

Profession
Enseignant

Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage

De la recherche

en acquisition

à l'intervention

des professionnels

Emmanuelle Canut
Caroline Masson
Marie Leroy-Collombel

hachette
ÉDUCATION

Profession
Enseignant

Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage

Emmanuelle Canut
Caroline Masson
Marie Leroy-Collombel

hachette
ÉDUCATION

Les auteurs :

Emmanuelle Canut est professeur en Sciences du langage à l'Université de Lille & CNRS (UMR 8163 STL), spécialiste en acquisition/apprentissage des langues et du langage. Elle est formatrice et vice-présidente de l'Association de formation et de recherche sur le langage (AsFoReL).

Caroline Masson est maître de conférences en Sciences du langage à l'Université Sorbonne-Nouvelle-Paris 3 (Clesthia EA 7345), spécialiste en acquisition du langage chez l'enfant typique et atypique. Elle est formatrice à l'Association de formation et de recherche sur le langage (AsFoReL).

Marie Leroy-Collombel est maître de conférences en Sciences du langage à l'Université Paris Descartes & CNRS (UMR 7114 MoDyCo), spécialiste en acquisition du langage chez l'enfant typique et atypique.

Couverture : Nicolas Piroux

Intérieur : Nord Compo

© HACHETTE LIVRE 2018, 58 rue Jean Bleuzen, CS 70007,
92178 Vanves Cedex

www.hachette-education.com

ISBN : 978-2-01-705904-2

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L.122-4 et L.122-5, d'une part, que les « *copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective* », et, d'autre part, que « *les analyses et les courtes citations* » dans un but d'exemple et d'illustration, « *toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite* ».

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris), constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

Sommaire

<i>Introduction</i>	7
Le langage : un vecteur de réussite scolaire et sociale.	7
Les modalités d'une recherche « appliquée » en (socio)linguistique de l'acquisition : de la recherche à la formation, de la formation à l'action et réciproquement... ..	11
<i>1. Qu'est-ce qu'apprendre à parler ?</i>	15
Le langage et le développement de la pensée.	15
Le processus d'apprentissage du langage et le rôle de la médiation sociale	18
L'individualisation de l'apprentissage du langage	25
Apprendre à parler en racontant.	30
Questionner et conscientiser les pratiques des professionnels	33
<i>2. Accompagner les enfants dans leur apprentissage du langage : de la posture à l'expertise professionnelle.</i>	37
Faire entrer l'enfant dans la communication.	38
Construire une intercompréhension entre l'adulte et l'enfant	41
Guider l'enfant vers une production langagière diversifiée	45
Annexe	56
<i>3. De l'expertise à la pratique : faire de l'entraînement au langage</i>	61
Des interactions langagières adaptées avec le support de livres illustrés	61
Impact d'une stimulation langagière adaptée	67
Témoignages et expériences d'entraînement au langage	72
Les jeux de société comme support d'entraînement au langage	80
Annexes	90
<i>4. Une évaluation formative du langage</i>	97
De l'évaluation du langage de l'enfant à l'évaluation des processus d'étayage	97
Du normal au pathologique : des frontières floues.	109
Annexes	112

<i>5. Collaboration entre professionnels et parents :</i>	
<i>de la coéducation à la co-intervention</i>	123
Pourquoi impliquer les parents dans les structures éducatives	
(pré)scolaires ?	123
Co-éduquer ou co-intervenir ? Des notions à discuter	125
La formation des professionnels : un préalable nécessaire	
à la mise en œuvre d'un partenariat	129
Annexes	137
<i>Conclusion.</i>	143
<i>Bibliographie.</i>	145

Cet ouvrage s'inscrit dans la lignée de la réflexion entreprise dès les années 1970 par deux chercheurs en linguistique de l'acquisition, Laurence Lentin et Frédéric François, qui ont posé les bases épistémologiques, théoriques et méthodologiques de l'analyse des interactions entre adulte et enfant pour l'acquisition du langage oral et écrit.

Si cet ouvrage est le fruit de nos propres expériences de terrain, de recherche-actions et de formations, plusieurs situations et exemples sont tirés d'expériences réalisées avec d'autres praticiens et chercheurs de l'Association de formation et de recherche sur le langage (AsFoReL). Nous remercions donc tout particulièrement ici : Tiphanie Bertin, Antoine Bosseau, Natacha Espinosa, Mireille Guillou, Magali Husianycia et Martine Vertalier.

Si l'idée est encore largement répandue que les choses sérieuses commencent lorsque l'enfant apprend à lire et à écrire, depuis plusieurs décennies, le langage oral fait l'objet d'une attention particulière, très marquée socialement, de tous les acteurs de l'action éducative et des politiques¹. Sa maîtrise étant considérée comme un vecteur de réussite scolaire et d'intégration sociale, le langage constitue un facteur potentiel d'inégalités sociales, et suscite de nombreux débats, positionnements éthiques et politiques, et représentations diverses. Dès lors, aborder la question du langage dans l'action éducative implique de prendre en compte plusieurs dimensions : non seulement l'impact réel du langage sur le développement de l'enfant et les conséquences pour les apprentissages scolaires, et en particulier pour l'accès à l'écrit, mais également les implications pour la formation des professionnels de l'enfance.

Le langage : un vecteur de réussite scolaire et sociale

Depuis le travail de Bourdieu et Passeron (1970) sur la reproduction sociale, cristallisée au sein de l'institution scolaire, les recherches en sociologie de l'éducation ont montré comment s'opéraient certaines facettes de cette reproduction des comportements éducatifs et les inégalités qui en découlent au sein de l'école, ou qui sont générées par le système scolaire lui-même. Et comme en atteste le récent rapport d'inspection « Grande pauvreté et réussite scolaire » (Delahaye, 2015), les populations les plus démunies sont particulièrement touchées par ces inégalités dans l'accès aux savoirs scolaires. Si la très grande variabilité des pratiques éducatives parentales, et le manque d'observations fines en la matière (Le Pape et Van Zanten, 2009), peuvent rendre difficile

1. Voir, par exemple, le rapport de V. Bouysse, P. Claus et C. Szymankiewicz sur l'école maternelle au ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative (2011) et le rapport au Premier ministre du Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie : « Prévention et lutte contre l'illettrisme » (2013).

toute généralisation, les différentes enquêtes montrent globalement des comportements similaires d'une génération à l'autre dans un même milieu social. Et s'il existe bien une diversité des pratiques éducatives, elles seraient systématiquement plus variées dans les milieux favorisés, d'autant que les stratégies des classes moyennes et supérieures sont plus directement en adéquation avec les attentes de l'école que celles des classes populaires. Les milieux populaires sont plus sensibles aux variations de l'environnement pédagogique, c'est-à-dire que l'école est vue comme le vecteur des performances scolaires, alors que dans les milieux favorisés, ce serait plutôt la famille (Duru-Bellat et Van Zanten, 2009). Ainsi, l'accompagnement parental en soi n'aurait pas d'effets sur les performances scolaires, ce sont les représentations et les aspirations que les familles ont de l'école qui jouent un rôle premier, en particulier pour ce qui concerne la conformité de l'enfant aux normes sociales et son autonomie dans les apprentissages (Tazouti, Flieller et Vignaud, 2005).

Dans ce contexte général, le langage oral est au centre des préoccupations puisque des dysfonctionnements à ce niveau ont notamment des répercussions sur l'apprentissage de la lecture-écriture. Dès l'entrée à l'école maternelle, des écarts dans le développement cognitif et langagier sont attestés en fonction du milieu social et culturel dans lequel évolue l'enfant – il existe une grande variété d'usages de la langue, en fonction de l'origine sociale, géographique, du sexe, de l'âge, etc. – et persistent dans la suite de la scolarité : « il suffit en effet que tout ne soit pas inscrit dans la nature et que le processus d'acquisition ne se réduise pas à une simple maturation pour que se trouvent données des différences linguistiques capables de fonctionner comme des signes de distinction sociale » (Bourdieu, 1982, p. 42).

Les enjeux se situent bien en amont de l'apprentissage de l'écrit, comme en témoignent les objectifs des programmes successifs de l'Éducation nationale pour l'école maternelle qui font de la maîtrise de la langue¹ le socle des apprentissages ultérieurs. Ainsi, les textes officiels de 2015 pour le cycle 1 accordent une mention spécifique à « la stimulation et à la structuration du langage » : la pédagogie du langage doit aider l'élève

1. Le glissement sémantique de « langage » à « langue » qui s'est opéré notamment dans les programmes de 2008 n'est pas anodin d'un point de vue épistémologique. En effet, si le terme de langage intègre la dimension sociale et psychologique de sa mise en œuvre, celui de langue réduit à considérer strictement l'aspect linguistique : « code limité, décontextualisé, désocialisé, aseptisé, déshumanisé, mathématisé, dissocié du reste des ressources linguistiques, atomisé en éléments et règles grammaticaux supposés constitutifs de ce code, une langue devient *maîtrisable*, comme l'est un ensemble de tables de multiplication, d'équations et d'organisations géométriques » (Blanchet, 2016, p. 64).