Corela

Cognition, représentation, langage

19-1 | 2021
Vol. 19, n°1

Étude de l'activité de définition de noms chez des enfants de 9-11 ans issus de classes sociales contrastées

Thierry Chanselme

Electronic version

URL: <https://journals.openedition.org/corela/12885>

DOI: 10.4000/corela.12885

ISSN: 1638-573X

Publisher

Cercle linguistique du Centre et de l'Ouest - CerLICO

Electronic reference

Thierry Chanselme, "Étude de l'activité de définition de noms chez des enfants de 9-11 ans issus de classes sociales contrastées", *Corela* [Online], 19-1 | 2021, Online since 07 July 2021, connection on 13 July 2021. URL: <http://journals.openedition.org/corela/12885> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/corela.12885>

This text was automatically generated on 13 July 2021.

Corela – cognition, représentation, langage est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Étude de l'activité de définition de noms chez des enfants de 9-11 ans issus de classes sociales contrastées

Thierry Chanselme

1. Introduction

- 1 Cette recherche vise à rendre compte de l'organisation du contenu sémantique de définitions de noms produites par des enfants âgés de 9 à 11 ans, et des stratégies de construction de ces définitions en fonction du milieu socio-économique d'origine. Pour mener cette analyse, nous allons d'abord faire un bref état des lieux sur l'activité définitionnelle en convoquant les recherches, principalement psycholinguistiques, qui ont exploré les productions orales des enfants dans le cadre de tâches de définition. Les apports scientifiques, encore peu nombreux, qui ont investigué les rapports entre le milieu social et la production de définitions seront également présentés. Par la suite, nous décrirons notre protocole et nos choix méthodologiques puis confronterons nos résultats à la lumière des études existantes en tâchant de montrer ce que notre étude apporte à la réflexion sur la notion et sur l'activité de définition chez l'enfant.

2. Tâche de définition et vocabulaire profond

- 2 Il existe deux types de démarches pour approcher scientifiquement le concept de vocabulaire et son acquisition chez l'enfant. La première méthode utilise des tâches d'identification (« *Qu'est-ce que c'est ?* ») ou de reconnaissance (« *Montre-moi ...* ») à partir d'un matériel visuel (imagiers). La seconde approche mobilise des tâches de définition de mots (« *Qu'est-ce qu'un(e)... ?* ») induisant une réponse orale ou écrite. Les recherches sur l'acquisition du vocabulaire montrent que ce concept est multidimensionnel (Pan, 2012, Benelli & al., 1988). Cette acquisition ne se réduit pas au nombre de mots connus (étendue lexicale) mais s'intéresse aussi au degré de compréhension (vocabulaire

profond). Les tâches classiques d'identification ou de reconnaissance à partir d'imagiers (Hadley & al., 2015) ne permettent pas d'estimer la compréhension lexicale. La distinction entre étendue (mots connus) et profondeur (mots compris) est dérivée des modèles du lexique mental (Ouellette, 2006). Les enfants stockent d'abord une représentation phonologique des mots dans leur mémoire lexicale sans totalement en comprendre la signification (Lahey, 1988). Au fil du temps, la signification va s'affiner, pour constituer la connaissance profonde du vocabulaire. La tâche de définition reste le moyen le plus opérationnel pour approcher la connaissance de la signification des mots, c'est-à-dire le vocabulaire profond (Nippold, 1995).

2.1. La tâche de définition : une activité métalinguistique socialement située

- 3 Dans notre perspective, la notion de codage définitionnel (Salazar Orvig & al., 1988) chez l'enfant, concerne l'ensemble des mécanismes socio-cognitifs par lesquels celui-ci va construire une signification des mots. En pratique, les tâches définitionnelles demandent aux enfants d'expliquer plus que de définir (Cravatte, 1980) : ainsi visent-elles à vérifier la maîtrise du sens plutôt que la connaissance des caractéristiques formelles de la définition « dictionnariste ». Pour autant, les stratégies pour répondre à la question « Qu'est-ce qu'un(e) ... » procèdent de règles d'organisation spécifiques bien que rarement enseignées. Ces mécanismes définitionnels sont à la fois cognitifs et sociaux : ils sont d'abord et avant tout sous l'influence des connaissances disponibles et mobilisables sous forme verbale mais également à des degrés divers, ces mécanismes sont soumis à un ensemble de conventions, correspondant aux normes sociales implicites du genre définitionnel, dont l'école est le principal, pour ne pas dire le seul lieu d'expérience (Snow, 1990).
- 4 L'activité définitionnelle implique une prise de distance et une activité réflexive sur sa langue. C'est cette composante métalinguistique qui pourrait en partie expliquer les difficultés que rencontrent les plus jeunes enfants. En dépit de compétences catégorielles, de logique d'inclusion de classe, d'organisation taxonomique de son système catégoriel (Simoes Loueiro, 2015), le jeune enfant persiste longtemps à fournir des informations autres qu'autoréférencées et centrées sur l'accessoire, le particulier, la caractéristique isolée (Salazar Orvig & al., 1988, Snow & al., 1991, Benelli & al., 2006).
- 5 Très tôt, vers 4 ans, l'enfant sait que le chat est un animal mais c'est beaucoup plus tard dans son développement qu'il sera capable de mobiliser la catégorie générique « animal » dans une activité définitionnelle (McGhee-Bidlack, 1991, Watson, 1985, Anglin, 1970).

2.2. Développement du vocabulaire et classes sociales

- 6 À l'école, la référence à l'origine sociale des élèves est récurrente pour tenter d'expliquer les difficultés langagières et scolaires.
- 7 Une étude devenue classique de Hart & al. (1995) a montré des différences quant à l'étendue du vocabulaire selon le milieu socio-économique des parents, et ceci dès le début de l'acquisition de la parole. Dans leur enquête, un effet de la fréquence et de la qualité des interactions langagières familiales précoces est mis en évidence.

- 8 À partir des données de l'enquête ELFE sur un suivi longitudinal de 18000 enfants français, Grobon & al. (2019) ont récemment montré, par la méthode du compte-rendu parental, que dès deux ans, le nombre de mots produits est marqué par un fort gradient socio-économique selon le revenu du ménage ou le diplôme des parents. Des analyses croisées tendent à soutenir que ces différences s'atténuent lorsque les enfants fréquentent un mode de garde en dehors de la famille (crèche, assistante maternelle).
- 9 Les approches qui établissent de fortes corrélations entre le milieu socio-économique des enfants et le développement des compétences lexicales ont parfois été accusées de fatalisme socio-culturel (Snow, 2017). Si elles ont le mérite de pointer une inégalité de destin majeure (Hoff, 2003, Fernald & al., 2015), elles ne permettent pas de comprendre les mécanismes par lesquels cette inégalité se construit ou encore quels aspects particuliers de la compétence lexicale sont impliqués et lesquels ne le sont pas. Comment expliquer, par exemple, les réussites de certains enfants issus de milieux sociaux pourtant très défavorisés économiquement ou carencés sur le plan linguistique ?
- 10 Le protocole de la présente étude vise à examiner certains aspects du processus définitionnel et de construction de la signification des mots. Cette recherche vise en particulier à caractériser la nature catégorielle, fonctionnelle ou perceptive des informations proposées dans les définitions et la façon dont les enfants combinent ces différents types d'information.

2.3. Hypothèses

- 11 Nous testerons trois hypothèses.
- 12 Dans un premier temps, nous souhaitons examiner, à partir de nos données, l'hypothèse mainte fois testée (Hart & al., 1995, Snow, 2017) selon laquelle le nombre de mots qu'un enfant est capable d'expliquer est, plus encore que d'autres domaines cognitifs, corrélé avec son milieu socio-économique. Plus la catégorie sociale est élevée plus le nombre de mots de vocabulaire correctement définis est élevé (voir aussi Mercy & al., 1982).
- 13 Nous proposerons dans un deuxième temps l'hypothèse selon laquelle les sujets de notre échantillon mobiliseraient des schémas de réponses de nature différente selon leur origine sociale. Si l'on se réfère aux résultats obtenus antérieurement (e.g. Ehrlich & al., 1978), nous attendons que les élèves de milieux socio-économiques favorisés développent plus souvent des patterns privilégiant un codage par la catégorie puis par la fonction et/ou les traits descriptifs accessibles à la perception. En revanche, nous attendons des sujets de milieux défavorisés qu'ils produisent plus fréquemment un codage définitionnel axé sur la fonction et les traits accessibles à la perception et moins souvent un codage par la catégorie supra-ordonnée.
- 14 Enfin, notre troisième hypothèse vise à repérer un lien éventuel entre la première information fournie par les enfants et leur milieu socio-économique d'origine. Dans la continuité des recherches précédentes (Al-Issa, 1969, Ehrlich & al., 1978) nous examinerons l'hypothèse selon laquelle les enfants issus de milieux défavorisés auraient tendance à mobiliser en premier lieu un codage perceptif ou fonctionnel tandis que les sujets issus de milieux socio-économiques favorisés auraient davantage tendance à activer prioritairement une information catégorielle.

- 15 La mise en tension de ces trois hypothèses a pour but de questionner le rôle de la classe sociale sur l'acquisition du vocabulaire profond dans ses dimensions quantitatives (mesurées par la performance au test de vocabulaire) et qualitatives (caractérisation des comportements ou stratégies de codage définitionnel). En d'autres termes, comment et avec quelle ampleur les différences de performances selon la classe sociale lors d'une tâche de définition se traduisent-elles dans les comportements de codage définitionnel ?

3. Protocole pour l'étude de l'activité définitionnelle auprès d'enfants de 9-11 ans

- 16 Nous retrouvons ici l'ensemble des variables étudiées, les hypothèses associées et le déroulement de la passation.

3.1. Présentation des mesures

- 17 Les variables dépendantes mesurées sont au nombre de trois :
- 18 Variable 1 : les notes standard obtenues aux épreuves de la WISC-IV
- 19 Afin d'estimer le poids socio-différentiel particulier de l'épreuve de vocabulaire, nous l'avons comparée aux notes étalonnées évaluant différents domaines cognitifs tels que le raisonnement non-verbal (Cubes, Matrices), la mémoire de travail (Mémoire des Chiffres), ou encore la vitesse de traitement de l'information (Code, Symboles).
- 20 Variable 2 : les types de codage
- 21 Ici, nous souhaitons examiner quelles combinaisons ou patterns d'informations les enfants privilégient ou délaissent. La méthode de codage sera exposée dans la section 2.5 (Méthode de traitement des productions).
- 22 Variable 3 : la nature du premier codage définitionnel (catégoriel, fonctionnel ou perceptif)
- 23 La première information donnée par les enfants est la plus accessible en mémoire. Cette variable nous renseigne sur l'information la plus rapidement mobilisable par les sujets. Elle constitue l'unité sémantique dominante et influence la suite de la production pour le contenu et la forme (Salazar Orvig & al., 1988).
- 24 La variable 1 porte sur le contenu tandis que les variables 2 et 3 portent sur la forme des définitions.

3.2. La tâche de définition

- 25 La tâche de vocabulaire de la WISC-IV a été choisie pour ses bonnes qualités psychométriques. La WISC-IV (Echelle d'Intelligence de Wechsler pour Enfants) est un instrument clinique d'application individuelle qui sert à évaluer les performances cognitives des enfants de 6 ans et 0 mois à 16 ans et 11 mois. Les notes brutes obtenues à chacune des épreuves sont rapportées à l'âge des enfants par tranches de trois mois et transformées en notes standard étalonnées, pour tenir compte de l'âge réel. L'épreuve de vocabulaire est conçue pour évaluer la connaissance approfondie ou non d'un certain nombre de mots. Elle est constituée de 36 items dont quatre items en images et 32 items verbaux (mots). La consigne [« Qu'est-ce qu'un(e)... », est présentée oralement

et le mot inducteur est également présenté par écrit dans un livret. Les réponses orales des sujets sont reportées avec soin, par écrit, par le psychologue, sur le cahier de passation. Pour cette recherche, nous focaliserons nos analyses sur les neuf premiers noms de l'épreuve, qui sont les suivants : *parapluie, horloge, vache, gant, alphabet, nénuphar, bicyclette, île, cambrioleur*. Seul l'item *courrier électronique* a été retiré de la liste en raison du fort taux de non-réponses. Les verbes et les adjectifs seront exclus de nos analyses. L'administration de l'épreuve est individuelle. Elle s'est déroulée dans les écoles. La durée de passation de l'épreuve de vocabulaire est d'environ 15 mn.

3.3. Origine sociale des élèves

- 26 Les recherches en sciences sociales et en psychologie utilisent principalement trois indicateurs pour rendre compte de la classe sociale : les revenus, le niveau de diplôme et la profession des parents (e.g., Kraus & al., 2012). Nous avons opté pour ce dernier, l'emploi occupé, qui renseigne à la fois sur les ressources économiques et culturelles des individus. A la suite d'autres études (e.g., Goudeau & al., 2017, Croizet & al., 1998) nous avons construit notre variable classe sociale sur la base de la nomenclature des professions et catégories socio-professionnelles (PCS) de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE). Nous avons effectué une catégorisation de notre variable en trois modalités : classe favorisée, classe moyenne, classe défavorisée.

3.4. Population

- 27 Notre échantillon est constitué de 63 élèves de 9 à 11 ans scolarisés dans 23 écoles publiques rurales et urbaines françaises, recouvrant un large spectre socio-démographique. Parmi ces élèves, 21 sont issus de milieux populaires défavorisés, 21 sont issus de la classe moyenne, et 21 appartiennent à un milieu plutôt aisé sur le plan socio-économique. Les élèves de notre échantillon ont été orientés par leur enseignant(e) vers le psychologue pour un bilan psychométrique, principalement en raison de difficultés scolaires ponctuelles. Tous ont le français pour langue maternelle, aucun ne souffre de problèmes auditifs ou de troubles spécifiques du langage oral ou du développement intellectuel. L'effectif répondant à ces critères étant de 21 pour la classe défavorisée, nous avons, afin d'équilibrer les groupes, tiré au hasard 21 sujets dans les catégories sociales moyennes et favorisées, parmi ceux qui répondaient également à ces critères.

3.5. Méthode de traitement des productions

- 28 Chaque information contenue dans une définition a été codée selon sa nature perceptive (informations descriptives, d'apparence, traits physiques...), fonctionnelle (informations sur l'usage, l'utilité de l'objet) ou catégorielle (informations sur l'appartenance à une catégorie générique). Depuis les travaux de Al-Issa (1969), puis de Ehrlich & al. (1978), l'analyse des définitions de noms permet de repérer trois types d'énoncés : catégoriels, fonctionnels et perceptifs. Ces trois types semblent pouvoir contenir l'ensemble des possibilités de codage définitionnel. Nos propres analyses le

confirment : toutes les unités sémantiques examinées ont pu être rapportées à l'un ou l'autre de ces trois types d'énoncés définitionnels.

- 29 Ces informations ont ensuite été rangées en fonction de leur ordre d'apparition dans une même définition : P (Perceptif) ; F (Fonctionnel) ; C (Catégoriel).
- 30 Par exemple pour le mot VACHE :
- 31 Tom répond : - « *c'est un animal qui donne du lait et qui a des cornes* »
- 32 C - F - P
- 33 Le schéma de réponse (ou pattern) de Tom pour le mot VACHE est C-F-P. La première information donnée est de nature catégorielle (C).
- 34 Emma répond : « *ça fait du lait et ça vit dans les prés* »
- 35 F P
- 36 Le schéma de réponse d'Emma est F-P. La première information donnée est de nature fonctionnelle (F).

4. Présentation des résultats

- 37 Dans la section qui suit, sont présentés les différents résultats de l'étude.

4.1. Rôle de la classe sociale pour six épreuves représentatives du WISC-IV¹

- 38 Les notes standard moyennes obtenues par 63 sujets issus de trois catégories sociales différentes ont été comparées pour 6 épreuves de l'échelle de Wechsler. Ces épreuves évaluent différents facteurs du fonctionnement cognitif, tels que le fonctionnement verbal (*Vocabulaire*), le traitement de l'information visuo-spatiale (*Cubes*), le raisonnement inductif non-verbal (*Matrices*), la mémoire de travail auditive (*Mémoire des chiffres*), la vitesse de traitement (*Code, Symboles*).

Tableau 1 : Note standard moyenne à 6 épreuves du WISC-4 par catégorie sociale

	Classe défavorisée	Classe moyenne	Classe favorisée
Vocabulaire ANOVA-(2) =17,2, p<.001	6,14	8,14	12,10
Cubes ANOVA-(2) = 6,21, p=0.004	7,14	7,38	10,24
Matrices ANOVA-(2) =5,52, p=0.006	8,14	8,81	10,62
Mém. des chiffres ANOVA-(2) =2,42, p=0.098	9,14	7,86	9,29

Code ANOVA-(2) =1,09, p=0.343	10,14	9,14	8,81
Symboles ANOVA-(2) =0,960, p=0.389	11,14	9,24	10,38

Anova Vocabulaire	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
PCS	385	2	192	17.2	<.001
Residuals	671	60	11.2		

Anova Cubes	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
PCS	159	2	79.4	6.21	0.004
Residuals	671	60	11.2		

Anova Matrices	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
PCS	71.1	2	35.54	5.52	0.006
Residuals	671	60	11.2		

Anova Mém. chiffres	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
PCS	31.7	2	15.86	2.42	0.098
Residuals	393.1	60	6.55		

Anova Code	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
PCS	18.7	2	9.35	1.09	0.34301
Residuals	514.4	60	8.57		

Anova Symboles	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
PCS	19.1	2	9.54	0.960	0.389
Residuals	596.0	60	9.93		

Références : The jamovi project (2020). Jamovi. (Version) [1.2Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.

- 39 Les ANOVA indiquent que pour les épreuves *Vocabulaire*, *Cubes* et *Matrices*, les enfants issus de milieux socio-économiques favorisés réussissent significativement mieux que les enfants des catégories sociales moyennes et défavorisées. Ces différences ne sont pas de même ampleur. Comme le montre le tableau 1, c'est l'épreuve de vocabulaire qui est, de très loin, la plus socio-différentielle : la performance entre enfants de milieux favorisés et de milieux défavorisés présente un écart de 6 points ($p < .001$) pour *Vocabulaire*. Le différentiel n'est plus que de 3 points pour les épreuves de raisonnement non verbal (*Cubes* et *Matrices*) et il n'y a pas de différences pour la mémoire de travail (*Mémoire des chiffres*) et la vitesse de traitement de l'information (*Code* et *Symboles*). Ces résultats sont conformes aux différences observées de manière récurrentes aux échelles de Wechsler et aux autres tests cognitifs (Grégoire, 2007, pp 112-113).
- 40 Cette constatation n'est pas nouvelle : un niveau de performances aux épreuves verbales plus élevé que la moyenne des autres catégories sociales a fréquemment été constaté chez les enfants des classes sociales favorisées. Ces différences sont moins fortes pour les épreuves non-verbales, moins soumises aux conditions de l'environnement social dans lequel évolue l'enfant (Mercy & al., 1982).
- 41 La note standard du test de *Vocabulaire* est basée sur la comparaison de l'énoncé oral de l'enfant à une liste de réponses-types tirées d'un pré-test. Le résultat nous renseigne de façon précise sur le nombre de mots que l'enfant est capable de définir. En d'autres termes, il est un indicateur de l'étendue du vocabulaire maîtrisé du point de vue de la signification. Toutefois, ce score global ne permet pas de comprendre la manière dont le sujet procède pour élaborer une définition. Quelles combinaisons, quels schémas sont privilégiés par l'enfant entre différents types d'informations possibles ? De quelle nature est la première information qui lui vient à la conscience ?
- 42 Pour répondre à ces questions, nous allons à présent décrire les résultats tirés de l'analyse qualitative des définitions, sur la base des variables 2 et 3.

4.2. Résultats concernant les schémas de codage définitionnel

- 43 Rappelons que cette recherche vise, sur la base de l'analyse des réponses définitionnelles, à caractériser différents contenus sémantiques et à identifier la façon dont les enfants combinent ces différentes informations
- 44 A trois types d'énoncés (catégoriels : C, fonctionnels : F, perceptifs : P) correspondent 15 combinaisons de réponses possibles. Les patterns de réponses sont codés selon les initiales C= Catégoriel ; F= Fonctionnel ; P= Perceptif. Par exemple, un pattern C-P-F signifie que la définition est constituée d'un énoncé catégoriel puis d'un énoncé perceptif, puis d'un énoncé fonctionnel. Un codage simple F signifie qu'une seule information, de nature fonctionnelle, a été fournie dans la définition.

Tableau 2 : Répartition des définitions en fonction de leurs schémas de codage par classe sociale

Patterns de réponses	C	CF	CP	CFP	CPF	F	FC	FP	FCP	FPC	P	PC	PF	PCF	PFC
Classes défavorisées	18	16	16	4	6	29	4	19	0	1	20	2	13	0	0
Classes moyennes	19	15	13	6	10	36	7	18	1	1	17	0	11	0	6

Classes favorisées	25	20	25	12	12	33	0	8	0	0	14	2	11	0	4
Totaux	62	51	54	22	28	98	11	45	1	2	51	4	35	0	10

Figure 1 : Histogramme de répartition des définitions en fonction de leurs schémas de codage par classe sociale (version 15 patterns)

- 45 Pour l'ensemble de l'échantillon et sur l'ensemble des neuf mots, les réponses les plus fréquentes sont celles où les enfants n'utilisent qu'un seul type de codage définitionnel : soit catégoriel, soit fonctionnel, soit perceptif. Ces codages simples représentent 44,5% de la totalité des définitions produites. Dans ces cas de codage simple, les sujets marquent une préférence pour les informations fonctionnelles du type « *c'est pour...* ; *ça sert à...* », comparativement aux deux autres types de codage : plus de 20,7% des définitions produites sont uniquement sur le registre fonctionnel tandis que 13,1% sont seulement sur le registre catégoriel et 10,7% exclusivement sur le registre perceptif. Tout se passe comme si, pour beaucoup d'enfants à cet âge encore, l'énoncé d'une seule composante du mot, préférentiellement fonctionnelle, suffisait à en saisir toutes les facettes.
- 46 Certains patterns sont très rarement produits, voire totalement absents des réponses des enfants : il s'agit des patterns P-C-F (par ex. : « *une vache : ça a des cornes, c'est un animal, et ça produit du lait* »), F-P-C (par ex. : « *un nénuphar c'est pour les grenouilles, c'est sur l'eau et c'est une plante* »), FPC (par ex. : « *une bicyclette c'est pour se promener, ça a deux roues et c'est un véhicule* », FCP (par ex. : « *une horloge ça donne l'heure, c'est un objet avec des aiguilles* »). Les types de codages définitionnels produits par les enfants ne sont donc pas aléatoires. Lorsqu'il y a codage multiple, il apparaît que certaines combinaisons sont plus acceptables que d'autres. Les enfants, à cet âge, semblent commencer à faire fonctionner un certain nombre de règles implicites : par exemple, qu'une définition de nom doit aller du général (la catégorie générique) vers le particulier (les traits d'apparence) plutôt que l'inverse ; ou bien qu'une définition ne se termine pas par le terme générique... La catégorie supra-ordonnée, lorsqu'elle est énoncée, l'est le plus souvent en première position, très rarement en deuxième ou troisième place dans le schéma de codage définitionnel. Les combinaisons du type « X est un Y qui... » apparaissent fréquemment (Ex. : *une vache est un animal qui mange de l'herbe* (C-P) ; *une vache est un animal qui donne du lait* (C-F). *Un nénuphar est une plante avec une feuille verte* (C-P) ; *un nénuphar est une plante d'eau pour que les grenouilles sautent dessus* (CF).
- 47 Compte-tenu de la faible fréquence de certains patterns de codages définitionnels, nous avons pu procéder aux regroupements suivants afin de faciliter l'analyse et la lecture des résultats :

$$CF = [CF + CFP] - CP = [CP + CPF] - F+ = [FP + FC + FCP + FPC] - P+ = [PF + PC + PFC + PCF]$$

Tableau 3 : Répartition des définitions en fonction de leurs schémas de codage par classe sociale (version 7 patterns)

Patterns de réponses	C	CF	CP	F	F+	P	P+
Classes défavorisées	18	20	22	29	24	20	15
Classes moyennes	19	21	23	36	27	17	17

Classes favorisées	25	32	37	33	8	14	17
Total	62	73	82	98	59	51	49
% de patterns	C	CF	CP	F	F+	P	P+
Classes défavorisées	29,03%	27,40%	26,83%	29,59%	40,68%	39,22%	30,61%
Classes moyennes	30,65%	28,77%	28,05%	36,73%	45,76%	33,33%	34,69%
Classes favorisées	40,32%	43,83%	45,12%	33,67%	13,56%	27,45%	34,69%
% Total	13,08%	15,40%	17,30%	20,68%	12,45%	10,76%	10,34%

- 48 Les chi-2 réalisés sur ces données ont permis d'examiner l'hypothèse d'une relation entre les formes de codages définitionnels et les trois classes sociales : $\chi^2(12) = 21,22$, $p = 0.047$

Chi-2 pour 7 patterns de réponses, 3 classes sociales. H0 : la classe sociale n'influence pas les codages définitionnels

Classes défavorisées / classes moyennes/classes défavorisées : $\chi^2(12) = 21,22$, $p = 0.047$

H0 rejetée : il existe une différence entre classes sociales quant au type de codage.

Résultats du test

- Méthode : Pearson's Chi-squared test
- Statistique observée Qobs : 21.219338240451
- p-value : 0.047259374914045
- Paramètre du test : 12
- Tableau des effectifs attendus sous H0 :

	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7
X1	19.359	22.793	25.603	30.599	18.422	15.924	15.3
X2	20.928	24.641	27.679	33.08	19.916	17.215	16.54
X3	21.713	25.565	28.717	34.321	20.662	17.861	17.16

La valeur p (p-value) de votre test est 0.047259374914045.

Commande R

```
chisq.test(matrix(c(18,20,22,29,24,20,15,19,21,23,36,27,17,17,25,32,37,33,8,14,17),3,7, byrow=TRUE), correct=FALSE)
```

- 49 Les comparaisons deux à deux des classes sociales fournissent les résultats suivants :
- Classes défavorisées versus classes moyennes : $\chi^2(6) = 0,906$, $p = 0,989$
 - Classes moyennes versus classes favorisées : $\chi^2(6) = 16,99$, $p = 0,009$
 - Classes défavorisées versus classes favorisées : $\chi^2(6) = 16,18$, $p = 0,012$
 - Classes défavorisées / classes moyennes : $\chi^2(6) = 0,906$, $p = 0,989 \Rightarrow$ H0 acceptée : il n'y a pas de différence de codage définitionnel entre classe défavorisée et classe moyenne.

Résultats du test

- Méthode : Pearson's Chi-squared test
- Statistique observée Qobs : 0.90604234930514
- p-value : 0.98892460818039
- Paramètre du test : 6
- Tableau des effectifs attendus sous H0 :

	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7
X1	17.779	19.701	21.623	31.234	24.506	17.779	15.377
X2	19.221	21.299	23.377	33.766	26.494	19.221	16.623

La valeur p (p-value) de votre test est 0.98892460818039.

Commande R

```
chisq.test(matrix(c(18,20,22,29,24,20,15,19,21,23,36,27,17,17),2,7, byrow=TRUE), correct=FALSE)
```

- Classes moyennes / classes favorisées : $\chi^2(6) = 16,99$, $p = 0,009 \Rightarrow H_0$ rejetée : il existe une différence significative de codage définitionnel entre classes moyennes et classes favorisées.

Résultats du test

- Méthode : Pearson's Chi-squared test
- Statistique observée Qobs : 16.998238976769
- p-value : 0.009289718535464
- Paramètre du test : 6
- Tableau des effectifs attendus sous H0 :

	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7
X1	21.595	26.012	29.448	33.865	17.178	15.215	16.687
X2	22.405	26.988	30.552	35.135	17.822	15.785	17.313

La valeur p (p-value) de votre test est 0.009289718535464.

Commande R

```
chisq.test(matrix(c(19,21,23,36,27,17,17,25,32,37,33,8,14,17),2,7, byrow=TRUE), correct=FALSE)
```

- Classes défavorisées/ classes favorisées : $\chi^2(6) = 16,18$, $p = 0,012 \Rightarrow H_0$ rejetée : il existe une différence significative de codage définitionnel entre classes défavorisées et classes favorisées.

Résultats du test

- Méthode : Pearson's Chi-squared test
- Statistique observée Qobs : 16.18553840075
- p-value : 0.012791928089071
- Paramètre du test : 6
- Tableau des effectifs attendus sous H0 :

	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7
X1	20.268	24.51	27.809	29.223	15.083	16.025	15.083
X2	22.732	27.49	31.191	32.777	16.917	17.975	16.917

La valeur p (p-value) de votre test est 0.012791928089071.

Commande R

```
chisq.test(matrix(c(18,20,22,29,24,20,15,25,32,37,33,8,14,17),2,7, byrow=TRUE), correct=FALSE)
```

- 50 En ce qui concerne l'hypothèse selon laquelle il existerait des préférences différenciées pour certains patterns de réponses selon la catégorie sociale d'appartenance, nos résultats conduisent à penser que les enfants issus de milieux sociaux favorisés se distinguent des catégories sociales défavorisées ($p = 0,012$) et des catégories sociales moyennes ($p = 0,009$) en privilégiant davantage les schémas C, CF et CP. Dans le même temps, les enfants des milieux favorisés tendent à moins mobiliser les combinaisons F+ que ne le font les enfants des deux autres milieux socio-économiques. En d'autres

termes, les enfants issus des milieux aisés tendent un peu plus que les autres enfants à produire des codages définitionnels qui s'organisent à partir du terme désignant la catégorie générique, ce qui indiquerait une évolution un peu plus rapide que les classes défavorisées et moyennes vers des schémas de codages plus matures. Nos résultats suggèrent qu'il n'y a pas de différence entre la catégorie défavorisée et la catégorie moyenne ($p=0,989$) quant aux schémas de codage définitionnel mobilisés. Les enfants issus de ces deux catégories sociales semblent évoluer au même rythme, plus lent que ceux de milieux favorisés vers la forme définitionnelle canonique, avec un ancrage encore important sur la dimension fonctionnelle en cas d'énoncés multiples. Mais ces effets socio-différentiels n'apparaissent pas pour les définitions qui ne proposent qu'un seul type de contenu (P, F ou C) : il n'y a pas d'effet de la catégorie sociale d'origine pour les codages simples.

- 51 Afin d'affiner les analyses des mécanismes de construction de définitions, nous allons observer à présent ce qu'il en est de la première information produite par les enfants.

4.3. Nature du premier codage définitionnel

- 52 La première information proposée par l'enfant dans sa définition est aussi la plus accessible pour lui. C'est à partir de ce premier élément énoncé que va se structurer la suite de la définition.

Tableau 4 : Fréquence et pourcentage du premier codage définitionnel

Effectifs de 1er codage	Classe défavorisée	Classe moyenne	Classe favorisée	Total
Catégoriel	60	63	94	217
Fonctionnel	53	63	41	157
Perceptif	35	34	31	100
% de 1er codage	Classe défavorisée	Classe moyenne	Classe favorisée	Total
Catégoriel	40,5%	39,40%	56,60%	45,80%
Fonctionnel	35,80%	39,40%	24,70%	33,10%
Perceptif	23,60%	21,20%	18,70%	21,10%

- 53 Les chi-2 réalisés ont permis d'examiner l'hypothèse d'une relation entre classe sociale et premier codage définitionnel :

- classes défavorisées/classes moyennes/classes favorisées : $\chi^2(4) = 13,275$, $p=0,01$
- classes défavorisées/classes moyennes : $\chi^2(2) = 0,48$, $p=0,785$
- classes moyennes/classes favorisées : $\chi^2(2) = 10,80$, $p=0,004$
- classes défavorisées/classes favorisées : $\chi^2(2) = 8,27$, $p=0,016$

- 54 *Chi-2 pour le premier codage définitionnel pour les 3 classes sociales*

X1= classe défavorisée, X2= classe moyenne, X3= classe favorisée

Y1= codage par la catégorie, Y2= codage par la fonction, Y3= codage par la perception

H0 : la classe sociale n'influence pas le premier codage définitionnel

Classes défavorisées/classes moyennes/classes favorisées : $\chi^2(4) = 13,275$, $p=0.01 \Rightarrow H_0$ rejetée : la classe sociale influence le premier codage définitionnel

Résultats du test

- Méthode : Pearson's Chi-squared test
- Statistique observée Qobs : 13.27493139355
- p-value : 0.010007706190545
- Paramètre du test : 4
- Tableau des effectifs attendus sous H0 :

	Y1	Y2	Y3
X1	67.755	49.021	31.224
X2	73.249	52.996	33.755
X3	75.996	54.983	35.021

La valeur p (p-value) de votre test est 0.010007706190545.

Commande R

```
chisq.test(matrix(c(60,53,35,63,63,34,94,41,31),3,3, byrow=TRUE), correct=FALSE)
```

55 Comparaisons deux à deux (tests multiples) :

56 H0 : le premier codage est identique entre classe défavorisée (X1) et classe moyenne (X2)

• classes défavorisées/classes moyennes : $\chi^2(2) = 0,48$, $p=0,785 \Rightarrow H_0$ acceptée

- Méthode : Pearson's Chi-squared test
- Statistique observée Qobs : 0.48293305761424
- p-value : 0.78547509413738
- Paramètre du test : 2
- Tableau des effectifs attendus sous H0 :

	Y1	Y2	Y3
X1	59.104	55.74	33.156
X2	63.896	60.26	35.844

La valeur p (p-value) de votre test est 0.78547509413738.

Commande R

```
chisq.test(matrix(c(60,53,35,63,63,34),2,3, byrow=TRUE), correct=FALSE)
```

57 H0 : Il n'y a pas de différence pour le premier codage entre classe moyenne (X1) et classe favorisée (X2)

• classes moyennes/classes favorisées : $\chi^2(2) = 10,80$, $p=0,004 \Rightarrow H_0$ rejetée. Le premier codage n'est pas identique selon la classe moyenne et la classe favorisée.

Résultats du test

- Méthode : Pearson's Chi-squared test
- Statistique observée Qobs : 10.806557973073
- p-value : 0.0045017953885745
- Paramètre du test : 2
- Tableau des effectifs attendus sous H0 :

	Y1	Y2	Y3
X1	77.055	51.043	31.902
X2	79.945	52.957	33.098

La valeur p (p-value) de votre test est 0.0045017953885745.

Commande R

```
chisq.test(matrix(c(63,63,34,94,41,31),2,3, byrow=TRUE), correct=FALSE)
```

58 H0 : le premier codage est identique entre classe défavorisée (X1) et classe favorisée (X2)

- classes défavorisées/classes favorisées : $\chi^2(2) = 8,27$, $p=0,016 \Rightarrow H_0$ rejetée : il existe une différence significative entre classe défavorisée et classe favorisée pour le premier codage définitionnel.

Résultats du test

- Méthode : Pearson's Chi-squared test
- Statistique observée Qobs : 8.2761821803093
- p-value : 0.015953275821915
- Paramètre du test : 2
- Tableau des effectifs attendus sous H0 :

	Y1	Y2	Y3
X1	72.586	44.306	31.108
X2	81.414	49.694	34.892

La valeur p (p-value) de votre test est 0.015953275821915.

Commande R

```
chisq.test(matrix(c(60,53,35,94,41,31),2,3, byrow=TRUE), correct=FALSE)
```

59 Ces résultats suggèrent que la classe sociale d'origine des enfants joue un rôle quant à l'accessibilité du premier codage définitionnel ($p=0,01$). Les enfants issus de la classe favorisée se distinguent des deux autres catégories sociales quant au type d'information mobilisée en premier : ils font plus fréquemment appel à des énoncés catégoriels (56,6% contre respectivement 40,5% et 39,4% pour les enfants des classes défavorisées ($p=0,016$) et moyennes ($p=0,004$) et moins souvent appel à des énoncés fonctionnels (24,7% contre respectivement 35,8% et 39,4% pour les catégories défavorisées et moyennes). Il n'y a pas de différences quant aux pourcentages de définitions privilégiant une information de type perceptif (23,6 % ; 21,2 % et 18,7%). L'analyse au moyen de tests multiples ne relèvent pas de différences entre les catégories sociales défavorisées et moyennes ($p=0,785$). Seule la classe favorisée se distingue des deux autres sur la nature du premier codage définitionnel.

5. Discussion

- 60 Cette recherche, rappelons-le, visait à identifier le comportement définitionnel d'enfants de 9-11 ans puis à examiner d'éventuelles variations en fonction de leur appartenance sociale.
- 61 Les études développementales (Benelli & al., 1988, Nelson, 1978, Wehren & al., 1981) avaient montré qu'il existe des schémas de réponses préférentiels qui évoluent avec l'âge vers la forme canonique. Cette recherche confirme que c'est autour de 9-11 ans que les enfants commencent à structurer leurs définitions comme le font les adultes (voir aussi Marinellie, 2010, Kurland & al., 1997, Kikas, 1993, Wehren, 1981). Ces recherches développementales ne relèvent que peu de différences de maturité des définitions entre 9 et 11 ans. Le recueil de nouvelles données sur un échantillon plus important pourrait nous permettre d'examiner plus précisément ce point.
- 62 Même si près de la moitié des 567 définitions transcrites et analysées ici restent encore, du point de vue de la signification, très axées sur la fonction des objets, nos résultats vont dans le sens d'une maturation des définitions vers la forme canonique (Nippold,

1995, Ehrlich & al., 1978), en lien avec l'acquisition des capacités de conceptualisation (Kikas, 1993, Gandia, 2016) qui se manifestent chez les enfants de 9-11 ans.

- 63 Il est vraisemblable que les schémas de réponses produits soient sous l'influence de facteurs sémantiques, comme la nature des noms (objets *versus* êtres vivants...), ou liés à des contraintes de structure de la langue (par exemple dans le mot parapluie il y a aussi le mot pluie). Nous postulons avec Snow (1990, 2017) que cet apprentissage plus ou moins incident de la forme définitionnelle normative, s'opère à l'école pour l'essentiel.
- 64 Le principal apport de cette étude concerne le rôle de la classe sociale d'origine sur les aspects structurels et normatifs des définitions orales émises par les enfants. Qu'il s'agisse des schémas de réponses ou de l'accessibilité de la première information (qui va orienter la suite de la définition) des différences significatives sont observées entre la classe favorisée et les deux autres catégories étudiées. Une analyse plus fine indique que ces différences n'apparaissent pas pour les définitions à codage unidimensionnel, qui concernent la moitié de l'échantillon. L'absence de différences entre catégories socialement défavorisées et classes moyennes constitue un résultat qui peut laisser penser que le milieu social d'origine aurait un rôle modéré sur l'organisation des définitions. Si nos résultats tendent à montrer une évolution plus rapide des enfants issus des milieux socio-économiques favorisés vers la forme définitionnelle canonique, cet effet socio-différentiel ne semble pas aussi marquée qu'il ne l'est si l'on ne considère que la performance globale à l'épreuve de vocabulaire de l'échelle de Weschler (voir aussi Mercy & al., 1982, Grégoire, 2007). Rappelons que cette épreuve standardisée produit un score à partir d'un nombre de mots correctement définis mais ne tient pas compte de l'organisation des énoncés. Ainsi, il semblerait que le rôle de la classe sociale sur les aspects formels des définitions soit somme toute assez modeste comparativement aux différences de performances mesurées au test standardisé entre favorisés et défavorisés.
- 65 Nos travaux soulignent cette tension entre contenu et forme définitionnelle. Ils invitent à interroger l'enseignement-apprentissage de la compréhension lexicale dans une perspective de lutte contre les inégalités scolaires. Qu'enseigne-t-on ? Qu'évalue-t-on ? Pour quels publics ?
- 66 L'école semble avoir du mal à compenser les inégalités linguistiques (Brunner & al., 2019). Mais si elle peine à influencer sur les différences entre enfants quant au nombre de mots de vocabulaire entendus depuis la naissance (Becker, 2011, Hart & al., 1995), aurait-elle un rôle plus efficace sur le lexique profond, notamment par des actions qui faciliteraient l'accès à la compréhension des mots ?

BIBLIOGRAPHY

Al-Issa, I. (1969). The Development of Word Definition in Children. *The Journal of Genetic Psychology*, 114(1), 25-28. <https://doi.org/10.1080/00221325.1969.10533835>

- Anglin, J. (1970). *The growth of word meaning*. Cambridge: MIT Press.
- Becker, B. (2011). Social disparities in children's vocabulary in early childhood. Does pre-school education help to close the gap?1: Social disparities in children's vocabulary in early childhood. *The British Journal of Sociology*, 62(1), 69-88. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2010.01345.x>
- Benelli, B., Arcuri, L., & Marchesini, G. (1988). Cognitive and linguistic factors in the development of word definitions. *Journal of Child Language*, 15, 619-635. <https://doi.org/10.1017/S0305000900012599>
- Benelli, B., Belacchi, C., Gini, G., & Lucangeli, D. (2006). 'To define means to say what you know about things': the development of definitional skills as metalinguistic acquisition. *Journal of Child Language*, 33(01), 71. <https://doi.org/10.1017/S0305000905007312>
- Brunner, A., Maurin, L. (Dir.) (2019). *Rapport sur les inégalités en France*. Tours. Observatoire des inégalités (Ed).
- Cravatte, A. (1980). Comment les enfants expliquent-ils les mots ? In : *Langages*, 14e année, n°59. Conduites langagières et sociolinguistiques scolaire. pp. 87-96 <https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1857>
- Croizet, J.-C., & Claire, T. (1998). Extending the concept of stereotype and threat to social class: The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(6), 588-594. <https://doi.org/10.1177/0146167298246003>
- Ehrlich, S., Bramaud Du Boucheron, G., Florin, A. (1978). Le développement des compétences lexicales à l'école Primaire. PUF. <http://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=PASCAL7850311025>
- Fernald, A., Weisleder, A. (2015). Twenty Years after "Meaningful Differences," It's Time to Reframe the "Deficit" Debate about the Importance of Children's Early Language Experience. *Human Development*, 58:1-4. <https://doi.org/10.1159/000375515>
- Goudeau, S., Autin, F., & Croizet, J. C. (2017). Etudier, mesurer et manipuler la classe sociale en psychologie sociale : Approches économiques, symboliques et culturelles [Studying, measuring and manipulating social class in social psychology: Economic, symbolic and cultural approaches]. *International Review of Social Psychology*, 30(1), Article 1-19.
- Gandía, A. M. (2016). On Word Definition in Children and Adults: Effects of Word Category and Level of Abstraction. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/107763>
- Grégoire, J. (2007). *L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant : Fondements et pratique du Wisc-IV*. Mardaga.
- Grobon S, Panico L, Solaz A., (2019). Inégalités socioéconomiques dans le développement langagier et moteur des enfants à 2 ans. *Bull Epidémiol Hebd*. 2019;(1):2-9. http://invs.santepubliquefrance.fr/beh/2019/1/2019_1_1.html
- Hadley, E. B., Dickinson, D. K., Hirsh-Pasek, K., Michnick Golinkoff, R.(2019). Building Semantic Networks: The Impact of a Vocabulary Intervention on Preschoolers' Depth of Word Knowledge. *Reading Research Quarterly*, Volume 54, Issue , 41-61. <https://doi.org/10.1002/rrq.225>
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing.
- Hoff, E. (2003). The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>

- Kikas, E. (1993). The Development of Word Definitions in Children. *Journal of Russian & East European Psychology*, 31(2), 40-54. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405310240>
- Kraus, M. W., & Stephens, N. M. (2012). A road map for an emerging psychology of social class. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(9), 642-656. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2012.00453.x>
- Kurland, B. F. & Snow, C. (1997). Longitudinal measurement of growth in definitional skill. *Journal of Child Language* 24, 603-26. <https://doi.org/10.1017/S0305000997003243>
- Lahey, M. (1988). *Language disorders and language development*. Needham, MA: Macmillan.
- Marinellie, S. A. (2010). The Understanding of Word Definitions in School-Age Children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39(3), 179-197. <https://doi.org/10.1007/s10936-009-9132-4>
- McGhee-Bidlack, B. (1991). The development of noun definitions: a metalinguistic analysis. *Journal of Child Language* 18, 417-34. <https://doi.org/10.1017/S0305000900011132>
- Mercy, J.A. & Steelman, L.C. (1982). Familial influence on the intellectual attainment of children. *American Sociological Review*, 47, 532-542.
- Nippold, M. A. (1995). *School-Age Children and Adolescents. Language Speech and Hearing Services in Schools*, 26(4), 320. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2604.320>
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>
- Pan, B.A. (2012). Assessing Vocabulary Skills. In E. Hoff (Éd.), *Research Methods in Child Language* (p. 100-112). <https://doi.org/10.1002/9781444344035.ch7>
- Salazar Orvig, A., Préneron, C., & Kugler, M.-P. (1988). Les conduites de définition chez des enfants non-lecteurs. *Langue française*, 80(1), 83-97. <https://doi.org/10.3406/lfr.1988.4762>
- Simoes-Loureiro, I. & Lefebvre, L. (2015). Développement d'un questionnaire de connaissances sémantiques des objets naturels et manufacturés pour enfants de 5 à 9 ans. *L'Année psychologique*, vol. 115(3), 409-434. <https://doi.org/10.4074/S0003503315000172>.
- Snow, C. E. (1990). The development of definitional skill. *Journal of Child Language* 17, 697-710. <https://doi.org/10.1017/S0305000900010953>
- Snow, C. E., Cancino, H., Temple, J. D., & Schley, S. (1991). Giving formal definitions: A linguistic or metalinguistic skill? In E. Bialystok (Éd.), *Language processing in bilingual children* (p. 90-112). <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620652.007>
- Snow, C. E. (2017) The role of vocabulary versus knowledge in children's language learning: a fifty-year perspective / El papel del vocabulario frente al conocimiento en el aprendizaje lingüístico de los niños: una perspectiva de cincuenta años, *Infancia y Aprendizaje*, 40:1, 1-18, <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1263449>
- Watson, R. (1985). Towards a theory of definition. *Journal of Child Language*, 12(01). <https://doi.org/10.1017/S0305000900006309>
- Wechsler, D. (2005). *WISC-IV. Echelle d'intelligence de Wechsler pour enfants et adolescents*. Quatrième édition. Paris : ECPA.
- Wehren, A., De Lisi, R., & Arnold, M. (1981). The development of noun definitions. *Journal of Child Language*, 8, 165-175. <https://doi.org/10.1017/S0305000900003081>

APPENDIXES

Annexe 1 : Tableaux et graphiques

Tableau 1 : Note standard moyenne à 6 épreuves du WISC-4 par catégorie sociale

	Classe défavorisée	Classe moyenne	Classe favorisée
Vocabulaire ANOVA-(2) =17,2, p<.001	6,14	8,14	12,10
Cubes ANOVA-(2) = 6,21, p=0.004	7,14	7,38	10,24
Matrices ANOVA-(2) =5,52, p=0.006	8,14	8,81	10,62
Mém. des chiffres ANOVA-(2) =2,42, p=0.098	9,14	7,86	9,29
Code ANOVA-(2) =1,09, p=0.343	10,14	9,14	8,81
Symboles ANOVA-(2) =0,960, p=0.389	11,14	9,24	10,38

Tableau 2 : Répartition des définitions en fonction de leurs schémas de codage par classe sociale

Patterns de réponses	C	CF	CP	CFP	CPF	F	FC	FP	FCP	FPC	P	PC	PF	PCF	PFC
Classes défavorisées	18	16	16	4	6	29	4	19	0	1	20	2	13	0	0
Classes moyennes	19	15	13	6	10	36	7	18	1	1	17	0	11	0	6
Classes favorisées	25	20	25	12	12	33	0	8	0	0	14	2	11	0	4
Totaux	62	51	54	22	28	98	11	45	1	2	51	4	35	0	10

Figure 1 : Histogramme de répartition des définitions en fonction de leurs schémas de codage par classe sociale (version 15 patterns)

Tableau 3 : Répartition des définitions en fonction de leurs schémas de codage par classe sociale (version 7 patterns)

Patterns de réponses	C	CF	CP	F	F+	P	P+
----------------------	---	----	----	---	----	---	----

Classes défavorisées	18	20	22	29	24	20	15
Classes moyennes	19	21	23	36	27	17	17
Classes favorisées	25	32	37	33	8	14	17
Total	62	73	82	98	59	51	49
% de patterns	C	CF	CP	F	F+	P	P+
Classes défavorisées	29,03%	27,40%	26,83%	29,59%	40,68%	39,22%	30,61%
Classes moyennes	30,65%	28,77%	28,05%	36,73%	45,76%	33,33%	34,69%
Classes favorisées	40,32%	43,83%	45,12%	33,67%	13,56%	27,45%	34,69%
% Total	13,08%	15,40%	17,30%	20,68%	12,45%	10,76%	10,34%

Tableau 4 : Fréquence et pourcentage du premier codage définitionnel

Effectifs de 1er codage	Classe défavorisée	Classe moyenne	Classe favorisée	Total
Catégoriel	60	63	94	217
Fonctionnel	53	63	41	157
Perceptif	35	34	31	100
% de de 1^{er} codage	Classe défavorisée	Classe moyenne	Classe favorisée	Total
Catégoriel	40,5%	39,40%	56,60%	45,80%
Fonctionnel	35,80%	39,40%	24,70%	33,10%
Perceptif	23,60%	21,20%	18,70%	21,10%

Annexe 2. Codage de la classe sociale

Nous avons mesuré la classe sociale des élèves à partir des professions et catégories socio-professionnelles des parents, communiquées par les établissements scolaires et confirmées lors des entretiens parentaux. Ces différentes professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) sont relatives à la nomenclature statistique de l'Institut national de la statistique et des études économiques (Insee). Cette nomenclature, créée en 1982, comprend 486 professions regroupées en 31 catégories socioprofessionnelles. Nous avons effectué une catégorisation selon trois classes sociales, sur la base suivante :

Classes populaires :

Agriculteurs exploitants

Artisans, commerçants et assimilés

Employés civils et agents de service de la fonction publique
 Employés administratifs d'entreprise (sauf informaticiens)
 Employés de commerce
 Personnels des services directs aux particuliers
 Ouvriers qualifiés, ouvriers non qualifiés, ouvriers agricoles
 Chômeurs n'ayant jamais travaillé
 Inactifs divers (autres que retraités)
 Classes moyennes :
 Professions intermédiaires de la santé et du travail social
 Clergé, religieux
 Professions intermédiaires administratives de la fonction publique
 Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises
 Techniciens
 Contremaîtres, agents de maîtrise
 Policiers et militaires
 Classes favorisées :
 Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus
 Professions libérales
 Cadres de la fonction publique
 Professeurs, professions scientifiques
 Professions de l'information, des arts et des spectacles
 Cadres administratifs et commerciaux d'entreprise
 Ingénieurs et cadres techniques d'entreprise
 Professeurs des écoles, instituteurs et assimilés

Pour notre étude comme pour la plupart des recherches actuelles, les professeurs des écoles ont été classés dans la catégorie favorisée (Goudeau & al., 2017). La nomenclature INSEE-PCS de 2017 avait maintenu cette profession dans la catégorie 3 des professions intermédiaires, sans tenir compte de leur alignement statutaire et salarial sur les professeurs certifiés du second degré (voir aussi les préconisations du rapport du Conseil National de l'Information Statistique ainsi que celles de la DEPP).

« Le classement de ceux-ci dans les professions intermédiaires pose en effet question alors que le recrutement de l'ensemble des professeurs du primaire et du secondaire est, depuis 2011, réalisé à un niveau bac+5, et que la grille de rémunération du corps des professeurs des écoles est alignée sur celle des professeurs certifiés (classés parmi les cadres et professions intellectuelles supérieures)

Conseil national de l'information statistique. La nomenclature des PCS et ses usages. Etat des lieux et défis. Octobre 2018 pp. 38

NOTES

1. Les notes standard varient de 1 à 19. Entre 7 et 13, une note standard indique une performance dans les variations de la norme. En dessous de 7, la note indique une performance très inférieure à la norme. Au-dessus de 13, la performance est jugée très au-dessus de la norme.

ABSTRACTS

This study analyzes the oral responses of 63 french students aged 9-11 years old on a vocabulary task such as word definition. The overall performance, but also the organization and accessibility of categorical, functional or perceptual information are examined by considering the children's social background. The quantitative results of the study confirm those obtained from research on the relationship between socio-economic background and vocabulary breadth. The qualitative data from the analysis of the structure of 567 definitions, highlight moderate differences in the evolution towards the canonical form of the definition, according to social class. This questions our ways of thinking about the teaching-learning of vocabulary and invites us to further explore the mechanisms at play in the unequal access to knowledge of the meaning of words.

Cette étude analyse les réponses orales de 63 élèves français de 9-11 ans lors d'une tâche de vocabulaire du type définition de mots. La performance globale, mais aussi l'organisation et l'accessibilité des informations catégorielles, fonctionnelles ou perceptives sont examinées en considérant l'origine sociale des enfants. Les résultats quantitatifs de l'étude confirment ceux obtenus par les recherches sur la relation entre milieu socio-économique et étendue du vocabulaire. Les données qualitatives, tirées de l'analyse de la structure de 567 définitions, mettent en évidence des différences modérées de l'évolution vers la forme canonique de la définition, selon la classe sociale. Ceci interroge nos manières de penser l'enseignement-apprentissage du vocabulaire et invite à explorer plus avant les mécanismes en jeu dans l'inégal accès à la connaissance de la signification des mots.

INDEX

Mots-clés: Descripteurs TESE (2009) : classes sociales - compétences langagières, autres : activité définitionnelle - vocabulaire profond - sociolinguistique développementale

Keywords: TESE descriptors (2009) : social classes - language skills, others: definitional activity - deep vocabulary - developmental sociolinguistics

AUTHOR

THIERRY CHANSELME

Université Clermont Auvergne - Ecole supérieure du Professorat de l'Éducation - Laboratoire ACTé <thierry.chanselme@orange.fr>