HAL
open science

Aider les enfants à apprendre à parler : quel partenariat avec les familles non francophones ?

Emmanuelle Canut

To cite this version:

Emmanuelle Canut. Aider les enfants à apprendre à parler : quel partenariat avec les familles non francophones ?. “ Familles en exil et parents migrants : questions vives et approches innovantes dans le secteur de l'accueil et l'éducation de la petite enfance (3-6 ans), 2010, Genève, Suisse. pp.123-134. hal-00523460

HAL Id: hal-00523460

https://hal.science/hal-00523460v1

Submitted on 5 Oct 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

AIDER LES JEUNES ENFANTS A APPRENDRE A PARLER : QUEL PARTENARIAT AVEC LES FAMILLES NON FRANCOPHONES ?

Emmanuelle Canut*

** Nancy Université – CNRS ATILF & AsFoReL*
44 avenue de la libération
BP 30687 54063 Nancy Cedex
Emmanuelle.Canut@univ-nancy2.fr

Mots-clés : *Maîtrise du français et plurilinguisme, familles non francophones, Coup de Pouce LANGAGE*

Résumé*. Partant de la description d'un dispositif d'aide à l'apprentissage du langage dans le cadre périscolaire, notre objectif sera de discuter, dans une démarche sociolinguistique, de l'importance et de la faisabilité d'un partenariat avec des familles non francophonies. Ce dispositif, Coup de Pouce LANGAGE, est destiné aux enfants entre 3 et 6 ans, scolarisés à l'école maternelle, qui ont été repérés par leur enseignant comme ayant des difficultés pour s'exprimer à l'oral. Parmi eux, se trouvent un grand nombre d'enfants impliqués dans des processus d'apprentissage bi- ou plurilingue. Si les résultats liés aux acquisitions cognitivo-linguistiques des enfants sont positifs, nous verrons, en revanche, les limites d'un relais parental au-delà de la simple adhésion au projet.*

Les enjeux de l'apprentissage du langage

1.1 Le langage : développement cognitif et intégration sociale

Le langage, fonction spécifiquement humaine, est la base du fonctionnement cognitif de l'individu. Non qu'il soit le seul responsable de l'acte de pensée mais « sans le soutien du langage elle [la pensée] est incapable de se développer » (Wallon 1945: 109). Parler est une activité intelligente qui permet le développement de la pensée conceptuelle (Piaget 1945). Mettre en fonctionnement le langage est donc un enjeu vital du point de vue cognitif : des difficultés liées à cet apprentissage ont des répercussions sur d'autres apprentissages. Et c'est bien souvent dans le cadre scolaire que ces difficultés sont repérables : Boimare indique que les 15% des élèves qui n'arrivent pas à accéder à la maîtrise des savoirs fondamentaux ont pour caractéristique de ne pas être capables d'enchaîner deux arguments pour défendre une idée et qu'ils ne peuvent de ce fait s'appuyer sur leur pensée pour apprendre (Boimare, 2009).

Le langage est également un enjeu social dans la mesure où il existe une forte corrélation entre compétences linguistiques orales et accès à l'écrit, l'enfant devant être capable de verbaliser « mentalement » ce qu'il va lire et écrire (par exemple Canut, 2006 ; Lentin et al., 1995 ; Peterson, Jesso et Mc Cabe, 1999 ; Torrance et Olson, 1985). Il n'est alors pas étonnant que l'Education nationale (au moins depuis les propositions de 1992) fasse du langage sa priorité et que la principale question posée aux enseignants de l'école maternelle concerne la maîtrise de la langue française. En effet, sur un plan linguistique, l'élève qui dispose de variantes langagières suffisamment diversifiées, comportant des caractéristiques de complétude et d'explicite ainsi qu'une organisation syntaxique qui peuvent être utilisables aussi bien en situation de conversation ordinaire, ancrée dans la situation immédiate, qu'en situation de dialogue ou monologue « décontextualisée » (un récit, une explication, une justification, etc.), est un élève qui a la

possibilité, sur le plan cognitif et langagier, de se conformer à de multiples demandes scolaires d'apprentissage. Se plier aux normes langagières de l'école n'est pas sans écueil : « Certains élèves connaissent déjà l'utilisation du langage qui permet de penser le monde et de le mettre en mots. Pour d'autres, souvent de milieu populaire, la mise en mots du monde à travers l'activité de pensée, de mise à distance, n'est pas une pratique familière. Ils sont alors en présence de pratiques et de savoirs scolaires relatifs au langage, mais ils n'ont pas les habitudes leur permettant de les identifier, de les apprendre et de les utiliser en classe. Pour ces élèves, le langage peut se réduire à des formes à apprendre, à répéter car s'inscrivant dans l'ici et maintenant de la situation, sans activité de réflexion sur l'objet d'apprentissage qui les sous-tend. » (Bautier, 2006, p. 172)[1]. Et pourtant, c'est bien cette maîtrise des pratiques orales et écrites qui sera la base d'une insertion sociale et professionnelle.

1.2 Mise en fonctionnement d'une ou plusieurs langues et étayage linguistique

La mise en fonctionnement du langage peut s'actualiser dans une ou plusieurs langues, celle(s) parlée(s) dans l'environnement familial et social de l'enfant (n'importe lesquelles : Turc, Bambara, Arabe dialectal, Basque, Français…). Cependant, loin d'être un simple processus de maturation, l'apprentissage d'une ou plusieurs langues nécessite un environnement linguistique stimulant. Il s'agit, en effet, d'un processus complexe dans lequel l'étayage joue un rôle fondamental : l'adulte qui se situe dans une zone de développement langagière proximale (concept vygotskien adapté par Bruner 1983) propose à l'enfant des formulations en nombre suffisant et ajustées à ses capacités et besoins du moment. Cet ajustement permet à l'enfant de faire des hypothèses sur le fonctionnement de la langue et l'amène progressivement à une autonomie langagière, ou dit autrement à une intégration de schèmes sémantico-syntaxiques au fonctionnement cognitivo-langagier (Lentin 1973, 1998) lui permettant de verbaliser des énoncés qui ne sont pas la répétition de ce que dit l'adulte et qui apparaissent dans des contextes variés.

On peut exemplifier notre propos par l'apprentissage des constructions relatives chez Sarah : celle-ci qui tente pour la première fois, à quatre ans, des relatives en reprise immédiate de ce que propose l'adulte (corpus 11 à 16 ci-dessous) puis des reprises différées et immédiates canoniques avant d'arriver à une production autonome, « spontanée » (corpus 24).

Essais dans des reprises immédiates
Corpus 11 (4 ans, 2 mois)
A10- oui ils attendent le car ils attendent le car **qui** va les emmener au grand magasin
S11- il attend le car **que** i(l) va ramener au grand magasin
Corpus 16 (4 ans 6 mois)
A8- oui y a des gouttes d'eau **qui** viennent sur le visage de Julien et il aime bien ça
S10- il aime bien ça (…) et ,, il est/ i(l)/ i(l)/ il aime bien marcher sous les gouttes **qu'i(l)** (ou **qui** ?) pleut/ **qu'i(l) (ou qui ?)** pleut

Première autonomie des verbalisations
Corpus 24 (5 ans 5 mois)
A60- oui la maman avait donné un porte-monnaie à Anissa avec de l'argent dedans pour qu'elle achète du pain
S63- oui après elle voit un p(e)tit garçon **qui** lui fait coucou à elle

Dans un contexte de bi- plurilinguisme, si l'enfant bénéficie dans une des langues d'un meilleur étayage que dans l'autre, nous pouvons observer des situations de déséquilibre entre les deux langues et des différences de compétences. L'enfant peut néanmoins établir des compensations, l'apprentissage des variantes diversifiées de la langue X pouvant le faire progresser dans la langue Y :

[1] Voir aussi Bernstein 2007.

On s'aperçoit que les élèves qui ont une pratique bien structurée de la langue maternelle dans la famille et qui maîtrisent bien leur langue ne sont pas ceux qui ont le plus de difficultés, au contraire ; cela va donc à l'encontre de l'idée que le contact entre deux langues serait, en lui-même, cause des difficultés. D'où l'hypothèse d'une interdépendance des niveaux dans les deux langues : à un certain niveau de développement de la première langue, l'introduction de la seconde potentialiserait le développement des deux en favorisant les activités métalinguistiques et cognitives qui s'appuient sur les deux langues à la fois (Nonnon, 1991).

Dans une perspective interactionniste, les processus d'apprentissage mis en œuvre dans la langue première et la langue seconde ne sont pas si différents, et cerner la compétence linguistique des interlocuteurs de l'enfant est aussi une façon d'évaluer le répertoire possiblement maîtrisable de l'enfant dans l'une ou l'autre des langues, ce qui n'est pas sans conséquence sur le plan didactique (pour une réflexion sur ces interrelations voir Berthoud & Py, 1993, Do Carmo, 1987, Py, 1991).

1.3 Apprendre le français comme langue seconde à l'école : rôle des enseignants, place des parents

Pour les enfants de migrants qui parlent à la maison une langue différente de celle utilisée à l'école française, ce sont les adultes de l'école qui, pour beaucoup, vont servir de points d'appui. L'école (l'enfant y passe au minimum 8 heures par jour) devient le principal lieu d'expérience langagière pour apprendre la deuxième langue. Dès lors, une première question se pose : l'école maternelle peut-elle apprendre à parler aux élèves, en particulier aux élèves de parents migrants s'inscrivant dans une problématique plurilingue ? Ou dit autrement, l'enseignant peut-il régulièrement interagir de façon adaptée en français pour offrir de quoi « nourrir » chacun des élèves ?

Si l'on se réfère aux travaux de Florin (1991), les modalités d'interaction maître-élèves ne sont pas des plus performantes pour les enfants qui ne participent pas ou de manière irrégulière. Par ailleurs, du point de vue de l'apprentissage, l'individualisation est nécessaire puisqu'une zone de développement langagière à un moment donné de l'apprentissage n'est pas identique d'un enfant à l'autre. La mise en place d'ateliers en « petits groupes » peut avoir des incidences positives sur l'aspect psycho-social du langage : apprendre à parler chacun à son tour, avoir plus d'aisance pour une prise de parole en groupe, etc. Mais, d'un point de vue linguistique, le langage des enfants qui ont le plus de difficultés ne s'améliore pas : leurs phrases restent la plupart du temps incomplètes et peu diversifiées.

Répondre positivement à la première question implique donc que les enseignants aient des connaissances (une formation) suffisantes en linguistique de l'acquisition pour proposer des échanges efficaces à une mise en fonctionnement du langage, qui ne s'appuient pas sur une vision réductrice de l'apprendre à parler comme système de répétitions et/ou d'imprégnation (Canut, à paraître).

Une autre question concerne les représentations sociolinguistiques des enseignants[2]. Ainsi, une part non négligeable d'enseignants demande encore aux parents non francophones de parler le français à leur enfant, pensant ainsi donner une plus grande possibilité à l'enfant d'explorer la langue française. Il s'agit là d'une aberration à plusieurs niveaux :

- d'un point de vue psychologique : dans quel conflit cognitif place-t-on le parent à qui l'on demande d'être compétent dans une langue qu'il ne maîtrise pas ?
- d'un point de vue socio-culturel : à quelle place sociale positionne-t-on le parent dont on nie la langue et par là-même son identité culturelle ?
- d'un point de vue linguistique : à quelle richesse et diversité linguistique l'enfant sera-t-il réellement exposé ?

[2] Et probablement pour une partie de la société française.

S'ajoute parfois à cela la considération négative d'un certain plurilinguisme : si les enfants de parents allemands, anglais, suédois sont valorisés, les enfants de parents turques, arabes ou africains suscitent d'emblée l'inquiétude. Sans connaître le degré de maîtrise de la langue première des parents, les enseignants estiment a priori, et de façon plus ou moins intuitive, que les difficultés pour apprendre le français seront plus importantes pour ces enfants. Cela renvoie à l'idée (non forcément conscientisée) que certaines langues seraient moins prestigieuses que d'autres, voire n'accèderaient pas au statut de langue comme c'est souvent le cas de l'arabe dialectal et des langues africaines, et ne peuvent donc qu'entraver l'apprentissage du français… Il est ainsi plutôt rare de demander aux parents non francophones de consolider et d'amplifier les échanges avec leurs enfants dans leur langue première, ce qui est pourtant la condition essentielle pour une véritable mise en fonctionnement cognitivo-langagière.

Derrière cette conception négative du plurilinguisme, il y a aussi une réalité : les enseignants ont dans leur classe des enfants issus de milieux défavorisés, ayant migrés pour la plupart depuis des pays pauvres. Or, il est clair qu'il existe une corrélation assez forte entre degré de maîtrise de la langue et milieu socio-économique. Néanmoins, et il faut pouvoir s'en assurer, les enfants bi-plurilingues (ou en passe de l'être) ne sont pas forcément en difficulté d'apprentissage : les interactions familiales peuvent être efficaces dans la langue première, ce qui permet à l'enfant de mettre en fonctionnement sa fonction langage à partir de laquelle pourra se greffer le français, assez rapidement parfois.

Cette question des représentations sociolinguistiques est d'autant plus importante qu'elle occulte bien souvent celle des modalités langagières à mettre en œuvre dans la classe pour un véritable apprentissage plurilingue de l'enfant (langue première dans l'environnement familial et langue seconde à l'école et dans l'environnement social). Cette question ne manque pas non plus de nous interpeller quant à la mise en place d'un partenariat avec des parents sous-estimés linguistiquement.

Quoi qu'il en soit, les enseignants sont confrontés à des faits : il existe souvent un décalage dans l'apprentissage de deux langues simultanément et il faut pouvoir évaluer cet écart : est-ce le processus normal d'acquisition ou est-ce un problème de maîtrise de la/des langue(s) ? La difficulté à répondre à cette question quand on n'est pas spécialiste et la difficulté à trouver des moyens d'action dans la classe quand la formation n'a pas abordée cette dimension, peut amener les enseignants à proposer d'intégrer les enfants de migrants dans des dispositifs extérieurs à la classe comme par exemple le *Coup de Pouce LANGAGE*.

Coup de Pouce LANGAGE : un dispositif d'aide à l'apprentissage du français pour les enfants d'école maternelle

1.4 Objectifs et fonctionnement du Coup de Pouce LANGAGE

Depuis 2006, l'Association de Formation et de Recherche sur le Langage (AsFoReL) pilote une action Coup de Pouce LANGAGE (Canut & Bosseau, 2004 ; Bosseau, 2006) qui concrétise quarante années de recherche dans le domaine de la linguistique de l'acquisition (Canut & Vertalier, 2009) et qui cherche à stimuler, voire à réactiver, des processus d'apprentissage. Actuellement, une quinzaine de villes mettent en œuvre un Coup de Pouce LANGAGE, principalement dans le cadre des programmes/dispositifs de Réussite Educative.

Cette action est née du constat, exprimé par des enseignants, et aussi par des animateurs du Coup de Pouce CLE[3], que certains enfants de Cours Préparatoire ont des capacités langagières moyennes, voire faibles, qui entravent leur apprentissage de la lecture et de l'écriture (comment

[3] Clubs de Lecture Ecriture, action pilotée par l'Association pour favoriser l'Egalité des chances à l'Ecole (ApfEE).

lire ou écrire ce qu'on ne sait pas dire ?) et qu'une stimulation langagière en amont de l'apprentissage de l'écrit, c'est-à-dire dès l'école maternelle, pourrait être bénéfique. Ainsi, le Coup de Pouce LANGAGE est destiné aux enfants de l'école maternelle qui ne parlent pas ou peu, ou qui parlent beaucoup mais sans structuration du langage : difficultés à construire des phrases complètes quand la situation le nécessiterait ou discours qui ne reflète pas une logique du raisonnement.

Cette action ne s'adresse pas spécifiquement à des enfants non francophones ou primo-arrivants. En effet, les enfants qui ont besoin d'un « entraînement spécifique au langage » ne sont pas toujours d'origine étrangère. Cependant, pour les raisons que nous avons déjà exposées, les enseignants, en charge d'établir la liste des enfants participants aux ateliers Coup de Pouce LANGAGE, choisissent en réalité très souvent des enfants dont la langue parlée en famille n'est pas le français (autour de 60% des enfants en moyenne[4]).

Le Coup de Pouce LANGAGE vise trois objectifs :

- donner aux enfants qui ne bénéficient pas chez eux d'une stimulation langagière suffisante l'occasion de dialoguer « efficacement » avec un adulte (dans une relation duelle) ;
- se familiariser avec l'écrit par le biais de livres illustrés, supports des échanges ;
- accompagner les parents pour une prise de conscience de l'importance de temps d'échanges quotidiens avec leur enfant et de la fréquentation de livres avant l'apprentissage de la lecture-écriture.

Les ateliers fonctionnent sur le principe d'une séance d'échanges individualisés de 20 minutes avec un ou deux enfants. La séance est centrée principalement sur la modalité d'échange suivante : « je te lis une histoire, tu écoutes et après nous la raconterons ensemble si tu veux » avec le support de livres illustrés spécifiques. Les « facilitateurs de langage » qui animent ces séances d' « entraînement au langage », généralement dans le cadre périscolaire (soit des professionnels de l'enfance, généralement des enseignants, soit des bénévoles), endossent un rôle proche de celui de parents ou de grands-parents qui cherchent à ce que leur (petit) enfant raconte le plus explicitement possible ce qu'il voit, ce qu'il a vécu, ce qu'il pense. Cette façon de faire s'apparente aux pratiques que l'on peut observer dans des familles de milieux relativement « protégés », mais avec un objectif précis qui est d'aider *consciemment* l'enfant à s'exprimer dans un langage de plus en plus structuré grâce aux apports langagiers ajustés que l'adulte fournit à l'enfant[5].

1.5 Pourquoi et comment impliquer les parents ?

A la question « pourquoi impliquer les parents ? » (et surtout « pour quoi faire ? »)[6], une des réponses apportées indiquent que l'investissement, ou du moins l'intérêt que les parents portent aux activités scolaires a un effet catalyseur sur les apprentissages[7]. Les enfants bénéficiant du *Coup de Pouce LANGAGE* cumulent bien souvent plusieurs difficultés, notamment d'ordre social

---

[4] 100% dans certaines écoles…

[5] Les « facilitateurs de langage » suivent une formation initiale de six heures. Les formateurs de l'AsFoReL (professionnels petite enfance ou linguistes universitaires) supervisent le travail tout au long de l'année avec un suivi sur le terrain et des bilans réguliers.

[6] Pour reprendre l'interrogation de D. Glasman dans une interview du 4 septembre 2002 (SNUipp 89).

[7] C'est même là l'origine de la création des Coup de Pouce CLE pour les enfants de CP (par exemple ApfEE 2010). Diverses initiatives pour impliquer les parents dans l'école ou dans d'autres structures ont été rapportées par l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI). On pourra se référer sur la question des relations entre « Familles et école » aux différentes contributions publiées dans la revue *Lien social et politiques*, 35, 1996.

et sanitaire : le langage, préoccupation « d'intellectuels », n'est pas perçu par les parents d'enfants scolarisés en maternelle comme une première nécessité et passe après d'autres priorités (comme celles d'avoir un toit et de la nourriture). Partant de ce constat, l'objectif est de tout mettre en œuvre pour impliquer les parents afin que l'enfant se sente soutenu et encouragé dans ses apprentissages : on constate effectivement que, si les parents n'adhèrent pas à l'action, la dynamique d'apprentissage ne s'installe pas pleinement par manque de renforcement positif. Un autre objectif, plus ambitieux, serait d'amener les parents à envisager le langage qu'ils adressent à leur enfant dès le plus jeune âge comme des prémisses importants pour apprendre à lire et à écrire. Il s'agirait notamment de les amener à prendre une part active à des échanges avec leur enfant, qui ne s'inscrivent pas seulement dans du fonctionnel (obtenir quelque chose, donner des ordres…) mais aussi dans une visée narrative et explicative (raconter, expliquer, prendre position, débattre…).

Dès lors, créer un partenariat efficace pouvant conduire à ce relais parental dans le cadre du *Coup de Pouce LANGAGE* signifie :

- créer une synergie entre les différents partenaires : les décideurs (mairie, préfecture...), la Réussite Educative, l'Education nationale (de l'enseignant à l'Inspecteur d'académie), l'organisme pilote (Mairie, FOL, MJC, etc.). Or cette synergie est dépendante, pour une grande part, de la volonté de chacun de mener à bien une telle action au-delà des divergences politiques et/ou des convictions ou appréciations personnelles. Sans l'adhésion de l'ensemble des acteurs du dispositif, l'action ne peut pas aboutir pleinement.
- associer les parents au dispositif : pour dépasser des représentations collectives et des jugements (trop souvent négatifs) portés sur l'éducation, sur le langage ou encore sur l'investissement de certaines familles dans l'école, il s'agit de trouver les moyens d'amener progressivement les parents à prendre conscience du rôle déterminant qu'ils peuvent jouer en tant qu'êtres parlant. Si leur implication est primordiale pour stimuler l'envie d'apprendre des enfants, elle dépend aussi de la volonté « ferme et douce » des partenaires à les « mettre dans le coup » et de la capacité de ces mêmes partenaires à modifier leurs représentations le cas échéant.

Pour ce faire, les moyens mis en œuvre pour tenter d'associer les familles sont les suivants :

- les « facilitateurs » échangent régulièrement (même très brièvement) avec les parents et sont porteurs d'un message positif et valorisant concernant le langage (et éventuellement le comportement) de leur enfant ;
- les parents sont conviés à participer (en observateur) à trois séances du *Coup de Pouce LANGAGE* en cours d'année ;
- chaque enfant est, dans la mesure du possible, abonné à une revue enfantine, support qui peut être l'occasion d'échanges avec les parents ;
- des sorties à la bibliothèque du quartier peuvent également être organisées avec les enfants, et leurs parents sont invités à y participer.

1.6 Résultats : évaluation linguistique et adhésion parentale

L'évaluation de l'action peut s'appuyer sur :

- deux à trois enregistrements des séances (au début, au milieu et à la fin de l'action). Ils permettent de mieux cerner l'organisation du discours de chaque enfant et les modalités de l'interaction adulte-enfant ;
- des questionnaires destinés aux différents acteurs de l'action (facilitateurs, enseignants, parents). Ils abordent des aspects plus larges que le langage comme les partenariats, le comportement en/hors classe, etc.

Une analyse détaillée des transcriptions de chaque enregistrement des dialogues entre enfant et facilitateur montrent globalement des évolutions significatives dans la construction du langage oral des enfants (évolution vers la production de constructions complexes), en lien avec les caractéristiques du langage qui leur est adressé. Les résultats reportés dans le diagramme ci-après montrent que, toutes villes confondues, les enfants produisent davantage de constructions complexes en fin d'année scolaire et qu'il y a une évolution continue quel que soit le niveau de départ : augmentation de 11,5 % à 16 % en 2007-2008 et de 8 % à 16 % en 2008-2009[8].

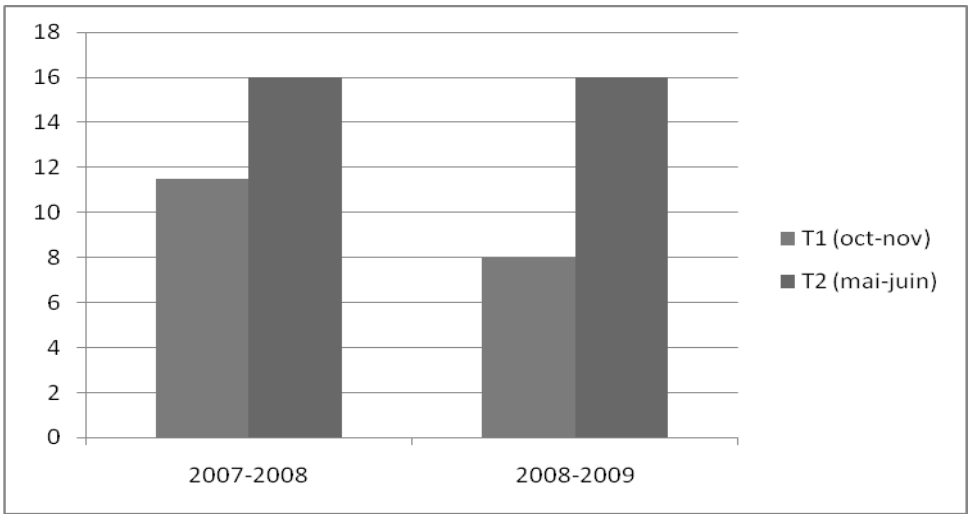

Figure 1 : Verbalisation de complexités syntaxiques dans le langage des enfants participant au *Coup de Pouce LANGAGE*

Si l'on se focalise sur les enfants de migrants parlant une autre langue que le français en famille, la tendance reste la même. On prendra pour exemple des résultats récents concernant vingt enfants d'une école de Montpellier où l'on observe une augmentation de 11,5 % à 18 % sur une période de 4 mois :

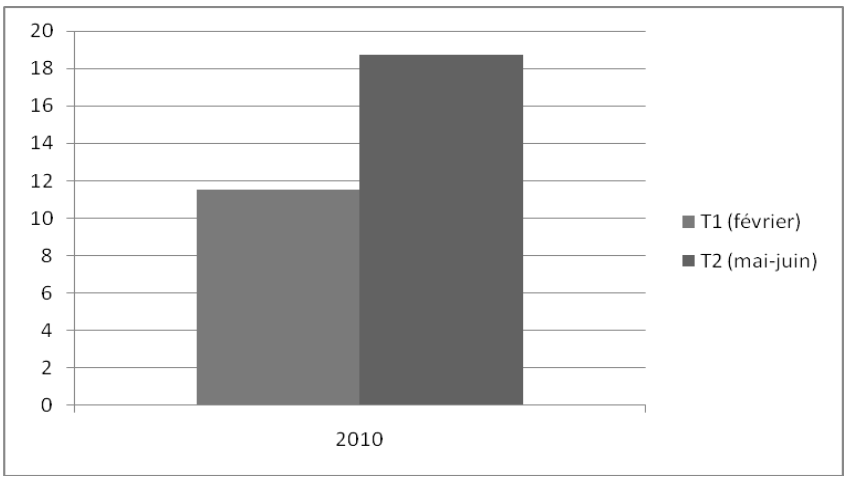

Figure 2 : Verbalisation de complexités syntaxiques dans le langage d'enfants non francophones participant au *Coup de Pouce LANGAGE*

[8] Sur la mesure de l'efficacité du dispositif sur le plan linguistique, voir Canut, 2010. Une évaluation quantitative plus spécifique (méthode d'appariement) est en cours.

Les réponses à des questionnaires (évaluation sur deux années de 2007 à 2009) destinés aux différents acteurs de l'action (parents, enseignants des enfants, facilitateurs) permettent aussi de faire les observations suivantes :

- plus de la moitié des parents ont accepté de remplir le questionnaire leur demandant leur opinion sur le *Coup de Pouce LANGAGE*. La proportion est la même pour les parents non francophones[9] ;
- parmi ceux qui ont répondu : 96 % des parents disent être satisfaits du *Coup de Pouce LANGAGE* ; 94 % pensent que l'action a aidé leur enfant à mieux parler ;
- La satisfaction des parents est confortée par les appréciations données par les enseignants en ce qui concerne le « comportement scolaire » des enfants : meilleure intégration dans le groupe, meilleure compréhension, plus grande concentration...

Il est indéniable qu'en dépit des obstacles liés à la possible barrière de la langue, l'objectif du partenariat a été atteint pour une majorité de familles en ce qui concerne leur adhésion au projet. Cependant, une analyse plus poussée montre qu'il n'en est pas de même en ce qui concerne le relais parental : la plus grande difficulté réside dans l'établissement d'interactions langagières régulières entre parents et enfant et le déplacement vers des lieux culturels d'écrits... Certains parents disent ne pas se sentir à la hauteur ou ne voient pas l'utilité de dialoguer avec des « petits » enfants, encore moins leur raconter des histoires.

Pour tenter de remédier à cette situation, il est actuellement tenté, en phase expérimentale à Nancy, un partenariat avec l'AFEV (Association de la Fondation Etudiante pour la Ville) : des étudiants suivent dans leur environnement familial (à leur domicile) des enfants participant au *Coup de pouce LANGAGE* et leur proposent (ainsi qu'à leurs parents) des lectures partagées, des déplacements à la bibliothèque, etc. Il est espéré que leur action puisse amener un meilleur relais parental.

Approche sociolinguistique de l'acquisition du langage et formation des acteurs : quel avenir ?

Le rapprochement préconisé vers les familles ne consiste pas à imposer des pratiques langagières normées massivement représentées dans le cadre scolaire et correspondant à une certaine classe sociale. L'action *Coup de Pouce LANGAGE* se veut sans rupture avec l'environnement de l'enfant : il ne s'agit pas de stigmatiser et de vouloir remplacer les variantes linguistiques utilisées dans le cercle familial mais de les diversifier en incluant celles notamment utilisées à l'école. Quelle que soit la langue première de l'enfant, le rôle du « facilitateur » est primordial puisque c'est à lui d'assurer cette continuité et d'élargir le répertoire linguistique initial de l'enfant, dans contexte de sens et de lectures partagées.

Or, si l'on veut impulser cette vision sociolinguistique de l'apprentissage du langage, une formation des intervenants (« facilitateurs » et enseignants) est indispensable. Elle est d'autant plus nécessaire que depuis une vingtaine d'année la dimension sociale du langage est supplantée par une dimension cognitive. La tendance est à la « médicalisation » du langage : les difficultés rencontrées dans l'apprentissage du français sont étiquetées de divers troubles ou pathologies, les orthophonistes prenant de plus en plus souvent le relais des différents acteurs de l'éducation, en particulier des enseignants.

[9] Pour les parents ne sachant ni lire ni écrire le français, le questionnaire (très court) a souvent été rempli avec l'aide du facilitateur ou de l'enseignant.

Par ailleurs, pour des raisons économiques (la formation des « facilitateurs » et des enseignants a un coût), il n'est pas sûr qu'un dispositif comme *Coup de Pouce LANGAGE* puisse être pérennisé. Il reste donc aux linguistes de l'acquisition à se manifester scientifiquement et politiquement de manière concrète et visible sur le terrain de l'éducation pour défendre une approche sociale du langage…

Références et bibliographie

ApfEE (2010). *Accompagnement à la scolarité : à quelles conditions est-il efficace en termes de réussite scolaire ?* Lyon: ALEAS éditeurs.

Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Paris: Chronique Sociale.

Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Laval: Presses de l'Université de Laval.

Berthoud, A.-C. & Py, B. (1993). *Des linguistes et des enseignants*. Berne: Peter Lang.

Boimare, S. (2009). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris: Dunod.

Bosseau, A. (2006). Des « facilitateurs de langage » auprès de jeunes enfants en activité périscolaire. *Mélanges CRAPEL*, 29, 73-85.

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: P.U.F.

Canut, E. (à paraître). Processus interactionnels d'acquisition/apprentissage du langage et maîtrise de deux langues : implications didactiques. In J. Dolz & I. Idiazabal (Eds), *Hacia una enseñanza integrada de lenguas*.

Canut, E. (2010). Mieux parler pour ensuite apprendre à lire. Mesure de l'efficacité de l'action *Coup de Pouce LANGAGE*. In ApfEE (Ed.), *Accompagnement à la scolarité : à quelles conditions est-il efficace en termes de réussite scolaire ?* (pp. 35-54). Lyon: ALEAS éditeurs.

Canut, E. (2006). *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit. Travailler avec un chercheur dans l'école*. CRDP d'Amiens: Scérén.

Canut, E. & Bosseau, A. (2004). Entraîner des enfants au langage oral : des expériences de formation et des pratiques de terrain. *L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit*, 52-53, 52-53.

Canut, E. & Vertalier, M. (2009). *L'apprentissage du langage : une approche interactionnelle. Réflexions théoriques et pratiques de terrain*. Paris: L'Harmattan.

Do Carmo, O. (1987). Le bilinguisme à l'âge préscolaire chez l'enfant de migrant. La langue L1 a t-elle une influence négative sur l'acquisition du français (L2) ? In L. Lentin (Ed.), *Recherches sur l'acquisition du langage I* (pp. 99-119). Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris: PUF.

Lentin, L. (1998/2009). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. Paris: E.S.F.

Lentin, L. (1973). Interaction adultes-enfants au cours de l'acquisition du langage. Un exemple: Etude contrastive du langage de deux enfants entre 3 et 4 ans et de celui de leurs parents (milieux socio-culturels différents). *Etudes de Linguistique Appliquée*, 9, 9-50.

Lentin L. *et al.* (1995). *Ces enfants qui veulent apprendre. L'accès au langage chez les enfants vivant dans la grande pauvreté.* Paris : Editions de l'Atelier-Editions Quart Monde.

Bernier, L. & Singly (de), F. (Eds.). (1996). Familles et école. *Lien social et politiques – RIAC*, 35.

Nonnon, E. (1991). Difficultés du langage oral et écrit chez les enfants de l'immigration en échec scolaire : quelques éléments d'analyse. *Enfance*, 4, 335-354.

Peterson, C., Jesso, B. &. Mc Cabe, A. (1999). Encouraging Narratives in Preschoolers: an Intervention Study. *Journal of Child Language*, 1 (26), 49-67.

Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé.

Py, B. (1991). Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2. *TRANEL*, 17, 147-161.

Torrance, N. & Olson, D. R. (1984). Oral Language Competence and the Acquisition of Literacy. In A. Pellegrini & T.Yawkey, *The Development of Oral and Written Language in Social Contexts* (pp. 167-181). Vol. XIII. Norwood - New Jersey: Ablex,

Vygotsky, L. S. (1934/1997). *Thought and Language*, Cambridge: MIT Press.

Wallon, H. (1945/1989). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris: P.U.F.