

## **Rôle de l'interaction et du contexte dans le développement du langage chez les enfants : cas des élèves de la pré-maternelle de l'école privée Bilingue**

**Marcelline à Dschang**

**Tirga Albert**

Université de Maroua

**Noukio Germaine Bienvenue**

Centre National de l'Education

nouvenue@yahoo.fr

**Ambadiang Odile**

Université de Dschang

**Résumé :** Les études des interactions verbales entre adultes (parents, enseignantes) et enfants sont nombreuses et ont montré que les parents /enseignantes s'ajustent de manière spontanée aux réactions et aux réponses verbales/non verbales de leurs enfants en fonction de leur âge et de leur développement langagier. Nous nous proposons entre autres d'étudier les interactions chez les élèves de la maternelle et la manière avec laquelle les enseignantes s'adressent aux élèves (maternelle) de l'école privée Marcelline située à Lipia dans le groupement Foréké Dschang. Nous compléterons cette analyse à l'aide des enregistrements retranscrits. Il s'agira pour nous de montrer comment les enseignantes de cette unité de formation adaptent leur langage en fonction de celui des enfants, comment réfléchir sur la mise en place des formations pour faire dialoguer les enfants entre eux et les enseignantes avec dans un contexte d'acquisition plus développé.

**Mots-clés :** Communication, enfant, enseignante, interaction, langage, parent.

**Abstract :** Studies of verbal interactions between adults (parents, teachers) and children are numerous and have shown that parents/teachers spontaneously adjust to the verbal and non-verbal reactions and responses of their children depending on their age and language development. Among other things, we propose to study interactions among kindergarten students and the way in which teachers address students (kindergarten) at the private Marcelline School located in Lipia in the Foréké Dschang group. We will complete this analysis with transcribed recordings. Our aim will be to show how teachers in this training unit adapt their language according to those of children, and how to reflect on the implementation of training to facilitate dialogue among the children themselves and between the children and teachers in a context of more developed learning.

**Key Words :** Child, communication, interaction, language, parent, teacher.

### **Introduction :**

L'apprentissage du langage est l'un des accomplissements les plus visibles et les plus importants de la petite enfance. Les nouveaux outils du langage offrent de nouvelles possibilités de compréhension sociale, d'apprentissage du monde et de communication de l'expérience, des plaisirs et des besoins. Pendant les premiers pas à l'école, les enfants franchissent une étape importante dans le développement du langage en apprenant à lire. Ces deux domaines sont distincts, tout en étant liés. Les activités de pré alphabétisation et d'alphabétisation peuvent stimuler les compétences langagières des enfants, pendant les années préscolaires, puis la scolarité.

Le langage adressé à un enfant est généralement étudié à travers la langue mobilisée par les enseignantes et par tous ceux qui s'occupent quotidiennement de ces derniers avant leurs premiers pas pour l'école. En dehors des mots, de la structure des phrases et parfois de la grammaire, les études sur la langue parlée à un enfant analysent aussi le rôle des parents et de la socialisation langagière de l'enfant. Lorsque ce dernier fait sa première rentrée à l'école, il découvre un univers qui lui est inconnu. Son premier contact va être une communication avec l'enseignante qui, pendant la première année, doit veiller à avoir le contact direct avec lui ou elle (l'élève). Son premier contact avec l'école sera un échange oral, plus précisément, une interaction avec l'enseignante. Pour que l'élève se sente accueilli, et afin qu'il soit en sécurité dans ce nouvel endroit. Il est nécessaire que l'échange le place au centre des interactions. L'école va être un lieu d'apprentissage, de découverte, de manipulation, mais surtout et avant tout d'interactions ; interactions avec les différents adultes membres de la communauté éducative mais également interactions entre les enfants eux-mêmes, ou encore interactions avec le monde qui les entoure. A la question de savoir comment l'interaction sociale influence-t-elle l'acquisition et le développement du langage chez les enfants ? Quel est l'impact du contexte familial, scolaire et culturel sur le développement linguistique des enfants ? Nous répondrons que ce milieu joue un rôle majeur dans la production langagière et la socialisation de l'enfant. L'école est un lieu où les élèves interagissent en s'échangeant les idées et en partageant les histoires. Dans ce contexte, l'école devient un facteur clé dans la construction des enfants.

D'où les différentes hypothèses de recherches suivantes :

- l'interaction sociale joue un rôle crucial dans le développement du langage chez les enfants en ce qui concerne l'âge et le sexe.
- Certaines habitudes dont disposent les enfants peuvent les exposer au langage influence, leur acquisition et leur développement linguistique.
- les enfants qui ont une aisance scolaire très poussée développent les interactions verbales fréquentes et de qualités avec leurs camarades, leurs parents ou tuteurs en apprenant des nouveaux mots et par conséquent en développant un vocabulaire plus riche et une meilleure compréhension du langage.
- le contexte familial (niveau socio-économique, éducation des parents, etc.) a un impact significatif sur le développement du langage chez les enfants.
- les enfants qui sont exposés à des environnements linguistiques variés (multilingues, dialecte, etc.) développent une meilleure capacité à comprendre et à produire des structures linguistiques complexes. L'interaction avec les pairs (frères, sœurs, amis) contribue de manière significative à l'acquisition de compétences pragmatiques et de communication chez les enfants.

Les différentes interactions pourront cependant permettre aux enfants de développer leur vocabulaire et leur lexique, la manière de formuler leurs phrases, mais elles vont également les aider à rentrer dans leur « métier d'apprenant », au travers de l'imitation et de l'observation, ou encore le rappel des règles de vie par un pair. Au-delà des compétences scolaires, cela va développer de nombreuses compétences sociales nécessaires à l'acquisition des compétences du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture et à leur formation comme citoyen. En famille comme à l'école, le langage adressé à l'enfant peut constituer un champ de recherche dynamique (Buson et Nardy, 2020 ; Desmottes et al., 2020 ; Dickinson, 2011 ; Garcia et Filliettaz, 2020 ; Masson, 2018), mais

en ce qui concerne l'acquisition du langage, elle se fonde sur les thématiques telles que les outils didactiques mis en place par les formatrices (Le Ferrec et al, 2015), le temps de paroles de ces dernières, les actes de langage, les tours de parole, les pauses etc. Dans les études portant sur le langage, rares sont les travaux qui ont abordé ceux adressés à l'enfant. C'est en mobilisant toutes les ressources sémiotiques qui sont à sa disposition que l'enfant apprend à s'exprimer et à parler pour construire du sens en interaction. A la suite de ces théories exposées, nous présenterons le contexte dans lequel l'étude s'est déroulée, la méthodologie et le corpus constitué de 13 élèves de la maternelle. Par la suite suivront la présentation et l'analyse des résultats qui se sont basées exclusivement sur l'analyse conversationnelle, puis la discussion.

### **1. Contexte de l'étude : lien entre le langage et les interactions**

Maîtriser la langue est souvent source d'inégalité et de rejet dans le cours de la scolarité de certains élèves. Bourdieu explique que les inégalités devant l'école et devant la culture, nous explique que l'école omet de prendre en compte le capital culturel des élèves, autrement dit, le capital délivré par les parents. Cet héritage culturel détient plusieurs composantes : Les inégalités d'information sur le monde de l'école, l'aide que les parents peuvent apporter à leurs enfants dans les différents apprentissages et enfin, l'aptitude à manier la langue scolaire ou la langue d'enseignement. Par rapport à l'aptitude à manier la langue Bourdieu s'appuie sur les travaux de Bernstein qui stipule que : Plus les parents sont diplômés, plus le vocabulaire sera riche aux yeux de l'école. Plus les parents sont diplômés, plus ils vont considérer le langage comme un objet : un instrument de pensée « La langue est la part la plus insaisissable et la plus agissante du capital culturel » Bourdieu (1966 :339). Le langage, mal maîtrisé entraîne dans certains cas le rejet social. Maîtriser le langage doit être l'une des préoccupations des enseignantes pour essayer de réduire les inégalités scolaires et sociales créées au sein de la famille avant même une première scolarisation de l'enfant : « En omettant de donner à tous, par une éducation méthodique, ce que certains doivent à leur milieu familial, l'école sanctionne donc les inégalités qu'elle seule pourrait réduire. », Bourdieu (1966 : 343).

La question qui peut revenir est celle de savoir pourquoi les élèves se trouvant en difficultés langagières n'arrivent pas à communiquer avec les autres ? Pouvons-nous qualifier cette attitude de volontaire ou une mise à l'écart par d'autres élèves ? l'oralité doit-il être l'unique instrument de socialisation. Autres questions prédominantes peuvent se dégager en ce qui concerne les interactions : comment pouvons-nous expliquer la prise en charge de certains enfants dans un groupe et pas d'autres ? Quel est la base de la constitution d'un groupe à l'école, quelle est la place du langage dans les groupes constitués ? Le dictionnaire de l'essentiel en sociologie, définit l'interaction sociale comme « l'action réciproque entre individus qui influence les comportements et les attitudes ».

### **2. Théorie et méthodologie**

Selon l'approche socioconstructiviste de Vygotski, l'élève/enfant développe son intelligence grâce à des outils psychologiques qu'il trouve dans son environnement. Les interactions jouent un rôle prépondérant dans la construction des apprentissages. Le langage se construit grâce aux interactions que les élèves auront entre eux dans l'environnement scolaire. L'enfant, lorsqu'il est totalement intégré dans sa salle de classe s'imprègne des interactions et par conséquent communique de manière constante avec les autres en

développant son niveau de langage. S'il a besoin d'aide, l'enfant développera des stratégies de communication pour que quelqu'un, lui vienne en aide. « (...) Nous considérons certes que le langage et la pensée constituent deux ordres de réalités séparés, mais cela avant tout parce que seule cette distinction permet d'envisager que le langage est un instrument, un moyen, un vecteur de la pensée. On peut penser sans mots, sans doute ; mais, toujours d'après Vygotski, le développement cognitif véritable se réalise à partir du langage, car c'est à travers lui que nous héritons des produits symboliques de l'histoire, c'est-à-dire, virtuellement, de tout ce qui a été pensé avec nous et autour de nous, tel que cela est cristallisé dans certains mots, dans certaines expressions, dans certains récits, etc. » (Lignier et Pagis, 2017 : 17).

Le langage est de ce fait est l'origine de la connaissance. Développer le langage permettra aux enfants d'accroître leur vocabulaire en ayant accès à un dictionnaire de mots plus étoffé et en construisant de plus en plus des phrases. Ceci leur permettra de mieux comprendre l'environnement, car ils pourront désormais intérioriser certains mots, les réutiliser, les organiser et construire une suite logique d'idées.

Nous avons au cours de cette recherche choisi de présenter deux approches : premièrement l'approche objectiviste qui nous a permis d'observer s'il y a des déterminants sociaux qui expliquent le rapprochement ou l'évitement entre élèves par exemple le facteur âge des élèves, la classe sociale des parents, le genre etc. Nous avons entrepris de consulter les fiches de renseignement de quelques élèves remplies par leur parent ou tuteur. La méthode d'enquête utilisée ici était d'une part l'observation des élèves dès leur arrivée à l'école, leur réception par les maîtresses, leur attitude en salle et d'autre part la récréation. Pour mieux observer et procéder à l'analyse, il nous a fallu enregistrer quelques séances d'enseignement. Lors des observations et de l'analyse des vidéos, nous nous sommes concentrée sur les interactions suivantes : Quels sont les élèves qui interagissent le plus, et avec qui ? Quels sont ceux qui jouent le plus ensemble ? Notre attention a été portée sur deux élèves que nous nommerons Britny et Boubou.

La question qui nous est parvenue pendant l'observation est de savoir : l'enfant qui joue sait-il pourquoi il le fait ? Est-il en plein dans le jeu ou est-il de côté ? La question de langage se pose dans ce cas, car les élèves en difficulté langagière se font intégrer difficilement dans le groupe. Le langage adressé à l'enfant de moins de trois ans n'est pas le même que celui mobilisé par les parents dans les interactions avec des enfants au développement langagier typique entre trois et six ans. Garnica (1977) a montré que la différence sur le plan phonologique entre le langage adressé à un enfant de deux ans et celui adressé à un adulte en interaction spontanée est plus importante que lorsque les adultes s'adressent à des enfants de cinq ans. De même, Clark (2003, p. 42) précise que le nombre de répétitions diminue dans le langage adressé à l'enfant après trois ans. Comme difficultés rencontrées, les conversations inaudibles de certains enfants. A des questions précises posées, les réponses données n'avaient souvent rien à voir avec les attentes.

### **3. Présentation du corpus et analyse des résultats**

#### **a) Corpus**

Notre corpus est constitué de 13 élèves de la maternelle (petite, moyenne et grande section confondue). Ces élèves ont été choisis au hasard dans une classe comprenant 70 élèves. Ils sont âgés entre 2 et 4 ans et fréquentent l'Ecole Privée Bilingue Marcelline située à Lipia

dans le groupement Foréké Dschang. Ils sont encadrés par 02 institutrices et 04 maitresses-Parent. Les enseignantes ont leur programme de répartition de l'emploi de temps et se relaient de manière rotative. Les différents programmes sont constitués de Chant, danse, récit, lecture, dessin, écriture, jeux, et plusieurs travaux en atelier.

#### **b) Présentation et analyse des résultats**

Bien que la nature de l'activité intellectuelle sur laquelle repose l'apprentissage du langage donne toujours lieu à de vastes débats, l'influence de facteurs déterminants sur la trajectoire du développement du langage est très largement acceptée. Ces facteurs appartiennent à plusieurs domaines parmi lesquels : social, perceptif, cognitif, conceptuel et linguistique. De plus, bien qu'il existe des différences individuelles entre les enfants, le développement du langage s'effectue selon des séquences prévisibles. La majorité des enfants commencent à parler pendant leur deuxième année et, connaissent très peu de mots sans toutefois bien les articuler. Leurs premières phrases noms mais, généralement, pas de mots ayant une fonction grammaticale (p. ex., les articles et les prépositions) ni de terminaisons (p. ex., les marques du pluriel ou des temps de verbe). Même si le développement du langage suit une séquence prévisible, la vitesse à laquelle il s'acquiert varie beaucoup d'un enfant à l'autre, ce qui s'explique principalement par l'interaction complexe entre les facteurs génétiques et environnementaux. Entre enfants, les amitiés sont expliquées par divers facteurs.

#### **3.1 L'âge : un facteur pas très important dans l'interaction chez les enfants**

Des enfants recensés pour l'étude, nous avons ceux de la petite section (03) au total dont l'âge varie de 1,5 an à 2 ans ; ceux de la moyenne section (04) dont l'âge varie entre 2 et 3 ans et enfin la grande section (06 élèves) qui ont entre 3 et 4 ans. Tous ces enfants utilisent une même salle de classe. A première vue on dirait une garderie mais de plus près, nous avons observé un respect scrupuleux de l'emploi de temps par les enseignantes qui chacune a son ou ses heures de travail avec les élèves.

Nous avons pendant notre présence en salle de classe demandé aux élèves de citer chacun le nom de son meilleur ami afin de voir comment l'amitié peut être au centre d'un développement langagier. Il ressort que certains élèves (02) citent les noms des autres qui sont dans une autre classe. Sur 13 élèves questionnés, 8 citent les élèves d'autres sections et les trois autres parlent de manière inaudible. Nous concluons que l'école met en place une stratégie communicative entre élèves pour booster le niveau langagier de chacun. Cela s'observe pendant la cérémonie des couleurs, la récréation et certains travaux en atelier. Les relations entre élèves sont parfois réciproques, c'est le cas de Brittny (03 ans) élève en moyenne section maternelle et Boubou (04 ans) élève en grande section.

La réciprocité de la relation s'observe chez Brittny et Boubou, car ces deux élèves se citent l'un et l'autre dans le cadre des meilleurs amis de la classe. Nous pouvons donc déduire que dans une classe multi-âge, les enfants interagissent entre eux et aussi avec d'autres d'âges différents. Pour les plus âgés, être en contact avec un enfant plus jeune va être source de valorisation. Il va se sentir responsable et fier, il va prendre en charge un rôle d'éducateur auprès des plus jeunes. Prenons l'exemple suivant montrant la responsabilité d'une élève de Grande Section face à une cadette de la moyenne section.

Lors d'une séance de travail en vocabulaire, Boubou élève en grande section à l'aide d'un bâton pointe les voyelles suivantes au tableau : **a - e - i - o - u.**

Brittny (moyenne section) suit attentivement et répète les voyelles prononcées après Boubou. A l'aide de la reconnaissance visuelle de ces lettres, Brittny va imiter son aîné de la grande section en montrant les lettres sur une ardoise, dans un livre, sur une feuille etc. Nous voyons que l'élève Boubou de grande section se positionne en tant qu'éducatrice vis-à-vis de Brittny plus jeune. Pour Boubou, c'est une source de satisfaction et fierté. Dans une salle de classe multi-âge, les interactions avec les élèves plus âgés seront plus profitables aux plus jeunes car ces derniers bénéficient de leurs apprentissages. Les interactions développent chez les enfants la coopération, l'entraide, la sympathie, l'écoute, la patience, la tolérance et bien d'autres. Il y a beaucoup plus d'intérêt pour les élèves à être en communication car tous tirent profit.

### **3.2 Le genre : un facteur clé dans la communication entre enfants et leur scolarité.**

Dans la même lancée que le facteur âge, nous avons demandé aux élèves de nous citer leur ami avec la précision « fille ou garçon ». 6/13 disent avoir un ami de l'autre sexe. En regardant le niveau de scolarité des élèves, nous constatons que plus l'élève évolue en âge plus il a pour ami un autre élève du même sexe. Pour les élèves de la grande section, 65% (soit 4/6) ont cité les amis qui ont le même sexe identique à la leur, 3/5 soit 60% pour la moyenne section citent des amis de même sexe et 50% soit 1/1 pour la petite section. Contrairement à l'âge, la notion de genre est prise en compte lorsqu'il s'agit de créer un réseau d'amis par les élèves. Le genre peut influencer l'interaction chez les enfants de plusieurs manières :

**La différence dans le style d'interaction.** Les garçons tendent à avoir des interactions physiques et compétitives, souvent centrées sur des activités de groupe et des jeux de compétition. A l'école Privée *Marcelline*, les élèves garçons dans l'ensemble sont ceux qui jouent le plus dans la cour de récréation en courant, criant et multipliant des jeux leur permettant de dialoguer. En le faisant ils multiplient des stratégies propices pour développer l'acquisition d'un vocabulaire plus riche. Quant aux filles, elles ont des interactions verbales plus coopératives, souvent centrées sur des activités de partage et de coopération.

**L'influence des stéréotypes :** Les élèves apprennent et intègrent les stéréotypes de genre dès leur plus jeune âge, ce qui peut influencer leurs interactions avec les autres. Ce qui les amène à adopter des rôles de genre traditionnels, tels que les garçons qui jouent au rôle de « papa » c'est-à-dire ceux qui dictent les ordres, s'affirment et les filles qui jouent au rôle de « maman » c'est-à-dire celles qui sont réceptrices et douces.

**L'impact sur le développement social :** les filles développent plus une plus grande empathie et une compréhension des émotions des autres, ce qui peut les aider à naviguer dans les interactions sociales. Elles stimulent une confiance en elle et prennent des risques, ce qui les amène à développer les compétences sociales plus que les garçons. Il est important de noter que ces différences ne sont pas absolues et peuvent varier en fonction de l'individu et de l'environnement.

### **3.3 Les habitudes et leur impact dans le réseau amical des élèves**

Chez les enfants en âge scolaire, les habitudes en classe sont prises au sérieux par ces derniers lorsqu'il s'agit des interactions. A l'école Privée *Marcelline*, l'administration utilise le signe moins (-) pour désigner les élèves qui enfreignent le règlement intérieur de l'école

et par le signe plus (+) les enfants ayant une bonne conduite. Par exemple : le retard, le bavardage pendant les ateliers, les bagarres en salle, la saleté sur la tenue de classe, le vol de documents ou d'objets, les pleures sans fondement sont sanctionnés du signe moins (-). A l'observation, les élèves qui possèdent un grand nombre de moins (-) sont dans la grande majorité rejetés par ceux qui ont le signe (+). Voici une conversation retranscrite de deux élèves de la moyenne section de l'école Marcelline.

*Clara : Pourquoi tu ne joues pas avec moi ?*

*Brittney : Parce que je n'aime pas.*

*Clara : Pourquoi tu ne veux pas être mon amie, j'ai beaucoup de jouets dans mon sac.*

*Brittney : Tu as beaucoup de moins (-) Clara et j'ai peur...*

*Brittney : quand tu vas avoir beaucoup de plus (+) on va jouer ensemble et on deviendra des bons amis. Je ne joue pas avec les gens qui ont trop le signe (-).*

Le système de notation des élèves est un système rigide mis en place par l'école privée *Marcelline* pour avoir une visibilité sur les élèves qu'ils reçoivent au quotidien. Au terme d'un trimestre ceux ayant obtenu le signe (+) à plus de 50% reçoivent des distinctions, des parchemins et des cadeaux. Ceci encourage les élèves qui ne respectent pas le règlement intérieur à se mettre au pas et de pouvoir bénéficier desdits avantages.

Après avoir consulté les fiches des élèves remplies par leurs parents respectifs, nous avons constaté que Clara possède en moyenne le signe négatif (-) quatre fois la semaine alors que Brittney n'en a pas du tout. En observant le comportement de Brittney en salle de classe, pendant la récréation et les différents ateliers (écriture, dessin, musique), nous constatons qu'elle ne se rapproche que des élèves qui ont le signe plus (+).

Nous lui avons demandé : *pourquoi tu ne joues pas avec Clara et d'autres élèves ?*

Voici sa réponse : « *Mes parents vont me punir si je joue avec un enfant qui a moins (-), et moi je veux être sage et devenir grande demain* ».

Derrière cette réponse, se cache l'éducation des parents qui veut que : « *mon enfant ne marche qu'avec un enfant sage ou brillant comme lui* ». Les parents ont de ce fait l'emprise sur l'éducation de leurs enfants.

Le comportement dans ce cas devient un facteur positif dans les interactions lorsque les concernés ont le même niveau intellectuel car les échanges sont fluides, les jeux permanents et parfois certains enfants poussent leurs parents à inviter leurs camarades chez eux pour une fête d'anniversaire, pour des promenades, à l'occasion des cérémonies etc. Le comportement devient un facteur négatif lorsque les élèves ne respectent pas le règlement intérieur de l'école ; cela a pour cause leur mise à l'écart par d'autres élèves, le refus d'interagir avec eux et surtout l'isolation. Comme conséquence directe l'absence de parole et diminution de la production langagière, la non acquisition de nouveaux mots et la peur de prendre la parole devant les autres.

### **3.4 L'aisance scolaire comme facteur de l'introversion chez certains enfants**

Dans la salle de classe, nous avons observé que certains élèves fréquentent ceux qui ont le même confort scolaire qu'eux c'est-à-dire un sac d'écolier confortable, la disponibilité de toutes les fournitures scolaires (ardoise, crayon, livres, cahier dessin, flûte, crayon pour

coloriage etc. Nous avons aussi remarqué que les meilleurs amis sont en général les bons élèves. Ils travaillent ensemble, jouent dans la cour de récréation et sont toujours assis côte à côte lorsqu'il s'agit des travaux en atelier. Les meilleurs amis, lorsqu'ils ont fini un atelier de coloriage demandent à la maîtresse la suite, ils sont toujours en train de vouloir s'exercer dans une autre activité ce qui n'est pas le cas pour d'autres élèves qui développent souvent la paresse, en dormant, en pleurant ou en travaillant pas du tout. L'interaction est alors plus accrue au sein de ce groupe d'amis car ils sont constamment en train de travailler et en le faisant ils développent d'énormes productions langagières. Par exemple lors des travaux, nous avons capté quelques phrases et puis nous les avons retranscrites

Brittney : (*bouuuu, ye veu ton crayon, ye veux dessiner le chat en ouvrant ses bras pour montrer la grosseur*) boubou donne- moi ton crayon, je vais dessiner un gros chat,

Boubou : (*prend pour toi, ye veux aussi cravailler*) prend ton crayon dans ton sac, je vais utiliser le mien pour travailler,

Brittney : (*tu as beaucoup le crayon noooon*) non, non tu as plusieurs crayons,

Boubou : (*hum humm, c'est pour colorier*) non, mes autres crayons c'est pour colorier,

Brittney : (*ye veux prend pour moi après tu me donnes les aucres là*) ; Ok je vais utiliser mon crayon par la suite tu me donneras tes crayons pour colorier.

Par contre l'interaction est moindre avec les élèves en difficultés scolaire car ces derniers sont craintifs et se résilient dans leur coin. Ils préfèrent rester en retrait alors que les meilleurs élèves en travaillant se rendent compte de leur assurance d'être écoutées et comprises, ce qui constituent une source d'inspiration pour les élèves qui ne travaillent pas bien. Lorsque les meilleurs élèves sont gratifiés, la maîtresse leur confie le rôle de « maîtresse » dans la salle de classe et cela crée un climat plus attractif en ce qui concerne les interactions. Les élèves réfractaires essaient de lever le doigt pour poser ou répondre aux questions. Cela favorise les échanges en multipliant les productions langagières et l'acquisition de nouveaux mots.

Voici un extrait d'échange entre un élève jouant le rôle de la maîtresse et les autres.

EM (élève maîtresse) : *Toi là-bas lis P + O = PO, POPO, PIPO*

E1 : *popopopo*

EM : *non lis bien, on dit P + O = PO, POPO, PIPO*

EM : *L'aucre toi lis, lis bien sinon je vais te fouetter*

E2 : *il prononce de façon inaudible*

EM : *l'élève maîtresse frappe le bâton en demandant aux autres élèves de bien lire en tenant compte des tirets.*

E3 : *l'élève lève le doigt pour exprimer un besoin ( ye bois l'eau), par la suite popo (pour dire qu'il veut se mettre à l'aise)*

EM : *attend d'abord, lis bien avant de boire, et toi (il désigne un autre élève pour accompagner l'E3 aux toilettes).*

Le laps de temps accordé à un élève pour jouer le rôle de la maîtresse est par moment très important. Pendant cette période les enseignantes voient une amélioration langagière des élèves qui sont souvent amorphes lors des séances de lectures.

### **3.5 Le noyau parental comme stimulant de la production langagière**

Lors de nos échanges avec les élèves, nous avons remarqué que ceux qui sont le plus à l'aise avec les interactions sont ceux qui possèdent des frères/sœurs et dont les parents exercent des métiers assez modestes (enseignant, docteur, banquier) leur permettant d'engager les répétiteurs au cas où ils sont occupés. Un enfant issu d'une famille dénombant plusieurs personnes est susceptible d'avoir de l'empathie face à un autre enfant ; par contre un enfant dépourvu de frère et sœur développera des attitudes contraires. Pour un enfant, disposant d'un frère, il sera plus facile pour lui d'en prendre soin. C'est pourquoi dans les salles de classes il est plus facile de voir les aînés de la grande section calmer leur cadet de la petite ou moyenne section lorsque ceux-ci sont en difficultés. C'est parfois un aîné qui prend son goûter pour le partager avec les autres ou encore tapoter l'épaule lorsque celui-ci pleure. Exemple :

*E1 : Qui t'a tapé ? (Pourquoi pleures-tu ?)*

*E2 : C'est Ryan qui a pris mon pain.*

*E1 : il est où, Ryan remet vite (il parle avec un ton sévère).*

*E3 : Je donne pas. Hier il a pris ma chose.*

*E1 à E2 : c'est vrai*

*E2 : Non il ment c'est lui qui a pris ma chose.*

*E1 : courant vers E3 (Ryan) pour récupérer le pain et le redonner à E2.*

Ce sont ce genre de petites interventions auxquelles nous avons assisté pendant la présence en salle, en récréation ou dans les différents travaux en atelier. Ces interactions favorisent et améliorent les productions langagières des enfants, car pour ceux qui vivent seul sans frères ou sœurs à la maison, ils ont la possibilité de changer sur plusieurs sujets avec d'autres élèves qui ont une fratrie en grand nombre.

### **3.6 Institution scolaire et implication des parents**

Au sein de l'école, les élèves dont des parents participent à la vie de l'institution se sentent plus à l'aise dans l'interaction avec les autres. Ceci s'explique par l'aisance des enfants à approcher les différents collègues de leurs parents. Certains élèves ont des parents enseignants au sein de l'école ; d'autres élèves, des parents dans l'association. A l'école privée Marcelline, les parents montrent une grande confiance vis-à-vis du personnel enseignant et de l'institution en participant aux différentes activités auxquelles ils sont conviés. Quant aux activités extrascolaires qui sont des activités exercées hors des classes, les élèves de la maternelle de l'école privée Marcelline le font très bien sous l'encadrement des responsables de l'établissement.

Ces activités extrascolaires pratiquées en dehors de l'école permettent de nouer des liens d'amitié entre les élèves et les enseignants en favorisant la production langagière des uns et des autres. Plus l'enfant parle, plus il acquiert de nouveaux et par ricochet son vocabulaire s'agrandit. Les élèves peuvent développer un même hobby qui peut être le

chant, la danse, le théâtre etc, cela crée une passion qui peut leur être commune, d'autre part, cette passion favorise la communication des uns avec les autres et par extension une amitié. L'amitié va se traduire par un sentiment d'appartenance hors du biotope scolaire et favoriser de multiples interactions sur divers sujets.

**Exemple d'activités extrascolaire :** la visite dans le camp des sapeurs-pompiers à Bafoussam.

Une unité de sapeurs-pompiers, est un endroit où l'action ne s'arrête jamais. Les maîtresses ont demandé aux élèves : *qu'est-ce qu'un sapeur-pompier ? Il fait quoi ? Il y a quoi chez les sapeurs-pompiers ?*

A cette question, sur 13 élèves, personne n'a donné la bonne réponse. Après la visite dans le camp les élèves de la grande section ont pu retenir que les sapeurs-pompiers éteignent le feu. Les jours suivant la visite, les maîtresses ont demandé aux enfants qu'est-ce qu'on voit chez les sapeurs-pompiers ? Là les réponses ont été satisfaisantes.

Les enfants ont répondu : *Chez les sapeurs-pompiers, on voit : le camion, le tuyau, l'eau, le chapeau (casque), le djoudjou pour parler du masque, l'échelle.* Ces nouveaux mots découverts par les enfants lors de la sortie extrascolaire leur ont permis d'associer la parole à l'image. Ils ont pu construire quelques phrases à l'aide de ces mots. Exemple : *Papa va m'acheter un gros camion en Noël, je veux boire l'eau ; papa porte le chapeau etc.*

A l'observation, nous constatons que les enfants échangent sur plusieurs sujets : la répétition des rôles pour le théâtre, la révision des paroles en ce qui concerne la musique et les discussions autour des différents ratés des pas de danse, des gestes, des mots oubliés ... de leurs amis respectifs. Les activités extrascolaires deviennent des occasions pour les élèves de passer le temps ensemble hors de l'établissement en nouant des amitiés plus profondes et en développant les interactions sur divers sujets. Quelques phrases répertoriées pour les récits : *Papa et maman sont mes parents ; mon école est belle ; ma maîtresse s'appelle Mme ....*

#### 4. Discussions

L'apprentissage du langage est un des accomplissements les plus visibles et les plus importants de la petite enfance. Les nouveaux outils du langage ouvrent de nouvelles possibilités de compréhension sociale, d'apprentissage du monde et de communication de l'expérience, des plaisirs et des besoins. Puis, pendant les trois premières années d'école, les enfants franchissent une autre étape importante dans le développement du langage en apprenant à lire. Ces deux domaines sont distincts, tout en étant liés. Une relation a en effet été établie entre les premières capacités langagières et la maîtrise ultérieure de la lecture. De la même façon, les activités de pré alphabétisation et d'alphabétisation peuvent stimuler les compétences langagières des enfants, pendant les années préscolaires, puis la scolarité.

Bien que la nature de l'activité intellectuelle sur laquelle repose l'apprentissage du langage donne toujours lieu à de vastes débats, l'influence de facteurs déterminants sur la trajectoire du développement du langage est très largement acceptée. Ces facteurs appartiennent à cinq domaines au moins : social, perceptif, cognitif, conceptuel et linguistique. De plus, bien

qu'il existe des différences individuelles entre les enfants, le développement du langage s'effectue selon des séquences prévisibles

#### 4.1 Le langage dans les interactions parents- enfants.

Les travaux sur le langage adressé à l'enfant dans un contexte d'interaction dyadique entre parent et enfant ont montré que les parents ne s'adressent pas aux enfants comme s'ils s'adressent aux adultes. Les parents s'ajustent spontanément aux réactions et aux réponses verbales et non-verbales des enfants (Clark, 2003). Ce langage évolue en fonction de l'âge et du développement langagier de l'enfant. Les adultes, en général lorsqu'ils s'adressent aux enfants, modifient leurs discours. Les modifications se situent au niveau prosodique, phonologique, lexical, syntaxique ainsi qu'au niveau visuel avec des usages fréquents des expressions faciales, des regards, du toucher et des gestes (Werker et al., 1994). Les parents utilisent les mots phrases pour communiquer avec leurs enfants, par exemple : *Briiii, viens ! papa est rentré ? y a quoi dans ta main ? bisou avant dodo, oohhh dodo, d'accord bonne nuit bébé*. Ces paroles s'accompagnent dans la plupart des cas des signes du locuteur.

Sur le plan prosodique et phonologique, les enseignantes lors de leur cours développent des voix plus aiguës et les contours de leurs énoncés sont aussi plus amples avec une plus grande amplitude vocale, le flux de parole est plus lent et les pauses entre les phrases plus longues. Pour ce qui est du lexique, lorsque les adultes s'adressent aux enfants, ils utilisent un lexique simplifié, des formes syntaxiques et morphosyntaxiques propres à la langue de communication. Ils utilisent plus de répétition et reformulent les phrases lorsque celles-ci ne sont pas comprises par les enfants (Leroy-Collombel, 2009). Les adultes recourent aux gestes, au regard et aux mimiques faciales pour développer l'interaction avec les enfants. L'ensemble de tous ces différents paramètres développés facilitent la communication et soutiennent le développement langagier de l'élève ou de l'enfant. *Maîtresse : P-A = PA ; P-A = PA. PA -PA = PAPA. P - O = PO, P - O = PO ; PO - PO = POPO*

#### 4.2 L'enseignement dans les maternelles : une formation exigée

L'analyse des ajustements linguistiques, pragmatiques et didactiques effectuées par les enseignantes dans les données selon la langue des échanges invite à s'intéresser au degré de conscientisation de ces ajustements. Pendant une séance pratique, l'enseignante utilise des outils didactiques par exemple la manipulation des objets (craie, bâton, carte) et choisit délibérément certains gestes en synchronisant avec le verbal. En revanche, d'autres ajustements sont spontanés comme le placement plus aigu de la voix ou l'allongement systématique des voyelles des syllabes accentuées dans les échanges. Cette étude nous invite à donc à mettre l'accent sur les différentes formations des enseignantes dans les maternelles.

Pour une enseignante, savoir interagir avec ses élèves constitue une base nécessaire pour créer une relation de confiance et servir les apprentissages des élèves.

En effet, on ne s'adresse pas à un enfant de la même manière dans toutes les cultures. Selon la culture de la famille, la place de l'enfant dans les interactions avec un adulte peut varier (Schieffelin et Ochs, 1986). La dimension culturelle du langage interroge sur la façon de former les enseignants sur comment parler aux tout petits en proposant une formation

holistique qui permette à chaque enseignant de développer ses propres stratégies pour ajuster son langage lorsqu'il doit interagir avec l'enfant.

Pour sensibiliser les enseignantes à la complexité du langage oral et la multimodalité de la parole dans le contexte de la classe, un apport théorique semble nécessaire. De récents travaux sur la formation initiale et continue des enseignantes (Tellier, 2008) indiquent qu'il est essentiel de former les enseignantes d'un point de vue théorique pour faire évoluer leur pratique. Une formation adossée à la recherche, inscrite dans une approche réflexive et qui proposerait des ateliers d'analyse des pratiques professionnelles pourrait être une manière d'aider les jeunes enseignantes à conscientiser les différents paramètres mis en œuvre dans l'interaction avec l'élève.

Langage et interactions sont nécessairement à mettre en corrélation puisqu'ils sont nécessaires l'un à l'autre. Les interactions sans le langage sont difficiles à mettre en place, mais pour développer le langage, un contact avec une autre personne est nécessaire afin d'entrer en communication. Dans la salle de classe de la maternelle, nous avons observé attentivement le comportement d'une élève. Nous la nommerons Chloé ; Chloé est une bonne élève. Elle ne rencontre pas de difficulté dans les autres domaines excepté la production langagière fréquente. Ses difficultés langagières ne la freinent pas dans ses apprentissages scolaires. En revanche, cela se ressent beaucoup sur sa socialisation. Après des échanges avec ses enseignantes, il ressort que ces difficultés langagières la bloquent vis-à-vis de ses camarades et l'empêchent d'aller vers les autres. Elle s'est refermée sur elle-même à cause de cette difficulté et depuis elle n'essaie plus de faire l'effort de prendre les devants et d'entrer en communication avec les autres. Elle s'isole volontairement. Lors des travaux en atelier (moment au cours duquel les élèves présentent un objet qu'ils ont fabriqué, un cube, une maison, une figure etc. et par la suite ils posent de multiples questions) organisés par la maîtresse, nous avons été attentif au temps de parole de Chloé. Exemple de l'échange entre Chloé et les élèves

*Elèves : Tu as fait ça quand ? c'est toi qui a tout monté ? qui t'a aidé ? tu es sûre que c'est toi ? tu ne réponds pas ? La maîtresse Chloé ne répond pas, Chloé parle hein, fait vite oooooohhhh*

*Chloé : elle regarde les autres en restant toujours calme.*

Ce temps de parole n'est pas bénéfique pour elle puisqu'une fois sa présentation terminée, aucun élève ne lui posait plus de questions. Ils se contentaient de dire : « *on ne comprend pas la maîtresse parce que Chloé ne veut pas répondre.* »

Ses temps de paroles ne génèrent pas de questions et remarques de la part des autres élèves donc pas d'interaction entre les élèves, alors même que c'était l'effet escompté. Après plusieurs séances, l'enseignante a vu la nécessité d'inclure dans les interactions la communication non verbale (en montrant des objets, en mimant des gestes, en reformulant et en articulant le plus possible) pour accroître et faciliter la compréhension des élèves.

#### **4.3 Des difficultés de langage qui ne semblent pas intervenir dans la socialisation de l'élève**

Certains élèves Comme Wigan n'éprouvent pas assez de difficulté dans les apprentissages en dehors du langage car il ne s'exprime qu'en mot-phrase. Ce qui rend difficile la

compréhension. Malgré cette difficulté, il tente, tant bien que mal de s'intégrer aux autres. Ces élèves ont pour ambition d'aller vers les autres, cela leur permet de progresser du point de vue de la production langagière en articulant et prononçant bien les mots. Leur intégration vis-à-vis des autres s'exprimerait par quelque chose extérieur au langage : une gestuelle, une envie d'aller vers les autres, ce qui a manqué à Chloé pendant plusieurs semaines. Ainsi, le langage ne peut pas être envisagé comme seul instrument de socialisation, d'autres éléments entrent en jeu.

En observant les deux cas d'élèves étudiés, nous constatons qu'ils sont similaires. Il s'agit tous de bons élèves mais qui ont des difficultés de langage et se sentent à l'aise dans d'autres domaines. Le premier cas, Chloé est brave mais introverti alors que Wigan est brave mais extroverti.

*Chloé a un visage pâle : elle ne sourit pas, elle ne joue pas avec les autres enfants pendant la récréation, alors que Wigan fait des efforts pour communiquer et interagir avec les autres élèves. Il se rapproche plus des autres en s'imprégnant plus facilement des règles de socialisation de l'école et d'intégration dans un groupe. Par rapport à Chloé, Wigan met en place des stratégies de communication non verbale. Il a une communication gestuelle beaucoup plus développée qu'elle, ce qui facilite son entrée en communication avec les pairs. Il n'hésite pas à montrer des objets avec son doigt, à prendre un enfant par la main pour l'emmener lui montrer ce qu'il souhaite, à prononcer des mots-phrases significatifs et explicites (« mouchoir » pour exprimer l'envie d'aller se moucher, « dodo » pour dire qu'il veut dormir, « pipi » il veut se mettre à l'aise, « boire, manger » il veut boire de l'eau, il veut manger) etc.*

La quantité et le type de stimulation du langage à la maison ainsi que les stress familiaux, comme les mauvais traitements à l'égard des enfants, rejaillissent sur le développement du langage chez les enfants. La qualité de l'interaction entre un donneur de soins et un enfant, par exemple en jouant avec les mots ou en lisant des livres (ce qui permet d'augmenter le vocabulaire ainsi que la conscience phonologique), joue également un rôle important dans l'alphabétisation. Les habiletés des enfants progressent plus vite et plus facilement dans des interactions éducatives caractérisées par des entrants sensibles, réceptifs et non contrôlants de la part de l'adulte. D'autres aspects des conduites parentales, comme le fait de participer souvent et régulièrement à des activités d'apprentissage et d'offrir à l'enfant du matériel d'apprentissage diversifié et adapté à son âge, favorisent sa production et sa compréhension langagières. En outre, les parents qui ont davantage de ressources sont davantage en mesure d'offrir à leur jeune enfant des expériences d'apprentissage positives.

#### **4.4 Suggestions pour une amélioration de l'interaction chez les enfants.**

Les retombées des interventions précoces en langage au cours de la petite enfance ou des années préscolaires peuvent être importantes pour les enfants. Il existe au moins quatre contextes généraux dans lesquels assurer les interventions en langage : individuel, en petit groupe, en classe et par formation de l'intervenant. Quelques stratégies d'enseignement du langage ont fait leur preuve dans l'amélioration des habiletés langagières des enfants parmi lesquelles: l'enseignement en milieu pré linguistique, pour aider les enfants à passer de la communication pré intentionnelle à la communication intentionnelle; l'enseignement dans le milieu, à partir de techniques précises, s'appuyant sur les activités et les interactions continues de l'enfant; l'interaction réceptive, qui implique de former les intervenants à une

grande réceptivité aux tentatives de communication de l'enfant; l'enseignement direct, qui se caractérise par des sollicitations, du renforcement et une rétroaction immédiate sur l'emploi de la grammaire ou du vocabulaire pendant des séances très structurées; et la communication améliorée et alternative qui fait référence aux modes de communication sans paroles utilisés pour améliorer le langage, le vocabulaire, les rôles et les fonctions de communication et la parole (p.ex., la langue des signes, les dispositifs de synthèse vocale). Il est important, dans tous les cas, de préparer le terrain pour l'apprentissage du langage en créant des occasions de communication, en suivant la direction de l'enfant et en construisant et en établissant des routines sociales.

Les adultes peuvent structurer le développement langagier des enfants grâce à des conversations incluant la modélisation d'un langage riche pour enrichir leurs connaissances, des questions ouvertes pour stimuler leurs prises de parole, et des questions de suivi pour maintenir un flux continu d'idées et de paroles. La formation intensive est une stratégie d'intervention qui vise à accroître l'attention des enfants chez qui un trouble du langage spécifique a été diagnostiqué (p. ex., les parents peuvent augmenter leur niveau de conversation à tour de rôle avec leurs enfants.)

Les initiatives en matière de politique sociale doivent porter sur le dépistage précoce effectué par un orthophoniste, les évaluations complètes et la fourniture dans les meilleurs délais d'environnements très réceptifs. Une formation préalable et une formation continue doivent également être dispensées à tous ceux qui travaillent auprès d'enfants et de leur famille, comme les orthophonistes, les spécialistes de l'intervention précoce, les éducateurs en petite enfance et les intervenants en service de garde à l'enfance. Plusieurs obstacles demeurent quand même à surmonter, dont la mise au point de mesures de dépistage plus sensibles pour détecter les différents types de troubles, l'atteinte d'un consensus sur la définition de cas et l'amélioration de la prise de conscience, par les parents, des problèmes éventuels de leur enfant et de la nécessité de consulter un spécialiste

## **Conclusion**

L'interaction entre un adulte et un enfant est un outil didactique à la disposition de l'enseignante qui module son débit, qui adapte son discours et ses gestes et qui réfléchit aux objets qu'elle manipule pour construire du sens pour ses élèves. En revanche, les modulations de la voix, les signes et les mimiques doivent faire partie intégrante de sa communication. Ce travail illustre que l'interaction repose sur la modification de nombreux paramètres et qu'une formation au langage adressé soulève des questions théoriques, culturelles, méthodologiques et de formation des enseignantes.

La prise en charge des élèves par des pairs et les interactions à l'école maternelle ne sont pas sans facteurs explicatifs. Comme nous avons pu le voir, diverses explications entrent en jeu : le sexe, l'âge, la place dans la famille, l'implication des parents dans l'institution scolaire. Le développement d'un certain niveau de langage est essentiel pour se faire intégrer dans le groupe, il n'est pas seulement à voir comme seul instrument de socialisation. D'autres éléments sont à prendre en compte... Cette étude nous a montré comment des enfants en difficulté langagière sont mis à l'écart par les autres élèves et la nécessité pour eux de mettre en place des stratégies pour favoriser leur intégration dans le groupe. Dès l'école maternelle, les difficultés langagières se doivent d'être repérées et prises en charge par les enseignantes, avant qu'un trop grand écart ne soit creusé, tant

elles ont un impact sur la scolarité future des élèves. Le langage devient alors un facteur déterminant pour le futur de nos élèves afin qu'ils s'affirment en tant qu'individu pensant.

Les pourcentages présentés sur les niveaux sont représentatifs en raison du nombre élevé des enfants. Il aurait été encore plus intéressant d'inclure des élèves des classes de (SIL à CM2) dans la recherche, en ce qui concerne les interactions entre les différents niveaux ; ces réflexions feront l'objet de prochaines études. Mêler le langage et l'interaction chez les élèves de la maternelle nous a permis de cerner certaines difficultés qu'ils vivent au quotidien.

### Références bibliographiques

BOURDIEU P, (1996) : L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, pp.325-247.

BUSON, L Nardy, A (2020) : Le(s) français scolaire(s) à l'école maternelle. *Pratiques langagières d'enseignant.e.s et d'élèves. Le français aujourd'hui*, n°208(1), pp. 93-103.

CAMERON et al. (2003) : A construction based analysis of child directed speech. *Cognitive Science*, n°27(6), pp. 843-873.

CLARK, E. V. ( 2003) : *First Language Acquisition*. Cambridge : University Press Cambridge.

COUET Jean François, Davie Anne (2004) : *Dictionnaire de l'essentiel en sociologie*, Paris, Liris.

DESMOTES, L., LEROY, M., et MAILLART, C, (2020). Comment accompagner les enseignants du préscolaire à améliorer le développement langagier de leurs élèves ? Etude de l'efficacité de différents dispositifs d'implémentation de SOLEM (Soutenir et observer le langage en classe de deuxième maternelle). *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, n°164, pp. 43-55.

DICKINSON, D. K, (2001) : Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children. *Science*, n°333(6045), pp. 964-967.

FILLIETAZ, L, (2014) : Learning Through Interactional Participatory Configurations : Contributions from Video Analysis. Dans Harteis, C., Rausch, A. et Seifried, J. (eds), *Discourses on Professional Learning. On the Boundary Between Learning and Working*, Springer, Dordrecht, pp. 317-339.

FORRESTER, M. A, (2013) : Mutual adaptation in parent-child interaction : Learning how to produce questions and answers. *Interaction Studies*, n°14(2), pp. 190-211.

GARCIA, S., et FILLIETAZ, L, (2020) Compétences interactionnelles et relations des éducatrices/teurs de l'enfance avec les parents : La formation comme ressource pour la recherche. *Phronesis*, n°9(2), pp. 123-138.

GOODWIN, C, (2013) : The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *Journal of Pragmatics*, n°46(1), pp. 8-23.

LE FERREC, L., et LECLERE, M, (2009) : Les supports au cœur des pratiques en classe de langue Quelle place dans la fabrique de l'action enseignante ? *Les Cahiers de l'Acedle*, n°12(2), pp. 277-300,

LEROY-COLLOMBEL, (2009) : La reformulation dans les interactions adulte-enfant : Une analyse longitudinale de 1;06 à 2;08 ans. Cahiers de praxématique, n°52, pp. 59-80.

LIGNIER Wilfried, PAGIS Julie, (2017) : L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social, Paris, Seuil.

MASSON, C, (2018) : Projet de recherche-action-formation. RaProChe : Recherche-action Professionnel.le.s/Chercheur.e.s .

PERRENOUD, Philippe, (1996) : Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris.

SCHIEFFELIN, B. et OCHS, E, (1986) : Language Socialization Across Cultures. Cambridge, Cambridge University Press.

STERN, D. et al (1983) : The prosody of maternal speech : Infant age and context related changes. Journal of Child Language, n°10(1), pp. 1-15.

TELLIER, M, (2008) : Dire avec des gestes. Le Français dans le monde, recherche et application, n°44, pp. 40-50.

TELLIER, M, (2012) : Former à l'étude de la gestuelle. Presses Universitaires de Provence, Aix en Provence, pp. 73-85.

TERRAIL Jean Pierre, (2009) : De l'oralité. Essai sur l'égalité des intelligences. Paris, La dispute.

VEILLARD Laurent, TIBERGHIEEN Andrée, (2013) : Visa, Instrumentation de la recherche en éducation, Paris, Maison des sciences de l'homme, pp.94-95

VYGOTSKI Lev, (1997) : Pensée et Langage, trad. Françoise Sève, Paris, La dispute, .

WERKER, J. et al. (1994) : A cross-language investigation of infant preference for infant-directed communication. Infant Behavior and Development, n°17(3), pp. 323-333.