

TEXTE N°6

Désirs des adultes, besoins des enfants, dans les échanges verbaux avec les 2 – 4 ans

Plan

1°) Ce qu'on sait des échanges mère-enfant

- 1.1. les ajustements de la mère quand elle comprend l'enfant
- 1.2. les ajustements de la mère quand elle ne comprend pas l'enfant
- 1.3. les effets sur l'enfant et les ajustements de l'enfant pour se faire comprendre
- 1.2. l'attention conjointe
 - a) ses caractéristiques
 - b) le cas particulier de l'attention conjointe avec des supports illustrés

2°) L'attention conjointe

- 2.1. ses caractéristiques
- 2.2. cas particulier de l'attention conjointe mère – enfant, avec des supports illustrés
- 2.3. cas particulier de l'attention conjointe maîtresse – élève, avec des supports illustrés à l'école maternelle
 - obtenir certains mots
 - évoquer des « mondes » très éloignés des enfants
 - incidences sur les conversations

Bilan

1°) Ce qu'on sait des échanges mère-enfant

L'échange mère-enfant est asymétrique au sens où l'adulte maîtrise non seulement la langue mais aussi les rites conversationnels pour se faire comprendre, c'est-à-dire garder le fil du discours, intéresser l'interlocuteur, etc, alors que l'enfant est en cours d'acquisition sur les deux plans. Et l'on sait que, sans instruction particulière qu'elle aurait reçu, la mère fait preuve d'une grande habileté langagière et linguistique pour permettre à l'enfant de dire ce qu'il veut dire et ainsi se faire comprendre.

Je vais évoquer quelques uns de ces ajustements maternels et je finirai par d'autres ajustements, moins connus, qui sont ceux de l'enfant pour aider la mère à le comprendre et dialoguer avec lui.

Sur le plan **conversationnel**, les mères « cadrent » d'une certaine manière la continuité thématique : elles produisent beaucoup plus d'énoncés que l'enfant, pour l'aider à expliquer, clarifier, poursuivre sur le thème de la conversation. Et lorsque l'enfant quitte trop tôt ce thème, elles relient leur énoncé à l'énoncé précédent, et relancent ainsi le thème (Kaye et Charney 1980) :

Enfant de 3 ;01

(regarde un livre avec sa mère)

M – tu vois, elle a des ciseaux

E – veux raconter un autre

M – tu en as des ciseaux, à l'école ?

E – faut raconter çui-là, Mimi-Cracra

M – est-ce que tu as des ciseaux à l'école ? dis-moi

E – pas les ciseaux

Tout se passe donc dans un échange qui consiste à se mettre d'accord.

Il y a alors 2 cas de figure :

- l'adulte comprend
- l'adulte ne comprend pas

Dans le premier cas, l'adulte entre dans des ajustements portant essentiellement sur la **forme** de l'énoncé, sur des aspects de la langue pour aider l'enfant à dire mieux, mais aussi sur le **contenu** pour aider l'enfant à dire plus.

Dans le second cas, les ajustements vont porter sur le **contenu** pour essayer de le comprendre.

1.1. les ajustements linguistiques de la mère quand elle comprend l'enfant

Il y a beaucoup de recherches sur cette question.

Même lorsqu'elle comprend, la mère réagit de deux manières : elle répète ou reformule ce que vient de dire l'enfant.

Elle fait des **répétitions** (reprises à l'identiques), y compris lorsque l'énoncé enfantin est correct

Enfant de 2 ;08

(au goûter)

M – qu'est-ce que tu veux goûter ?

E – un p'tit café

M – un p'tit café

E – et un gâteau aussi

M – et un gâteau aussi, tout ça ?

Quand les enfants ont entre 2 ans et 2 ans et demi, les adultes répètent entre **15 et 40% des énoncés corrects de l'enfant**. C'est dire s'ils sont attentifs à renvoyer une sorte « d'accusé de réception » du message enfantin.

Ils font aussi des **reformulations** selon plusieurs modes.

Ils font ce qu'on appelle des reformulations avec **expansions**, avec ou sans correction. Une expansion est un énoncé qui reprend expressément celui de l'enfant et le reformule en énoncé grammaticalement bien construit (Veneziano 1987).

→ sans correction :

Enfant – chapeau

M – elle a un chapeau ?

→ avec correction :

M – qu'est-ce que t'as fait?

E – vais à l'école

M – t'as été à l'école?

E – été à l'école

Lorsqu'il y a correction, quel que soit l'aspect linguistique rectifié par la mère (choix des mots, morphologie, phonologie, syntaxe, et d'ailleurs tous ces aspects font partie des reformulations adultes entre 2 et 4 ans), « le langage de l'adulte est toujours articulé avec ce à quoi l'enfant est en train de s'intéresser et ce qu'il veut dire lui-même » (Marcos et al 2004). L'enfant est ainsi en sécurité, ce qui lui permettra de bénéficier des bons exemples linguistiques. Une précision importante pour les lieux d'accueil où l'on veut lutter contre les inégalités sociales : une étude américaine montre que des mères de niveau socio-économique « moyen » produisent deux fois plus d'expansions que des mères de niveau

socio-économique plus bas (Snow & al 1976). Les lieux institutionnels peuvent donc jouer, à coup sûr, un rôle compensatoire.

Quand les enfants ont entre 2 ans et 2 ans et demi, les adultes reformulent entre **60 et 70% des énoncés incorrects** de l'enfant. Il leur arrive même souvent de re-répéter la rectification puis de continuer la conversation, ce qui montre que les mères sont coopératives et patientes.

Un peu plus tard, après 3 ans, les reformulations peuvent être aussi des **extensions**, c'est-à-dire des reprises de l'énoncé enfantin, mais prolongé sur le plan du thème, avec des explications, des précisions, pour encourager l'enfant à continuer son discours.

Enfant de 2 ;11 sous la douche

E – vais mettre du savon (montre son ventre)

M – tu vas mettre du savon sur ton ventre et du shampoing sur ta tête

Cette manière de faire avancer le dialogue est aussi très porteuse de progrès chez l'enfant. Il ressent le partage du dire que certains chercheurs appellent « common ground » (Clark & Bernicot 2008). C'est dans ce partage que tout se joue.

1.2. les ajustements langagiers de la mère quand elle ne comprend pas l'enfant

Il s'agit d'échanges à propos du contenu du dire de l'enfant.

→ Avant l'âge de 3 ans, lorsque l'énoncé de l'enfant n'est pas compris par l'adulte, ou lorsqu'il est mal compris, celui-ci:

- soit propose une interprétation à l'enfant
- soit se débrouille pour obtenir une clarification
- soit change de thème ou abandonne

Exemple d'interprétation.

Enfant de 2 ;03

E – révé petit ours

M – il est réveillé le petit ours ?

Exemples de clarification.

Enfant de 2 ;05 qui raconte son rêve.

E – echien révélechien

M – t'as rêvé d'un chien ?

E – raconte raconte ton frère

M – il a rencontré son frère ?

E – encontré son frère

Exemple d'abandon.

Enfant de 2 ;05 au bain.

(il est assis dans la mousse et ses genoux repliés sortent de l'eau)

E – oh !! des yeux !

M – qu'est-ce que tu dis amour ?

E – a des yeux

M – bon, on va faire le shampoing

→ Quand l'enfant est plus âgé, ces procédés se multiplient (Shatz & O'Reilly 1990) et s'y ajoutent des remarques d'ordre méta, c'est-à-dire sur le langage lui-même

Enfant de 2 ;08.

M1 – qu'est-ce que t'as fait à l'école ?

E1 – des cruches moi

M2 – des cruches ?

E2 – z'ai fait des cruches à l'école

M3 – hein ?

E3 – des cruches !

M4 - de quelle cruche tu veux parler ?

E4 – des chuches des chevettes des cruches

M5 – non, pas des cruches !

E5 - oui

M6 – qu'est-ce que c'est des cruches ? des sapins de noel ?

E6 – des cruches avec Evelyne

M7 - je comprends pas ce que tu me dis, tu dois confondre avec un autre mot ma puce

Remarquons tout d'abord que la négociation peut être longue avant l'abandon de l'un ou de l'autre interlocuteur.

D'autre part, les procédés utilisés par l'adulte se multiplient, comme s'il voulait absolument comprendre. Ici, on a une répétition avec montée intonative (M2 « des cruches ? »), une interjection (M3 « hein ? »), des questions spécifiques de clarification que les anglo-saxons appellent des « vraies questions » (M4 M6), une interprétation (M6 « des sapins de noel ? »), un déni (M5 « non, pas des cruches »), et enfin un commentaire métalangagier (M7 « je comprends pas ce que tu me dis, tu dois confondre avec un autre mot ma puce »). Cette remarque méta est très importante parce qu'elle porte d'abord sur la non-compréhension de l'adulte lui-même (aucun parent ne dira à cet âge à l'enfant qu'il « parle mal ») puis parce qu'elle « conscientise » en quelque sorte l'activité langagière (se tromper de mot). C'est pourquoi les renvois « métas » sont absents des conversations des deux premières années.

Reste à savoir comment les enfants réagissent après avoir reçu tous ces petits messages de la part de l'adulte.

1.3. les effets sur l'enfant et les ajustements de l'enfant pour se faire comprendre

Il vaut mieux tout d'abord préciser qu'on ne sait pas encore avec précision quels sont ces effets et ce qui les expliquerait. La question des différentes méthodologies de mesure dans les différentes expérimentations est au cœur du problème. Cependant, les résultats à partir d'études sur du langage spontané (comme dans les exemples donnés ici) vont dans le sens d'un effet positif sur les progrès langagiers de l'enfant, par opposition à ce qui est obtenu dans le cadre de protocoles en laboratoire.

1→ On sait déjà que lorsqu'un adulte renvoie un énoncé enfantin, repris mais différent, ces deux énoncés s'opposent l'un à l'autre, par proximité, et l'enfant, en quelque sorte, « comprend » qu'il s'agit du bon énoncé à reprendre, grâce au principe qu'on appelle de contraste. Il reprend alors la bonne forme.

M – qu'est-ce que t'as fait?

E – vais à l'école

M – t'as été à l'école?

E – été à l'école

Les chercheurs anglo-saxons ont appelé cet effet extrêmement fréquent « **negative evidence** » (Farrar 1992) car c'est la reformulation elle-même, sans directive, qui produit l'auto-correction. Car, souvent, les

TEXTE N°6 – désirs-besoins-2010

enfants utilisent la bonne forme dans la suite de la conversation. Ici, on voit bien qu'il ne s'agit pas d'instruction de la mère, qui ne dit jamais « non, on ne dit pas ça comme ça ». D'ailleurs, on a montré que cette habitude du renvoi de la bonne forme était irrépessible chez les adultes..

2→ On sait aussi que les enfants, après 2 ans, **répondent aux questions** de clarification faites par les adultes.

Enfant de 2 ;06 joue avec une balle qui va la cavité d'un jouet

E – est prison

M – elle est prisonnière la balle ?

E - oui

3→ On sait que les enfants peuvent **rejeter les mauvaises interprétations** des adultes.

Enfant de 2 ;08, suite des « cruches à l'école »

M7 - je comprends pas ce que tu me dis, tu dois confondre avec un autre mot ma puce

E7 – c'est pas un mot c'est des cruches les cruches c'est pas des mots

4→ On sait enfin qu'il peut même leur arriver, autour de 3 ans, d'essayer de **se corriger eux-mêmes**. Cela veut dire que les enfants sentent qu'ils doivent modifier leur énoncé pour que les adultes, dans certaines conditions, comprennent. Or comprendre est une activité mentale. Cela conduit certains chercheurs à considérer que l'âge de 2 ans et demi – 3 ans correspond à un début de « théorie de l'esprit », une sorte de conception des états mentaux d'autrui. D'autres, à l'inverse, ne voient dans ces efforts des enfants, que des manières de réussir quelque chose ou de réussir à obtenir quelque chose (Shatz & O'Reilly 1990).

Cependant, force est de constater que cette tranche d'âge de 2 ;06 / 3 ;00 correspond à bien des phénomènes allant dans le même sens :

- c'est l'âge de la production des **premiers** verbes d'états mentaux (« je sais pas », « tu comprends ? »)

Enfant de 2 ;08

E – i faut une petite chose dans le gâteau

M – une chose ?

E – oui, i faut mettre une petite chose, t'as compris ?

M – pas trop non, qu'est-ce qu'i faut mettre ?

E – dans gâteau des rois

M – ah oui ! tu veux une petite chose comme dans le gâteau des rois !

- c'est aussi l'âge de leurs **premiers** récits d'expériences non-partagées par l'adulte, ce qui implique une prise en compte, a minima, de ce que l'interlocuteur peut comprendre.

Enfant de 2 ;07

(prend le téléphone)

E – aloalomémé zoué avec la ziraf la ziraf dans le bain

- c'est l'âge aussi d'un **discours métalinguistique spontané**. Ils commencent à dire « je sais pas le dire », « je sais pas comment ça s'appelle », ils demandent même aux adultes d'utiliser certaines formes linguistiques.

Enfant de 3 ;02 qui s'auto-appelle Rouda

M – allez mon Guillaume on va faire ta valise

E – faut tu dises « allez Rouda »

M – d'accord, allez Rouda

E – c'est bien, t'as bien compris

Je vais ajouter que quelques études récentes essaient de souligner ce qui, dans les échanges mère – enfant, pourrait, à l'inverse, ne pas aider les progrès de l'enfant dans la conversation et dans la langue.

Par exemple, Taylor & al 2009 distinguent 3 « **styles parentaux** » :

- le contrôle négatif, caractérisé par de l'anxiété de l'adulte qui critique, donne des ordres, et va jusqu'à punir l'enfant : « mets le cube dans la chaussure, maintenant ! (exaspérée)
- le contrôle modéré, avec de nombreuses directives mais aussi des reformulations et des extensions
- enfin, la stratégie de guidance, avec de nombreux énoncés visant la clarification, des suggestions, des explications et de vraies questions qui « donnent à l'enfant une stimulation intellectuelle plus qu'une simple réponse (Branes & al 1983).

Parmi les 62 discours étudiés, la majorité des mères combinent les 3 styles (une seule n'a qu'un style), mais les auteurs peuvent cependant les classer en fonction de leur style dominant :

14 avec contrôle négatif,

14 avec contrôle modéré

et 33 avec guidance.

Les mesures **ultérieures** de la longueur d'énoncés et du pourcentage de morphèmes par énoncé dans le langage des enfants montrent des différences, les scores les plus bas correspondant au contrôle négatif.

Les conclusions des auteurs sont doubles :

- d'une part, les remarques négatives relevant de l'affect, seraient les plus dommageables, par opposition à une sorte de sensibilité parentale quant aux besoins et aux intérêts de l'enfant,
 - d'autre part, les questions posées par les parents aux enfants peuvent avoir des effets inverses selon qu'elles ne sont qu'instrumentales (« est-ce qu'il va dans la voiture bleue ? ») ou, au contraire lorsqu'elles induisent une réflexion par encouragement à la recherche de réponse (« où est-ce qu'il va aller après ? »).
- On va retrouver cette question des questions dans l'attention conjointe.

2°) L'attention conjointe

2.1. ses caractéristiques

La notion d'attention conjointe vient de la recherche que Jérôme Bruner a menée en 1975 à propos de la manière dont les mères s'y prennent pour enrôler le bébé de 1 an dans une activité à deux. Elle a donc concerné d'abord la période durant laquelle la mère commence à passer de courts moments à jouer avec son enfant ou à regarder quelque chose. Puis les recherches ont élargi cette notion à ce qui se passe plus tard, lorsqu'il est plus facile, pour l'adulte, de maintenir l'attention de l'enfant.

On a commencé par considérer que l'attention conjointe était due à une installation matérielle particulière de deux partenaires, assis côte à côte, ou face à face, mais toujours avec les regards dirigés sur un même objet. D'ailleurs, Bruner travaillait alors sur la perception et le titre de l'article princeps était

The capacity for joint visual attention in the infant

Mais l'analyse du langage de l'adulte et de l'enfant montre que si cette position physique est une condition nécessaire pour les échanges, elle engage bien plus qu'une attention visuelle.

Dans ces moments, les partenaires, regardant-manipulant-échangeant verbalement à propos de la même chose, sont, pour la première fois de leur vie, en partage de représentation. Avec un jouet, ils l'explorent, le découvrent, échangent sur comment faire pour l'activer. Avec un objet dans la nature, ils commentent ce qu'ils voient, se posent des questions sur ce qui va arriver, se rappellent ce qui est arrivé. C'est donc bien d'activités cognitives à deux qu'il s'agit.

Quand le bébé a 1 an, une séquence d'attention conjointe peut durer 3 secondes, quand l'enfant a 3 ans, elle peut dépasser les 20 minutes. C'est dire qu'à ce moment-là, les partenaires sont aussi intéressés l'un que l'autre.

Voici un de ces moments avec Guillaume, 2 ans 7 mois et sa mère, à table.

M1 – (sert l'enfant) Regarde, voilà des haricots !

G1 - medéarico sèdearicorou jaune mm

M2 – (s'assoit à côté de l'enfant et regarde l'assiette) alors, comment tu les trouves, rouges ou jaunes ?

G2 - aricojadéarico aricojaune (prend la cuillère) veux un un un haricot

M3 – ah oui ça c'est rigolo, on peut les manger un par un

G3 – un (approche la cuillère de la bouche) pour c'est à Guillaume

M4 – oui amour, c'est ton haricot, il est jaune

G4 – encore un un encore un un (se met à pousser chaque haricot sur le bord de l'assiette)

M5 – ah bravo ! tu les comptes ! quel travail pour compter tous ces haricots !

G5 – encore un encore un (a fini de pousser les haricots) veux beaucoup !

M6 – d'accord, il en faut beaucoup dans cette assiette, allez les haricots, descendez dans l'assiette (sert)

M7 – (en verse deux dans l'assiette)

G6 – veux beaucoup ! ça c'est celui de maman

M8 – hein ?

G7 – j'en a beaucoup là avec la chouchette faut faire pique

M9 – tu vas les piquer avec la fourchette ?

G8 – oui pique ah ! voilà (a réussi) ah voilà !

M 10 – c'est difficile !

G9 – (rit) c'est difficile c'est difficile (rit) ah voilà ! ah voilà ! c'est rigolo !

De tels épisodes sont initiés soit par l'adulte soit par l'enfant. Autour de 2 ans, la mère initie jusqu'à 70% des épisodes d'attention conjointe. C'est le cas ici quand la mère qui sert l'enfant lui dit ce que c'est. Mais quel que soit l'initiateur, la mère va suivre l'intérêt de l'enfant : ici,

- l'enfant commence par s'intéresser à la couleur (G1), et la mère le commente (M2°)
- puis il s'intéresse au fait qu'il s'agit d'unités séparables (G2) et elle le commente (M3)
- puis il va renvoyer à la notion de quantité avec l'accumulation un – un – un... beaucoup (G4, G5, G6) et la mère en fait un jeu (M6)
- enfin c'est le piquage à la fourchette qui va devenir un jeu.

Sur le plan linguistique, les enfants apprennent beaucoup dans ces moments, notamment du vocabulaire.

Dans ces moments, non seulement parce que l'adulte donne le nom de quelque chose qui est perçu, parfois montré, mais aussi parce que celui-ci attire l'attention de l'enfant. Le « Regarde ! », « Tu vas voir ! », « Oh lala ! » est souvent un démarrage dans les scènes observées. Tout se passe comme si la mère avait l'intuition que ce qui va se jouer est important pour l'enfant.

D'ailleurs, une recherche récente sur l'apprentissage de noms d'objets nouveaux chez des enfants de 2 ;10 (Patael & Diesendruck 2008) montre que les enfants n'apprennent ces mots que si la verbalisation est accompagné de signaux d'attention. Quand l'adulte dit le nom accidentellement, l'enfant n'en fait rien, alors que si l'adulte le dit en le montrant et en disant « tu vois, ça c'est un X », l'enfant re-emploie le nom de X. Et, dans l'expérience, même quand il s'agit d'un objet ennuyeux et qu'il en a de plus intéressants devant lui. Les auteurs en concluent que les enfants de cet âge comprennent et prennent en compte les **intentions** de l'adulte, ici celle de leur apprendre quelque chose.

Toutes les recherches récentes sur les moments d'attention conjointe avec regard sur le même objet, pointage et commentaires montrent que plus ils sont nombreux à partir de 1 an, plus le vocabulaire des enfants est important plus tard, à 2 ans (Moore & Dunham 1995).

2.2. le cas particulier de l'attention conjointe mère-enfant avec des supports illustrés

Parler à deux en regardant un livre est un exemple prototypique de l'attention conjointe car il y a partage sous les yeux et dans la pensée.



Je vais prendre deux exemples, l'un dans la situation de livre illustré et l'autre en conversation autour d'un souvenir, mais à partir d'un support.

Premier exemple, la belle étude de l'enfant Nathaniel, lors d'une lecture d'imagier (courts textes illustrés en 800 items) avec sa mère. Les chercheurs ont comparé l'attitude de l'enfant dans 13 sessions réparties entre 2 ;05 et 3 ;04. (Snow & Goldfield 1983). Les résultats montrent que :

- l'enfant sélectionne lui-même la majorité des images sur lesquelles il va parler avec sa mère
- il sélectionne les mêmes images plusieurs fois
- l'adulte reformule énormément les propositions de l'enfant
- c'est lorsque l'enfant a repris la reformulation adulte, plusieurs fois, et exactement dans le même contexte que l'enfant acquiert les mots.

Avec le mot « canapé » par exemple, dès la deuxième fois, tout se passe comme si l'enfant attendait le bon mot (il demande « *qu'est-ce que c'est ça ?* »), puis il le répète, puis il l'emploie spontanément à la quatrième lecture de la même page.

La mère se cale donc sur l'intérêt de l'enfant pour un objet puis l'aide à apprendre son nom.

Second exemple, celui d'Anaé, 1 an 11 mois, filmée avec sa mère lors du feuilletage d'un album dans lequel l'héroïne dit : « *quand Papa et Maman rentrent de voyage, ils me rapportent crèmes et des savons des hôtels* ». La discussion suivante a alors lieu :

M1 – toi aussi t'aimes bien les crèmes des hôtels ?

E1 – (sourit avec connivence)

M2 – t'aimes pas me piquer mes crèmes, non ?

E2 – (sourit à nouveau)

M3 – jamais jamais jamais ?

E3 – jamais jamais (et rit)

E4 – (montre l'illustration où la fillette se met du parfum dans le cou) agasor

M4 – hein ?

E5 – è met agasor (et montre son torse)

M5 – à sa gorge ?

E6 – oui agasor (remontre son torse)

M6 – bon, on continue

On peut penser, à la fin de ce moment, qu'il y a ratage de l'interaction.

Quand la mère reformule avec « à sa gorge ? » (M5), Anaé, non seulement approuve mais re-montre sur son corps (E6). La maman dit qu'elle ne comprend pas et va changer de thème en tournant la page. Avec du recul, on peut penser qu'Anaé évoque le parfum dans le cou, et de la petite fille du livre, et sur elle-même (d'où le mot « gorge » = agasor) et qu'elle ne sait pas le montrer la gorge sur elle-même (schéma corporel en construction). L'important c'est qu'il y a eu essai, avec insistance des deux partenaires : la prochaine fois, elles se comprendront et Anaé apprendra ce qu'on nomme la gorge dans le corps humain.

Cet exemple me permet de souligner que l'attention conjointe pas, comme on a tendance à le croire parfois, un moment où on ne parle que de ce qu'on a sous les yeux, en commun (Kail 2003 le souligne). Elle est une sorte de « marche-pied » pour pouvoir faire avec le langage, ce pour quoi il est fait, c'est-à-dire **évoquer** ce qui n'est pas sous les yeux.

Ce n'est certainement pas le hasard si les moments d'attention conjointe les plus longs se situent autour de 2 ;06, période où on a l'impression que les enfants ré-investissent le parler-regarder des objets qu'ils faisaient à 1 an, cette fois-ci pour parler-penser les mêmes événements.

2.3. cas particulier de l'attention maîtresse- enfant avec des supports illustrés, à l'école maternelle

Le contexte scolaire semble induire de la part des maîtres, surtout débutants, des attitudes très différentes de celles que je viens d'évoquer, alors que les enfants ont le même âge.

- Obtenir certains mots

Il y a d'abord le fait de vouloir à tout prix certains mots de vocabulaire.

Voilà un exemple à propos du mot « rayures », en petite section, en février, en milieu défavorisé

M1 - On va commencer à travailler. Donc vous voyez les enfants, je vous ai mis différentes photos d'animaux que vous connaissez déjà.

Théo 1 - kedo

M2- Ces animaux, on les a déjà vus au zoo ou dans des histoires ou sur des images. On les a déjà vus. Aujourd'hui, on va apprendre ensemble à observer les animaux, à les décrire. On va voir comment sont ces animaux. Par exemple, quel est cet animal ?

Sana 1 - Un zèbre

M 3 - Très bien Sana, un zèbre.

Quentin 1 - Un zèbre

M 4 - Comment il est cet animal ?

Adrien 1 - Un zèbre

M 5 - Oui Adrien c'est un zèbre, très, très bien. Mais comment il est cet animal ?

Théo 2 - E gris

Quentin 2 - Il est gris

M 6 - Quentin ?

Quentin 3 - E é gris et noir !

M 7 - Très bien Quentin. Il est gris et noir. Qu'est-ce qu'il a de particulier sur son corps ?

Adrien 2 - Du noir

M 8 - C'est du noir Adrien. Mais comment on appelle ces petites choses que l'on dessine sur nos dessins ?

Tamyra 1 - Noir

Julie 1 - Des craits

M 9 - Oui très bien Julie, il a des traits sur le corps. Comment on appelle ces traits sur les animaux ?

Maxel 1 - Zèbre

M 10 - C'est un zèbre. On appelle ça des rayures

Théo 3 - Oui !

M 11 - Il a des rayures

Adrien (regarde le crocodile)

M 12 - Alors Adrien quel animal tu me donnes ?

Adrien 3 - Un, un, un crocodile

M 13 - Ah non, c'est pas un crocodile ça. Qu'est-ce que c'est ?

Sana 2 - Une tortue

Tamyra 2 - Un tortue

M 14 - Oui une tortue. Est-ce que la tortue elle ressemble au zèbre ?

Fabré 1 - Non !

M 15 - Non ! elle ne ressemble pas au zèbre la tortue. Moi, Adrien, je veux que tu me donnes un animal qui est un peu comme le zèbre

(Adrien me tend une nouvelle image)

M 16 - Ah ! Quel animal tu me donnes là ?

Adrien 4 - Un trigue

M 17 - Un tigre

Adrien 5 - Un tigre

M 18 - Pourquoi il ressemble au zèbre ? Qu'est-ce qu'il a de pareil que le zèbre ?

Maxel 1 - l a ça

M 19 - Quoi ?

Adrien 6 - Des pattes

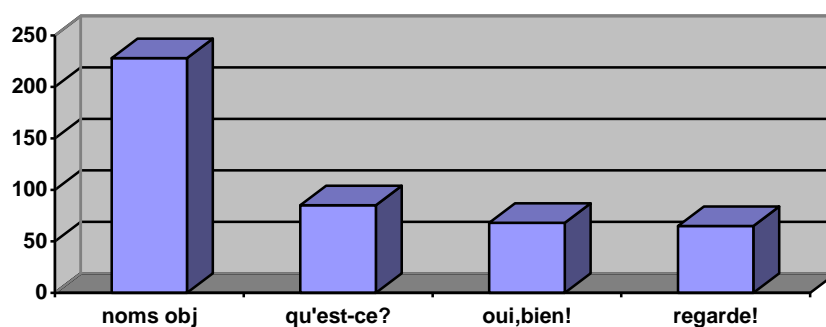
Alors qu'on a un objet sous les yeux, il n'y a pas d'attention conjointe puisque chacun, d'une part la maîtresse, d'autre part les enfants (et même Sana !) sont sur des contenus différents, voire sans lien. Pour l'enseignante, on est sur une du vocabulaire, c'est-à-dire une activité de recherche de mots. Pour les enfants on est dans de la reconnaissance du règne animal, avec certains animaux connus, mais aussi avec des éléments permettant une catégorisation : des poils, des pattes, un cou, des couleurs, etc. Et c'est énorme pour eux comme travail !

Si on compare avec ce qui se passe dans les échanges mère-enfant, on peut se référer à la description extrêmement précise que fait Bruner du langage que la mère adresse à son enfant de 1 an lors d'un scénario de lecture de livre.

L'ordre, dans le scénario est :

- vocatif pour attirer l'attention (regarde ! avec pointage et regard sur objet)
- question (qu'est-ce que c'est ça ??)
- désignation (c'est un X)
- feedback (soit « oui c'est bien ! » soit « non c'est pas un Y ! »)

J'ai regroupé les énoncés maternels contenant le nom de l'objet dans la catégorie « noms obj ».



Énoncés maternels en lecture de livre avec enfant de 1 an
Données extraites de J.S. Bruner 1987

On voit bien que les mères APPORTENT le vocabulaire, et je ne vois pas pour quelle raison les maîtres de maternelle ne le feraient pas, surtout quand ils sont en ZEP.

- Evoquer des « mondes » qui ne permettent aux jeunes enfants de partager avec l'adulte

Régulièrement, dans le cadre scolaire de la maternelle, des « modes » pédagogiques s'installent dans les pratiques, avec beaucoup de succès, sans que le recul nécessaire permette un peu d'analyse. Ainsi, dans les années 90, la grande culture s'est-elle imposée, notamment dans les ZEP. J'ai vu des maîtres évoquer les pyramides, pharaons, hiéroglyphes et sarcophages en grande section, travailler le thème de la Chine en moyenne section, construire une maquette de l'univers avec la terre et ses satellites en petite section. Avec la meilleure volonté du monde, les maîtres expliquaient qu'ils voulaient donner du culturel à ces enfants de milieu modeste ou pauvre. Je regrette de ne pas avoir gardé de traces. Car les enfants étaient complètement perdus, là, il y avait de tout sauf des échanges.

Récemment, une mode a ressurgi, celle des « entretiens philosophiques ». Toujours inspirée par des adultes cultivés qui pensent faire bien, ces moments qui devraient être des discussions mettent les enfants très mal à l'aise, tant ces questions leurs sont « exotiques ». Voilà un exemple de démarrage en regroupement, en début de moyenne section, les enfants ont tout juste 4 ans :

Maîtresse 1 – aujourd'hui, la question que je vais vous poser, c'est qu'est-ce que ça veut dire obéir ?
(silence des enfants et répétition de la question par la maîtresse)

Enfant A – c'est pour pas se faire gronder

Maîtresse 2 – oui, tu peux expliquer

Enfant A – ben quand on obéit les papas i grondent pas

Maîtresse 3 – alors, qu'est-ce que vous en pensez ?

Enfant B – à la cantine, David i m'a envoyé la fouchette là (montre son œil) et i s'est fait grondé

Enfant C – moi aussi à la cantine un grand i m'a mordu

Enfant D – et si on mord ça saigne et faut aller à l'hôpital

Enfant B – non j'ai même pas été

Enfant E – moi, ma maman, elle a été l'hôpital pour ma petite sœur. Elle l'a fait rentrer dans son ventre, et après elle l'a fait sortir.

Enfant B – on peut pas / je peux pas rentrer dans mon ventre / je suis / ma maman elle peut pas rentre dans mon ventre parce que je suis petit moi

Maîtresse 4 – oui mais moi, je vous ai demandé ce que ça veut dire obéir

Quand le thème de conversation est trop loin des enfants, ils se débrouillent malgré tout pour avoir quelque chose à dire. Mais comme il n'y a pas de « fil » à la tenue du thème, on aboutit à une discussion de type marabout – bout de ficelle. Ici : obéir → se faire gronder → mordre → hôpital → accouchement. D'ailleurs, il y a un vrai travail à faire avec ces enfants sur la question de l'accouchement. Vrai souci pour nombre eux qui voient le cadet, mais l'enseignante maintient son cap, toute seule.

Si ces situations ne sont pas rares à la maternelle, elles présentent un double risque :

- d'une part, elles font croire à l'enseignante que des activités orales ont été menées avec la classe, alors que quelques enfants prennent la parole et que leur propos sont stoppés par les suivants,
- d'autre part, elles privilégient les enfants qui partagent la culture de la maîtresse (ici, l'enfant A qui met en relation obéir et désobéir) et défavorisent les enfants de milieu défavorisé qui n'ont rien à dire.

2.3. Incidences sur les conversations

On remarque que contrairement à ce qu'on a vu avec les mères, les initiatives viennent toujours des enseignants. D'où le problème du thème adapté, ou pas.

Quand le thème n'est pas adapté, les maîtres obtiennent des réponses courtes, et de la part de certains seulement.

On est dans une « communication inégale » à son haut degré c'est-à-dire bien loin de ce que Mercer & Littleton (2007) appellent « zone inter-mentale de développement » dans le dialogue. Ces auteurs ont une approche socio-culturelle, ce qui veut dire que les enfants qu'on exclut de ces échanges n'entrent pas dans cette première culture d'enfant.

Voilà bien un paradoxe puisque les maîtresses que nous avons citées veulent bien faire et renvoient, dans leurs justifications, aux « besoins » des enfants en vocabulaire, en éléments culturels, etc.

Bilan

Le milieu naturel nous apprend que le noyau dur des vraies communications enfant – adulte est le fait qu'un adulte s'intéresse à ce qui intéresse un enfant : soit il le suit dans ce qui l'intéresse, soit il initie un échange mais en prenant le point de vue de l'enfant. On des appels d'attention (« Oh ! regarde ! ») et des rappels (« toi aussi t'aimes bien les crèmes »). Dans les deux cas, les échanges deviennent des jeux à deux (« c'est les haricots » ou « jamais jamais jamais »). Cette conséquence de bonheur à jouer à deux est sans doute la meilleure évaluation qu'on puisse avoir d'une situation orale.

Dans la situation d'attention conjointe, le partage de pensée se constitue à partir d'un support mais se constitue par le langage. C'est sur cette base qu'auront lieu les échanges décisifs des progrès langagiers et linguistiques des enfants. **Echanges** au sens fort dans lesquels l'un et l'autre se renvoient répétitions et reformulations qui enrichissent le « dire » de manière naturelle.

Je cite Laurent danon-Boileau :

« Ce qui permet d'avoir un échange avec un enfant, c'est le plaisir qu'on a à organiser un affect autour d'une représentation. Ce n'est pas la nécessité d'un échange d'informations. »

Bibliographie

- Branes S., Gutfreund M., Satterly D., Wells G., Characteristics of adult speech predict children's language development, Journal of Child language, 1983, 10, 65-84.
- Bruner J.S., The capacity for joint visual attention in the infant, Nature, 1975, 253, 265-266.
- Bruner J., Comment les enfants apprennent à parler, Retz, 1987.
- Clark E.V. & Bernicot J., Repetition as ratification: how parents and children place information in common ground, Journal of Child language, 2008, 35, 349-371.
- Farra M.J., Negative evidence and grammatical morpheme acquisition, Developmental psychology, 1992, 28, 90-98.
- Guidetti M, l'accueil extra-familial : structures et influence sur le développement du langage, in Haydée Marcos et al. eds, Apprendre à parler : influence du mode de garde, L'Harmattan, 2004, 103-117.
- Karmiloff K., Karmiloff-Smith A., Comment les enfants entrent dans le langage, Retz, 2003.
- Kaye K., Charney R., Conversational asymmetry between mothers and children, Journal of Child language, 1982, 8, 35-49
- Marcos H., Salazar Orvig A., Bernicot J., Guidetti M., Hudelot C., Préneron C., Apprendre à parler : influence du mode de garde, L'Harmattan, 2004, 103-117.
- Mercer N. & Littleton K., Dialogue and the development of children's thinking : a sociocultural approach, Taylor & Francis, 2007.
- Moore C. & Duham P.J. eds, Joint attention: its origins and role in development, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995.
- Patael S. & Diesendruck G., Intentions help children learn meaningful rules, Journal of Child language, 2008, 35, 221-234
- Shatz M. & O'Reilly W. A., Conversational or communicative skill ? A reassessment of two-years-olds' behaviour in miscommunication episodes, Journal of Child language, 1990, 17, 131-146.

Snow C., Artmann-Rupp V., Hassing Y., Jobse J., Joosten J., Vorster J., Mothers' speech in three social classes, Journal of Psycholinguistic Research, 1976, 5, 1-49.

Snow C. E. & Goldfield B.A., Turn the page please; situation-specific language acquisition, Journal of Child language, 1983, 10, 551-569.

Taylor N., Donovan W., Miles S., Leawitt L., Maternal control strategies, maternal language usage and children's language usage at two years, Journal of Child language, 2009, 36, 381-404.

Veneziano E., L'adaptation verbale: mères et enfants, in Josselyne Gérard-Naef ed, Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer, 1987, Delachaux & Niestlé.