectionnés par les chercheuses : mise en évidence de ce qui relève des objectifs langagiers (atteints ou non) et de ce qui relève de l'offre langagière de l'enseignant et des productions des élèves, avec une focalisation sur les caractéristiques syntaxiques et lexicales des verbalisations. Bilan : quel apport du travail d'analyse aux pratiques ? Redéfinition de ce qu'est une situation efficace pour aider à apprendre à parler.
	Conférence (3h)	Présentation des résultats du travail avec témoignages des enseignants et présentation d'un protocole définissant les conditions générales de communication entre un adulte et un enfant de maternelle.

Tableau 1 : Cahier des charges de la recherche-action-formation

Nous avons effectivement recueilli 51 enregistrements (dont 50 films), la majorité au cours de la première période, c'est-à-dire avant la première journée de formation, et principalement dans les deux classes de Grande Section (Tableau 2).

1 ^{ère} série d'enregistrements (avant formation)	Grande Section	20 vidéos ⇒ 8 en classe entière, ⇒ 6 en demi-groupe, ⇒ 6 en individuel
	Moyenne Section	7 vidéos ⇒ 3 en classe entière, ⇒ 4 en demi-groupe
	Petite Section	7 vidéos ⇒ 6 en classe entière, ⇒ 1 en demi-groupe
2 ^e série d'enregistrements (après formation)	Grande Section	13 vidéos ⇒ 3 en classe entière, ⇒ 2 en demi-groupe, ⇒ 8 en individuel
	Moyenne Section	3 vidéos, 1 audio ⇒ 2 en classe entière, ⇒ 2 en individuel
	Petite Section ⁷	- pas d'enregistrements

Tableau 2 : Détail des enregistrements réalisés au cours des deux périodes

Le choix de réaliser des vidéos (plutôt que des enregistrements audio) permettait d'accéder à des observables que l'observation seule ne peut capter mais aussi d'appréhender la complexité des activités (Guernier & Sautot, 2011 ; Sautot, 2008). Ainsi, sans être une fin en soi, le support filmé nous permettait d'interpréter plus finement le déroulement des séances et d'en inférer les modalités d'apprentissage, et donc de mieux cibler les points à travailler et les questions à soulever avec les enseignants.

⁷ Les deux enseignants de Petite Section n'étaient pas en activité au cours de cette période (détachement pour l'un, arrêt maladie pour l'autre).

2.2. Analyse des corpus de la première période et repérage des écarts entre objectifs annoncés et réalisés

Dans la première série d'enregistrements, il s'agissait de séances de classe ordinaires, mises en œuvre régulièrement par les enseignants, comportant diverses activités selon différentes organisations pédagogiques (Tableau 3).

Type de regroupement	Classe entière	Demi-groupe	Individuel
Types de situations (séances)	<ul style="list-style-type: none"> - Rituels (appel, météo...) - « Quoi de neuf ? » - Consignes - Séance autour d'un album (découverte de la couverture, lecture ou récit d'une histoire) - Découverte d'une peinture - Moments informels (habillage) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ateliers arts plastiques : réalisation d'un quadrillage, d'un collage, d'une peinture - Ateliers autour de l'écrit (phonologie, écriture) - Jeux pédagogiques (construire une maison) 	<ul style="list-style-type: none"> - Activité de « dictée à l'adulte » (raconter une histoire que l'enseignant écrit)

Tableau 3 : Séances de classe filmées au cours de la première série d'enregistrement

La première étape du travail a consisté en l'analyse linguistique des séances. Un premier constat a révélé que la majorité des séances filmées étaient des interactions avec la classe entière ou en demi-groupe, certaines enseignantes ne pratiquant aucune activité en interaction individuelle. Un second constat a mis en lumière la difficulté pour certains enseignants de définir clairement, et d'écrire dans leur fiche descriptive, l'objectif langagier de la séance mise en place et donc de mesurer l'écart entre les objectifs prédéfinis et ceux atteints.

Par exemple, dans l'extrait 1, l'objectif annoncé par l'enseignante est de décrire la couverture d'un album de la littérature de jeunesse.

Extrait 1 – Séance avec le support d'un album en classe entière (Petite Section)⁸

A1- est-ce que / est-ce que/ Ah Maya tu veux bien venir me montrer si tu vois les trois petites poules

e1- moi

A2- toi tu veux venir montrer ?

(L'enfant vient pointer du doigt les petites poules sur l'image)

A3- ah là et là là là et là !

(Quelques élèves reprennent en écho)

e2- *** j'ai*** (= pris ?) que deux

⁸ Dans cet exemple et les suivants, « A. » désigne l'enseignante et « e. » les élèves. Toute autre initiale correspond au prénom d'un élève en particulier. L'astérisque (*) indique que le passage n'a pas pu être transcrit car incompréhensible ou inaudible.

A4- ah il n'y en a que deux Théo là ? est-ce que tu es/ est-ce que tu es d'accord Noam ? est-ce que tu es d'accord Thibaut ?
(Des élèves discutent entre eux sur le côté)

L'objectif n'est pas atteint puisque les verbalisations proposées par l'enseignante invitent davantage les élèves à observer, puis à « montrer » des éléments qui figurent sur la couverture de l'album présenté, qu'à verbaliser une « description ». L'enseignante incite plus les élèves à repérer des éléments dans l'image, ce qui ne favorise pas le genre du discours descriptif. L'adulte elle-même ne produit pas de description organisée syntaxiquement dans cette séquence.

Examinons un autre échange, relativement représentatif d'une « lecture d'album » dans une classe de Grande Section d'école maternelle (extrait 2). On pourra constater la variété sémantique des verbes utilisés, qui met en évidence la difficulté des élèves à identifier l'attente de l'enseignante. En effet, l'emploi imprécis des termes « lire », « dire », « raconter », « regarder » et « voir » engendre des confusions sur le type d'activité à réaliser : les élèves doivent-ils « lire » l'histoire comme il est suggéré dans un premier temps par l'enseignante ? Ou plutôt « regarder les pages » et « dire ce qu'il y a » dessus, c'est-à-dire « décrire » ? Ou, comme proposé un peu plus loin dans le dialogue, doivent-ils « raconter l'histoire » ?

Extrait 2 – Séance avec le support d'un album en classe entière (Grande Section)

A1- alors aujourd'hui on ne va pas faire comme d'habitude ce n'est pas moi qui vais lire l'histoire
e1- c'est nous ?
A2- oui comment va-t-on faire ?
P1- voir les images et te dire ce qu'il y a
A3- voilà je vais vous montrer les images
L1- moi je sais pas lire
A4- bon ben oui mais Pierre il n'a pas dit que vous alliez lire qu'est-ce que tu as dit Pierre ?
P2- que regarder les pages et puis dire ce qu'il y a sur les pages
A5- on va regarder alors qu'est-ce qu'il y a sur les pages ?
e2- des couleurs et puis des images et des couleurs
A6- des couleurs des images et vous allez essayer de... ?
e3- de nous lire les couleurs et les images
A7- de raconter l'histoire et quand vous aurez raconté toute l'histoire moi je vous la lirai après l'histoire mm ?
e4- je la connais même pas moi
M1- il y a une étoile il y a plein d'étoiles
A8- tu vois des étoiles elles sont où les étoiles ?
M2- là

Les élèves ne parviennent pas à identifier la tâche qui leur est demandée : ils proposent alors de « lire les couleurs » ou encore manifestent leur conscience de leur incompétence (« je sais pas lire », « je la connais même pas moi »). La confusion est alimentée par le fait qu'aucun des termes utilisés ne correspond véritablement à

l'activité, qui se trouve être en réalité une description d'images, avec l'emploi de présentatifs et de déictiques comme *il y a*, et *là*, que cela entraîne.

Ces observations coïncident avec celles décrites par Péroz (2010) : bien que l'objectif annoncé soit de *lire* des histoires, les enseignants ne lisent pratiquement jamais les textes des albums mais racontent et décrivent les images, alors même que les images freinent considérablement la verbalisation des élèves puisqu'elles y suppléent. En s'intéressant à la question de l'articulation entre pratiques langagières orales et écrites et du type d'écrit qui influence l'acquisition des compétences discursives orales, Rabatel (2001-2002) montre également dans ses corpus une expérience contre-productive de la « lecture d'image » : les échanges sont peu interactifs, le dialogue se compose d'échanges minimaux de type question/réponse entraînant la production d'éléments lexicaux isolés, l'activité de description tourne à vide, et les élèves ne sont pas en condition pour être productifs : « [...] en privilégiant à l'excès l'arrêt sur image, on court-circuite la double stratégie interprétative *top/bottom*, *bottom/up*, on infantilise les élèves, ce qui empêche des interprétations riches : les apprenants sont cantonnés dans des observations de détail, ou à des inférences limitées à des données décontextualisées [...], alors que l'intérêt de l'exercice réside dans l'articulation entre les observations de détail et les hypothèses globales. Ce court-circuitage est aggravé par certaines incohérences de l'étayage » (p. 242).

D'autres corpus dans d'autres situations montrent aussi des décalages entre ce que note l'enseignant sur la fiche descriptive et la réalité des échanges. Par exemple, dans une séance « Quoi de neuf ? » avec une classe entière (extrait 3), l'enseignante avait un double objectif : que les élèves prennent la parole et qu'ils « fassent des phrases ». La séance proposée est organisée de telle sorte qu'un bâton circule entre les mains des élèves et que lorsqu'un élève a ce bâton entre les mains il peut, s'il le désire, exprimer quelque chose.

Extrait 3 – Séance « Quoi de neuf ? » en classe entière (Grande Section)

- e1- ben je sais pourquoi le toboggan il est enlevé parce que il est cassé et ils vont le réparer
A1- certainement je pense aussi hum
[...]
Th1- ben moi ce soir (il) y a papi et mamie qui vont venir
A8- ah ils viennent faire quoi chez toi ?
Th2- ben ils vont rester quelques jours à la maison et après ils vont nous emmener à *** pour fêter le jour de Noël tous ensemble
A- mm
Th3- et maman elle va rester à la maison parce qu'elle va travailler mais elle va venir fêter Noël avec nous
A9- oui
Th4- au repas de Noël
A10- ce sera drôlement bien ça !
Th5- et peut-être sur la route elle croisera le Papa Noël
A11- mm peut-être

Tout d'abord, notons que les deux objectifs annoncés par l'enseignant ne relèvent pas de la même dimension du langage, la première concerne les compétences communicationnelles des élèves et la seconde la compétence syntaxique. Si le premier objectif est atteint par certains, il est évident que chaque élève n'a pas pu prendre la parole, et si tant est qu'un élève avait la possibilité de le faire, encore fallait-il qu'il ait quelque chose à dire. Le second objectif, « faire des phrases », se traduit en réalité par l'action de verbaliser sa pensée avec ses propres mots et son propre fonctionnement langagier sans étayage spécifique de l'enseignante. Ainsi, lorsqu'un élève propose un énoncé, qu'il contienne ou non une « phrase complète », l'enseignante ne propose pas de reformulations qui pourraient soit réorganiser le contenu, soit le complexifier sur le plan linguistique. Par ailleurs, certaines verbalisations des enfants portant sur des événements que l'enseignante ne connaît pas, elle ne peut interagir pour soutenir et reformuler les tentatives des élèves. De plus, la taille du groupe implique que le temps alloué à chacun est assez court, l'enseignante passe alors rapidement d'un élève à l'autre pour permettre à tous de s'exprimer, ce qui ne lui laisse pas le temps de réagir à leurs tentatives de verbalisation.

Dans une autre séance de jeu d'observation en demi-groupe, l'enseignante avait un objectif langagier très précis pour les élèves : « être capable de formuler des tournures interrogatives ». Le jeu s'appuie sur des planches représentant un même décor, sur lesquelles les élèves peuvent placer des personnages et des éléments (champignons, soleil, nuage...). L'enseignante a positionné les éléments à certains endroits de sa propre planche sans être vue des élèves, et les élèves doivent reconstituer la scénette sur leur planche vide en lui posant des questions.

Extrait 4 – Séance de jeu d'observation « La promenade au parc » avec un groupe de 6 élèves (Grande Section)

A1- alors la petite fille est assise

L1- où ? sur le banc ?

A2- je veux une phrase

L2- sur le banc ou sur la balançoire ?

A3- ah ! où est assise la petite fille ?

L3 – sur la balançoire

A4- sur le banc la petite fille est assise sur le banc tu rajouteras des mots hein Léo ?

A5- ah ben faut que tu enlèves tes mains pour que je voie que tu as fini c'est bon ? un champignon pousse à côté de l'arbre

W1- quel champignon ?

A6- quel champignon ? euh un champignon bleu avec des étoiles qu'est-ce qu'il y a ?

W2- le pointu ou le rond ?

A7- ah elle demande Wendy quoi ? qu'est-ce qu'elle a demandé ?

M1- le pointu ou le rond

W3- le rond

A8- le pointu ou le rond est-ce que vous avez un champignon bleu avec des petites étoiles ?

A priori l'objectif semble atteint dans la mesure où les élèves questionnent l'enseignante pour pouvoir compléter leur planche. Mais l'analyse des énoncés montre qu'il s'agit en réalité d'intonations montantes avec des structures de « phrases » incomplètes, construites soit à partir d'un pronom interrogatif suivi du syntagme prépositionnel sur lequel porte l'interrogation (« où ? sur le banc ? »), soit à partir uniquement du syntagme nominal (« le pointu ou le rond ? »). La production chez les élèves de tournures interrogatives est donc implicite. L'enseignante cherche à leur faire produire des questions dans des structures plus canoniques mais ses propres interventions ne permettent pas toutes d'offrir un exemple du type de structure attendu, sa position dans le jeu l'amenant davantage à produire des assertions (comme en A1, A4 et A5). De plus, lorsqu'elle pose des questions, comme en A3, A6 et A8, elle sort du rôle imposé par le jeu, puisqu'elle est censée donner des réponses aux élèves. La situation choisie complique le rôle de l'enseignante et l'amène à avoir des demandes explicitement normatives sur l'aspect formel des énoncés attendus : « Je veux une phrase », « tu rajouteras des mots hein Léo ? ».

À partir des analyses de l'ensemble de ces premiers enregistrements, nous avons conçu un temps de formation visant à faire émerger chez les enseignants un questionnement sur la dimension linguistique de l'apprentissage du langage et le rôle qu'ils avaient à jouer dans l'évolution du langage des élèves.

2.3. Une formation spécifique sur la dimension linguistique des échanges entre enseignant et élève

Pour concevoir cette formation, nous sommes parties de plusieurs constats :

- si les enseignants pouvaient avoir des objectifs langagiers précis, ils contribueraient en réalité davantage à développer la dimension sociale du langage (tel que le respect des règles de la communication) que la dimension strictement linguistique ;
- l'organisation des séances mises en œuvre et le choix des supports visaient à faire parler les élèves et généralement cela fonctionnait. Mais leurs verbalisations ne correspondaient pas à une production maximale de leurs compétences langagières ;
- les objectifs linguistiques visés portaient souvent sur des éléments isolés tels que l'utilisation du « je », des verbes à l'infinitif, d'un nom ou d'un adjectif en particulier, ou encore sur des éléments phonologiques (en lien avec la graphie). La structuration du discours était rarement citée, ou bien elle était envisagée d'un point de vue normatif en se référant à la notion de « phrase » ;
- le rôle de l'enseignant n'était jamais directement spécifié : ni du point de vue des modalités d'interaction pouvant déclencher la production langagière visée, ni du point de vue des caractéristiques linguistiques du langage adressé à l'élève pouvant aider à une certaine maîtrise de la langue.

Nous avons dans un premier temps travaillé les représentations des enseignants sur la question de « l'apprendre à parler » des enfants de moins de six ans et mis en lumière leur difficulté à définir l'apprentissage du langage comme un fonctionnement cognitivo-langagier et, plus généralement, à définir l'ensemble des dimensions linguistiques sous-jacentes (phonétique, syntaxique, lexicale, pragmatique, discursive,

sémantique...). En particulier, nous avons observé la prépondérance de l'emploi du terme « communiquer ». Si ce terme n'est pas à exclure entièrement, il n'est pas suffisant pour définir l'étendue et la spécificité de l'apprentissage du langage. Nous nous sommes donc efforcées d'apporter un éclairage sur la dimension linguistique, en insistant sur les variantes de l'oral, non pas d'un point de vue normatif en référence à l'écrit, mais du point de vue de la diversité de l'organisation syntaxique et lexicale des productions, avec la possibilité d'exprimer des relations logiques, causales, temporelles, etc., de produire un discours cohérent et cohésif, qu'il soit narratif, explicatif, argumentatif...

Dans un second temps, nous avons cherché à illustrer nos propos à partir d'exemples tirés des enregistrements. Collectivement, nous avons cherché à déterminer dans des extraits de corpus transcrits si l'objectif poursuivi avait bien été atteint et à expliquer les écarts entre ce que visait l'enseignant et les productions réelles, mais aussi à déterminer dans quelle mesure la situation était adéquate à la réalisation des objectifs. Peu à peu, nous avons amené les enseignants à observer plus précisément leurs pratiques langagières et à juger de la qualité et de l'efficacité de leurs interactions pour l'appropriation langagière des élèves.

Dans un troisième temps, nous avons proposé une réflexion plus ciblée sur l'adaptation des interactions enseignant-élève pour stimuler l'évolution du langage et sur la nécessité d'une « conscientisation » par l'enseignant des productions langagières proposées dans les différentes situations de classe. Nous avons notamment proposé d'un point de vue théorique une transposition pour le développement langagier de la notion de « zone proximale de développement » chez Vygotsky et avons insisté sur la nécessité de l'individualisation des interactions. En effet, si la mise en place d'ateliers en « petits groupes » peut avoir des incidences positives sur les dimensions psychosociales du langage (apprendre à parler chacun à son tour, avoir plus d'aisance pour une prise de parole en groupe, etc.), on observe cependant que le langage des élèves qui ont le plus de difficultés ne s'améliore pas, ou du moins que leurs constructions ne se diversifient pas davantage. Les enseignants ont souligné, à juste titre, le manque d'outils et de moyens pour observer, programmer et évaluer les productions langagières, qui nécessite de pouvoir « s'arrêter » aussi bien sur les paroles des enfants que sur les leurs propres, et non pas n'en avoir qu'une pratique intuitive.

Dans ce contexte, nous avons aussi abordé la question du support, et notamment de l'album de la littérature de jeunesse pour enfant non encore lecteur. En effet, s'ils sont adaptés aux capacités langagières et cognitives des élèves, les textes des livres illustrés qui leur sont lus par l'enseignant peuvent offrir des variantes énonciatives structurées, que chacun peut s'approprier. Dans cette optique, nous avons proposé aux enseignants de tester le support du livre illustré dans des situations d'interactions duelles, et leur avons suggéré d'utiliser des livres illustrés spécialement conçus pour un « entraînement au langage », comme les séries de livres conçus par Lentin (*Les Histoires à parler*, la série *Grenadine*, *La Cité des Bleuets*)⁹.

⁹ Voir Lentin et al. (1983).

À l'issue de la formation, il a été proposé aux enseignants qui ne le faisaient pas auparavant de mettre en place des situations d'interactions langagières individuelles avec leurs élèves, en plus de celles proposées en groupes.

2.4. Analyse des corpus de la deuxième série d'enregistrements : des situations ciblées sur l'interaction langagière enseignant-élève

Nous avons recueilli, dans les deux mois qui ont suivi, un second corpus, qui a été transcrit et analysé selon la démarche adoptée pour le premier corpus, et qui a été suivi, cinq mois après, d'un autre retour sur pratiques avec les enseignants. Un premier constat est que nous disposons de beaucoup moins d'enregistrements que lors de la première série (presque trois fois moins), et aucun n'a été réalisé en Petite Section, principalement semble-t-il en raison du laps de temps très court (deux mois) dont disposaient les enseignants après la formation pour les réaliser. Nous avons également constaté une différence dans le choix et le contenu des séances filmées puisque nous avons relevé une plus grande proportion d'enregistrements en interaction individuelle avec le support de livres illustrés (Tableaux 2 et 4).

Type de regroupement	Classe entière	Demi-groupe	Individuel
Types de situations (séances)	- Rituels (appel) - Séance autour d'un album (raconter une histoire lue préalablement par l'enseignant)	- Ateliers autour de l'écrit (phonologie, écriture)	- Activité de « lecture partagée » (l'enseignant lit, l'élève raconte)

Tableau 4 : Séances de classe filmées au cours de la deuxième série d'enregistrements

Un second constat montre que non seulement les objectifs annoncés par les enseignants étaient différents de ceux de la première période, davantage axés sur les aspects linguistiques et discursifs et sur les modalités d'interaction, mais également qu'il existait moins de décalage avec ce qui était effectivement verbalisé. Ainsi, les enseignants se sont notamment davantage focalisés sur leur « façon de parler » : les questions fermées et partielles étaient moins nombreuses et ils ont veillé à reformuler des énoncés structurés adaptés au fonctionnement langagier des élèves, à proposer des constructions syntaxiques diversifiées pouvant éventuellement permettre aux élèves de faire des hypothèses sur le fonctionnement de la langue.

On peut voir par exemple dans les extraits 5 et 6 des objectifs nouveaux : dans le premier il s'agit de « raconter l'histoire d'un livre lu précédemment par l'adulte, en s'appuyant sur les illustrations et en faisant des phrases complètes » et dans le second de « raconter une histoire déjà connue, avec le support des illustrations, être explicite ». Dans l'extrait 5, l'enseignante, tout en maintenant les règles de la communication, vise à reprendre et reformuler les propos de l'élève. On note des questions ouvertes en A23 et A32, qui sont représentatives de ses interventions tout au long de la séance, qui favorisent une verbalisation d'énoncés complets et qui incitent à la narration. Cette

façon de faire est assez différente de ce que l'on avait observé dans la première période, par exemple dans l'extrait 4 où les questions fermées ou partielles étaient majoritaires, où l'enseignante reprenait ou « soufflait » les questions aux élèves. Par ailleurs, à l'image de l'énoncé A29, nous avons remarqué davantage d'interprétations et d'hypothèses de la part de l'enseignante pour retrouver ce que l'élève cherche à dire.

Extrait 5 – Séance autour d'une *Histoire à parler* avec un groupe de 4 élèves (Moyenne Section)

A23- alors qu'est-ce qu'elle fait Magali ?

M3- elle court dans la chambre

A24- elle court dans sa chambre

e- après elle va glisser

M4- elle s'est/ (ou saigne ?) sur la table

A25- je n'ai pas compris Mohamed

e- elle va se faire mal sur/

A26- attends je veux bien t'écouter mais je/ Mohamed a commencé à parler vas-y

M5- elle s'est/ (ou saigne ?) sur la table

A27- elle/elle quoi ?

e- elle se tient dans la table

A28- elle se tient ?

e- nan elle se [tE]

M6- *** elle s'est fait mal dans la table

A29- elle se cogne ! c'est ça que tu veux dire ? redis-le elle se cogne ?

M7- dans la table !

A30- dis-le toi

M8- elle se cogne dans la table

A31- voilà elle se cogne contre la table d'accord ?

A32- alors on va écouter Chaïb qu'est-ce qui se passe ?

C1- il pleure

Dans l'extrait 6, les nombreuses reprises par l'enseignante des énoncés de l'élève, ponctuées d'encouragements et d'approbations, ont pour effet d'encourager la narration de l'élève. Par ailleurs, certaines de ces reprises comportent l'ajout du connecteur « et » articulant les deux constructions juxtaposées produites précédemment par l'élève, comme en T2-A2, T3-A3 et T5-A5.

Extrait 6 – Séance autour d'une *Histoire à parler* en relation duelle (un élève de Moyenne Section)

T1- Ouille la bosse

A1- l'histoire s'appelle Ouille la bosse tu as raison

T2- Magali court dans la chambre les chaussons glissent par terre

A2- tu as raison Magali court dans la chambre et ses chaussons glissent par terre c'est rigolo hein de glisser comme ça ? hein ? vas-y je t'écoute mon chéri

T3- elle va trop vite et pan elle se cogne/ elle se cogne contre la table

A3- tout à fait Thibaut tu as raison Magali va trop vite et elle se cogne contre la table

T4- elle pleure Magali elle a très mal

- A4- Magali pleure tu as raison elle a très mal
T5- Thérèse arrive elle regarde les cheveux de Magali
A5- très bien Thérèse arrive et elle relève les cheveux de Magali elle va regarder son front qu'est-ce qu'elle a sur son front Magali ? Comment est-ce qu'il est le front de Magali ?
T6- il est tout rouge
A6- tu as raison le front de Magali est tout rouge
T7- elle *******(va ?) mettre de la pommade Thérèse
A7- Thérèse met de la pommade c'est vrai
T8- elle frotte tout doucement
A8- oui elle frotte tout doucement est-ce qu'elle pleure Magali encore ?
T9- non
A9- non Magali ne pleure plus
T10- elle se regarde dans la glace et c'est amusant
A10- Magali se regarde dans la glace et c'est drôle tu as raison

À l'image des deux exemples que nous venons de commenter, l'analyse des corpus a permis d'observer, collectivement, pour l'ensemble des séances filmées, une différence, avant et après la journée de formation, dans les verbalisations des enseignants et dans le type de situation proposé en classe pour travailler le langage oral. L'évolution des pratiques a porté sur les modalités d'interaction proposées, avec une volonté plus importante d'ajustement aux productions des élèves, et avec en particulier une augmentation des reprises, par l'enseignant, des énoncés des élèves dans des formulations plus explicites et avec une plus grande variété d'offres langagières. En conséquence de quoi, nous avons observé chez les enseignants une écoute plus importante des formes linguistiques entendues ou verbalisées, ainsi que des situations d'échanges plus individualisées, s'appuyant sur les productions des enfants et non des leçons préconçues.

3. Les apports d'une recherche-action-formation fondée sur des corpus pour les pratiques langagières des enseignants

La méthodologie adoptée pour l'étude des pratiques langagières, c'est-à-dire l'analyse avec les enseignants de leurs propres corpus de dialogues recueillis au cours de séances réalisées dans la classe, a eu un double impact :

- une attitude réflexive des enseignantes sur leurs façons de procéder dans les échanges avec les élèves, qui a été consolidée par des connaissances théoriques qui pouvaient permettre une certaine conceptualisation de leurs pratiques ;
- une meilleure maîtrise des objectifs langagiers visés et, corollairement, une mise en œuvre plus ciblée des situations, un choix plus réfléchi des supports utilisés, et des modalités d'échanges plus efficaces pour l'apprentissage du langage.

Si l'intervention des chercheuses a été bienvenue pour alimenter les concepts théoriques, en particulier sur l'aspect linguistique des verbalisations dans le processus d'acquisition du langage, il n'en demeure pas moins que c'est bien l'analyse des

données recueillies dans le contexte de la classe qui a favorisé le questionnement et la prise de recul des enseignants sur l'importance d'avoir une écoute plus ciblée et de proposer un discours adapté aux besoins langagiers des élèves pour les aider à s'approprier les constructions de la langue. Et c'est aussi grâce au fait que les données linguistiques ont été livrées par écrit, en dehors du contexte de la classe, et donc en dehors de toutes autres considérations pédagogiques (gestion du groupe, gestion du temps, etc.), que le retour réflexif a pu être possible, comme en témoigne une enseignante de Grande Section :

Le langage est une compétence transversale que l'on utilise tous les jours sans y prêter suffisamment attention et qu'il est en même temps difficile d'évaluer. Je me posais la question de savoir comment l'aborder avec des élèves aux niveaux hétérogènes dans ce domaine, pour que l'apprentissage soit efficace. C'était un domaine dans lequel je n'étais pas très à l'aise. Cette action-recherche m'a permis une réflexion sur mes pratiques de classe et va aboutir à la mise en place d'un temps réel de langage, avec des objectifs précis de langue, soit en décroisement, soit en atelier de 4 à 6 élèves quand c'est possible. Les enregistrements de séquences et leurs analyses prennent beaucoup de temps. Cependant, c'est un moyen efficace pour se corriger, avoir un retour sur soi-même. De plus, ils laissent une trace à un moment donné et permettront, je l'espère, de constater une évolution dans quelque temps chez nos élèves.

Même si une vision normative de l'oral n'est pas encore complètement évacuée, les enseignants se disent dorénavant plus sensibles, plus attentifs au langage des élèves et à leurs tentatives de verbalisation mais également plus à même d'opérer des changements dans leurs manières d'interagir verbalement, comme le souligne ce témoignage :

On retrouve dans les enregistrements plus d'incitations, plus de questions ouvertes et plus d'explicité. Nous faisons plus attention qu'avant à la structuration, à la phrase en elle-même.

De la même façon, leur regard sur les compétences des élèves a changé, ils ont réalisé que certains étaient réellement capables d'expliquer des actions et de raconter des histoires. Par ailleurs, les enseignants qui ont expérimenté des situations d'interactions individuelles (en particulier avec le support du livre illustré), malgré leurs appréhensions de départ, ont rapidement constaté que ce type d'échange favorisait un dialogue plus construit, dans lequel ils pouvaient davantage veiller au langage qu'ils adressent à l'élève. Dès lors, les enseignants peuvent mieux justifier, théoriquement et pédagogiquement, le choix d'une individualisation, puisqu'ils savent quoi faire et comment faire et qu'ils en connaissent l'impact sur le plan de l'apprentissage langagier.

Le bilan réalisé avec et par les enseignants confirme le bien-fondé et la nécessité de leur offrir un temps réflexif sur leurs actions quotidiennes et une formation continue qui leur permettent de réinterroger leurs connaissances et leurs pratiques. Ce travail vient également conforter l'intérêt d'enrichir les pratiques professionnelles en réinvestissant la recherche fondamentale en linguistique de l'acquisition et en didactique et en favorisant une interaction entre les pratiques des professionnels et le chercheur. Tel était, en tous cas, le souhait de quelques enseignantes à la fin de la recherche-action-formation : *« nous souhaiterions mettre en place un groupe de réflexion pour élaborer des séances et faire des retours réguliers sur nos pratiques ».*

Bibliographie

- ACHARD, P. (1988), « La spécificité de l'écrit est-elle d'ordre linguistique ou discursif ? », dans N. Catach (éd.), *Pour une théorie de la langue écrite*, Paris, CNRS, p. 67-76.
- AKINNASO NIYI, F. (1985), « On the similarities between spoken and written language », *Language and Speech*, 28, p. 323-360.
- BAUTIER, E. (2001), « Pratiques langagières et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, 137, p. 117-161.
- BAUTIER, E. (éd.) (2006), *Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Lyon, Édition de la Chronique sociale.
- BAUTIER, E. & BRANCA-ROSOFF, S. (2002), « Pratiques linguistiques des élèves en échec scolaire et enseignement », *VEI Enjeux*, 130, p. 196-213.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997), *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.
- BOISSEAU, P. (2005), *Enseigner la langue orale en maternelle*, Scéren/CRDP de Versailles/Retz.
- BOUTET, J. (2002), « 'i parlent pas comme nous'. Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires », *VEI Enjeux*, 130, p. 163-177.
- BRONCKART, J.-P. (2001), « S'entendre pour agir et agir pour s'entendre », dans J.-M. Baudoin & J. Friedrich (éds), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 133-153.
- BRUNER, J. S. (1983), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CANUT, E. (éd.) (2006), *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit. Travailler avec un chercheur dans l'école*, Amiens, Scéren /CRDP d'Amiens.
- CANUT, E. (2011), « Apprendre à parler pour apprendre à lire et à écrire. Pour une théorisation de la question linguistique du passage de l'oral vers l'écrit », dans FNAME (éd.), *Mémoire, Langages et apprentissage*, Paris, Retz, p. 89-113.
- CANUT, E. et al. (2013), *Jouer pour parler, parler pour jouer... Le langage en jeu*, Outil d'accompagnement à la formation, Nancy, AsFoReL.
- CANUT, E., AQUILLO, C. & RASSE, A. (2005), « Quelles modalités d'interactions verbales entre enseignants et apprenants pour quelle maîtrise du langage oral et écrit ? », dans M. Rispaïl & J.-F. Halté (éds), *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*, Paris, L'Harmattan, p. 219-232.
- CANUT, E., BERTIN, T. & BOCÉREAN, C. (2013), « Explorer la Zone Proximale de Développement en linguistique de l'acquisition : l'exemple d'interactions éducatives destinées à soutenir l'apprentissage du langage d'enfants d'école maternelle française », dans J.-P. Bernié et al. (éds), *Vygotski et l'école*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 171-188.
- CANUT, E. & BRUNESSEUX-GAUTHIER, F. (2009), « De quelques difficultés dans la compréhension des albums lus aux enfants non encore lecteurs », *Diptyque*, 17, p. 45-72.

- CANUT, E., BRUNESSEUX-GAUTHIER, F. & VERTICALIER, M. (2012), *Des albums pour apprendre à parler : les choisir, les utiliser en maternelle*, Nancy, Scéren/CRDP de Lorraine.
- CANUT, E. & VERTICALIER, M. (éds.) (2009), *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.
- CANUT, E. & VERTICALIER, M. (2012), « Lire des albums à l'école maternelle : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? », *Le français aujourd'hui*, 179, p. 51-66.
- CANUT, E. & VERTICALIER, M. (2014), « Les schèmes sémantico-syntaxiques dans le processus interactionnel d'acquisition », dans N. Espinosa (éd.), *Linguistique de l'acquisition du langage oral et écrit. Convergences entre les travaux fondateurs de Laurence Lentin et les problématiques actuelles*, Paris, L'Harmattan, p. 85-116.
- CÉFAÏ, D. (1994), « Type, typicalité, typification. La perspective phénoménologique », *Raisons pratiques : épistémologie, sociologie, théorie sociale*, 5, Paris, EHESS, p. 105-128.
- CHARLIER, B. (2005), « Parcours de recherche-action-formation », *Revue des sciences de l'éducation*, 31/2, p. 259-272.
- CHEMLA, M.-T. (2001-2002), « Formation d'enseignants : quelles modalités pour travailler l'oral en situation d'enseignement ? », *Repères*, 24-25 (nouvelle série), p. 257-274.
- CLERMONT, P., CUNIN, A. & SCHEIDHAUER, M.-L. (1999), *Pour que chacun parle ! À l'école maternelle et au CP*, Strasbourg, Scéren/CRDP d'Alsace.
- DAUNAY, B., REUTER, Y. & SCHNEUWLY, B. (2011), « L'interrogation des concepts et des méthodes en didactique du français », dans B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (éds.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Namur, Presses Universitaires de Namur, Cedodef/AIRDF, p. 13-31.
- DESGAGNÉ, S. & BEDNARZ, N. (2005), « Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche 'avec' plutôt que 'sur' les praticiens », *Revue des sciences de l'éducation*, 31/2, p. 245-258.
- DUBET, F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- FERRAND, M.-F. & MAISONNET, A.-C. (éds.), (2008/2010), *Le langage, quelle aventure !* (Volumes 1 & 2), Lyon, Scéren/CRDP de Lyon.
- FLORIN, A. (1991), *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, PUF.
- FLORIN, A. (1995), *Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Paris, Ellipses.
- GADET, F. (1989), *Le français ordinaire*, Paris, A. Colin.
- GARCIA-DEBANC, C. & DELCAMBRE, I. (2001-2002), « Enseigner l'oral ? », *Repères*, 24-25 (nouvelle série), p. 3-21.
- GUERNIER, M.-C. & SAUTOT, J.-P. (2011), « Le film de classe : de l'élaboration d'un outil pour observer et analyser les situations didactiques au questionnement des concepts didactiques », dans B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (éds.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Namur, Presses Universitaires de Namur, Cedodef/AIRDF, p. 251-273.
- HALTÉ, J.-F. (1992), *La didactique du français*, Paris, Presses Universitaires de France.

- HALTÉ, J.-F. (2006), « Entre Enseignement et acquisition : problèmes didactiques en apprentissage du langage », *Mélanges CRAPEL*, 29, p. 13-28.
- HINDRYCKX, G. & CRAHAY, M. (2007), *L'oral au quotidien : pistes de réflexion et d'action pour l'enseignement du langage oral au cycle 2 ans et demi à 5 ans*, Centre technique de l'enseignement de la communauté française de Belgique.
- JAUBERT, M., REBIÈRE, M. & PUJO, J. (2010), « Communautés discursives disciplinaires scolaires et formats d'interactions », Actes du colloque international *Spécificités et diversité des interactions didactiques : discipline, finalités, contextes*, Lyon, Université de Lyon – ICAR – CNRS – INRP.
- JEANJEAN, M.-F. & MASSONNET, J. (2001), *Pratiques de l'oral en maternelle*, Paris, Retz.
- KERVYN, B. (2011), « Caractéristiques et pertinence de la recherche-action en didactique du français », dans B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (éds.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Namur, Presses Universitaires de Namur, Cedodef/AIRDF, 219-250.
- LENTIN, L. (1971), « Recherches sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans : une méthode, premiers résultats », *Études de linguistique appliquée*, 4, p. 7-52.
- LENTIN, L. (1972), *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans. Où ? Quand ? Comment ?*, Paris, ESF.
- LENTIN, L. (1973a), *Comment apprendre à parler à l'enfant. Aperçu d'une expérience en cours*, Paris, ESF.
- LENTIN, L. (1973b), « Interaction adultes-enfants au cours de l'acquisition du langage. Un exemple : Etude contrastive du langage de deux enfants entre 3 et 4 ans et de celui de leurs parents (milieux socio-culturels différents) », *Études de linguistique appliquée*, 9, p. 9-50.
- LENTIN, L. (1988), « La dépendance de l'écrit par rapport à l'oral : paramètre fondamental de la première acquisition du langage », dans N. Catach (éd.), *Pour une théorie de la langue écrite*, Paris, CNRS, p. 113-122.
- LENTIN, L. (1998/2009), *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, Paris, ESF.
- LENTIN, L. (2010), « Il y a interaction et interaction... », *L'Acquisition du langage oral et écrit*, 64-65, p. 3-11.
- LENTIN, L. et al. (1983), *Les livres illustrés pour enfants et l'acquisition du langage*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- LIENARD, A. (éd.) (2007), *Le langage oral : objet d'apprentissage*, Lille, Scéren/CRDP Nord-Pas de Calais.
- MONBARON, J. (2005), « A propos de la lucidité des acteurs en recherche-formation », *Revue des sciences de l'éducation*, 31-2, p. 355-376.
- NONNON, E. (2001-2002), « Des situations problèmes pour la verbalisation : difficultés à dire et travail de l'énonciation », *Repères*, 24-25 (nouvelle série), p. 23-58.
- PÉROZ, P. (2010), *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*, Nancy, Scéren/CRDP Lorraine.

- RABATEL, A. (2001-2002), « Déficiences herméneutiques lors de l'acquisition de la compétence narrative. La sous-exploitation des interactions orales aux cycles 1 et 2 », *Repères*, 24-25 (nouvelle série), p. 237-256.
- Recherches qualitatives* (2007), « Bilan et perspectives de la recherche qualitative », (Hors-série), 3.
- RISPAIL, M. & HALTÉ, J.-F. (éds) (2005), *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*, Paris, L'Harmattan.
- SAUTOT, J.-P. (2008), *Le film de classe. Etude sémiotique et enjeux didactiques*, Limoges, Lambert Lucas.
- SCHÖN, D. (1993), *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.
- SCHÜTZ, A. (1998), « Quelques structures du monde-de-la-vie », *Eléments de sociologie phénoménologique*, Paris, L'Harmattan, p. 103-123.
- SIMON, J.-P. (éd.) (2009), *Apprendre à expliquer en maternelle*, Grenoble, Scéren/CRDP de Grenoble.
- SIMONPOLI, J.-F. (1995), *Ateliers de langage pour l'école maternelle*, Paris, Hachette.
- TANNEN, D. (1985), « Relative focus on involvement in oral and written discourse. Literacy, language, and learning », dans D. R. Olson, N. Torrance & A. Hildyard, (éds), *The Nature and Consequences of Reading and Writing*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 124-147.
- TERWAGNE, S. & VANESSE, M. (2008), *Le récit à l'école maternelle. Lire, jouer, raconter des histoires*, Bruxelles, De Boeck.
- VOLOCHINOV/BAKHTINE, M. (1929/1977), *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Minuit.
- VYGOTSKY, L. S. (1935/1985), « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », dans B. Schneuwly & J.-P. Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, p. 95-117.