Gestes professionnels des personnes enseignantes pour soutenir le langage en contexte de jeu de faire semblant à la maternelle

Hélène Castany-Owhadi, *Université de Montpellier et Université Paul Valéry Montpellier 3, LIRDEF, France*
Christian Dumais, *Université du Québec à Trois-Rivières, Canada*
Raymond Nolin, *Université du Québec à Trois-Rivières, Canada*
Yves Soulé, *Université de Montpellier et Université Paul Valéry Montpellier 3, LIRDEF, France*
Karine Desrochers, *Université du Québec à Trois-Rivières, Canada*

Cet article présente et analyse les interventions de personnes enseignantes visant à soutenir le développement langagier d'enfants en contexte de jeu de faire semblant à la maternelle (4-6 ans). Elles sont issues d'un modèle des gestes professionnels[1] élaboré dans le cadre de deux recherches participatives franco-québécoises dans des écoles maternelles françaises de Perpignan et de Dijon. Ce modèle permet d'amener l'enfant vers un jeu mature et favorise les acquisitions langagières, en prenant en compte la dimension temporelle du jeu (avant, pendant, après) et en intégrant des activités décrochées[2]. Les auteurs analysent, entre autres, des pratiques de questionnement et de reformulation qui permettent d'outiller les personnes intervenant auprès des enfants de 4 à 6 ans.

1. Introduction

Selon Brougère (1997), la place accordée au jeu est un indicateur pertinent pour rendre compte de la spécificité de l'école maternelle française. Son évolution historique oscille entre un modèle d'éducation familiale et un modèle de type scolaire actuellement dominant (Garnier, 2009). Bouysse et al. (2011) constatent que le jeu n'est pas souvent envisagé comme une situation d'apprentissage, sa place méritant d'être revalorisée : d'où les programmes français de 2015 et de 2021 (MEN, 2015a, 2021) qui renforcent la place du jeu et qui y consacrent un paragraphe intitulé "apprendre en jouant" en distinguant le jeu libre du jeu structuré. Également, les ressources maternelle "Jouer et apprendre" (MEN, 2015b) définissent ces deux types de jeu : le jeu structuré se distingue du jeu libre dans la mesure où la personne enseignante a des objectifs d'apprentissage définis, celle-ci intervenant dans le jeu[3] tout en conservant l'aspect ludique de ce dernier. Dans le cadre du jeu symbolique, aussi appelé jeu de faire semblant, il est cependant précisé que l'intervention de la personne enseignante peut amener l'enfant à se désintéresser du jeu, notamment lorsque celle-ci a des préoccupations de développement langagier trop prégnantes. Brougère (1997) affirme d'ailleurs que des objectifs plus scolaires, plus liés aux contenus et aux apprentissages sont en porte-à-faux avec le jeu qui s'accommode mal d'une intervention adulte directe. Plus le modèle est scolaire ou formel, et valorise l'acquisition d'apprentissages précisément définis, moins le jeu pourra être mis en œuvre, sinon de façon marginale (accueil, récréation), pour gérer la classe (âge des enfants, multiplication des groupes), ou après sa transformation en pseudo-jeux ou exercices amusants où la spécificité du jeu a disparu (p.54).

Malgré cette tension, jeu et apprentissage sont compatibles (Hirsh-Pasek et al., 2008) et autorisent une "perspective didactique" (Clerc-Georgy et al., 2022). Comment dès lors intervenir dans le jeu de faire semblant[4] en laissant l'enfant maitre du jeu tout en soutenant son développement langagier ?

2. Considérer le jeu de faire semblant comme un contexte de développement et d'apprentissage du langage

Pour Vygotski (1933/2022), le jeu (de faire semblant) a un rôle fondamental dans le développement cognitif, social et langagier de l'enfant. C'est une activité culturelle définie comme une situation imaginaire, basée sur des règles de comportement que l'enfant établit et qui caractérisent son rôle. Dans le jeu, "l'enfant est toujours au-dessus de son âge moyen, au-dessus de son comportement habituel dans la vie de tous les jours" (Vygotski, 1933/2022, p.319). Il développe sa capacité à "faire semblant que des objets, des actions, des mots et des personnes représentent autre chose que ce qu'ils sont en réalité" (Bodrova & Leong, 2012, p.186). Ainsi, au fil du temps où l'enfant s'investit dans des jeux de faire semblant, il améliore sa compétence à jouer, ce qui favorise le développement d'un jeu mature.

L'utilisation d'objets substituts, l'élaboration de comportements de rôle et l'élaboration d'un scénario commun (Marinova, 2014) garantissent l'accès à un jeu mature. Ils

1 Voir Annexe 1.

2 Activités réflexives décontextualisées favorisant le jeu mature et le langage.

3 "Dans le jeu structuré, [la personne enseignante] initie le jeu en vue de faire acquérir explicitement des apprentissages spécifiques à l'enfant" (MEN, 2015b, p.9).

4 Nous préférons l'usage de "jeu de faire semblant" à celui de "jeu symbolique" compte tenu de notre approche vygotskienne.

constituent trois schémas apparaissant dans cet ordre précis et agissant comme schéma principal pendant un certain temps. “Chaque nouveau schéma est supérieur au précédent et conduit le jeu à un nouveau palier de développement” (Marinova, 2014, p.46). De plus, les schémas se succèdent, mais ne s’éliminent pas. Le jeu est qualifié de mature quand il présente les caractéristiques suivantes : “1. représentations symboliques et actions symboliques ; 2. utilisation du langage pour créer un scénario imaginaire ; 3. thèmes complexes étroitement liés ; 4. rôles complexes à multiples facettes ; 5. cadre temporel prolongé (sur plusieurs jours)” (Bodrova & Leong, 2012, p.213). Le jeu est ainsi considéré comme un contexte de développement global de l’enfant (Bouchard, 2019) qui offre de nombreuses occasions d’apprentissage (Ballenger, 1999), les enfants apprenant pour jouer (Marinova, 2014).

Pour progresser dans le jeu de faire semblant, l’enfant a besoin d’être guidé et de bénéficier de l’étayage de la personne enseignante (Landry & Lemay, 2022 ; Marinova, 2014 ; Michel-Chevallay & Clerc-Georgy, 2022) qui adopte alors une posture ludique (Dumais et al., 2023 ; Marinova, 2011). Cela signifie qu’elle “accompagne les enfants en jouant ou en soutenant leur jeu, accepte de partager avec eux le droit de décision dans le jeu et respecte leurs initiatives” (Marinova, 2014, p.104). Elle “ne joue plus son rôle habituel de "gestionnaire" de la classe, elle ne met plus de l’avant sa "position haute" (Bigot, 1996) par rapport aux enfants et n’use plus de son autorité de la même façon. Elle demeure l’enseignante, mais elle agit autrement” (Dumais et al., 2023, p.13).

Le jeu de faire semblant permet à l’enfant de développer des compétences pragmatiques et discursives (Dumais & Soucy, 2022), des compétences linguistiques (Castany-Owhadi et al., 2024 ; Newman, 2019) ainsi que la métacommunication (Andresen, 2005 ; Clerc-Georgy et al., 2022). Ainsi, le jeu de faire semblant favorise le développement du langage oral (Andresen, 2005 ; Bodrova, 2008), notamment en contexte plurilingue (Dumais & Plessis-Bélair, 2017), mais aussi le développement du langage écrit (Drainville et al., 2023). Les interactions de qualité entre la personne enseignante et les enfants s’avèrent donc fondamentales (Charron, 2020).

3. Un modèle des gestes professionnels

Dans le cadre de deux recherches participatives franco-québécoises dans des écoles maternelles françaises de Perpignan et de Dijon (Castany et al., à paraitre-a, à paraitre-b), un modèle des gestes professionnels a été élaboré et il est présenté à l’annexe 1. La mise en œuvre de ce modèle permet d’amener l’enfant vers un jeu mature et favorise les acquisitions langagières. Il adopte l’approche développementale et vygotskienne du jeu de faire semblant (Marinova, 2014) présentée précédemment, il prend en compte la dimension temporelle du jeu (avant, pendant, après) et intègre

des activités décrochées. À partir de ce modèle et des résultats des recherches menées, nous présentons et analysons des interventions de personnes enseignantes qui permettent de soutenir le langage des enfants en contexte de jeu de faire semblant à la maternelle, cela dans le but d’outiller les personnes qui interviennent auprès des enfants de 4 à 6 ans. En cohérence avec le modèle développé, nous présentons des interactions qui peuvent avoir lieu lors des interventions en amont du jeu, pendant le jeu ou après le jeu.

4. Intervenir en amont du jeu

Nous nous référons ici à la partie “intervenir en amont du jeu” du modèle des gestes professionnels (voir annexe 1) avec une focale portant sur les éléments suivants puisqu’ils prennent en compte plus spécifiquement le langage : “aménager l’espace”, “prendre en compte la dimension non verbale”, “prendre en compte la dimension/diversité culturelle” et “anticiper l’enrichissement du jeu”.

4.1. Aménager l’espace

La mise en place initiale de l’espace de jeu et son (ré-)aménagement sont susceptibles de favoriser l’émergence de l’écrit (Charron, 2015, 2022 ; Drainville 2023). Prenons l’exemple du coin mercerie dans la classe de l’enseignant David : celui-ci joue le rôle de client et constate que le magasin est fermé. Ses interactions avec l’enfant vendeur E1 et l’enfant cliente E2 conduisent à résoudre un problème par l’ajout d’un support écrit[5] :

1. David (client) : ah, comment pourriez-vous faire pour montrer que le magasin est fermé monsieur ?
2. E2 (cliente) : on doit mettre un (avec geste illustratif)...
3. E1 (vendeur) : (à David-client) il est ouvert parce qu’en fait demain, il faut qu’il soit fermé à clé.
4. David : ah demain vous le fermerez à clé.
5. E2 (cliente) : (à David) mais pour dire des fois qu’il est fermé le magasin, on peut prendre une carte (avec un geste illustratif) avec écrit “fermé”.
6. David (à E2) : ah, vous avez raison. La prochaine fois nous écrirons “fermé”.

La proposition de l’enfant cliente E2 de proposer une pancarte avec “fermé” (TP[6]5) à la suite de la question de David client (TP1) s’avère être un contexte susceptible

5 Voir annexe 2 pour les conventions de transcription.

6 Tour de Parole

d'intégrer l'écrit à l'espace de jeu. Ainsi, "l'apprentissage du langage écrit est favorisé par des contextes qui justifient la nécessité de communiquer sous cette forme" (Drainville et al., 2023, p.41). David a ensuite mis un panneau "ouvert-fermé" dans le coin mercerie, celui-ci ayant (ré-)aménagé l'espace pour le nouveau moment de jeu :



Figure 1. Panneau ouvert-fermé du coin mercerie

Une autre façon d'aménager l'espace afin de favoriser le langage écrit peut être par l'ajout d'un imagier. Par exemple, afin de favoriser l'écrit dans le coin hôpital, l'enseignante Aurore a mis à la disposition des enfants un imagier[7] comportant des mots pouvant servir aux essais d'écriture d'une ordonnance. Ces mots sont accompagnés d'une illustration afin de faciliter leur compréhension. La figure 2 présente une enfant-docteure qui utilise le transport-copie (Rieben, 2003) des mots comme procédure pour écrire son ordonnance :



Figure 2. Enfant-docteure écrivant une ordonnance en utilisant un imagier / écrit produit

L'aménagement de l'espace permet ainsi d'introduire l'écrit dans des activités qui ont du sens pour les enfants sachant que "dans leurs jeux, ils éprouvent la nécessité et le sens des apprentissages à réaliser" (Clerc-Georgy, 2021, p.66).

7 Cet imagier a été conçu par les enfants en dehors du jeu ("activité décrochée") dans le cadre d'une séance d'orthographe approchée (Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

JEU ET LANGAGE EN PRÉSCOLAIRE

4.2. Prendre en compte la dimension non verbale

La dimension non verbale est à considérer lorsqu'on souhaite favoriser le langage oral des enfants. Dans le cadre des recherches que nous avons menées, deux enseignantes nous ont fait part de l'importance de prendre en compte cette dimension et ont donné des exemples concrets que nous partageons ici. Lors d'un entretien d'auto-confrontation[8], l'enseignante Aurore affirme qu'elle s'appuie sur des indices corporels et comportementaux qui lui permettent notamment d'évaluer la compétence ludique de l'enfant ainsi que son investissement dans le jeu (le mot "statique" est très souvent employé pour qualifier certains comportements d'enfants). Il en va de même pour l'enseignante Isabelle qui affirme qu'un jeu corporel s'installe entre elle et un enfant de la communauté gitane avant le jeu dans le coin cuisine :

> Isabelle : tout d'un coup je me dis …bon, je ne vais pas le regarder et je vais lui dire que je (ne) le regarde pas pour voir s'il se met en activité […] alors là je vois qu'effectivement, ça marche et que même peut-être s'installe un petit jeu entre nous parce que donc je tourne la tête, je (ne) le regarde pas, je le regarde du coin de l'œil. Je tourne un peu la tête et lui il essaie de voir. On fait le même jeu. Est-ce qu'elle me regarde ? Est-ce qu'elle (ne) me regarde pas et je vois qu'il sourit et je me dis : là on est en train de commencer quelque chose peut-être.

Ainsi, les façons d'accompagner de cette enseignante en contexte de jeu de faire semblant sont "soutenues de manière forte par les aspects non verbaux des interactions (regard, sourire, pointage, prosodie, positionnement)" (Michel-Chevalley et Clerc-Georgy, 2022, p.79).

4.3. Prendre en compte la dimension/diversité culturelle

L'enseignante Isabelle, qui accueille uniquement des enfants de la communauté gitane (Castany-Owhadi et al., 2023), constate que les enfants s'investissent davantage dans le coin hôpital que dans le coin restaurant, l'hospitalisation étant une occasion de se rencontrer pour les gitans (Bordigoni, 2007). Voici ce qu'elle dit : "j'ai vu que c'était vraiment un milieu, le docteur et l'hôpital, qu'ils connaissaient très bien, parce que tout de suite, je les ai vus faire des massages cardiaques, employer des mots comme "anesthésie"". En outre, la prise en compte de la langue parlée à la maison (le catalan gitan) se manifeste par de l'alternance codique[9] avec des énoncés alternant le catalan

8 L'entretien d'auto-confrontation consiste à confronter une personne à son activité par l'entremise d'un enregistrement vidéo afin qu'elle explicite ses actions, ses décisions et ses préoccupations (Mollo et Falzon, 2004).

9 "fait d'alterner plusieurs langues au sein d'une même conversation ou au sein d'un même tour" (Léglise, 2021, p.23).

gitan et le français (“diu clac”[10] dit par un enfant dans le coin cuisine), la prise en compte de la langue parlée à la maison étant à encourager (Hadley & Newman, 2023).

4.4. Anticiper l’enrichissement du jeu

Avant le jeu, la personne enseignante peut anticiper l’enrichissement du jeu de différentes façons. Parmi ces dernières, nous retrouvons, entre autres, la boite pour jouer (Dumais & Soucy, 2020) qui favorise le jeu mature et qui permet aux enfants d’acquérir des connaissances pour jouer. Elle “a pour objectif de créer un coin dans la classe où les enfants pourront jouer au thème qui y est associé” (Dumais & Soucy, 2020, p.26). La boite contient des albums narratifs et documentaires, des images accompagnées de mots et du matériel pour le jeu. Lire un album en lien avec le jeu favorise le développement du langage oral : les enfants peuvent réinvestir dans le jeu les mots de l’album (Hadley & Newman, 2023). Au niveau de l’écrit, certains supports peuvent être présents comme le carnet de commandes dans le coin restaurant. Voici un extrait de verbatim de la classe de l’enseignante Isabelle lors d’une séance où le carnet de commandes est présenté à un groupe d’enfants :





1.Isabelle : (en prenant les carnets de commandes) les cuisiniers, vous vous rappelez que ça, c’est quoi ?… C’est pour passer… 2.E1 : la commande.	3.Isabelle : la commande, c’est qu’on écrit (avec geste illustratif) ce que les clients veulent manger.

Figure 3. Présentation du carnet de commandes de la boite pour jouer

Cet exemple montre bien comment le jeu de faire semblant permet à l’enfant de s’approprier les fonctions de l’écrit dans un contexte signifiant pour lui (Vygotsky, 1931/1997).

10 “ça fait clac” ou “on dit clac ”.

5. Intervenir pendant le jeu

Nous abordons maintenant la partie “intervenir pendant le jeu” du modèle des gestes professionnels (voir annexe 1) en nous intéressant aux éléments suivants : “élaborer un scénario langagier” et “prévoir un étayage langagier adapté”.

5.1. Élaborer un scénario langagier

Lors du jeu, une des façons de favoriser le langage oral est d’élaborer un scénario langagier avec les enfants. Prenons l’exemple suivant. Dans le coin poupée, l’enseignante Lucile adopte un rôle dominant de “metteur en scène”[11] (Johnson et al., 2005) autour du script[12] pour changer et habiller le bébé. Elle verbalise l’action de l’enfant-parent avec une préoccupation de développement langagier avec plusieurs enfants.



Figure 4. Changer le bébé dans le coin poupée

Voici un extrait d’entretien d’auto-confrontation :

Chercheure : et là, je ne sais pas si tu as remarqué. Le script pour changer le bébé se fait de manière assez récurrente avec plusieurs enfants. Est-ce que tu penses que c’est intéressant, dans le cadre du développement

11 Johnson et al. (2005) distinguent quatre rôles qui encouragent et soutiennent le jeu des enfants : observateur, metteur en scène, cojoueur et leadeur de jeu.

12 Script : séquence prédéterminée d’actions définissant une situation connue.

du langage oral, avec un même enfant, de manière récurrente, de le faire plusieurs fois ?

Lucile : Le fait que ce soit récurrent, oui c'est intéressant. Après, il faudrait pouvoir rajouter peut-être une difficulté langagière, une difficulté syntaxique ou rajouter du vocabulaire au fur et à mesure.

Lucile n'a pas eu besoin de lire Bruner (1983) pour comprendre tout l'intérêt de revenir sur le même jeu à la manière d'un scénario brunérien : celui-ci est défini comme une "interaction routinière et répétée dans laquelle un adulte et un enfant réalisent des choses ensemble et l'un pour l'autre" (p.123). Bruner (1983) considère que le scénario conventionnalisé du jeu est un terrain fertile pour l'extension du lexique ; cela permet aussi d'apprendre à employer des actes de parole (saluer, se présenter, s'excuser, remercier etc.) et de transmettre la culture.

5.2. Prévoir un étayage langagier adapté

Afin de prévoir un étayage langagier adapté aux enfants, plusieurs façons de faire sont possibles pour la personne enseignante, la posture ludique étant à privilégier en permanence.

La posture ludique de la personne enseignante dans le jeu

Selon Marinova (2011), la créativité dans la conception du jeu suppose un respect de la nature psychologique du jeu. La personne enseignante doit donc être en mesure de "concilier" les aspects didactiques et les aspects ludiques du jeu, d'inventer une procédure ludique captivante, de prévoir des règles qui ouvrent la porte au développement de stratégies cognitives gagnantes en plaçant le contenu d'apprentissage dans un cadre ludique. Si ces éléments ne sont pas respectés, le fonctionnement ludique de l'activité risque d'être compromis. (p.109)

L'adoption d'une posture ludique demande des modes d'expression qui se manifestent à travers un mode d'adressage spécifique. Dans l'extrait suivant, l'enseignant David se présente comme le client "monsieur Dufil", un enfant-vendeur se présentant à son tour comme "monsieur Duciseau" dans le coin mercerie :

1.David (client) : bonjour, je m'appelle monsieur Dufil.
2.E (vendeur) : (rires) moi je m'appelle monsieur Duciseau.
3.David (client) : monsieur Duciseau. Ah ben ça, on forme une bonne équipe. Monsieur Dufil et monsieur Duciseau.

Outre le mode d'adressage permettant de définir le personnage des joueurs, cet extrait témoigne aussi d'un plaisir partagé de jouer avec les mots qui relève de la fonction poétique ainsi que de la fonction métalinguistique du langage (Jakobson,1963). David affirme d'ailleurs par la suite à un autre enfant-client : "je crois qu'il a du fil à retordre, madame". Ces jeux de parole permettent de badiner avec les mots de manière ludique (Chauvier, 2024).

Cependant, cette posture ludique est difficile à adopter comme David l'affirme lors d'un entretien d'auto-confrontation : "C'est dur parce que là, est-ce que je suis par mon timbre de voix, je change ma voix et je suis dans une posture théâtralisante… et en même temps, j'ai l'impression de faire l'enseignant…'ah vite un objectif'".

Apprentissages lexicaux et questionnement dans le jeu

Afin de favoriser les apprentissages lexicaux, les personnes enseignantes françaises de maternelle posent souvent des questions aux enfants pour nommer les objets. Lors de notre recherche à Dijon, nous avons constaté que la préoccupation principale des personnes enseignantes était les apprentissages lexicaux (Castany-Owhadi et al., 2024), les directives ministérielles françaises insistant sur cette compétence linguistique (MEN, 2021 ; MENJS, 2020 ; MENJ, 2023). Newman (2019) affirme que le jeu de faire semblant constitue un levier puissant pour l'enrichissement du vocabulaire compte tenu du fort engagement des enfants qui crée un contexte motivant ainsi que des interactions sociales générées par ce type de jeu. Cependant, les personnes enseignantes de la recherche de Dijon ont fait part d'une tension entre leurs interventions pour favoriser les apprentissages lexicaux et l'étayage du jeu, notamment pour favoriser la substitution.

En effet, selon Vygotski, (1933/2022) la pensée (la signification du mot) est détachée de l'objet, une banane pouvant devenir un téléphone par exemple. Ainsi, "l'enfant nomme les objets ordinaires avec des mots inhabituels, ses actions habituelles avec des significations inhabituelles bien qu'il connaisse leur véritable nom" (Vygotskij, 1933/2022, p.312). Cette étape est indispensable pour le développement de la pensée et pour parler du langage (métacommunication). Par exemple, l'enfant dit "on disait que c'était un cheval" en parlant d'un bâton, la métacommunication étant explicite (Andresen, 2005) dans cet exemple. Cet exemple correspond aux verbalisations qui spécifient ou enrichissent les significations symboliques du jeu en donnant la nouvelle fonction d'un objet (Veneziano, 2010). Ces verbalisations peuvent aussi se référer à des objets absents (Veneziano, 2010) qui constituent un indice de jeu plus mature.

Nous avons constaté que certaines personnes enseignantes favorisaient peu la substitution pendant le jeu. Par exemple, l'enseignante Pascale affirme qu'elle n'est pas très à l'aise avec la substitution, notamment lorsque les objets ont une "ressemblance de famille"[13] (Kleiber, 1990) :

1. Chercheure : et ça te dérange si c'est un objet
2. Pascale : qui est déjà identifié. Un objet de la même catégorie qui est identifié en tant que tel. Si c'est un bâton et qu'on imagine que c'est une pomme, d'accord.
3. Chercheure : mais une poire ça te dérange XXXXXXX

13 Mots d'un même champ lexical ou d'une même catégorie sémantique partageant des traits communs (ex : le renard et le loup).

4. Pascale : parce qu'on l'a déjà identifié dans notre coin cuisine quand on a travaillé sur le nom des aliments.
5. Chercheure : tu as peur que cela entraine de la confusion.
6. Pascale : peut-être.

D'autre part, au début de la recherche de Dijon, les personnes enseignantes avaient tendance à demander aux enfants de nommer les objets à partir de questions fermées de type "comment ça s'appelle ?". Voici un extrait de moment de jeu au coin restaurant dans la classe de l'enseignante Claudine, celle-ci demandant aux enfants de nommer un objet (saladier) à partir de la question "mais ça c'est quoi ?" :

1. Claudine : mais ça c'est quoi ?
2. E: un saladier
3. E: pour mettre des pâtes et des XXX
4. Claudine : un saladier avec des trous ?... Non ?

Ce type de question renforce la relation asymétrique entre l'enseignante et l'enfant, celle-ci se positionnant comme détentrice de savoir en ne favorisant pas la posture ludique. D'ailleurs Claudine affirme à propos de cet extrait : "en fait je m'interroge sur mon intervention, parce qu'en fait, je les perds".

Apprentissages lexicaux, formulation et reformulation dans le jeu

Afin de favoriser l'acquisition des mots, les inférences pragmatiques implicites (Clark, 2010) seraient donc à privilégier pendant le jeu. En effet,

> ce sont des inférences *faites en contexte,* guidées par l'attention conjointe et la base commune (souvent sous forme de co-présence physique), en combinaison avec les contributions adultes à l'échange (Clark, 2002) qui amènent l'enfant à attribuer une signification au mot nouveau (Clark, 2010, p.34).

Si l'objet est substitué, la métacommunication est nécessaire afin d'éviter les malentendus dans le jeu (Bateson, 1955). Il faut donc "amener l'enfant à nommer la fonction qu'il accorde à l'objet substitut" (Marinova, 2014, p.55), en adoptant un rôle parallèle[14] par exemple.

En outre, les pratiques de modelage du langage, notamment pour définir les mots, peuvent être utilisées par les personnes enseignantes (Girolametto et Weitzman, 2002 ; Parent & Bouchard, 2020). Newman (2019) affirme que les pratiques de modelage pour utiliser les mots permettent l'enrichissement du vocabulaire des enfants notamment lorsque les personnes enseignantes intègrent un mot dans leur discours de manière à transmettre implicitement des informations sur son sens, sans

14 Afin de soutenir le comportement du rôle, la personne enseignante peut adopter le même rôle qu'un autre enfant : elle joue donc un "rôle parallèle" (Marinova, 2014).

chercher explicitement à le définir. Dans l'extrait suivant, l'enseignante Lucile utilise une auto-paraphrase implicite ("des petits morceaux de tissus pour nettoyer") pour définir "des petites lingettes" dans le coin crèche :

1. Lucile (metteure en scène) : Monsieur Ilan, est-ce que vous pouvez nous aider ? (E pose un gant sur la table) ah voilà un gant pour nettoyer. Il y avait aussi des petites lingettes. (en se déplaçant) *Des petites lingettes, des petits morceaux de tissus pour nettoyer* (prend des bouts de tissu).

Cette reformulation est accompagnée d'une action, Lucile prenant des bouts de tissus ce qui permet de faciliter la compréhension de "petites lingettes". Ces objets sont la cible d'une attention conjointe (Bruner, 1983), le contexte de communication permettant l'acquisition du lexique, celle-ci allant de pair avec l'acquisition de la syntaxe (Clark, 1998).

L'enseignant David utilise aussi l'auto-paraphrase implicite pour faire comprendre les mots "cliente" et "vendeuse" :

1. David : (à E1) ah, vous êtes cliente, ou vendeuse ?
2. E2: elle est cliente.
3. E3: maitre
4. David : vous venez acheter ou vous venez donner aux messieurs, aux mesdames ce qu'ils veulent ?

Susciter l'utilisation de l'écrit dans le jeu

La personne enseignante peut susciter l'utilisation de l'écrit dans le jeu par l'entremise d'une Situation d'Apprentissage Issue du Jeu (SAIJ). Les SAIJ sont des "activités spontanées des enfants ou indirectement amorcées par la personne enseignante qui, tout en poursuivant un objectif pédagogique, se déroulent dans le jeu et selon sa logique" (Marinova, 2010, p.5). Selon l'auteure,

- Elles surgissent lorsqu'un besoin de nouvelles connaissances se fait sentir dans le jeu ;
- Elles s'insèrent dans le scénario du jeu et se déroulent selon sa logique ;
- Elles se situent entre le jeu et l'activité d'apprentissage de type scolaire joignant la forme ludique et le contenu cognitif ;
- Elles demandent à la personne enseignante de renoncer à certaines représentations traditionnelles de l'enseignement et de faire preuve d'une compétence ludique (Marinova, 2010, p.8).

Dans l'extrait suivant, l'enseignante Aurore intervient en tant que patiente dans le coin hôpital avec une enfant-docteure. En lui demandant si elle doit donner des

médicaments à son lapin puis en orientant son attention vers le matériel d'écriture (Neuman & Roskos, 1993) tout en lui proposant d'écrire l'ordonnance, l'enseignante initie une SAIJ afin de favoriser un scénario où l'enfant écrit une ordonnance :

	
1. Aurore (patiente) : (à E docteure) celle-ci ça va ? Tu n'as rien vu ? Mince. 2. E1 (docteure) : là, j'ai vu quelque chose.	3. Aurore (patiente) : ah… Il a mal à son oreille à droite. Ici.
	
4. E1 (docteure) : (en posant un pansement sur l'oreille du lapin) voilà.	5. Aurore (patiente) c'est tout ? Alors je peux rentrer dans ma maison ? 6. E1 (docteure) : oui. 7. Aurore (patiente) : est-ce que je dois lui donner des médicaments ? 8. E1 (docteure) : oui

	
9. Aurore (patiente) ah, alors j'attends. 10. E : les médicaments, ils sont ici (avec geste de pointage) 11. E2 (assistante) : tenez.	12. Aurore (patiente) : (prend le médicament que lui donne E docteure) d'accord. Alors comment je fais ? 13. E1 (docteure) : un le matin, un le soir et un … et un l'après-midi. 14. Aurore (patiente) : (en prenant en air dubitatif) alors attendez. 15. E1 (docteure) : et un le midi.
	
16. Aurore (patiente) : (avec pointage sur le carnet à ordonnances) tu crois que tu peux l'écrire sur un petit papier ? Alors enlève le papier, ça c'était le patient de Tania… Alors tu m'as dit…	17. E1 (docteure) : (tout en écrivant) le soir (…)

Figure 5. Illustrations et verbatims d'une SAIJ

L'enfant-docteure aurait pu répondre à sa patiente qu'il ne faut pas lui donner de médicaments, l'enseignante étant soucieuse de respecter le scénario de jeu sans l'imposer. Elle suggère tout de même à l'enfant-docteure d'écrire sur un petit papier (l'ordonnance) tout ce qu'elle vient d'énoncer à l'oral faisant mine de ne pas s'en souvenir (TP16), compte tenu aussi de l'auto-correction de l'enfant-docteur ("et un le midi") au TP15.

6. Intervenir après le jeu

Dans cette partie, nous développons trois éléments du modèle (voir annexe 1) : “parler du jeu pour favoriser le langage d’évocation”, “revenir sur les manières de parler dans le jeu” et “écrire pour le jeu”. Les situations présentées peuvent être qualifiées d’activités décrochées ou de Situations d’Apprentissage avec Emprunt au Jeu[15] (SAEJ) au service du jeu.

6.1. Parler du jeu pour favoriser le langage d’évocation

Le langage d’évocation est un langage décontextualisé permettant aux enfants d’apprendre à lire et à écrire. Après un moment de jeu, David propose de revoir des moments de jeu filmés dans le coin mercerie en se focalisant sur les manières de jouer. Les discussions collectives à propos de ce qui s’est passé pendant le jeu favorisent alors le développement du langage d’évocation et permettent de “traiter et de nommer les savoirs qui ont émergé dans le jeu” (Clerc-Georgy, 2021, p.83).



Figure 6. Parler du jeu dans le coin mercerie

Dans l’extrait suivant, ce sont les règles inhérentes aux rôles de la mercière ou du mercier qui sont discutées :

1. E1 : (…) En fait, c’est pas la mercière qui donne la carte et le portefeuille.
2. David : ah…Et là, qui a donné la carte et le portefeuille ?
3. E1 : et ben, la mercière.
4. David : ah (avec geste de pointage), c’est Chloé. Alors, comment pourrions-nous faire pour que ce ne soit pas la mercière qui au début du jeu distribue la carte et le porte-monnaie ?
5. E2 : ben (avec geste de pointage) c’est Laura.
6. David : ah (avec geste de pointage) c’est Laura, c’est Laura. Qu’est-ce que tu veux dire sur Laura ?
7. E3 : parce que c’est Laura la maman.
8. David : qu’est-ce qu’elle doit faire pour toi ?
9. E2 : c’est Laura la maman
10. David : ah donc
11. E3 : donc c’est elle… C’est les mamans qui les donnent … qui donnent l’argent à ses petits pour qu’ils achètent… C’est pas la mercière.

David a volontairement choisi cet extrait pour que les enfants se rendent compte que les rôles de vendeur et de client ne sont pas respectés. C’est E1 qui initie l’échange en affirmant que ce n’est pas à la mercière de donner la carte et le portefeuille (TP1), E3 affirmant que ce sont aux mamans (clientes) de le faire (TP11).

Après les échanges, David écrit sur un tableau les propositions des enfants, la dictée à l’adulte permettant d’oraliser l’écrit (David, 1991) dans le cadre d’une négociation discursive (Tabourdeau, 2024).



Figure 7. La dictée à l’adulte pour parler du jeu et écrire dans le coin mercerie

6.2. Revenir sur les manières de parler dans le jeu

Certains mots employés pendant le jeu peuvent devenir des objets de discussion, ces mots étant d’abord contextualisés puis décontextualisés. L’enseignante Claudine affirme avoir voulu mettre en place une activité décrochée (ou une SAEJ) après le jeu afin de revenir sur tous les synonymes de “très bonnes” à partir de ce moment de jeu dans le coin restaurant:

15 Les SAEJ se déroulent en dehors du jeu selon une logique d’apprentissage et dans une perspective de “jouer pour apprendre”. Elles sont initiées par la personne enseignante avec une intention d’apprentissage prédéterminée (Marinova, 2014).

JEU ET LANGAGE EN PRÉSCOLAIRE

1. Claudine (cliente) : (à E1 client) alors dis-lui si elles étaient bonnes ou pas… euh plus que très bonnes. Très très bonnes. Elles étaient…
2. E1(client) : trop bonnes.
3. Claudine (cliente) : non. Plus que trop bonnes encore.
4. E (client) : délicieuses.
5. Claudine (cliente) : délicieuses. Plus que délicieux encore.
6. E (client) : trop bon.
7. Claudine (cliente) : plus que trop trop bon. Ex…
8. E (client) : xquis.
9. Claudine (cliente) : oh ! Exquise. Encore plus qu'exquise.
10. E (client) : XX
11. Claudine (cliente) : ex… Exce…llente. Excellente.
12. E (client) : excellent

Cet extrait est particulièrement intéressant dans la mesure où Claudine amène les enfants à enrichir leur vocabulaire : ses interventions sont remarquables puisque certains enfants proposent les synonymes "délicieuse", "exquis" et "excellent". Cependant, il est important que ces échanges s'inscrivent dans un cadre ludique afin d'éviter de "réduire le jeu à un exercice linguistique" (Marinova, 2009, p.63). Dans ce contexte, Claudine joue-t-elle toujours le rôle de cliente ?

6.3. Écrire pour le jeu

Après un moment de jeu, des ateliers d'orthographe approchée sont mis en place par l'enseignante Pascale pour les menus de son coin restaurant. Lors d'un entretien d'autoconfrontation, elle affirme :

Pascale : (…) mon but à la suite de ce travail avec première prise d'indices par rapport aux menus, c'est justement de faire de la production d'écrits avec les enfants, (…) Donc en face de chaque photo, on va, en essai d'écriture, écrire le mot relatif au menu pour pouvoir introduire des écrits dessus.

Ainsi, elle met en place une séance d'essais d'écriture qui lui permet d'ajouter des étiquettes dans les menus affichés au coin restaurant :



Figure 8. Essais d'écriture d'étiquettes du menu du coin restaurant

La mise en place d'activités décrochées ou de SAEJ a pris naissance grâce à des observations de moments de jeu et elle contribue par la suite au rehaussement du jeu de faire semblant. De cette façon, s'installe une boucle amenant les enfants à jouer et à rejouer au jeu de faire semblant pour favoriser leur développement, notamment langagier.

7. Pour conclure

L'analyse des interactions pendant les différentes phases de jeu montrent que le jeu de faire semblant favorise le développement du langage oral, mais aussi écrit des enfants. En effet, alors que le modèle des gestes professionnels était initialement prévu pour le langage oral, les situations de jeu (le restaurant, la mercerie, la crèche, l'hôpital) et les préoccupations enseignantes impliquent que l'écrit soit intégré dans le modèle. Sont à poursuivre des recherches portant plus précisément sur l'évaluation des productions orales effectives des enfants dans le cadre du jeu de faire semblant. On retiendra également une remarque de Clerc-Georgy (2021) qui a valeur de préconisation : "Le jeu, comme toute activité imaginaire, se nourrit des apprentissages réalisés par les enfants à d'autres moments avec le guidage de l'adulte qui leur donne accès au sens et à l'usage des outils disciplinaires" (p.67). Jouer, parler du jeu pour rejouer, apprendre pour jouer !

8. Références

Andresen, H. (2005). Role play and language development in the preschool years. *Culture & Psychology, 11*(4), 387-414.

Ballenger, C. (1999). *Teaching other people's children: literacy and learning in a bilingual classroom.* Teachers College Press.

Bateson, G. (1955). A theory of play and fantasy: a report on theoretical aspects of the role of the paradoxes of abstraction in communication. *Psychiatric Research Reports, 2,* 39-51.

Bigot, V. (1996). Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? *Les Carnets du Cediscor, 4,* 33-46.

Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European early childhood education research journal, 16(*3), 357-369.

Bodrova, E. & Leong, D. J. (2012). *Les outils de la pensée. L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance.* Presses de l'Université du Québec.

Bordigoni, M. (2007). *Les gitans.* Le cavalier bleu.

Bouchard, C., Bergeron-Morin, L., Parent, A.-S., Charron, A. & Julien, C. (2020). Soutien du langage oral et de l'émergence de l'écrit des enfants en situation de jeu de faire semblant : un contexte propice, mais peu exploité en maternelle 5 ans. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant,* 32(2), 183-193.

Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs.* Presses de l'Université du Québec.

Bouchard, C., Hamel, C., Viau-Guay, A., Duval, S., Lemay, L. & Charron, A. (2020). *Mise en place d'un dispositif de développement professionnel auprès d'enseignants(es) en maternelle 5 ans afin de favoriser le soutien du développement du langage oral et écrit des enfants en situation de jeu symbolique.* Fonds de recherche du Québec.

Bouysse, V., Claus, P. & Szymankiewicz, C. (2011). *L'école maternelle.* Rapport 2011-108, Inspection générale de l'Education Nationale – Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.

Brougère, G. (1997). Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire. R*evue française de pédagogie, 119,* 47-56.

Bruner, J. (1987). *Comment l'enfant apprend à parler.* Retz.

Castany-Owhadi, H., Dumais, C., Nolin, R., Alouani, I. & Azaoui, B. (2023). Être dans le jeu. *Cahiers pédagogiques, 588,* 58-59.

Castany-Owhadi, H., Dumais, C., Nolin, R. & Soulé, Y. (2024). Le jeu de faire semblant : un contexte d'intervention de l'enseignante de maternelle pour favoriser le développement et l'apprentissage du langage oral. *Repères, 70.*

Castany-Owhadi, H., Dumais, C., Nolin, R., Soulé, Y. & Azaoui, B. (à paraitre-a). Identifier les gestes professionnels des enseignant·e·s pour favoriser le développement du langage o*ral en contexte de jeu symbolique à la maternelle.* Revue des sciences de l'éducation.

Castany-Owhadi, H., Dumais, C., Nolin, R., Soulé, Y & Desrochers, K. (à paraitre-b). Modéliser des gestes professionnels en contexte de jeu de faire semblant à la maternelle pour le développement du langage. *Repères, 72.*

Charron, A. (2015). L'aménagement du jeu symbolique et l'émergence de l'écrit en classe de maternelle : quels liens ? *Revue canadienne de l'éducation, 38*(2), 1-28.

Charron, A. (2022). *Qualité de l'environnement oral et écrit et qualité des interactions dans des classes de maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé : les effets sur le développement du langage oral et écrit des enfants de quatre ans.* Fonds de recherche du Québec.

Charron, A., Bouchard, C., Villeneuve-Lapointe, M. & Parent, A.-S. (2022). Pratiques déclarées d'enseignantes et d'enseignants à l'éducation préscolaire cinq ans en matière de soutien au développement langagier des enfants. *Éducation et francophonie, 50*(1), 1-18.

Chauvier, S. (2024). Langage. Dans G. Brougère & E. Savignac (dir.), *Dictionnaire des sciences du jeu* (p. 250-254). Éditions érès.

Clark, E. V. (1998). Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français. *Langue française, 118,* 49-60.

Clark, E. V. (2010). Interaction et acquisition des mots. Dans J. Bernicot, E. Veneziano, M. Musiol & A. Bert-Erboul (dir.), *Interactions verbales et acquisition du langage* (p. 25-43). L'Harmattan.

Clerc-Georgy, A. (2021). Jouer pour apprendre à penser avec les outils de la culture. Dans C. Passerieux (dir.), L*'école maternelle face à ses enjeux* (p.65-84). Les Éditions de l'Atelier.

Clerc-Georgy, A., Martin, D. & Maire Sardi, B. (2022). Des usages du jeu dans une perspective didactique. Dans A. Clerc-Georgy et S. Duval (dir.), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle (*p.33-51). Chronique sociale.

David, J. (1991). La dictée à l'adulte ou comment de jeunes enfants oralisent l'écrit. *Études de linguistique appliquée, 81,* 7-19.

Drainville, R. (2023). *Élaboration et mise à l'essai d'un dispositif pédagogique reposant sur la Perspective vygotskienne : soutenir l'émergence de l'écrit des enfants à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique* [Thèse de doctorat, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Depositum.

Drainville, R., Marinova, K. & Dumais, C. (2023). Intervenir dans le jeu symbolique des enfants d'âge préscolaire pour soutenir leur développement langagier. *Revue internationale du CRIRES, 7*(1), 39-61.

Dumais, C. & Plessis-Bélair, G. (2017). Le jeu symbolique : contexte de développement du langage oral d'enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans en milieu plurilingue et pluriethnique. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p.61-82). Éditions Peisaj.

Dumais, C. & Soucy, E. (2020). La boite pour jouer. *Revue préscolaire, 58*(3), 25-30.

Dumais, C. & Soucy, E. (2022). Le développement du langage oral à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans par l'entremise des actes de parole : résultats d'une recherche collaborative. *Éducation et francophonie, 50*(1), 1-16.

Dumais, C., Castany-Owhadi, H. & Nolin, R. (2023). La posture ludique de l'enseignante dans le jeu. *Revue préscolaire, 61*(2), 13-16.

JEU ET LANGAGE EN PRÉSCOLAIRE

Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue française de pédagogie, 169,* 5-15.

Girolametto, L. & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, speech, and hearing services in schools, 33*, 268-282.

Hadley, E. B. & Newman, K. M. (2023). Prioritizing purposeful and playful language learning in pre-k. *Reading Teacher, 76*(4), 470-477.

Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. & Singer, D. (2008). *A mandate for playful learning in preschool.* Oxford University Press.

Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale.* Éditions de Minuit.

Johnson, E., Christie, J. F. & Wardle, F. (2005). *Play, Development and Early Education.* Pearson.

Kane, C., Sandilos, L., Hammer, C. S., Komaroff, E., Bitetti, D. & López, L. (2023). Teacher language quality in preschool classrooms: Examining associations with DLLs' oral language skills. *Early Childhood Research Quarterly, 63,* 352-361.

Kleiber, G. (1990). *La sémantique du prototype. Catégories et sens lexical.* Presses universitaires de France.

Landry, S. et Lemay, L. (2022). Étayer le jeu de l'enfant à l'éducation préscolaire. Dans C. Raby & A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire* (3e éd., p. 32-46). Les Éditions CEC.

Léglise, I. (2021). Alternance de langues. Dans J. Boutet & J. Costa (dir.), *Dictionnaire de la sociolinguistique* (p.23-26). Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Marinova, K. (2009). L'acquisition du langage dans le jeu de rôles au préscolaire. *Québec français, 155,* 62-63.

Marinova, K. (2010). Situations d'apprentissage issues du jeu (ASIJ). *Revue préscolaire, 48*(4), 5-8.

Marinova, K. (2011). À propos de la compétence ludique de l'enseignante du préscolaire. Dans M. Moldoveanu (dir.), *Les compétences des acteurs en éducation : perspectives internationales (*p. 101-115). Peisaj.

Marinova, K. (2014). L'*intervention éducative au préscolaire : un modèle de pédagogie du jeu.* Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation Nationale (2015a). *Programme d'enseignement de l'école maternelle.*

Ministère de l'Éducation Nationale (2015b). *Ressources maternelle "Jouer et apprendre".* Éduscol.

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (2020). *Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle.*

Ministère de l'Éducation Nationale (2021). *Programme d'enseignement de l'école maternelle.*

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2023). *Comment faciliter l'acquisition du vocabulaire à l'école maternelle ? Synthèse de la recherche et recommandations.* Conseil scientifique de l'éducation nationale.

Michel-Chevallay, M.-L. & Clerc-Georgy, A. (2022). Les interactions d'étayage pendant le jeu à l'école maternelle. Dans A. Clerc-Georgy et S. Duval (dir.), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité* (p. 71-85). Chronique Sociale.

Mollo, V. & Falzon, P. (2004). Auto- and allo-Confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics, 35*(6), 531-540.

Montésinos-Gelet, I. & Morin, M.-F. (2006). *Les orthographes approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écriture au préscolaire et au primaire.* Chenelière Éducation.

Neuman, S. B. & Roskos, K. (1993). Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal, 30,* 95-122.

Newman, K. M. (2019). *Teacher and child verbal behaviors during guided play: An exploration of vocabulary learning mechanisms* [Thèse de doctorat, Vanderbilt University]. Electronic Theses and Dissertations.

Nores, M., Friedman-Krauss, A. & Figueras-Daniel, A. (2022). Activity settings, content, and pedagogical strategies in preschool classrooms: Do these influence the interactions we observe? *Early Childhood Research Quarterly, 58,* 264-277.

Parent, A.-S. & Bouchard, C. (2020). Pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans. *Initio, Éducation et formation, 8*(1), 37-55.

Rieben, L. (2003). Écritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe. *Faits de langues, 14,* 27-36.

Tabourdeau, G. (2024). Quels apports et bénéfices, points sensibles et/ou d'ajustement du dispositif de dictée à l'adulte ? réflexion d'un chercheur. *La Lettre de L'AIRDF,* 68-74.

Veneziano, E. (2010). Jeu et langage en développement : entre fonction sémiotique et théorie de l'esprit. *Rééducation orthophonique,* 244, 35-51.

Vygotsky, L.S. (1933/1997). The history of the development of higher mental functions. Dans R. W. Rieber (dir.), *The collected works of L. S. Vygotski* (vol. 4, p. 1-252). Plenum Press.

Vygotskij, L. S. (1933/2022). Le jeu et son rôle dans le développement psychologique de l'enfant. Dans B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin & D. N. Henrique Silva (dir.), *L. S. Vygotskij : Imagination (textes choisis)* (p. 295-334). Peter Lang.

Annexes

Annexe 1 :
Modèle des gestes professionnels pour le développement langagier en contexte de jeu de faire semblant (enfant de 4-6 ans)

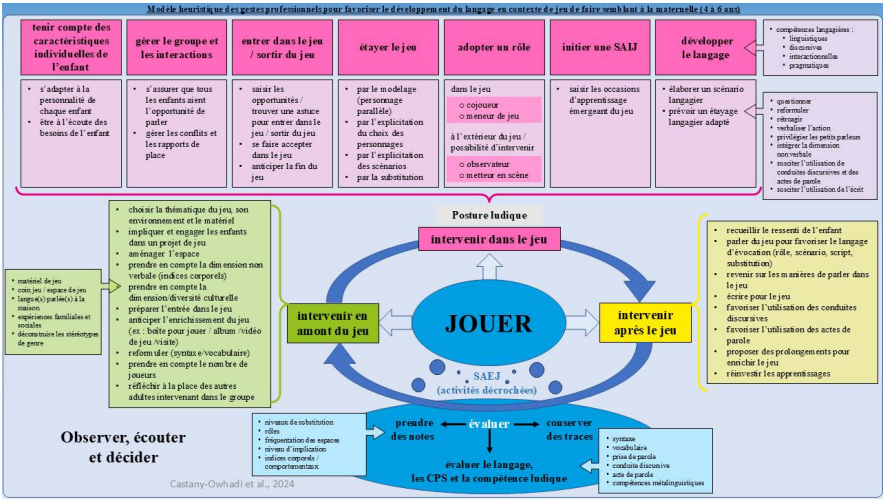


Figure 9. Modèle heuristique des gestes professionnels pour favoriser le développement du langage en contexte de jeu de faire semblant à la maternelle (4 à 6 ans)

Annexe 2 :
Conventions de transcription

X, XX, XXX	mot inaudible d'une ou plusieurs syllabes
( )	description d'actions, de gestes, de mimiques
soulignement	chevauchement de parole
E.#	Enfant (les numéros permettent de distinguer les enfants-élèves dans les échanges, l'absence de numéro indiquant un enfant non identifiable)

Tableau 1. Conventions de transcription