

L'éducation langagière des enfants de 3 à 8 ans

Sandrine Aeby Daghé, Dieter Isler et Edina Krompàk

Le lien entre l'origine familiale des enfants et leurs capacités langagières dès le début de la scolarité ne semble plus guère mis en doute, en Suisse (p. ex. Stamm, Brandenburg, Knoll, Negrini & Sabini, 2012; Moser, 2005) comme ailleurs (Bautier, 2001; Florin, 1995; Niklas, Schmiedeler & Schneider, 2010; Weinert, Ebert & Dubowy, 2010). Les discussions politiques actuelles soulignent d'ailleurs l'importance des premiers apprentissages langagiers («sprachliche Bildung») (Grossenbacher, 2010). La fréquentation d'une institution de la petite enfance de qualité serait ainsi à même de renforcer le développement à long terme des compétences langagières (Bos, Lankes, Schwippert, Valtin, Voss, Badel & Plassmeier, 2003; Sammons, Anders, Sylva, Melhuish, Siraj-Blatchford, Taggart & Barreau, 2008). Toutefois, il ne s'agit pas tant de s'intéresser à ces institutions éducatives – qu'il s'agisse des groupes de jeux, des crèches, des écoles enfantines voire des écoles primaires – en elles-mêmes, de manière isolée, mais de tenir compte de la manière dont elles complètent des apprentissages familiaux hétérogènes (Lahire, 1993; Künzli, Isler & Leeman, 2010). Il importe également de prendre en compte les institutions qui les précèdent et celles qui les suivent dans les cursus de formation (Panagiotopoulou & Graf, 2008; Seifert, 2013). En effet, les institutions éducatives préscolaires et scolaires ont une tâche commune: donner accès à tous les enfants à des apprentissages langagiers adaptés à leur âge. Les crèches et les groupes de jeux sont toutefois organisés de manière fort distincte de l'école, et les conceptions de l'apprentissage ainsi que les règles structurelles diffèrent entre l'école enfantine et l'école primaire (RSSE 2010; Sörensen & Thévenaz, 2003). Il s'avère dès lors nécessaire de saisir les spécificités et les complémentarités des différentes offres de formation.

C'est un pas dans ce sens que propose ce numéro consacré à l'éducation langagière des enfants de 3 à 8 ans. Il présente des résultats de recherches empiriques sur les capacités langagières d'enfants et d'élèves en contexte multilingue mais également sur les pratiques de promotion langagière dans différentes institutions éducatives. L'analyse des capacités langagières orales en fonction de genres de textes oraux, la prise en considération de multiples facettes du plurilinguisme,

l'étude de l'action des enseignants et du personnel éducatif dans les interactions quotidiennes avec les enfants, les enjeux du passage du préscolaire au primaire en termes de processus de reproduction et de construction d'inégalités éducatives apparaissent comme autant d'axes de réflexion ouverts par ce numéro.

Plusieurs recherches ont tenté de définir des situations et des supports favorisant des interactions langagières efficaces pour l'apprentissage du langage (Bautier, 2001; Canut & Vertalier, 2009). Elles mettent l'accent sur le fait que l'enfant n'apprend pas par simple contact ou imprégnation mais qu'il a besoin de réutiliser des éléments et fonctionnements syntaxiques dans ses propres énoncés, dans des situations de production qui s'autonomisent progressivement. À l'école, la définition de genres oraux formels (Dolz & Schneuwly, 1998; Thévenaz-Christen, 2008) fournit un cadre non seulement à l'analyse des pratiques langagières des élèves mais également à un enseignement de l'oral dans des situations formelles. Cette orientation théorico-méthodologique tient compte de la grande diversité des pratiques textuelles existantes – et de leur variation en fonction des contextes, des situations de communication – tout en considérant que ces textes présentent des régularités. Dès lors, ils peuvent être regroupés en fonction de genres reconnaissables dans une société donnée: un conte, un fait divers, un récit de vie, une description d'itinéraire. C'est leur connaissance qui permet de les comprendre et de les produire. De ce point de vue, cette approche est compatible avec le développement de pratiques langagières bilingues précoces (voir Sánchez Abchi dans ce volume). Plus encore, elle peut être intéressante pour apprendre une langue dans un système d'immersion tel que celui proposé au Pays basque espagnol (voir Manterola & Almgren dans ce volume).

Le plurilinguisme des sociétés et des individus prend toujours plus d'importance et de signification dans les discussions politiques (Alleman-Ghionda, 2013; Gogolin, 2010). Mais on sait finalement peu de choses sur les possibilités de soutenir ce plurilinguisme dans les pratiques pédagogiques quotidiennes. Comment les institutions préscolaires et scolaires gèrent-elles la diversité linguistique et les pratiques langagières? S'intéressant à la qualité des pratiques de soutien langagier à l'école enfantine et, en particulier, à l'usage des variétés dialectales et de l'allemand standard, Kassis-Fillipakou et Panagiotopoulou (dans ce volume) démontrent qu'un usage flexible du plurilinguisme à l'école enfantine et au début de l'école primaire est possible, prolongeant en quelque sorte les constats de Sánchez Abchi et de Manterola et Almgren. Reste à savoir s'il s'agit d'une spécificité des premiers degrés de la scolarité.

La sélection institutionnelle au passage du préscolaire au primaire demeure en effet une question centrale pour la recherche en éducation. Des études empiriques soulignent l'importance de ce moment dans la reproduction d'inégalités (Gomolla & Radke, 202; Kronig, 2007) ainsi que dans leur micro-genèse (Diehm, Kuhn, Machold & Mai, 2013). Krompàk (dans ce volume) questionne le rôle de l'école enfantine dans la reproduction d'inégalités éducatives. Elle analyse, à l'aide des outils de l'éthnographie, le parcours d'un enfant et la sélec-

tivité du système éducatif dans la pratique institutionnelle quotidienne, ce qui l'amène toutefois à relativiser l'importance des capacités cognitivo-langagières dans ce processus.

Le déroulement des interactions entre les enfants et les éducateurs de la petite enfance est un élément central du renforcement des capacités langagières enfantines (Henry & Pianta, 2011; Kuger & Kluzniok, 2008). Or, jusqu'à présent, aucune recherche n'a porté sur l'agir du personnel éducatif en interaction dans les groupes de jeu, les crèches et les écoles enfantines de Suisse alémanique. En s'intéressant, avec des focales et des méthodes différentes, au potentiel d'amélioration des capacités orales des enfants, quatre études de ce numéro convergent vers la mise en évidence de différences importantes dans les actions du personnel éducatif (concernant le renforcement langagier dans les interactions quotidiennes) selon les contextes. Wiesner et Isler (dans ce volume) montrent comment les éducateurs facilitent l'implication de tous les enfants en recourant à la multimodalité, en proposant différents formats de participation, en mettant en place un découpage des tâches. Sur la base de leurs observations, Kannengiesser et Tovote (dans ce volume) développent une typologie de douze profils d'interaction et identifient trois dimensions fondamentales dans la réflexion sur et dans la planification d'interactions de soutien. Vogt, Löffler, Haid, Iteel, Schönfelder, Zumwald et Reichmann (dans ce volume) démontrent l'intérêt de différentes stratégies de soutien langagier. Ils insistent sur l'importance de développer et de multiplier des échanges langagiers plus longs avec les enfants. Ils renvoient pour cela aux caractéristiques des institutions de formation mais aussi aux styles interactionnels personnels des éducateurs. Kassis-Filippakou et Panagiotopoulou (dans ce volume) montrent, en se fondant sur la présence des variétés dialectales et de l'allemand standard, qu'à l'école enfantine et au début de l'école primaire, les enseignants aussi bien que les élèves font un usage flexible du plurilinguisme à l'école. Dans ce sens, les auteurs plaident pour une reconnaissance de la pluralité des langues comme une réalité vécue et comme une chance.

Les différents objets de recherche et les questionnements en jeu dans les études réunies dans ce volume impliquent des *designs* et des *méthodes* d'investigation spécifiques. Les études se basent sur des dispositifs longitudinaux et pseudo-longitudinaux d'une part et sur des prises de données ponctuelles (sur un laps de temps réduit) d'autre part. Les observations sont documentées par des prises de notes, des textes, des enregistrements audio et vidéo. Les méthodes d'analyse des données sont multiples, allant de l'analyse de corpus linguistiques à des procédures de codage déductif et inductif – en lien avec des analyses statistiques ou notionnelles – jusqu'à des reconstructions de séquences. Ces différents modes d'accès à l'objet qui nous intéresse – l'éducation langagière précoce – en éclairent de nombreux aspects, intéressants dans une perspective comparative (qui ne pourra évidemment pas être menée ici).

Mais voyons plus en détails le contenu des différentes contributions de ce volume. Elles sont regroupées de la manière suivante. Les deux premières

contributions analysent les productions de genres de textes oraux – récit d’expérience vécue et conte – de jeunes enfants en contexte plurilingue (Sánchez Abchi et Manterola & Almgren). Dans les trois contributions suivantes, l’action du personnel éducatif dans diverses institutions de la petite enfance est analysée dans une perspective interactionnelle (Kannengiesser & Tovote, Wiesner & Isler et Vogt et al.). Enfin, le volume se clôt par deux études ethnographiques portant sur les pratiques de sélection et d’usage de la langue (Kassis & Panagiotopoulou, Krompák).

Verónica Sánchez Abchi s’intéresse aux capacités langagières d’enfants bilingues espagnol-suisse-allemand lors de la production orale de récits d’expériences personnelles. Les progrès observés dans la construction des récits de vie entre 3 et 5 ans sont comparables à ceux d’enfants monolingues dans des conditions d’expérimentation similaires. L’autonomie narrative s’accroît avec le temps, de même que l’auteure observe la présence plus marquée de mots en suisse-allemand. En effet, les enfants plus âgés se servent de mots en suisse-allemand pour faire progresser leurs textes. Le recours au suisse-allemand est interprété comme une stratégie pour éviter les difficultés lexicales mais aussi pour enrichir le récit et attirer l’attention de l’interlocuteur, mettant en évidence non pas une difficulté mais le biculturalisme des enfants.

Ibon Manterola et Margareta Almgren cherchent à identifier quelques traits du développement du basque L2 dans un contexte de revitalisation de la langue à travers l’immersion scolaire. Ils montrent qu’à 5 ans, les difficultés lexicales en basque L2 existent et qu’elles persistent à 8 ans, en même temps que semble se mettre en place une relation assez «souple» entre les deux langues. Les différences entre les groupes L1 et L2 résident notamment, pour la L2, dans l’utilisation de la variété standard du basque ainsi que dans la reproduction des dialogues conformément au modèle proposé, la production de discours indirects et les transformations que cela suppose semblant plus aisée en L1. Autant d’éléments qui appellent des interventions didactiques ciblées.

Simone Kannengiesser et Katrin Tovote analysent les interactions entre un éducateur et un enfant, en particulier dans les séquences offrant des potentialités d’apprentissage. Leur analyse des séquences interactionnelles met en évidence 12 types d’interactions, types évalués en fonction des caractéristiques suivantes: orientation vers la communication *vs* vers la relation; unidirection *vs* bi-multidirection; actualisation *vs* représentation. Leur étude livre des informations qualitatives à propos des variantes interactionnelles potentiellement identifiables dans les pratiques de soutien pédagogique.

Dans leur article, Esther Wiesner et Dieter Isler présentent les résultats du projet de recherche «Processus de renforcement langagier à l’école enfantine» en référence au soutien offert par le recours à la multimodalité dans l’acquisition de compétences cognitivo-langagières. Ils examinent les formes communicatives de l’action langagière et leur réalisation dans les interactions entre enseignants et enfants. Sur la base d’une analyse séquentielle de données vidéos, une

situation didactique, dans laquelle les enfants apprennent à adopter un point de vue propre, a été reconstruite. Ce dispositif multimodal favorise différentes modalités de participation en fonction des ressources cognitives et langagières des enfants. Les résultats présentés confirment l'importance d'interventions ciblées sur des compétences complexes, comme par exemple l'argumentation. Wiesner et Isler soulignent encore la nécessité de confronter, en formation initiale comme en formation continue, la planification et la mise en œuvre de situations didactiques.

Franziska Vogt, Cordula Löffler, Andrea Haid, Nadine Iteel, Mandy Schönfelder, Beat Zumwald et Elke Reichmann analysent l'action du personnel éducatif dans trois institutions pour la petite enfance, soit les groupes de jeux, les crèches et les écoles enfantines, en s'intéressant aux différentes formes d'étagage langagier dans les discussions quotidiennes. L'intérêt de cette étude réside dans la démonstration de l'efficacité du recours à des stratégies d'étagage langagier reconnues et dans celle du dispositif de formation continue mis en place. Pour parvenir à ce résultat, les auteurs ont filmé des discussions de tous les jours et les ont analysées en s'appuyant sur des catégories d'analyses déductives. Ces données ont permis de comparer trois cas dans les trois contextes institutionnels précités. Les chercheurs ont observé, entre autres, que les dialogues d'une certaine longueur étaient rares. Les auteurs sont parvenus ainsi à mettre en évidence des styles de discussion personnels et institutionnels.

Dans leur étude ethnographique, Maria Kassis-Filippakou et Argyro Panagiotopoulos traitent de la place du plurilinguisme dans l'enseignement à la charnière de l'école enfantine et de l'école primaire. Ils s'intéressent ici à l'utilisation des variétés dialectales et standards. À partir d'interactions filmées dans les classes du terrain de la recherche, ils montrent que ces variétés sont utilisées de manière souple dans les situations d'enseignement non seulement par les enfants mais également par les enseignants. Ils plaident dès lors pour une reconnaissance du plurilinguisme comme une réalité à reconnaître et à soutenir de manière à contrer la problématisation du mélange de langues aussi bien que celle de la marginalisation des langues utilisées dans le cadre familial.

Pour sa part, Edina Krompàk traite, également dans une perspective ethnographique, du passage de l'école enfantine (2^e Harmos) à la première classe primaire (3H). Dans sa contribution, elle met en rapport l'action des professionnels de l'enseignement avec les décisions de promotion des élèves. À l'appui d'observations de leçons, d'analyses documentaires et d'entretiens avec les enseignants, les enfants et les parents, E. Krompàk montre que ce ne sont pas tant les capacités cognitivo-langagières mais bien la conformité au rôle d'écolière et d'écolier qui déterminent l'entrée en première année (3H). De manière inquiétante, le droit d'intervention des parents, qui semblait respecté, se trouve en fin de compte contourné.

En conclusion, nous pouvons relever que les contributions de ce numéro montrent que le développement des capacités langagières des enfants ne peut être

appréhendé sans prendre en compte les spécificités des contextes plurilingues et pluriculturels. Les articles rassemblés ici proposent un certain nombre de pistes de réflexions dont le point commun pourrait être l'attention portée à des relations «souples» entre les langues mais également entre les institutions de formation des jeunes enfants et entre ces institutions et les familles. Bonne lecture!

Référence bibliographiques

- Bautier, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 137, 117–141.
- Bos, W., Lankes, E., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A., Badel, I., & Plassmeier, N. (2003). Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E. Lankes & K. Schwippert (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU* (S. 69–142). Münster: Waxmann.
- Canut, E., & Vercalier, M. (2009). *L'apprentissage du langage, une approche interactionnelle: réflexions théoriques et pratiques de terrain: mélanges offerts par ses collègues, ses élèves et ses amis en hommage à Laurence Lentin*. Paris: L'Harmattan.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.
- Grossenbacher, S. (2010). Das Lebensspannenkonzept zur Prävention und Bekämpfung von Illiterismus. In A. Sturm (Hrsg.), *Literales Lernen von Erwachsenen im Kontext neuer Technologien*. Münster: Waxmann.
- Henry, A., & Pianta, R. (2011). Effective Teacher–Child Interactions and Childrens Literacy: Evidence for Scalable, Aligned Approaches to Professional Development. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, Volume 3 (pp. 308–321). New York: Guilford Press.
- Kuger, S., & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In H. Roßbach & H. Rossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (S. 159–177). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Künzli, S., Isler, D., & Leemann, R. (2010). Frühe Literalität als soziale Praxis – Analyse von Mikroprozessen der Reproduktion von Bildungsungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 60–73.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Moser, U. (2005). Lernvoraussetzungen in Schulklassen zu Beginn der 1. Klasse. In U. Moser, M. Stamm & J. Hollenweger (Hrsg.), *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz und Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt* (S. 167–185). Oberentfelden: Sauerländer.
- Niklas, F., Schmiedeler, S., & Schneider, W. (2010). Heterogenität in den Lernvoraussetzungen von Vorschulkindern. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 3, 18–31.
- Panagiotopoulou, A., & Graf, K. (2008). Umgang mit Heterogenität und Förderung von Literalität im Elementar- und Primarbereich im europäischen Vergleich. In B. Hofmann & R. Valtin (Hrsg.), *Checkpoint Literacy. Tagungsband zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin* (S. 110–122). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Sammons, P., Anders, Y., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Barreau, S. (2008). Children's Cognitive Attainment and Progress in English

- Primary Schools During Key Stage 2: Investigating the potential continuing influences of pre-school education. In H. Roßbach & H. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 22*, 179–197.
- Seifert, A. (2013). Die Bedeutung der sprachlich-kulturellen Differenz im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In E. Wannack, S. Bosshart, A. Eichenberger, M. Fuchs, E. Hardegger & S. Marti (Hrsg.), *4- bis 12-jährige. Ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten* (S. 63–69). Münster: Waxmann.
- SKBF Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Sörensen, B. & Thévenaz-Christen, T. (2003). Editorial zum Thema „Kleinkinder- und Vorschulbildung: Praktiken und Ziele“. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25(2), 207–210.
- Stamm, M., Brandenburg, K., Knoll, A., Negrini, L., & Sabini, S. (2012). *FRANZ. Früher an die Bildung – erfolgreicher in die Zukunft? Familiäre Aufwuchsbedingungen, familienergänzende Betreuung und kindliche Entwicklung. Schlussbericht*. Freiburg: Universität Freiburg.
- Thévenaz-Christen, T. (2008). Au cœur de la forme scolaire, la discipline. L'exemple du français parlé. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30(2), 299–324.
- Weinert, S., Ebert, S., & Dubowy, M. (2010). Kompetenzen und soziale Disparitäten im Vorschulalter. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 3, 32–45.

