

Compétence des enseignants de maternelle sur le langage de l'enfant et partenariat avec les familles: des postures et une formation à réinterroger

Emmanuelle CANUT¹, Magali HUSIANYCIA², Morgane JOURDAIN³, Karen CAPPELE⁴

¹ Université de Lille, UMR CNRS 8163 STL

² Association de Formation et de Recherche sur le Langage (AsFoReL)

³ KU Leuven

⁴ Education Nationale Lille 1 centre / INSPE

This study is based on a survey of 172 pre-school teachers conducted to investigate the representations of teachers regarding their competence in oral language acquisition/ learning and how the issue is addressed with the children's families. The standing hypothesis is that teachers are more likely to conceive and implement a coeducation approach when they gain work experience and improve their teaching practices through training. This paper shows that the current situation is even more paradoxical and that the absence of a collaboration with the families concerning language can be associated with how teachers perceive teaching or learning oral skills.

1. Les enseignants et l'apprentissage du langage, pour la mise en œuvre d'un partenariat avec les familles

De nombreuses études sur la relation parents-école et l'accès à l'éducation selon les milieux socio-économiques et culturels ont pu montrer le rapport asymétrique de ces relations et les différences d'impact sur la réussite scolaire (Feyfant 2011 pour une revue de littérature). Dans la lignée de ces travaux, nous cherchons à savoir quel(s) type(s) de relations l'école (française) met en œuvre avec les familles¹ au sujet d'une problématique spécifique: le développement du langage de l'enfant de moins de 6 ans avant son entrée à l'école élémentaire. Plus précisément, nous voulons déterminer quelle(s) posture(s) les enseignants d'école maternelle adoptent sur la question du langage oral, à partir des connaissances acquises (ou estimées comme telles) et des pratiques qui en découlent, et identifier quelle transmission en est faite aux familles et dans quel but. Nous faisons l'hypothèse que si les enseignants bénéficient de formations sur l'apprentissage du langage et la pédagogie de l'oral, alors ils peuvent non seulement agir auprès des enfants dans la classe, mais aussi auprès des familles afin d'opérer une transition entre l'école et la maison.

¹ Dans la suite du texte, nous utiliserons préférentiellement le terme "famille(s)" à celui de "parent(s)": les enfants ne sont pas tous élevés dans un contexte parental, et l'apprentissage du langage (comme d'autres apprentissages) dépasse la seule sphère enfant-parents pour s'étendre à un environnement familial élargi.

La maîtrise du langage oral est le cœur de la problématique de l'école maternelle en raison de son impact sur les apprentissages ultérieurs. Tous les enfants arrivent à l'école en sachant utiliser les modes de communication de la conversation quotidienne *in situ*, mais tous n'ont pas le même éventail de ressources linguistiques leur permettant de s'exprimer dans d'autres genres de discours, comme la narration, la description, l'explication, la justification, particulièrement valorisés à l'école (Florin 1995). Les écarts observés peuvent être conséquents et sont fortement corrélés à l'environnement familial: tous les enfants ne bénéficient pas du même nombre et type de stimulations langagières, certaines étant plus adaptées que d'autres à un développement cognitivo-langagier maximal (Bernstein 1975; Hirsh-Pasek et al. 2015; Lentin 1973; Rowe 2018). Si la non-utilisation de certaines formes de discours ne constitue pas en soi un "handicap", la production de variantes langagières avec un certain degré de distanciation implique des opérations cognitives beaucoup plus complexes que celles ancrées dans l'ici et maintenant, et permet l'exploitation d'un mode de pensée logique, causale et chronologique, socle de l'abstraction, de la conceptualisation, et de la réflexivité (Barth 1987; Labrell 2005; Lentin 1990; Terrail 2009, en référence aux thèses fondatrices de Piaget et Vygotski). Dès lors, l'incapacité de s'appuyer sur sa pensée verbale pour apprendre contraint l'accès aux savoirs fondamentaux et l'accès à la littérature, et a un fort impact sur les résultats scolaires (Beals et al. 1994; Boimare 2009; Tazouti & Jarlegan 2013).

En référence à ces données de la recherche, les programmes du Ministère de l'Éducation nationale pour le cycle 1 inscrivent le langage au cœur des apprentissages et de nombreuses ressources pédagogiques accompagnent ces directives². Pourtant, des études montrent que l'école maternelle ne parvient pas à combler les différences initiales entre les enfants: les écarts se maintiennent (voire se creusent) au fil des années (Bouysse et al. 2011). Une explication possible est que les enseignants ont tendance à reproduire massivement des comportements et des valeurs proches des milieux favorisés en valorisant les activités qui reposent sur des opérations cognitives et langagières éloignées de l'expérience des milieux populaires (Bautier 2006; Bonnery 2009; Lahire 2019). Le discours pédagogique est déjà en lui-même source d'inégalités puisque les enseignants de maternelle utilisent un langage souvent décontextualisé, privilégiant un discours sur et à propos des actions, dont l'éloignement avec les variantes s'inscrivant dans le contexte de l'ici et maintenant est tel que certains élèves ne peuvent y accéder (Joigneaux 2013). D'un point de vue sociolinguistique, ce discours pédagogique peut être considéré comme le reflet de représentations et de jugements normatifs sur la langue parlée: la pluralité des discours des élèves est souvent ignorée (Weil

² On pourra se référer aux dernières directives ministérielles de 2015 (Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015) et aux ressources en lien sur Eduscol: <https://eduscol.education.fr/pid33040/programme-ressources-et-evaluation.html>

1972) et toute variante qui s'écarte du "français standard", autrement dit de la norme de l'écrit, est socialement et linguistiquement dévalorisée (Boutet 2002; Guérin 2020). L'enseignant, en tant que représentant de l'institution, se doit d'être le garant et le dépositaire d'une langue normée "monovariétale", d'un modèle de langue socialement acceptable et accepté (Guérin 2010), et adopte des conduites langagières comportant des variétés de langue plus normées que celles des élèves (Buson & Nardy 2020). Pour autant, les enseignants peuvent bénéficier de formations continues sur le langage et la pédagogie de l'oral à l'école maternelle, qui peuvent jouer un rôle dans le dépassement de ces pratiques discursives.

Parallèlement, depuis la loi de refondation de l'école de 2013, la coopération et le partenariat avec les familles, et en particulier avec celles les plus éloignées de l'école, font partie des compétences que doivent maîtriser les enseignants, (re)mettant en lumière les travaux sur les formes d'implication des familles dans l'école: pourquoi et comment solliciter un investissement des familles dans l'école et lequel? Coéducation, coopération, collaboration, coordination, concertation ou partenariat? (Feyfant 2015; Fotinos 2015; Giuliani 2009, Kerroubi 2008). Le principe de coéducation implique une posture éthique consistant à reconnaître les parents comme premiers éducateurs de l'enfant: coéduquer n'est pas coenseigner mais ce n'est pas non plus éduquer la famille, c'est co-construire avec eux (Asdih 2017; Humbecq et al. 2006; Rayna & Rubio 2010). Pour ce qui concerne la problématique du langage, il est communément admis que le contexte familial joue un rôle premier dans son développement (Tamis-LeMonda & Rodriguez 2014 pour une recension). La question est de savoir quel partenariat les enseignants construisent avec les familles pour faire le pont entre un apprentissage langagier qui a démarré à la maison et qui se poursuit simultanément à la maison et à l'école, et si les modalités de ce partenariat sont en lien avec des compétences acquises en formation.

Notre objectif est donc d'une part, de dégager les pratiques et modes de repérage des enseignants concernant le langage oral, au regard des formations suivies, de leurs années d'expérience et du niveau de classe; d'autre part, de les comparer avec les modalités de partage et de transmission envisagées ou réalisées avec les familles, afin de mesurer les différences d'attribution des rôles de chacun dans l'apprendre à parler de l'enfant.

2. Données de l'enquête

Pour appuyer nos propos, nous avons réalisé une enquête sous la forme d'un questionnaire en ligne destiné aux enseignants de cycle 1, qui comporte deux volets³:

³ Questionnaire *Posture Langage Cycle 1*: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfYCLrHRYLAIJthCvzj5LqI7KUf5Pqo7wyCDwUqkAnM2mTbjg/viewform?usp=sf_link

- Les connaissances et compétences identifiées des enseignants sur le langage (14 premières questions) au regard des formations suivies, du repérage des difficultés langagières des élèves, des modalités pédagogiques et des actions spécifiques mises en œuvre.
- La posture des enseignants vis-à-vis des familles et les modalités de transmission des problématiques liées au langage pour les enfants de leur classe (10 dernières questions).

Ce questionnaire a été envoyé dans plusieurs académies de France (9 régions sont représentées) et 172 enseignants l'ont renseigné (tableau 1).

Nombre d'enseignants / Régions		Classes d'enseignement		Nombre d'années d'expérience/de carrière	
Auvergne Rhône Alpes	29	Petite et Toute Petite Section (TPS/PS)	29	Entre 1 et 5 ans	41
Bourgogne Franche Comté	24	Moyenne Section (MS)	21	Entre 5 et 10 ans	38
Centre Val de Loire	6	Grande Section (GS)	24	Entre 10 et 15 ans	29
Grand Est	20	Double niveaux	58	Entre 15 et 20 ans	28
Guyane	1	Triple niveaux	39	Plus de 20 ans	29
Hauts-de-France	21	Non renseigné	1	Plus de 30 ans	7
Ile-de-France	54	<i>Total</i>	172	<i>Total</i>	172
Normandie	8				
Pays de la Loire	9				
<i>Total</i>	172				

Tableau 1. Synthèse du recueil de données par questionnaire

Les résultats de ce questionnaire sur les pratiques déclarées des enseignants nous serviront de point d'appui au déploiement de notre réflexion. Pour opérer le croisement des données, nous avons construit plusieurs modèles de régression logistique avec le logiciel R (version 4.0.3), et nous avons utilisé la fonction `mblogit` du package `mclogit` (version 0.8.6.4). Ainsi, nous avons testé l'impact (i) du nombre d'années d'enseignement (ii) du niveau de classe enseigné et (iii) de la participation à une formation en développement du langage sur les différentes pratiques des enseignants.

3. Pratiques et mode de repérage du langage oral: expérience professionnelle, classe d'enseignement et efficience de la formation

75% des enseignants de maternelle suivent des formations sur le langage oral, majoritairement des conférences pédagogiques en présentiel (95,4%) dispensées par des formateurs de l'Éducation nationale. Les thématiques portent principalement sur les situations favorisant le langage oral (83,1%), le rôle des supports (livres, jeux...) dans l'apprentissage du langage (77,7%), et le rôle des échanges/de la stimulation langagière (63,8%). La question du partenariat école-famille et/ou ATSEM-enseignant arrive en dernière position (23,1%). Ces formations sont perçues comme globalement positives si l'on en

croit le pourcentage d'enseignants (86,9%) qui indiquent un apport et un réinvestissement dans leur classe en ce qui concerne notamment la perception/écoute du langage (69,3%) et la modification de leurs supports d'échanges (64%).

En raison des formations suivies (variable significative à $p < 0,001$, odd ratio de 5,62) et des connaissances accumulées par l'expérience (variable significative à $p < 0,05$, odd ratio de 1,04), 40% des enseignants se disent compétents pour aider les enfants à apprendre à parler, et ce quel que soit le niveau de classe. Néanmoins, 42,4% se disent encore insuffisamment armés: 28,8% pensent ne pas avoir été suffisamment formés et 13,6% estiment que cette problématique n'est pas à leur portée et nécessite l'expertise d'un spécialiste.

Concernant l'évaluation du langage oral, 44,4% des enseignants la réalisent deux à trois fois dans l'année, rarement de façon quotidienne ou hebdomadaire (moins de 15%), et ce indépendamment de la formation, du nombre d'années d'expérience et du niveau de classe (excepté le fait que les enseignants de niveaux mixtes font significativement plus d'évaluations trimestrielles que les autres). Pour réaliser cette évaluation, les enseignants recourent massivement à des prises de notes (69,3%) et à un repérage "à l'oreille" (50,3%). L'enregistrement audio ou vidéo est l'outil auquel ils ont le moins recours (29,4%). Seul le fait d'avoir suivi une formation d'au moins 6h est significatif pour le mode "prise de notes", le nombre d'années d'enseignement ou le type de formation n'ayant pas d'impact sur le mode d'évaluation.

C'est massivement par le procédé auditif que les enseignants arrivent à repérer si un enfant a des difficultés dans son apprentissage du langage: 87,8% des enseignants indiquent qu'ils se sont appuyés sur leur propre écoute de ce que l'enfant produit pour détecter un problème. Ils s'appuient aussi parfois sur l'évaluation antérieure d'un collègue de l'école (45,3%). Les enseignants de TPS/PS sont cependant plus souvent alertés sur le niveau de langage de l'enfant par les parents ($p < 0,05$, odd ratio de 4,55) que par les collègues ($p < 0,0001$, odd ratio de 0,05) et ils utilisent davantage que leurs collègues des autres niveaux une grille d'évaluation propre ($p < 0,05$, odd ratio= 3,97). De même les enseignants de classes de niveaux mixtes sont moins alertés par leurs collègues et évaluent davantage le langage des élèves par comparaison avec les autres enfants ($p < 0,05$, odd ratio= 2,85).

Dans les difficultés langagières que les enseignants identifient le plus facilement, la prononciation arrive en tête (73,8%), suivi de l'entrée en communication (59,7%) et de la compréhension (50,6%). L'organisation du discours et la structuration lexicale et syntaxique du discours sont beaucoup moins citées (entre 33 et 36%). Cependant, plus les enseignants ont des années d'expérience, plus il leur est facile de détecter des difficultés au niveau de l'organisation cognitive du discours ($p < 0,05$, odd ratio= 1,04). L'identification des difficultés d'ordre linguistique (vocabulaire et syntaxe, mélange entre les

langues) est corrélée significativement au type de formation, ce repérage étant plus facile pour les enseignants ayant participé au dispositif spécifique *Coup de Pouce langage*⁴ (vocabulaire: $p < 0,01$, odd ratio= 4,04 ; syntaxe: $p < 0,05$ odd ratio= 2,86, mélange entre les langues: $p < 0,001$, odd ratio= 8,94).

En fonction des classes, on n'observe pas la même la fréquence selon les difficultés de langage repérées: des problèmes liés à la communication pour les TPS/PS et les MS (TPS/PS: $p < 0,05$, odd ratio= 4,37 ; MS: $p < 0,05$, odd ratio= 4,55), moins de problèmes de vocabulaire pour les TPS/PS ($p < 0,05$, odd ratio= 0,22) que dans les classes de MS et GS. La fréquence d'identification des difficultés liées au vocabulaire est positivement corrélée à la participation à une formation (quelle que soit sa longueur, $p < 0,05$, odd ratio= 2,65). En revanche, les enseignants qui observent le plus fréquemment des problèmes syntaxiques dans leur classe sont ceux qui ont participé à un dispositif spécifique sur le langage ($p < 0,05$, odd ratio= 2,84).

Ainsi, la classe d'enseignement joue un rôle moindre: elle n'est pas en lien avec le degré de compétence déclarée, et n'est en lien que de façon très parcellaire avec l'évaluation et le repérage linguistique. Les années d'expérience et les formations suivies par les enseignants servent davantage à renforcer leur sentiment de compétence. Cependant, elles n'ont pas non plus d'impact sur le nombre d'évaluations réalisées dans l'année, sur d'autres modes d'évaluations (comme l'enregistrement), et peu sur la détection de difficultés linguistiques. Ce sont les enseignants qui ont participé à des dispositifs plus spécifiques qui accroissent leur compétence dans le repérage linguistique (en particulier syntaxique).

Cette première partie d'analyse tend donc à montrer le rôle de la formation dans la capacité à repérer des fonctionnements linguistiques et pointe en même temps l'utilisation de méthodologies peu fiables pour ce repérage, basées sur l'intuition (captation à l'oreille et prise de note). Serait-ce à l'origine du manque de compétence ressenti par 42% d'enseignants? Et est-ce en lien avec le type de partenariat mis en œuvre avec les familles?

4. Partenariat école-famille pour la dimension langagière: postures des enseignants

Les enseignants sont (à 90%) attentifs à l'environnement langagier des enfants et observent les familles aux temps d'accueil, à la sortie de l'école ou encore aux événements organisés par l'école pour tenter d'identifier les caractéristiques du langage adressé à l'enfant. Les critères qu'ils retiennent des échanges les moins propices à l'apprentissage du langage sont le manque de communication avec l'enfant (94,2%), le manque de vocabulaire (61,6%) et le

⁴ Le dispositif *Coup de Pouce Langage* est mis en place dans plusieurs villes de France et est piloté par l'Association de Formation et de Recherche sur le Langage (www.asforel.fr).

fait de donner beaucoup d'ordres (49,4%). Les enseignants cherchent également à connaître comment l'enfant se comporte à la maison (s'il parle ou pas, s'il est capable de se faire comprendre, dans quelle langue, etc.). Ces éléments ne dépendent pas du nombre d'années ou de la classe d'enseignement, ni des modalités de formation.

Ces observations, combinées à celles réalisées en classe, autorisent 92,4% des enseignants à interpeller les familles sur d'éventuelles difficultés dans l'apprentissage du langage et à les orienter au besoin vers un spécialiste. Les enseignants cherchent donc d'abord à identifier si ce qu'ils voient à l'école est corroboré avec ce qui se passe dans la famille puis ils délèguent leur compétence à l'extérieur de l'espace scolaire: 49,1% des enseignants orientent les familles vers un spécialiste quand un parent manifeste son inquiétude et cette proportion augmente de 20 points quand eux-mêmes repèrent une difficulté. Ce sont les enseignants qui ont participé à un dispositif spécifique sur le langage oral qui orientent le moins les parents vers des spécialistes ($p < 0,01$, $\text{odds ratio} = 0,31$).

Pour informer d'une difficulté ou répondre aux sollicitations des familles, les enseignants optent majoritairement pour des échanges individualisés, qui prennent à plus de 80% la forme d'un rendez-vous. Ils leur parlent aussi à d'autres moments (47,2%), en particulier dans des moments informels comme l'accueil (38,5%), ou formels comme la remise du livret de suivi des apprentissages (47,3%). Au cours de ces échanges, plus de la moitié des enseignants (s')informent sur les éventuelles difficultés de langage de l'enfant, ils peuvent aussi expliquer ce qui est fait en classe pour stimuler le langage (50%) et ce que l'enfant est capable de dire en classe (41,9%). 47,7% des enseignants s'autorisent aussi à donner des conseils sur ce que les familles doivent faire/dire à la maison pour aider leur enfant à parler: la plupart des enseignants (84,7%) suggèrent des supports (livres, jeux,...) ou d'autres façons de partager des moments de dialogues (40%). Les enseignants ayant plus d'années d'expérience conseillent plus souvent les parents sur les façons d'échanger avec leurs enfants ($p < 0,01$, $\text{odds ratio} = 1,05$).

En revanche, seulement 13% des enseignants envisagent d'accueillir le parent dans la classe pour partager un temps dédié au langage et aucun n'organise de rencontres (réunions, débats...) avec l'ensemble des familles de la classe pour un échange collectif. Les actions plus orientées sur la prévention, comme celles de donner des documents (brochures, site internet...) sont elles aussi quasi-inexistantes (1,7%). Pour autant, les enseignants expriment une certaine satisfaction (72,7%) quant à l'impact de leurs échanges avec les familles: elles sont plus attentives et font part de ce qu'elles font à la maison et des progrès de leur enfant (66,1%), les enfants changent de comportement en classe (40,5%), certains comportements changent dans la famille et la stimulation langagière semble plus adaptée (34,7%).

Les résultats montrent peu de différences selon les profils. Il n'y a aucune corrélation avec le niveau d'enseignement: les appréciations et procédures adoptées par les enseignants vis-à-vis des parents ne dépendent pas de la classe d'âge. L'ancienneté et le type de formation joue aussi un rôle faible et très ponctuel. Autrement dit, les comportements des enseignants sont relativement homogènes: une posture d'observateurs-experts dans le repérage d'éventuelles difficultés d'apprentissage du langage et une posture de conseiller sur les actions à mettre en œuvre pour et par les parents.

5. Place des professionnels et des familles dans l'éducation langagière: la formation comme préalable à la coéducation

L'analyse des résultats du questionnaire nous permet de relever des écarts entre les modes d'actions et le ressenti des enseignants quant à leurs compétences pour aider les enfants à apprendre à parler à l'école et la façon dont ils agissent avec les familles. En effet, de façon paradoxale, les enseignants se sentent légitimes pour conseiller les familles alors même qu'ils ne se sentent pas toujours compétents pour aider les enfants à apprendre à parler. Autrement dit, les doutes exprimés ne les empêchent pas de détenir un savoir en la matière et de se positionner vis-à-vis des familles comme des relais des spécialistes pour la détection de risques ou de retards de langage et la suggestion de modalités d'échanges plus efficaces. Et en même temps, quand les enseignants ont bénéficié de formations plus spécifiques sur le langage oral, ils orientent moins les parents vers les spécialistes, comme si leur degré de connaissance sur le sujet leur permettait de prendre en charge une compétence que d'autres délèguent au corps médical. Il semble donc que le niveau de formation des enseignants a un effet sur le type d'action envisagée avec les familles.

De ce point de vue, plusieurs éléments peuvent être versés à la discussion, qui concernent les contenus de ces formations et les possibilités de réinvestissement dans les pratiques professionnelles. Le rapport de l'Inspection Générale de 2011 pointe la faiblesse des pratiques enseignantes à l'école maternelle: peu de situations réelles d'apprentissage, peu d'interactions individualisées et des interventions peu optimales. Face à la complexité des variables mises en jeu dans le langage oral, les enseignants se sentent démunis dans les objectifs à cibler et l'aide à apporter. Une formation insuffisante ou inadéquate est la raison avancée au manque d'expertise des enseignants, même s'il existe localement des initiatives et des pratiques innovantes (Bouysse et al. 2011). Par exemple, notre enquête montre un faible repérage par les enseignants des fonctionnements syntaxiques, alors même que l'on connaît son importance pour la maîtrise du langage (Canut 2008; Clark 1998; Kail 2000). Ce qui n'est pas sans lien avec le fait que les enseignants utilisent largement des modalités de repérage subjectives (et souvent intuitives) alors que seule une formation à l'enregistrement et la transcription permettent d'identifier

précisément le contenu linguistique des productions orales (Masson et al. 2021; Pallaud & Savelli 2001).

Par ailleurs, que 86,9% des enseignants disent modifier leurs pratiques suite aux formations suivies ne signifie pas pour autant qu'ils aient acquis une compréhension suffisamment fine des phénomènes pour mettre en œuvre une pédagogie de l'oral efficiente. La majorité des enseignants ont eu des formations ponctuelles, morcelées sur des demi-journées et 85,9% n'ont jamais été impliqués dans des dispositifs spécifiques dans lesquels une démarche réflexive sur du long terme est possible. Or, les recherches sur la formation professionnelle montrent la nécessité de travailler, non sur les connaissances théoriques en soi, mais sur leur articulation avec les pratiques effectives, pour éviter l'application de recettes plaquées de l'extérieur, en faisant intervenir la réflexivité des enseignants dans des formes de recherches collaboratives (Canut et al. 2013; Goigoux 2017; Perrenoud 2012). La majorité des enseignants n'ont pas eu ce retour réflexif, ancré dans la conscientisation des pratiques (Schön 1994), qui se rapproche de démarches de recherche-action-formation (Canut et al. 2018; Desgagné & Bednarz 2005) ou de l'analyse de pratiques en didactique professionnelle (Vinatier 2009).

Pour autant, puisque les enseignants voient un impact positif des formations sur leurs pratiques, on peut supposer qu'une plus grande connaissance sur le langage oral leur permet d'envisager, voire de construire, une continuité entre la classe et la famille. L'enfant apprenant d'abord à parler dans son environnement familial, on peut aussi s'attendre à ce qu'il y ait une continuité éducative à son arrivée à l'école et qu'elle prenne la forme d'une collaboration entre les familles et les enseignants. Mais l'interprétation des données de notre enquête ne va pas dans ce sens. Elle tend plutôt à indiquer que l'enseignant se positionne comme le premier rouage du repérage d'une difficulté et que, même s'il met en œuvre des actions au sein de la classe, les familles n'y sont pas vraiment associées, comme si le langage à l'école et dans la famille était de nature différente: les enseignants s'occupent de celui à mettre en œuvre dans la classe et si une difficulté persiste malgré les modalités pédagogiques proposées, ils en informent le parent et délèguent à l'extérieur. La prévention ou la mise en place d'une continuité, voire d'un partenariat enseignant-famille pour favoriser la stimulation langagière, n'est pas envisagée. Les enseignants ne sont pas des acteurs de la prévention ni des initiateurs de démarches partenariales co-éducatives. Au mieux s'agit-il d'une transmission de "bonnes pratiques".

Pour expliquer cette posture, nous faisons l'hypothèse d'un hiatus entre une considération pédagogique de ce qu'est le langage oral (réservé au professionnel) et une pratique usuelle (réservée à l'espace familial), ou dit autrement d'une césure opérée entre le langage de l'école, sous-tendu par une pédagogie spécifique de mise en œuvre, et le langage quotidien, informel,

réservé au cadre familial, préalable au langage scolaire: le langage à l'école relèverait d'un apprentissage complexe, une sorte de "technique" réservée aux professionnels et hors du champ de compétence des familles. Ce qui expliquerait que les enseignants fassent peu entrer les familles dans la classe, comme s'il s'y jouait autre chose qui n'est pas du ressort de la communication mais de l'enseignement. L'enquête fait également ressortir le fait que seulement 25,6% des familles sollicitent les enseignants sur des questions liées au langage (soit qu'elles s'inquiètent, soit qu'elles pensent avoir repéré un problème ou un retard chez leur enfant). Ce chiffre peu élevé peut être interprété comme une mise en retrait (voir un effacement) des familles qui auraient intégré (de façon non conscientisée) que "la langue du quotidien n'a aucune valeur sur le marché linguistique" et que leur apport n'est pas suffisant, voir contradictoire avec le "bon usage" (Guérin 2010: 48).

Là encore il convient d'interroger la formation professionnelle: la connaissance des processus d'apprentissage du langage et de l'efficacité des modalités d'étayage permet-elle aux enseignants de comprendre qu'il n'y a pas de rupture entre le langage à la maison et celui à l'école, et que l'apprentissage relève des mêmes processus cognitivo-langagiers? Si tel n'est pas le cas, cette posture des enseignants est aussi à interpréter comme une réaction d'insécurité et/ou d'incompétence pour accomplir des gestes professionnels auxquels ils n'auraient pas été formés (Maire-Sandoz 2017).

Ainsi, à l'instar des constats de Larivée et Garnier (2014), les relations avec les familles concernant le langage s'apparentent pour l'essentiel à une transmission de connaissances et de comportements à adopter, dont les modes de sollicitations sont centrés sur le "rendre compte", sur les échanges autour des "résultats", et non sur la base d'un partenariat, que ce soit sous la forme d'une information générale, d'actions de prévention collectives ou de collaborations. Les enseignants peuvent mettre en place des actions dans leur classe, participer à des dispositifs extérieurs à la classe, ils peuvent alerter les parents de potentielles difficultés, ils peuvent leur suggérer des façons de faire plus efficaces (ou supposées comme telles), mais plus rarement ils mettront en place un partenariat, corroborant de ce fait les rapports ministériels sur le manque d'ouverture de l'école aux familles (Corre 2014; Delahaye 2015).

La problématique de l'apprentissage du langage n'échappe pas ici au fait que la mise en place d'un partenariat est liée aux représentations (souvent stéréotypées) que les enseignants se font des parents du point de vue de leurs compétences, des ressources à leur disposition et de l'aptitude des élèves à apprendre (Asdih 2012; Epstein 2010; Lorcerie & Carvalo 2002; Millet & Thin 2017; Périer 2005): les représentations négatives sur les pratiques langagières orales des familles (vocabulaire familier, variantes syntaxiques peu diversifiées, échanges peu élaborés, etc.) existent et entravent en partie la mise en œuvre d'une continuité dans l'apprendre à parler de l'enfant. Ces représentations sont renforcées par l'asymétrie des rapports parents-école et l'accentuation du

décalage avec les familles les plus culturellement éloignées de l'école (Dubet 1997; Périer 2012). Et réciproquement, l'implication des familles dans l'école est dépendante des représentations qu'elles ont de l'institution et de leur propre vécu, fortement marqués par l'appartenance sociale (Duru-Bellat & Van Zanten 2012; Lahaye et al. 2007; Tazouti et al. 2005). La collaboration que peuvent envisager les enseignants s'établit sur la base de modalités et de valeurs socioéducatives issues de l'école, considérées comme consensuelles, avec l'idée de transmettre son expertise (en adoptant certaines stratégies) pour rendre le parent (et donc l'enfant) plus performant (Sellenet 2006).

Ces remarques entrent encore en résonance avec la question de la formation puisque la thématique du partenariat école/famille est la moins représentée des formations suivies par les enseignants. Ainsi, outre les représentations sociolinguistiques véhiculées, on peut arguer d'un manque de connaissances des enseignants sur les possibles actions de coéducation, alors que plusieurs dispositifs d'implication parentale pour la stimulation langagière des enfants ont été expérimentés et évalués, en particulier en direction des familles de milieux dits défavorisés (Kern & Fekete 2019; Larivée & Larose 2014; Mol & al. 2008; Pourtois et al. 2013).

Du point de vue de la coéducation, une démarche de recherche-action-formation permet d'identifier les fonctionnements culturels et langagiers de l'environnement social et familial et de favoriser des relations qui ne soient pas des comportements normés, des modèles attendus par l'enseignant (Périer 2017). Il ne s'agit donc pas d'amener les parents à une expertise conscientisée du langage au même titre que les enseignants qui développent une posture pédagogique explicite mais d'intégrer les variables sociolinguistiques de l'apprentissage pour favoriser une continuité entre la famille et l'école.

Les enseignants ont peu l'opportunité de bénéficier de ce type de recherche-action-formation (ce qui explique en partie l'externalisation hors les murs de l'école de la problématique de l'apprentissage du langage), alors que, même sans atteindre tous les effets escomptés de transformation, une formation réflexive permet de comprendre un point essentiel: l'acquisition du langage relève d'une transmission "clandestine" qui échappe à l'institution scolaire, et qui est finalement plus importante que ce qui s'apprend dans la classe. Et si l'école échoue à réduire les inégalités en la matière c'est qu'elle achoppe sur la puissance des transmissions informelles assurées par les familles (Blais, Gauchet & Ottavi 2014).

BIBLIOGRAPHIE

- Asdih, C. (2017): Coéducation, compétences parentales et professionnelles. *Administration & Éducation*, 153, 31-36.
- Asdih, C. (2012): Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, familles, générations*, 16, 34-52.
- Barth, B.M. (1987): *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris (Retz).
- Bautier, E. (ed.) (2006): *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon (Edition de la Chronique sociale).
- Beals, D.E., De Temple J.M. & Dickinson D.K. (1994): Talking and Listening That Support Early Literacy Development of Children from Low Income Families. In D.K. Dickinson (éd.), *Bridges to Literacy*. Cambridge (Blackwell), 19-39.
- Bernstein, B. (1975): *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris (Minuit).
- Blais, M. C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2014): *Transmettre, apprendre*. Paris (Stock).
- Boimare, S. (2009): *Ces enfants empêchés de penser*. Paris (Dunod).
- Bonnery, S. (2009): Contenus, pratiques pédagogiques et échec scolaire. In M. Duru-Bellat & A. Van Zanten (éds.), *Sociologie du système éducatif*. Paris (P.U.F.), 149-166.
- Boutet, J. (2002): *I parlent pas comme nous*. Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, 130, 163-177.
- Bouysse, V., Claus, P. & Szymankiewicz C. (2011): *L'école maternelle. Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. Rapport Inspection générale de l'éducation nationale, 2011-108*. Disponible: <https://www.youscribe.com/BookReader/Index/2365860/?documentId=2343283>
- Buson, L. & Nardy A. (2020): Le(s) français scolaires(s) à l'école maternelle. *Pratiques langagières d'enseignant.e.s et d'élèves*. *Le Français aujourd'hui*, 208, 93-103.
- Canut, E. (2008): La syntaxe: un socle indispensable à l'apprentissage du langage. Les conceptions interactionnistes de la linguistique de l'acquisition à la lumière des approches contemporaines. L'exemple de parce que. In E. Canut & M. Vertalier (éds), *L'apprentissage du langage: une approche interactionnelle. Réflexions théoriques et pratiques de terrain*. Paris (L'Harmattan), 71-128.
- Canut, E., Masson, C. & Leroy-Collombel, M. (2018): *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage. De la recherche en acquisition à l'intervention des professionnels*. Paris (Hachette).
- Canut, E., Espinosa, N. & Vertalier, M. (2013): Corpus et prise de conscience des processus interactionnels d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle. *LINX*, 68-69, 69-94.
- Clark, E. (1998): Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français. *Langue Française*, 118, 49-60.
- Corre, V. (2014): *Rapport d'information sur les relations entre l'école et les parents*. Paris (Assemblée nationale).
- Delahaye, J.-P. (2015): *Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous. Rapport à l'Inspection Générale de l'Éducation nationale*. Paris.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L. & Couture, C. (2001): L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Dubet, F. (1997): *École, familles: le malentendu*. Paris (Textuel).
- Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (2012): *Sociologie de l'école*. Paris (Armand Colin).

- Epstein, J. L. (2010): School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.
- Feyfant, A. (2011): Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. Dossier de veille de l'IFÉ, 63, 1-14.
- Feyfant, A. (2015): Co-éducation: quelle place pour les parents? Dossier de veille de l'IFÉ, 98, 1-24.
- Florin, A. (1995): Parler ensemble en maternelle: la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit. Paris (Ellipses).
- Fotinos, G. (2015): L'état des relations école-parents. Le divorce école-parents en France. Mythe et réalité en 2015. Enquêtes quantitatives auprès des directeurs d'école maternelle et élémentaire, des personnels de direction des lycées et collèges et des parents d'élèves. Noisiel (Casden).
- Giuliani, F. (2009): Éduquer les parents? Les pratiques de soutien à la parentalité auprès des familles socialement disqualifiées. *Revue française de pédagogie*, 168, 83-92.
- Goigoux, R. (2017): Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation et didactique*, 11(3), 135-142.
- Guerin, E. (2010): L'"outre-langue" des enseignants ou le mythe d'une langue monovariétale. *Pratiques*, 145/146, 45-54.
- Guérin, E. (2020): Du "petit" oral de la maison au "grand" oral de l'école... *Le français aujourd'hui*, 208, 107-121.
- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., Yust, P. K. S. & Suma, K. (2015): The contribution of early communication quality to low-income children's language success. *Psychological Science*, 26, 1071-1083.
- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A. & Pourtois J.P. (2006): Les relations école-famille, de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649-664.
- Joigneaux, C. (2013): Littératie, forme et inégalités scolaires: le cas de la "scolarisation" de l'école maternelle. *Le français aujourd'hui*, 183(4), 41-50.
- Kail, M. (2000): Acquisition syntaxique et diversité linguistique. In M. Kail & M. Fayol (éds), *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans*. Paris (P.U.F), 9-44.
- Kern, S. & Fekete, G. (2019): De l'évaluation à l'intervention. In S. Kern (éd.), *Le développement du langage chez le jeune enfant. Théorie, clinique, pratique*. Bruxelles (De Boeck), 233-267.
- Kerroubi, M. (2008): *Des parents dans l'école*. Toulouse (Eres).
- Labrell, F. (2005): Que nous apprennent les recherches sur l'étayage parental des connaissances des jeunes enfants pour la mise en place des apprentissages langagiers à l'école maternelle?. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 17-28.
- Lahaye, W., Pourtois J.-P. & Desmet H. (2007): *Transmettre. D'une génération à l'autre*. Paris (P.U.F).
- Lahire, B. (2019): *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris (Seuil).
- Larivée, S. J. & Garnier, P. (2014): Les relations école-famille et la formation des enseignants du primaire: éléments de comparaison France-Québec. *Formation et Profession*, 22(1), 27-40.
- Larivée, S. J. & Larose, F. (2014): Les programmes d'implication parentale efficaces en milieu défavorisés: une recension des écrits. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 36(2), 35-60.
- Lentin, L. (1973): Interaction adultes-enfants au cours de l'acquisition du langage. Un exemple: Étude contrastive du langage de deux enfants entre 3 et 4 ans et de celui de leurs parents (milieux socio-culturels différents). *Études de Linguistique Appliquée*, 4, 9-50.
- Lentin, L. (1990): La dépendance de l'écrit par rapport à l'oral: paramètre fondamental de la première acquisition du langage. In N. Catach (éd.), *Pour une théorie de la langue écrite*. Paris (C.N.R.S), 113-122.
- Lorcerie, F. & Carvalo, D. (2002): Les relations entre familles populaires et école. *Les cahiers Millénaire* 3(24), 5-24.

- Maire-Sandoz, M. A. (2017): Professionnaliser les relations école-famille. *Administration & Éducation*, 153, 37-42.
- Masson, C., da Silva Genest, C., Canut, E. & Caët, S. (2021): Usages de corpus oraux pour l'étude de l'acquisition du français langue maternelle. In C. Benzitoun & M. Rebuschi (éds), *Les corpus en sciences humaines et sociales*. Nancy (Collection MSHL), 15-48.
- Millet, M. & Thin D. (2017): Ni gêneurs, ni partenaires, mais sous pression institutionnelle. Les familles d'élèves en ruptures scolaires. *Administration & Éducation*, 153, 81-85.
- Mol, S. E., Bus, A.G., de Jong, M.T. & Smeets, D. J. H. (2008): Added Value of Dialogic Parent-Child Book Readings: A Meta-Analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26.
- Pallaud, B. & Savelli, M. (2001): L'oral enfantin: comment l'évaluer? *Revue Française de linguistique appliquée*, VI(1), 121-135.
- Périer, P. (2017): Espaces et seuils dans les relations entre les familles et l'école. Quels lieux de reconnaissance des parents? *Administration & Éducation*, 153, 43-49.
- Périer, P. (2012): De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école. *Éducation et didactique*, 6(1), 85-95.
- Périer, P. (2005): *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes (Presses universitaires de Rennes).
- Perrenoud, P. (2012): *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris (ESF).
- Pourtois, J. P., Humbeeck, B. & Desmet, H. (2013): Co-éduquer au sein d'une cité de l'éducation. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 34, 21-42.
- Rayna, S. & Rubio, M. N. (2010): Coéduquer, participer, faire alliance. In S. Rayna, M.-N. Rubio & H. Scheu (éds), *Parents-professionnels: la coéducation en questions*. Toulouse (Érès), 15-25.
- Rowe, M. L. (2018): Understanding socioeconomic differences in parents' speech to children. *Child Development Perspectives*, 12(2), 122-127.
- Schön, D. (1994): *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal (Éditions Logiques).
- Sellenet, C. (2006): Parents-professionnels: une co-éducation en tension. In C. Deana & G. Greiner (éds), *Parents-professionnels à l'épreuve de la rencontre*. Toulouse (Érès), 29-48.
- Tamis-LeMonda, C. & Rodriguez, E. T. (2014): Rôle des parents pour favoriser l'apprentissage et l'acquisition du langage chez les jeunes enfants. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Habiletés parentales* (3e éd.).
- Tazouti, Y., Flieller, A. & Vrignaud, P. (2005): Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socio-culturels contrastés (populaire et non populaire). *Revue française de pédagogie*, 151, 29-46.
- Tazouti, Y. & Jarlegan, A. (2013): Effets des apprentissages de Grande Section de maternelle et des pratiques familiales en lien avec la scolarité sur les acquisitions en fin de CE1. *Enfance*, 2, 139-157.
- Terrail, J.P. (2009): *De l'oralité. Essai sur l'égalité des intelligences*. Paris (La Dispute).
- Vinatier, I. (2009): *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes (Presses Universitaires de Rennes).
- Weil, D. (1972): Langage parlé à l'école et dans la famille. *Langue française*, 13, 71-94.