

Langage oral, langage écrit, narration
Apports théoriques et recherche-action

Développement des habilités langagières des élèves de CP

Conférence auprès des adhérents de la FNAME
(Fédération Nationale des Associations de Maitres E)

Paris-Poitiers, le 21 mai 2022

MILLOGO Victor Emmanuel
Maître de conférences de Psychologie
Université de Poitiers & laboratoire CeRCA UMR CNRS 7295
Chargé de Mission Recherche – INSPE de Poitiers
Contact: victor.millogo@univ-poitiers.fr

Préambule

- **La maîtrise de l'écrit est l'une des premières priorités de l'école**
 - **Savoir lire et savoir écrire = nécessité absolue dans les sociétés modernes**
- **Au moins pour 2 raisons principales**
 - **Médium de communication privilégié**
 - **Beaucoup d'informations sont codifiées sous la forme écrite (exemple: panneaux de signalisations, adresses, recettes de cuisine, consignes, etc.)**
- **Lecture et écriture = apprentissage fondamental et fondateur pour la réussite scolaire**

Préambule

- **Pour apprendre à lire et écrire**
 - **apprentissage formalisé (structures sociales spécifiques, exemple: Ecole)**
 - **Apprendre à lire, c'est maîtriser un code écrit (complexité inhérente à cet apprentissage)**

Préambule

- Entrée dans l'écrit : 2 domaines d'apprentissage complémentaires
 - 1/ **Lecture, i.e. apprendre à décoder des signes écrits**, à extraire des informations et à les lier pour en tirer une signification cohérente (exemple: représentation unifiée = modèle mental ou modèle de situation)
 - 2/ **Apprendre à encoder des informations sous forme de signes et signaux** (production d'écrits)
- Échec important en lecture : 20% à 25% des élèves présentent des difficultés (1/5 de dyslexiques)
- Rareté des évaluations en production écrite

Préambule

- La langue orale = instrument principal qui permet entrée dans écrit
 - Bonne corrélation entre capacités langagières orales et l'apprentissage de la lecture
 - Exemple: connaissance précoce du nom des lettres (Foulin & Pacton, 2006; Foulin, 2007), connaissance de l'alphabet (Treiman & Broderick, 1998)
- L'oral et l'écrit apparentés
 - **les énoncés parlés** peuvent être écrits
 - **les énoncés écrits** peuvent être oralisés

Préambule

- **Habiletés essentielles dans l'interaction oral-écrit**
 - **Conscience phonologique (habileté à repérer, à manipuler les différents sons du langage oral),**
 - **Conscience syllabique (capacité à repérer chaque syllabe à l'intérieur d'un mot)**
 - **Principe alphabétique (construction du mot, de la syllabe écrite et du phonème)**
- **Abstraction dans le niveau de conceptualisation des unités constitutives des sons du langage**

I/ Langage oral vs langage écrit

- **Différence « biophysique »**
 - Langage oral est acquis sans effort, plus vite et plus tôt que le langage écrit
 - Le langage oral est naturel, universel et précoce, alors que le langage écrit nécessite un apprentissage explicite "long"
- **Différence contextuelle**
 - L'écrit est produit dans un contexte différent de l'oral (situation de dialogue versus activité mono gérée)
 - Les tâches liées au langage écrit sont souvent plus abstraites, plus élaborées et nécessitent un plus haut niveau de contrôle

I/ Langage oral vs langage écrit

- **Différence rythmique**
 - Le rythme d'écriture est plus lent que celui de la parole
 - L'écrit requiert davantage d'efforts physiques que l'oral: formation conventionnelle de lettres, combinaison de lettres dans des termes orthographiques
- **Différence normative**
 - La question des rapports entre la représentation phonologique et la représentation graphique de la langue i.e. liés à la transcription et à la segmentation de la chaîne parlée
 - Question de l'irrégularité orthographique des mots
 - La non correspondance systématique entre les phonèmes de l'oral et les graphèmes de l'écrit

I/ Langage oral vs langage écrit

- **Différence perceptive**
 - L'oral est éphémère
 - L'écrit est visible et permanent
- **Différence liée à la maîtrise**
 - L'enfant maîtrise déjà le langage oral avant de commencer à lire et à écrire
 - Même après une longue période d'apprentissage, la maîtrise de l'écrit peut paraître aléatoire (cf. évaluations nationales)

I/ Langage oral vs langage écrit

- **Similitudes**
 - Oral et écrit → continuum relevant de la formalité des deux activités
 - Une bonne corrélation entre la maîtrise de l'oral et la maîtrise de l'écrit
- **Communauté des connaissances de base**
 - lexicales
 - syntaxiques
 - sémantiques et pragmatiques

I/ Langage oral vs langage écrit

- **Étapes de conceptualisation identiques ou similaires:**
 - **planification conceptuelle (idées)**
 - **formulation (planification linguistique)**
 - **Articulation / linéarisation**

- **Foss et Hakes (1978) "Les processus de production phrastique sont très vraisemblablement identiques que la pensée soit exprimée à l'oral ou par écrit" (Cf. Largy, 2008)**

II/ Langage oral, Langage écrit, Narration

- Développement du langage ==> Enjeu important pour la scolarisation, pour la réussite scolaire et sociale
 - Rôle central dans la réussite scolaire
 - Rôle central dans la réussite et l'intégration sociale
- Compétences narratives sont essentielles pour :
 - Raconter, relater des événements
 - raconter des histoires
 - donner des instructions,
 - comprendre ce que nous lisons de manière organisée, efficace et intéressante

II/ langage oral, langage écrit, narration

Liens entre capacités narratives orales et acquisition du langage écrit

- 👉 Les enfants faibles lecteurs ont de faibles capacités narratives (Cain, 2003)
- 👉 Les capacités narratives ==> **bons prédicteurs** du développement ultérieur du langage oral et écrit (Griffin et al., 2004 ; Roth et al., 2002)
- 👉 Les enfants qui *ont eu* un retard de langage ou de parole produisent des narrations écrites appauvries (Bishop & Clarkson, 2003)

III/ Développement narratif : Quel(s) intérêt(s)?

- Développement narratif implique :



- la décontextualisation*

- capacité à faire référence à des événements en situation de connaissances non partagées



- l'intégration des informations*

- l'utilisation des marques de cohésion et l'aptitude à repérer la structure narrative des récits

III/ Développement narratif : Quel(s) intérêt(s)?

- **Le développement des compétences narratives orales**
 - ==> le développement des pré-requis de l'entrée dans la langue écrite (lecture et écriture)
- **Les compétences narratives**
 - ==> une forme discursive importante pour la diffusion et l'acquisition des informations scolaires
- **Pont entre le langage oral et l'alphabétisation**
 - ==> une exposition et une expérience dans l'utilisation d'unités de discours et de textes abstraits étendus, contextualisés et cohésifs

- Roth et al., 2002 ; Bishop & Clarson, 2003 ; Connor, Morrison & Slominski, 2006 ; Cragg & Nation, 2006 ; Eme et al., 2009; Eme & Millogo, 2012;;;)

IV/ Conséquences des difficultés précoces de langage ?

- **Conséquences possibles des difficultés de langage :**
 - **Risque élevé d'échec dans les apprentissages scolaires (notamment en lecture, écriture, mathématiques, etc.)**
 - **Les jeunes élèves souffrant de troubles de langage rencontrent des difficultés importantes dans la production de discours connecté**

IV/ Conséquences des difficultés précoces de langage ?

- Difficultés précoces de langage continuent à caractériser les capacités linguistiques à l'adolescence
- Risque élevé d'illettrisme, si ces difficultés ne sont pas remédiées
- Conséquences sociales importantes (intégration sociale, cohésion sociale, recherche d'emploi, savoir s'orienter dans la société)

IV/ Conséquences des difficultés précoces de langage ?

- **Comment remédier aux difficultés de langage des jeunes élèves repérés comme ayant de faibles compétences langagières?**
- **Plusieurs pistes d'intervention sont envisageables**

Exemple

Programme
d'intervention: Quelle(s)
efficacité(s)?

Intérêt croissant pour les programmes d'intervention

- ➡ Identifier les élèves en difficulté pour l'acquisition des compétences
- ➡ Intervenir précocement sur ces difficultés
- ➡ Effet bénéfique immédiat (et durable) pour les élèves (progrès)
- **Trois critères pour une mise en œuvre réussie**
 - ➡ intensité de l'intervention (adapté à la sévérité),
 - ➡ degré d'individualisation (différenciation),
 - ➡ taille du groupe (travail en petit groupe)

(Abbott, Berninger & Fayol, 2010; Fuchs & Fuchs, 2006; Graham & Harris, 2002, 2005 ; Mesmer & Mesmer, 2008; Saddler & Asaro-Saddler, 2013)

Objectifs de l'étude

- **Evaluer l'impact d'une intervention narrative ciblée sur le développement des capacités langagières de jeunes élèves de CP**
 - Déterminer les capacités narratives des élèves de CP (aspects linguistiques et discursifs)
 - Comparer les capacités langagières des élèves de CP ayant bénéficiés d'une intervention (GE) à celles d'élèves de même niveau scolaire n'ayant pas bénéficiés de cette intervention (GT)
 - Apprécier les progrès réalisés par les élèves des GE et des GT

Méthodologie

- Sélectionner des élèves identifiés comme ayant des difficultés de langage au sein de classes d'enseignants volontaires de CP
- Critère d'inclusion (pour faire partie de l'échantillon) : risque élevé de difficultés d'apprentissage
- Travail de remédiation avec les enseignants spécialisés du RASED (aides spécialisées à dominante pédagogique - ADP)

Méthodologie

Les participants

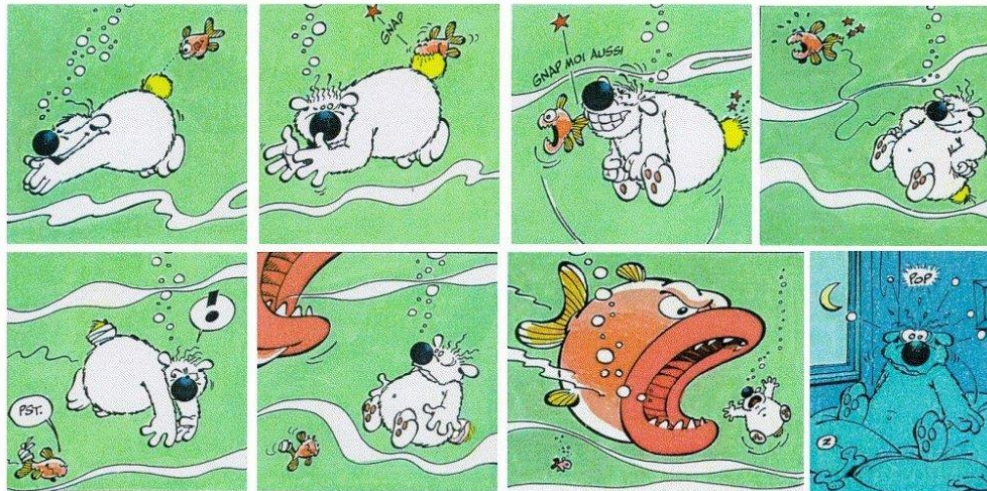
- 5 groupes d'élèves de CP
- Groupes globalement homogènes (socialement)
- Chaque groupe est subdivisé en deux sous-groupes : un groupe témoin (GT) et un groupe expérimental (GE).
- Appariement entre le GE et le GT sur la base des résultats à une évaluation initiale (E. L. O, Khomsi, 2001)
- 67 élèves retenus

Méthodologie

Matériel et procédure

Matériel

- 8 images extraites de la Bande Dessinée Cubitus de Dupra (Eme et al. 2009; Eme & Millogo, 2012; Préneron et al., 1994)
- 3 personnages de genre identique
- Matériel identique en Évaluation Initiale (diagnostique) et en Évaluation Finale (sommative)



Procédure

- 8 images présentées sur une planche.
- Production d'un récit à partir des images de la planche
- Pour un destinataire absent « qui ne verra pas la planche »

Méthodologie

Sélection, appariement et intervention

- **Phase 1 : constitution des groupes**
 - Groupe expérimental : élèves situés en dessous de la médiane pour au moins 3 des 4 compétences ciblées / score ELO
 - Groupe témoin : appariement avec les élèves du groupe expérimental
- **Phase 2 : activité de prévention**
 - 14 séances de 30mn, 2 séances par semaines avec le GE
 - Supports : albums sans textes de la série « histoire sans parole » - Éditions Autrement Jeunesse
 - Conversation libre autour des albums (S1), puis intervention avec l'enseignant (S2)
- **Phase 3 : évaluation finale**
 - Production d'une narration à partir des images de la planche du matériel expérimental

Méthodologie

Recueil et codage des données

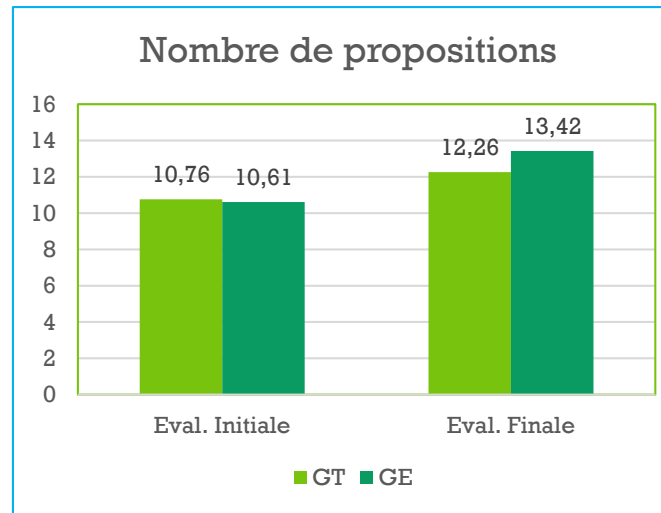
Transcriptions des narrations (Bassano, Eme & Champaud, 2005)

- **Caractéristiques linguistiques formelles (structurales) :**
 - 👉 Longueur (nb propositions, nb total de mots)
 - 👉 Lexique (catégorie grammaticale des mots, diversité lexicale)
 - 👉 Syntaxe (erreurs morphosyntaxiques, complexité syntaxique, longueur moyenne des propositions)
- **Contenu et organisation discursive**
 - 👉 Schéma narratif
 - 👉 Cohésion référentielle
 - 👉 Expressions évaluatives

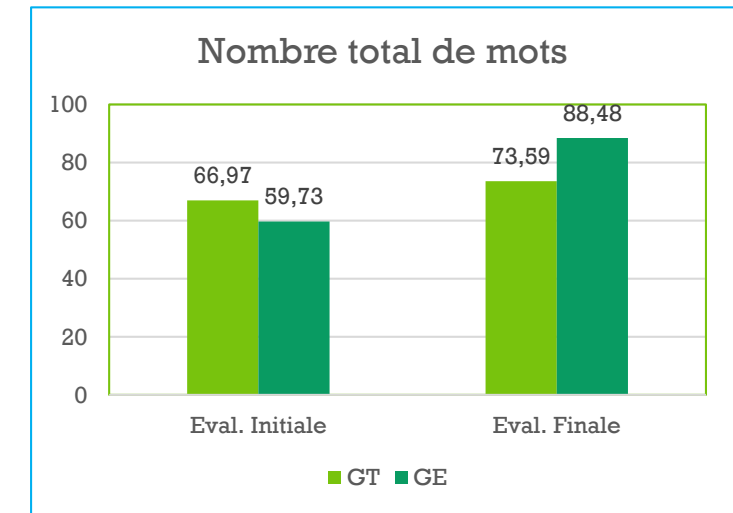
Résultats

Caractéristiques linguistiques formelles

Caractéristiques linguistiques formelles



Nb propositions produites en évaluation finale (EF) est significativement plus important qu'en évaluation initiale (EI); En revanche, il n'y a pas d'effet principal du groupe (GE = GT)



NB mots produits en EF est plus important qu'en EI; une interaction significative Groupe x Mots (les élèves du GE qui produisaient moins de mots en EI ont amélioré leur performance en EF)

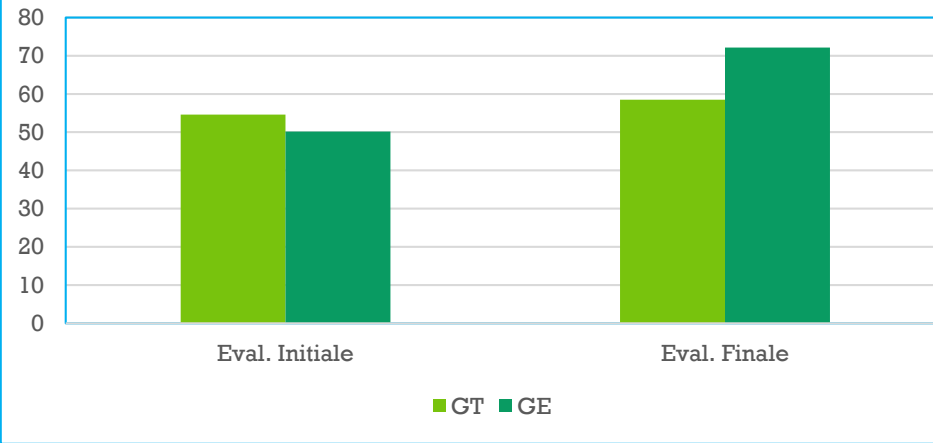
Pas d'effet principal du Groupe mais GE > GT en EF

=> Progrès plus important des élèves du GE comparativement au GT

Résultats

Caractéristiques linguistiques formelles

Nombre de mots-types ou catégories lexicales



- Indépendamment du groupe d'appartenance, le NB mots-types produits est significativement plus important en EF qu'en EI
- En évaluation initiale, les élèves du GT produisaient plus de Mot-types que les élèves du GE – puis à l'évaluation finale, les élèves du GT produisaient moins de Mots-Types que les élèves du GE (la tendance s'est inversée!) = Interaction significative Mots-types x Groupe
- En revanche il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les deux groupes même si les élèves du GT produisant moins de Mots-Types que ceux du GE et $GT < GE$ en EF

Résultats

Caractéristiques linguistiques formelles

- Les élèves du GE produisaient une proposition plus importante de Noms propres que les élèves du GT (Effet du Groupe (GE < GT))
- Plus de Verbes produits en évaluation finale comparativement à l'évaluation initiale (EF < EI)
- Plus de déterminants produits en évaluation finale qu'en évaluation initiale; les élèves GE en produisaient davantage plus que les élèves du GT : GE < GT; Effet du groupe : GE < GT
- Proportion de Pronoms personnels : quelques tendances fortes (EI > EF; GE > GT)
- Proportions de Prépositions : EF < EI

Résultats

Caractéristiques
linguistiques formelles

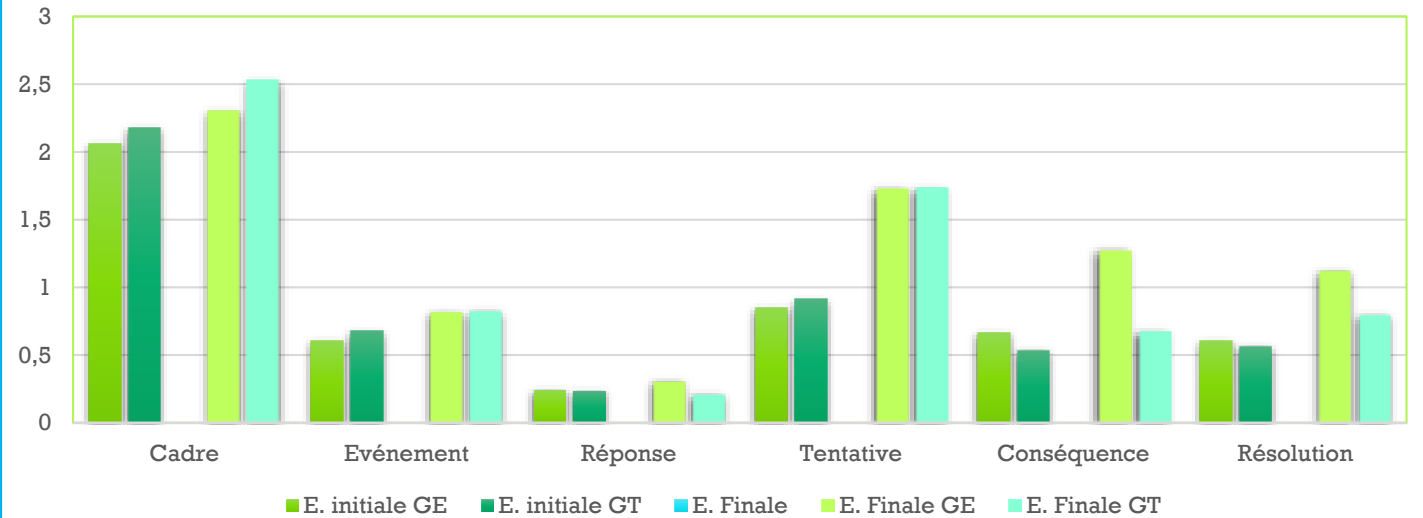
- Résultats très intéressants sur les aspects structuraux
- Sur la grande majorité des indicateurs retenus, les performances des élèves du GE sont nettement supérieures à celles du GT
- Sur les autres indicateurs, les performances des élèves du GE sont au moins égales à celles des élèves du GT
- **Autrement dit, les séances d'intervention ont été profitables aux élèves qui en ont bénéficié**

Résultats

Caractéristiques discursives

Schéma canonique

Schéma canonique de la narration

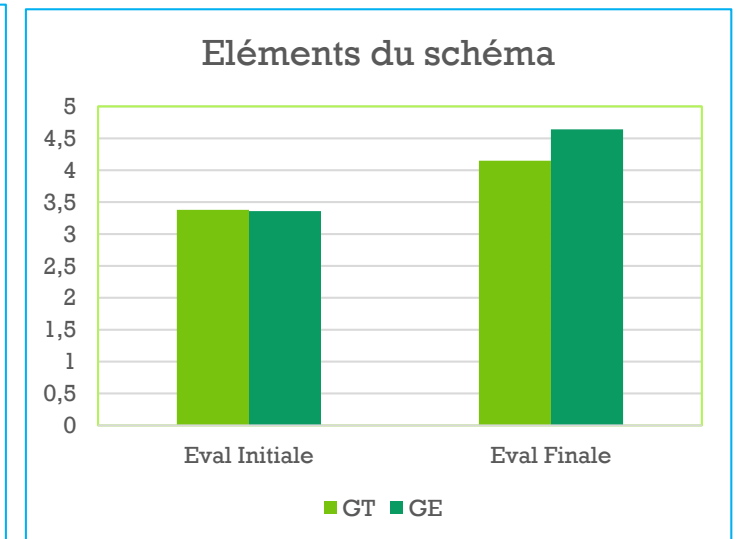
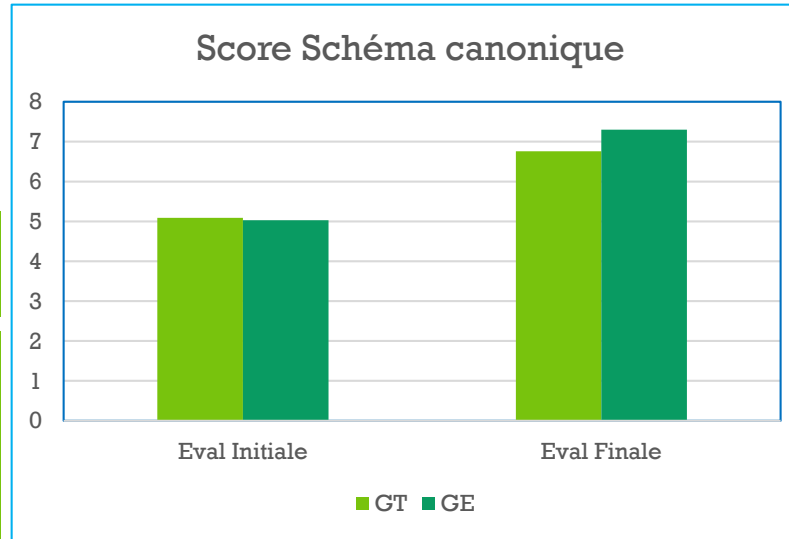


- Cadre de l'histoire: EF > EI
- Évènement initial: EF > EI
- Tentative de résolution: EF > EI
- **Conséquences:** EF > EI ; Effet de Groupe: GE > GT; Interaction Groupe x CSQE; GE > GT en EF
- Résolution: EF > EI

Résultats

Caractéristiques discursives

Schéma canonique



- **Score Total Schéma canonique : EF > EI**
- **Score Éléments du schéma : EF > EI**
- **Globalement, les élèves ont amélioré leur connaissance du schéma canonique et utilisent davantage les éléments du schéma en évaluation finale qu'en évaluation initiale. On constate également que les élèves du GE ont une meilleure performance en évaluation finale comparativement aux élèves du GT (tendance statistique)**

Résultats

Caractéristiques discursives

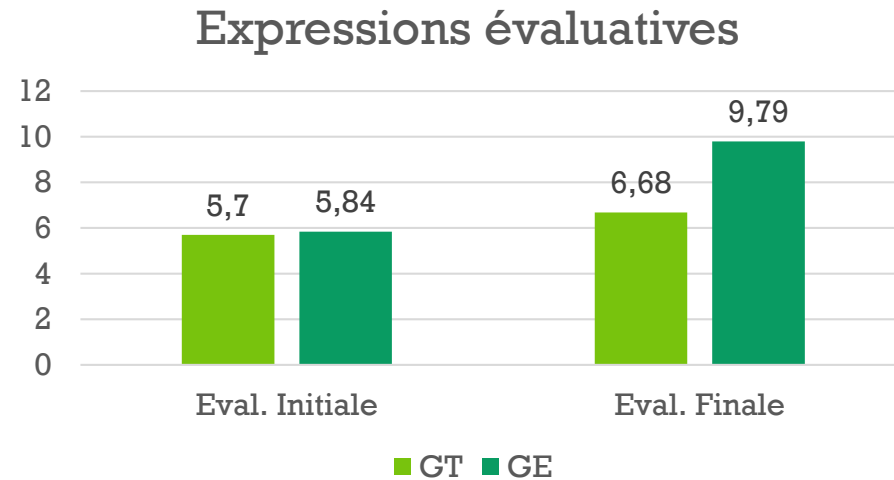
Cohésion référentielle

- Cohésion référentielle...
- Maintien des personnages: EF > EI; interaction Groupe x Maintien
- Pas d'effet sur les autres variables

- Les élèves, quel que soit leur groupe, utilisent de façon plus appropriée **les expressions de références** en EF qu'en EI. Toutefois, les élèves qui ont bénéficié de l'intervention (GE) ont de meilleurs scores que ceux qui n'en ont pas bénéficié (GT).

Résultats

Expressions évaluatives



- ✓ Différences significatives entre les groupes (GE > GT)
- ✓ Différences significatives entre l'évaluation initiale et l'évaluation finale (EF > EI)
- ✓ Interaction significative

Les élèves qui ont bénéficié de l'intervention utilisent davantage d'expressions évaluatives de façon appropriée que les élèves qui n'en ont pas bénéficié

Conclusion et limites

- Globalement, quel que soit leur groupe d'appartenance (GT ou GE), les élèves obtiennent des scores plus importants en EF qu'en EI
- Les scores sont toutefois meilleurs pour le GE que pour GT, quelle que soit la dimension considérée
- Le groupe qui a bénéficié d'un entraînement ciblé (GE) manifeste de meilleures performances que le groupe qui a suivi le programme classique de la classe (GT)
- En conclusion, l'intervention auprès d'élèves de CP produit des effets bénéfiques sur le développement de leur compétences langagières

Conclusion provisoire et limites

Quelques limites méthodologiques

- Les interventions sont réalisées en conditions écologiques, dans des salles de classe en petits groupes (4 à 6 élèves) = **uniformiser la taille des groupes**
- De légères disparités dans les modalités d'intervention des enseignants spécialisés : il faudra veiller à uniformiser ces modalités pour tous les intervenants (même contenu par séance, même moment de la journée)
- La transcription du contenu des narrations doit être réalisé par de tierces personnes == > pour éviter les biais dans la transcription et le choix des indicateurs
- Travail de codage lourd et fastidieux

Poursuite du travail

Nouvelles pistes?

- Quelles activités sont mises en place par les enseignants titulaires des classes ?
- **Observation : certains ont eu tendance à s'inspirer du protocole mis en place, ce qui réduit les écarts de performances entre le GE et GT**
- Différence de mise en œuvre du protocole de recherche d'un intervenant à l'autre (**différences interpersonnelles**)
- Les effectifs par groupes sont-ils suffisants? Ou trop importants? Quelle est la taille idéale pour une intervention ciblée efficace ?
- Le nombre de séances est-il suffisant? Quels contenus pour les interventions?
- **Certains travaux s'appuient sur 5 séances d'interventions et d'autres sur 18 séances ==> Nécessité d'un travail approfondi pour déterminer le nombre idéal de séances!**

Equipe
d'enseignants du
projet

- **M GAUFRETEAU Alain, CP ASH (coordinateur)**
- **Mme RICARD Claudine, Maitre E – Rased circo Thouars**
- **Mme BRECHBIEHL Sandra, Maitre E – Rased circo Parthenay**
- **Mme FOUQUET Marie, Maitre E – circo Parthenay**
- **Mme DELALANDE Nathalie, Maitre E – circo Parthenay**
- **M. LANGE Romaric, Maitre E – Rased circo Bressuire**
- **Mme CHALON Corélie, Maitre E – RASED circo Parthenay**
- **Mme BOULIERE Anne-Cécile, Enseignante CP REP Thouars**
- **Mme LAUNAY Alexandra, Enseignante CP REP Thouars**
- **Mme GOURDON Claire, Enseignante CP L’Absie**
- **Mme CHARLES Guylaine, Enseignante CP Epannes**
- **Mme AUBRET Zoé, Coordinatrice REP Thouars**

A green speech bubble graphic with a white outline, pointing downwards. It contains the text 'Merci pour votre écoute' and 'Je reste à votre disposition pour toute question complémentaire'.

Merci pour votre écoute

Je reste à votre disposition pour toute question
complémentaire