

Acquisition préscolaire de la littératie au sein des familles

Exploration du microcosme des pratiques et aptitudes langagières des enfants de 5 et 6 ans

Dieter Isler

Résumé

La présente étude décrit les contextes familiaux d'acquisition et les aptitudes langagières d'enfants (5-6 ans) afin de saisir leurs rapports. Au cœur du questionnement figurent l'ontog nese des aptitudes littéraciées et les conditions d'acquisition de ces dernières en contexte familial. Des profils de la culture écrite familiale et les aptitudes en littératie des enfants sont reconstitués sur la base d'observations et de notes tirées d'entretiens. Ces profils culturels et d'aptitudes sont mis en relation pour chacun des quatre cas étudiés et, entre les différents cas, formant une triangulation des profils. L'étude des relations qui s'établissent entre les contextes et les aptitudes, construites à partir des habitudes et des manières d'agir récurrentes, est ainsi possible. Elle permet l'élaboration d'un modèle de pratiques et d'aptitudes littéraciées d'enfants de 5 et 6 ans. Ancré théoriquement et empiriquement, ce modèle pointe les caractéristiques des processus de co-construction pouvant aider à l'acquisition de ces aptitudes.

L'article présente résumé la thèse "Vorschulischer Erwerb von Literalität in Familien" du même auteur. La thèse complète (en allemand) est accessible en ligne dans l'archive ouverte de l'Université de Genève: <http://archive-ouverte.unige.ch>. Le résumé a été traduit en français par Alain Meyrat.

Mots-clés

littératie familiale, pratiques et aptitudes littéraciées, observations en contextes familiales, analyses d'interactions

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

Auteur

Dieter Isler, P dagogische Hochschule FHNW, Zentrum Lesen, Bahnhofstrasse 6, CH-5210 Windisch, dieter.isler@fhnw.ch

Acquisition préscolaire de la littérature au sein des familles

Exploration du microcosme des pratiques et aptitudes langagières

des enfants de 5 et 6 ans

Dieter Isler

1. Introduction

Dans son étude ethnographique pionnière « Ways with words », parue voilà trois décennies, Shirley Brice Heath (1983) mettait déjà en exergue le rôle fondamental des expériences familiales précoces dans la réussite scolaire et professionnelle à long terme. La pratique quotidienne qui forme la culture langagière et éducative des familles a cependant été peu étudiée à ce jour, tout comme les relations entre le contexte familial d'acquisition et les aptitudes langagières des enfants, qui restent en grande partie obscures. La présente étude entend contribuer à clarifier ces questions. Elle vise à décrire les cultures familiales dans leur complexité et leur diversité et à comprendre leur rôle dans l'acquisition des aptitudes langagières, en analysant les pratiques et aptitudes littérales d'enfants de 5 et 6 ans issus de familles de la classe moyenne instruite. Les résultats doivent contribuer à mieux prendre en compte les différentes expériences vécues en termes de formation et à aider ainsi tous les enfants à se familiariser avec la culture langagière de l'institution scolaire.

1.1 Contexte

La famille vue comme contexte de l'acquisition préscolaire d'aptitudes langagières

En Suisse, on constate une corrélation relativement forte entre les conditions familiales et les aptitudes langagières des enfants dès leur entrée à l'école (Moser, 2005; Stamm, 2012), confirmée, déjà pour les enfants de 3 et 4 ans, par des études allemandes (Niklas et al., 2010, p. 27; Weinert et al., 2010, p. 41).

Différents facteurs l'expliquent : les parents immigrés vivant dans des conditions économiques défavorables, disposant d'un faible capital social et culturel et ne parlant pas l'allemand en famille éprouvent des difficultés à soutenir leurs enfants dans leur parcours scolaire (Moser et al., 2008, p. 149; cf. Grossenbacher, 2010; Seifert, 2013).

Chez les familles ayant un statut social et éducatif moyen ou élevé, Stamm et al. ont montré que les caractéristiques familiales expliquent mieux le développement des performances cognitives, langagières et mathématiques que l'encadrement extrafamilial (Stamm et al., 2012, p. 27). Selon cette étude, un développement plus rapide des enfants est à mettre en relation avec un niveau de formation plus élevé de la mère, la présence de frères et sœurs plus âgés et un encadrement extrafamilial attentif, bien qu'en majeure partie non institutionnel (ibid., p. 30). La fréquentation d'une structure éducative préscolaire (accueil de jour ou atelier de jeu) ne représente pas un obstacle au développement des enfants de ce groupe social, mais il n'est pas non plus la condition d'un développement favorable des performances¹. Les résultats de recherches menées en Grande-Bretagne et en Allemagne prouvent que les enfants socialement défavorisés, en revanche, peuvent profiter durablement de la fréquentation de structures éducatives préscolaires (Bos et al. 2003, p. 129; Niklas et al., 2010, p. 28; Sammons et al., 2008, p. 194), pour autant que celles-ci soient de qualité (Sammons et al. 2008, p. 194). Ces résultats pointent non seulement l'importance particulière des familles comme contexte d'acquisition des aptitudes langagières mais aussi l'existence d'une certaine marge de manœuvre pour une promotion linguistique préscolaire efficace (p. ex. à l'école infantile).

Les caractéristiques familiales ont été étudiées à différents niveaux et selon différentes approches méthodologiques. Des facteurs socio structurels (revenu, formation, activité professionnelle des parents), ainsi que des indices, faciles à opérationnaliser, de la culture familiale en matière de littérature (possède-t-on des livres ? fait-on la lecture aux enfants et à quelle fréquence ? fréquente-t-on une bibliothèque ? quelle(s) langue(s) parle-t-on au sein de la famille ?) peuvent être relevés au moyen de questionnaires auprès d'échantillons importants et évalués statistiquement (p. ex. Bucher, 2003; Hurrelmann et al., 1993; Stamm,

¹ Stamm et al. ayant effectué deux séries de mesures ponctuelles à l'âge de 3 et 5 ans, cette étude ne dit rien de l'effet des facteurs sur toute la durée de la scolarité.

2012; Stiftung Lesen, 2007; Sublet & Prêteur, 1990; Sylva et al., 2011). Mais ces indices ne sont pas assez fins pour expliquer les différences de performances entre enfants : les corrélations avec les aptitudes langagières sont liées aux processus de transmission (Lahire, 1995 p. 403) et d'apprentissage culturel (Tomasello, 1999, p. 56 s.), autrement dit, aux manières d'agir quotidiennes de la famille. A ce microniveau, les contextes familiaux d'acquisition ont été étudiés principalement par le biais de deux approches complémentaires : premièrement, dans une perspective diachronique et ontogénétique, *en tant que pratiques* récurrentes et exemplaires, comme l'usage de la langue et des médias, les rituels de lecture d'histoires ou les répertoires d'actions langagiers (Cairney, 2003; Gregory, 2000; Heller, 2012; Lahire, 1995; Purcell-Gates, 1996; Taylor & Dorsey-Gaines, 1988; Teale, 1986), et secondement, dans une perspective synchronique, en tant qu'*interactions*, dont la forme étayante proposée par les parents et d'autres modèles linguistiques soutient l'apprentissage (Elias, 2009; Heller, 2012; Lesemann & van Tuijl, 2006; Morek, 2012; Pigem et al., 1999; Préneron & Vasseur, 2008; Quasthoff & Kern, 2007). Ces travaux, souvent non standardisés et descriptifs, renvoient à la grande complexité et à la diversité des contextes familiaux d'apprentissage. D'une manière générale, les pratiques familiales (au sens de modèles d'actions incorporés) sont peu étudiées, même si, ces dernières années, des études portant sur l'analyse des échanges langagiers dans les interactions familiales ont été menées dans le monde germanophone. En interrogeant les cultures familiales en littératie (en particulier sous l'angle des pratiques littéraciées et leur rôle en tant que contexte d'acquisition ontogénétique des aptitudes langagières), la présente étude s'engage sur cette voie.

Emploi littéracié du langage et communication scolaire

Une compréhension générale des contextes d'acquisition langagière (pratiques et interactions) dans les familles de la classe moyenne instruite ne suffit toutefois pas pour promouvoir, à l'école enfantine, une pédagogie linguistique « rationnelle » (Bourdieu & Passeron, 1971, p. 88) et accessible à tous les enfants, car il existe des différences linguistiques non seulement entre familles plus ou moins privilégiées socialement mais aussi entre la famille et l'école en tant qu'institutions (Heath, 1983; Thévenaz-Christen, 2005). C'est pourquoi la présente étude se concentre sur les pratiques et les aptitudes *littéraciées*². Les enfants issus de familles instruites ont, déjà à l'âge préscolaire, eu beaucoup d'occasions d'acquérir un langage « scriptural-scolaire » (Lahire, 1993, p. 41) et, partant, un accès réflexif et théorique au monde, alors que les enfants socialement défavorisés utilisent le langage de manière essentiellement « spontanée » dans leur vie familiale quotidienne et ont ainsi une expérience du monde essentiellement « pratique » (Lahire, 1993, p. 75 ; cf. Heath, 1983; Heller, 2012; Lesemann & van Tuijl, 2006).

L'usage réflexif du langage n'est cependant pas considéré en soi, mais de par sa haute valorisation sociale dans le contexte scolaire, comme dans toutes les autres institutions des sociétés de savoirs (Lahire, 1993, p. 293 ; cf. Bourdieu, 2001). Sa maîtrise confère une position dominante, dans le cadre de l'enseignement et, à long terme, dans le cursus de formation et la carrière professionnelle (Lahire 1993, p. 293 ; cf. Bernstein, 1972 ; Bourdieu, 2001)³. Les enfants qui sont peu familiarisés avec le langage élaboré n'échouent pas à cause de ces aptitudes « déficientes » mais en raison de la valeur qu'accorde l'école à cet usage (Lahire, 1993 p. 58 ; cf. Käsler, 2005). Une pédagogie « rationnelle » (Bourdieu et Passeron, 1971, p. 88) doit rendre accessible aux enfants un usage élaboré du langage en leur transmettant les « technologies » cognitivo-linguistiques et les « modalités d'acquisition des connaissances » au lieu de se contenter de tester leurs connaissances et de disqualifier leurs prestations insuffisantes en les jugeant déficitaires (Lahire, 1993, p. 295).

En tant qu'institutions, la famille et l'école se distinguent non seulement quant à l'importance accordée à la littératie mais aussi par les *conditions* qui y régissent la *communication* : alors qu'au sein de la famille, un petit nombre de personnes d'âges différents ayant des liens de parenté vivent ensemble quotidiennement, la seconde rassemble de nombreux élèves du même âge qui y apprennent, en tant que membres du collectif « classe », sous la conduite didactique d'un enseignant dans le cadre de relations socialement organisées (Thévenaz-Christen, 2005, p. 67). Cela implique des différences fondamentales au niveau des

² La notion de « littératie » est présentée et discutée plus en détail dans la section 1.3 de la thèse.

³ Outre sa fonction de sélection, à laquelle nous nous intéressons ici, l'école remplit d'autres fonctions dans la société, dont la qualification des élèves et, partant, la transmission de savoir aux générations suivantes (d'après Fend, 1981 ; Lahire, 1995). Là aussi, la littératie joue un rôle important.

pratiques et des interactions communicationnelles, notamment de par la primauté de la parole de l'enseignant, de l'interaction « trilogique » enseignant/enfant interrogé/classe ou par le discours scolaire type « question, réponse, évaluation » (Heller, 2012 p. 34 ; cf. Becker-Mrotzek & Vogt, 2009 ; Morek, 2012 ; Schubauer-Leoni, 1997). Pour cette raison, l'étayage interactif des enseignants, qui se déroule dans le cadre d'un trilogue, prennent une forme différente des discussions dialogiques de la vie quotidienne des parents (Gomila, 2011, p. 46 ; Heller, 2012, p. 34). Ces différences institutionnelles empêchent de transposer directement à l'école enfantine des formes d'étayage observées dans les pratiques et interactions familiales. On ne peut tirer des conclusions du point de vue d'une didactique du langage que sous forme d'hypothèses, compte tenu des conditions spécifiques à la communication en milieu scolaire.

1.2 Objectif de la recherche et fondements théoriques

La présente étude vise à décrire, dans toute leur complexité, leur diversité et leur relativité, les contextes familiaux d'acquisition (conditions cadres, offres et pratiques en littéracie) et les aptitudes langagières d'enfants de 5 et 6 ans afin de mieux comprendre leurs rapports. Elle parle d'enfants, de contextes familiaux, de familles de la classe moyenne instruite ainsi que des pratiques et des aptitudes en lien avec l'écrit et les médias (actions langagières et modélisation des formes de l'écrit, usage de l'écriture et objectivation du langage). Au cœur du questionnement figurent l'ontogenèse des aptitudes littéraciées et les conditions d'acquisition de ces dernières au sein de la famille, fondées sur les habitudes et les manières d'agir récurrentes : des profils de la culture écrite des familles et des aptitudes en littéracie des enfants sont reconstitués sur la base d'observations réalisées au quotidien et de notes tirées d'entretiens. Ces profils culturels et d'aptitudes sont mis en relation pour chaque cas et entre les différents cas formant une triangulation des profils. Cette triangulation permet d'examiner les relations qui s'établissent entre les contextes et les aptitudes ainsi que la diversité des conditions d'acquisition au sein des familles, dans le cadre d'un groupe social d'apparence homogène. Sur cette base, un modèle de pratiques et d'aptitudes littéraciées d'enfants de 5 et 6 ans, ancré théoriquement et empiriquement, est élaboré. Les caractéristiques des processus de co-construction pouvant aider les enfants dans l'acquisition de ces aptitudes sont identifiées. Cette analyse n'a pas pour objet l'étude d'enfants issus de familles défavorisées, ni le contexte d'acquisition au sein de ses familles, ni l'étayage scolaire qui pourrait leur être octroyé. Les résultats de l'étude présentée ici peuvent toutefois contribuer au développement de l'action professionnelle du personnel enseignant de l'école enfantine en matière d'acquisition d'aptitudes langagières scolaires de ces enfants.

Pour atteindre son objectif, la présente étude combine des approches linguistiques et sociologiques. A la linguistique, elle emprunte les concepts de description des aptitudes langagières en littéracie (notamment Feilke, 2001 ; Quasthoff, 2011 ; Richter & Christmann, 2002 ; Saada-Robert, 2000). La compréhension de l'inégalité en matière de formation et de sa reproduction repose sur les théories sociologiques (notamment Bourdieu, 2001 ; Büchner, 2005 ; Lahire, 1993 ; Luke, 2003). D'autres conceptions centrales – le langage en tant qu'action (notamment Halliday, 1973 ; Hymes, 1974 ; Knoblauch, 2013 ; Sacks, 1992), la famille et l'école considérées comme des contextes d'acquisition langagière distincts (notamment Büchner, 2005 ; Heller, 2012 ; Hurrelmann, 2004 ; Lahire, 1993 & 1995) – sont étayées par les deux disciplines. Ces approches sont complétées par des théories socio-constructivistes de l'acquisition langagière (Bruner, 2002 ; Quasthoff & Kern, 2007 ; Tomasello, 1999 ; Veneziano, 2005 ; Wygotski, 1934 [1986])⁴.

1.3 Définition de l'objet : la littératie

La présente étude a pour objet les contextes familiaux d'acquisition, en particulier les pratiques langagières, et les aptitudes langagières d'enfants de 5 et 6 ans. Dans l'optique d'une didactique de la langue « rationnelle » (Bourdieu & Passeron, 1971, p. 88), l'étude ne s'intéresse toutefois pas à toutes les pratiques et aptitudes langagières, mais braque le projecteur sur celles qui jouent un rôle particulièrement important dans les processus de formation scolaire (Lahire, 1993). D'une manière générale, ces pratiques et aptitudes sont désignées comme « littéraciées ». La « littératie » n'étant pas un concept scientifiquement étayé mais un terme générique recouvrant des contenus hétérogènes (Thévenaz-Christen, 2011, p. 3), il faut définir ce que l'on entend précisément par là.

⁴ Les bases théoriques sont développées au chap. 5.1 de la thèse.

Le modèle de littératie⁵ propre à cette étude distingue au plus haut niveau entre l'usage communicatif et l'objectivation métacomcommunicative du langage (Wygotski, 1934 [1986]). L'usage du langage est lui-même différencié entre la « scripturalité conceptuelle » (« *konzeptionelle Schriflichkeit* ») et celle portant sur le médium (Koch & Österreicher, 1994). L'usage scriptural-conceptuel du langage comprend deux groupes d'activités langagières ou d'unités discursives globalement structurées (Quasthoff & Kern, 2007) : des descriptions d'une part et d'autre part d'autres activités langagières scolaires. Les descriptions se subdivisent elles-mêmes en descriptions portant sur le monde réel (« efférentes ») et fictionnel de type esthétique (Rosenblatt, 2004). Les autres activités langagières familières au monde scolaire forment une catégorie réunissant les activités d'exposition, d'explication et d'argumentation. Cette différenciation progressive aboutit à un modèle de la littératie en cinq dimensions : 1. L'activité langagière de type description du monde « réel », 2. L'activité langagière de type fictionnel, 3. Les autres activités langagières de type scolaire, 4. Le langage désignant le médium scriptural, et 5. L'objectivation du langage. Le modèle est représenté graphiquement comme suit :

Littératie				
Usage du langage en tant que média (pour l'apprentissage)				Objectivation du langage
Scriptural-conceptuel			Scriptural-médial	
Description		Autres usages scolaires		
Réel	Fictionnel			

Illustration 1 : Le modèle de littératie de la présente étude

D'après Barton (2007), la littératie a une face sociale et une face individuelle. Elle met en jeu tant des processus sociologiques intersubjectifs que des ressources psychologiques intrasubjectives (Barton, 2007, p. 34 ss.⁶ ; cf. Wygotski, 1934 [1986]). Dans ce sens, le modèle de littératie de cette étude est utilisé pour classer aussi bien des pratiques que des aptitudes littéraciées. Le cadre de référence conceptuel commun permet d'analyser les relations entre les deux faces de la littératie.

Cette clarification nous permet de définir l'objet de la présente étude. Celle-ci porte sur les aptitudes en littératie d'enfants de 5 et 6 ans et sur les conditions d'acquisition de ces dernières au sein de leurs familles (en particulier au niveau des pratiques littéraciées). On entend par « aptitudes » les ressources individuelles que les enfants mettent en œuvre dans le cadre de situations de communication spécifiques. Les « pratiques » sont des activités langagières typiques et récurrentes. Sont désignées comme « littéraciées » les pratiques et aptitudes remplissant un ou plusieurs des critères suivants :

- Elles servent en tant qu'activité langagière orale (médium oral) à la *co-construction de sens complexe, transcendant la situation* (en particulier dans le cadre de la description du monde réel, de la production en lien avec les fictions, la production de consignes, d'explications et d'argumentations). Elles satisfont en cela aux *exigences de la variété langagière des standards de l'écrit* (réduction du contexte, monologisme, caractère explicite, correction).
- Elles servent en tant qu'activité langagière écrite (médium) au *codage ou au décodage de sens au moyen de systèmes de signes conventionnels* (symboles et écriture).
- Elles servent à l'*objectivation du langage* et à la mise en place d'un accès réflexif et théorique au langage et au monde.

⁵ Ce modèle est étayé au chap. 2 de la thèse, où sa genèse est également exposée en détail.

⁶ Les deux dimensions doivent en outre être comprises comme historiques (onto ou sociogénétiques), dans une perspective diachronique (Barton, 2007, p. 34 ss.).

2. Problématique et structure

Problématique

La recherche s'intéresse aux contextes familiaux d'acquisition de la littératie chez des enfants de 5 et 6 ans. Partant de la prémisse que l'acquisition d'aptitudes littéraciées est déterminée en premier lieu par les conditions et les processus en jeu au niveau précis de l'activité concrète, la présente étude décrit la diversité des cultures littérales familiales et leurs liens avec les aptitudes littérales des enfants. Dans ce but, les questions de recherche suivantes se posent :

1. Quelles sont les *conditions cadres* des familles étudiées ? En quoi se ressemblent-elles et se distinguent-elles ?
2. Comment les *cultures littérales familiales* sont-elles constituées ? Quelles sont les offres littéraciées en présence ? Quelles sont les pratiques y relatives ? En quoi les cultures familiales se ressemblent-elles et se distinguent-elles ?
3. Quelles *aptitudes en littéracie* les enfants donnent-ils à voir dans leur *contexte familial* ? En quoi leurs aptitudes se ressemblent-elles et se distinguent-elles ?
4. Quelles *aptitudes littérales* les enfants révèlent-ils en *situation d'observation scolaire standardisée* ? En quoi leurs aptitudes se ressemblent-elles et se distinguent-elles ?
5. Quels sont les *liens* entre les conditions familiales, les cultures familiales en littératie et les aptitudes littéraciées des enfants pris individuellement ? En quoi ces liens se ressemblent-ils et se distinguent-ils d'une famille à l'autre ?

Un grand nombre de facteurs influencent l'acquisition d'aptitudes en littératie dans un cadre préscolaire. Afin de limiter cette complexité et de pouvoir formuler certaines observations au sujet des liens entre contexte familial d'acquisition langagière et aptitudes des enfants, nous avons effectué notre enquête auprès de familles connaissant des conditions comparables, à savoir des familles de la classe moyenne instruite.

Structure

Pour décrire et comprendre la littératie au sein des familles, les approches méthodologiques doivent être capables de saisir les pratiques et aptitudes littéraciées en situation et dans leur processus. Dans le présent projet, les données sont récoltées lors de visites dans les familles, d'entretiens et par le biais d'un test standardisé des aptitudes en littéracie.⁷ Ces données sont analysées du point de vue des questions de recherche exposées plus haut. Le cadre familial est décrit dans un premier temps sur la base d'informations et d'observations. Puis la culture littéraciée familiale est reconstruite de manière approfondie sur la même base, à la lumière d'une analyse des contenus et des formats d'interactions. Le système de catégorisation des pratiques littéraciées est élaboré par induction dans le cadre de l'exploitation des données, à partir de cinq dimensions de la littératie établies par déduction. Enfin, les conversations entre enfants et chercheurs sont exploitées en analysant des séquences : d'abord une sélection d'interactions audiographiées, où les enfants ont l'initiative des thèmes abordés, issues du contexte familial, puis des séquences vidéographiées du test standardisé des aptitudes littéraciées des enfants effectué à l'école enfantine, sous la direction des chercheurs. Les échanges sont considérés comme des unités séquentielles complexes formant un tout et sont étudiés dans la perspective de mettre en évidence les caractéristiques des interactions et des aptitudes littéraciées. Chacune de ces analyses partielles est menée en fonction d'un cas et se conclut par une comparaison de cas. Enfin, les résultats des analyses partielles sont triangulés dans le but d'étudier les relations entre les contextes d'acquisition au sein des familles et les aptitudes acquises par les enfants. Les comparaisons et les triangulations sont réalisées en fonction des cinq dimensions de la littératie. Le schéma suivant permet de visualiser la structure de l'exploitation des données :

⁷ Il s'agit de l'instrument "Lesestufen / Dani hat Geburtstag" (Niedermann & Sassenroth, 2002)

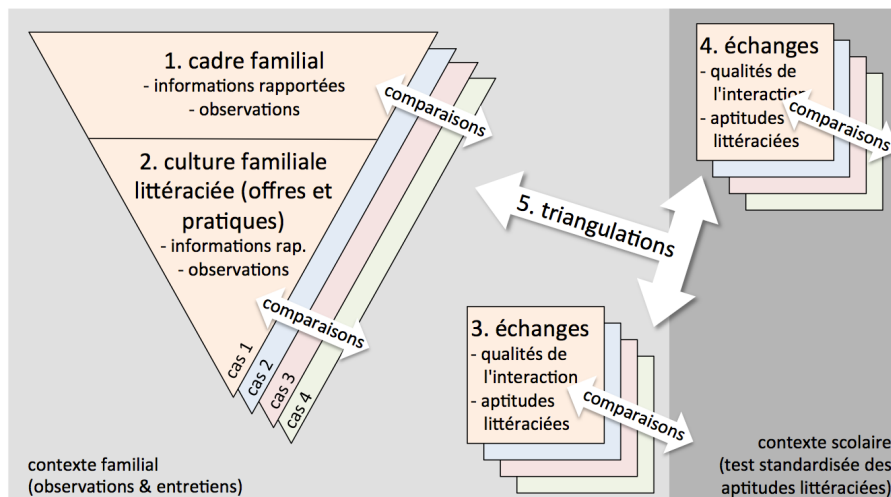


Illustration 2 : Structure de l'étude

Ensuite, sur la base des résultats obtenus, des hypothèses pour promouvoir la littératie à l'école enfantine sont formulées.

3. Condensé des résultats

Les réponses aux cinq questions traitées, dans la présente étude, de manière empirique sont résumées ci-après. Certains résultats sont ensuite présentés et discutés de manière approfondie (au chap. 4).

Question 1:

Quelles sont les conditions cadres des familles étudiées? En quoi se ressemblent-elles et se distinguent-elles ?

Les quatre familles se ressemblent en bien des points : dans tous les cas, les mères ont une formation de niveau tertiaire ; elles travaillent au maximum à 50% (ou sont encore en formation), sont responsables (seules ou de manière prépondérante) des tâches domestiques et parlent (exclusivement ou non) le suisse-allemand à la maison. Trois familles disposent de revenus et de conditions de logement confortables ou supérieures à la moyenne. Trois enfants ont un frère ou une sœur ; ils sont bien intégrés à l'école enfantine et sont régulièrement pris en charge par de tierces personnes. Trois des pères ont une autre langue première que le suisse-allemand mais le parlent à domicile, exclusivement ou non. Les différences marquantes de l'une ou de l'autre des familles portent sur les aspects suivants : la fratrie (Jana est enfant unique) ; la distribution des rôles au sein de la fratrie (la sœur de Victor est pour lui une concurrente, le frère de Boris est un modèle supplémentaire) ; la prise en charge par des tiers (seul Boris n'est pas régulièrement pris en charge par des tiers) et la situation financière (la famille de Lena dispose d'un petit revenu). Du point de vue de la formation et de l'activité professionnelle des parents, des conditions de logement, du revenu et des langues parlées, toutes les familles peuvent être caractérisées comme de petites familles, germanophones, de la classe moyenne instruite (la famille de Lena représentant une exception quant à sa situation économique). Une prise en considération plus nuancée fait apparaître des différences quant au travail professionnel, au travail domestique et à la situation linguistique. Les constellations et les qualités des relations familiales sont spécifiques à chaque famille.

Question 2:

Comment les cultures littéraciées familiales sont-elles constituées ? Quelles sont les offres littéraciées en présence ? Quelles sont les pratiques littéraciées ? En quoi les cultures familiales se ressemblent-elles et se différencient-elles ?

Les offres en littératie des quatre familles se distinguent nettement les unes des autres, de manière surprenante étant donné la similitude des conditions générales. Si les médias imprimés sont présents partout, l'offre est, par comparaison, très diversifiée chez Jana et Victor alors qu'elle est beaucoup plus

limitée chez Boris. Il en va tout autrement des médias électroniques : si Boris et Lena ont des médias audio dans leur chambre et ont accès aux films vidéo et à l'ordinateur, chez Jana et Victor, l'usage de médias audio est restreint au salon. La famille de Jana recourt régulièrement à des offres éducatives et culturelles publiques variées, celle de Lena occasionnellement et celles de Victor et Boris plutôt ponctuellement. On constate en conséquence de grandes différences dans la diversité et l'accès a) aux médias imprimés, b) aux médias électroniques et c) dans l'usage des offres publiques de formation. Les offres littéraciées des quatre familles sont ainsi spécifiques à chacune d'elles. Les *pratiques littéraciées* varient également d'une famille à l'autre. Les différences sont moindres s'agissant des descriptions portant sur les objets du monde réel, sur le monde fictionnel, et des autres usages scolaires du langage. Elles sont significatives dans toutes les familles et même particulièrement développées dans certains cas (autres usages scolaires chez Victor, descriptions portant sur les objets du monde réel chez Victor et Boris, description sur le monde fictionnel chez Lena). Les différences sont plus importantes en ce qui concerne les pratiques scripturales au niveau du médium et de l'objectivation du langage (toutes deux importantes chez Jana et peu représentées chez Boris). On notera également des différences au niveau des pratiques de production : fortement présentes chez Lena, elles le sont beaucoup moins chez Victor et Boris. Un profil propre à chaque cas peut être établi en fonction des pratiques littéraciées, faisant apparaître des différences plus marquées quant aux pratiques scripturales portant sur les médias, d'objectivation de la langue et de production langagière. Les pratiques en lien avec les descriptions portant sur le monde réel, le langage proche de celui de l'école et la réception diffèrent moins. Sans surprise, on constate des *rapports* entre offres et pratiques littéraciées : chez Jana, entre l'offre de médias imprimés et l'importance des pratiques langagières scripturales en lien avec les médias et des pratiques réflexives ; chez Victor entre l'offre de médias imprimés (nombreux ouvrages techniques et encyclopédiques) et l'importance des pratiques réceptives et de production de descriptions portant sur le monde réel ; chez Boris entre une offre de médias imprimés assez réduite et un faible développement des pratiques portant sur les médias et enfin, chez Lena, entre une offre de médias globalement équilibrée (nombreuses histoires audiovisuelles) et des pratiques en lien avec la fiction importantes.

Question 3:

*Quelles aptitudes en littéracie les enfants donnent-ils à voir dans leur contexte familial ?
En quoi leurs aptitudes se ressemblent-elles et se distinguent-elles ?*

On trouve dans les quatre familles de multiples références à chacune des cinq dimensions de la littératie. Alors que les aptitudes en lien avec les descriptions du monde réel et les autres aptitudes scolaires se rencontrent chez tous les enfants et sont en général fort développées, les trois autres dimensions sont moins présentes, voire inexistantes chez certains enfants (pratiques en lien avec la fiction et d'objectivation de la langue chez Victor, scripturales en lien avec les médias chez Boris). Le caractère moins partagé de ces dimensions se retrouve dans les quatre cas. Cependant, les profils des enfants sont comparables non seulement par rapport à l'importance des cinq dimensions mais aussi par certains aspects plus précis de ces dimensions. Sur ce plan-là également, les profils présentent des similitudes et des différences (cf. la vue d'ensemble au chap. 4). Il est donc possible d'établir pour tous les enfants des profils d'aptitudes individuels qui se différencient, sur le plan des dimensions, par l'importance des aptitudes en lien avec la fiction, les activités se centrant sur les dimensions scripturales des médias et d'objectivation, et sur le plan des aspects plus précis, par une multitude de points spécifiques. Les quatre profils manifestent des aptitudes élevées concernant les dimensions de description en lien avec le monde « réel » et les autres aptitudes de type « scolaire » ainsi que leurs différenciations au plan des aspects plus précis.

Question 4:

Quelles aptitudes littérales les enfants révèlent-ils en situation d'observation à l'école ? En quoi leurs aptitudes se ressemblent-elles et se distinguent-elles ?

Le test standardisé de lecture montre que l'ensemble des dimensions des aptitudes littéraciées sont nettement ou fortement marquées chez tous les enfants. A la différence des séquences familiales, aucune dimension n'apparaît comme fortement marquée chez tous les enfants : même les aptitudes portant sur la description ciblant les objets du monde réel ou les autres aptitudes langagières de type scolaire varient de

cas en cas. La présence nette ou prononcée des cinq dimensions débouche sur quatre profils spécifiques. Au niveau des aspects des différentes aptitudes, d'autres similitudes et différences apparaissent (cf. la vue d'ensemble au chap. 4). Même dans les conditions plus homogènes du test de lecture, les quatre enfants laissent entrevoir des profils d'aptitudes individuels nettement différenciés. La préstructuration par le livre d'images ainsi que la procédure appliquée contribuent cependant à une forte présence des aptitudes en lien avec la fiction, scripturales-médiales et/ou réflexives chez les quatre enfants. Les aptitudes à parler du monde réel et les autres aptitudes langagières scolaires sont moins manifestes et moins différenciées sur le plan des aspects. Les *différences liées à l'âge* n'apparaissent pas dans les profils d'aptitudes mais dans les profils d'interactions : Jana et Boris, les deux plus âgés, ont près de deux ans d'école enfantine derrière eux et vont bientôt commencer la première année primaire. A la différence de Victor et de Lena, ils ont endossé le rôle de l'écolier lors de l'évaluation du niveau de lecture et ont fait preuve dans l'entretien d'une attitude nettement plus réactive que dans le contexte familial. Boris montre moins d'aptitudes scripturales-médiales pour accomplir les tâches de lecture données ; il a montré davantage de retenue, et a donc moins mobilisé ses atouts.

Question 5:

Quels sont les liens entre les conditions familiales, les cultures familiales en littératie et les aptitudes littéraciées des enfants pris individuellement ? En quoi ces liens se ressemblent-ils et se distinguent-ils d'une famille à l'autre ?

Dans les trois pondérations (des pratiques littéraciées, des aptitudes identifiées dans les séquences interactives en famille et des aptitudes lors du test de lecture), la distribution des cinq dimensions de la littératie, spécifique à chaque cas, correspond en grande partie. En d'autres termes : chez tous les enfants, des rapports apparaissent clairement entre les pratiques familiales, les aptitudes en contexte familial et scolaire. Ce constat surprend dans sa netteté⁸. Il confirme l'importance fondamentale du vécu quotidien en famille pour l'acquisition de la littératie ainsi que la spécificité et la stabilité transversale des aptitudes littéraciées. Pour des raisons méthodologiques, il n'est pas possible, dans le cadre de cette étude, de faire des affirmations empiriquement fondées sur les liens entre les profils d'aptitudes des enfants et d'autres conditions cadres familiales. La comparaison montre toutefois l'importance de certains facteurs. Le corpus relativement homogène de données concernant des enfants issus de familles de la classe moyenne instruite laisse apparaître, pour chaque cas individuel, une grande congruence et, d'un cas à l'autre, une nette variation des pratiques et des aptitudes littéraciées. Il n'est pas possible d'établir des relations pertinentes entre les profils littéraciés des enfants et leurs caractéristiques biologiques (genre et âge), les caractéristiques structurelles des familles (situation économique, niveau d'instruction et activités professionnelles des parents) et les caractéristiques générales des cultures familiales en termes d'éducation (implication pédagogique des deux parents, participation des enfants aux décisions). En revanche, les constellations de relations (entre enfants et parents) et les expertises des modèles (parents, frères et sœurs plus âgés), combinées à l'offre de médias (imprimés et/ou électroniques, accès, usage réceptif seulement ou également productif) et aux situations linguistiques (mono ou plurilinguisme) devraient jouer un rôle dans la formation de profils spécifiques. Ces conditions cadres familiales influencent la forme et l'importance des pratiques littéraciées et, partant, la structuration des opportunités d'acquisition de ces aptitudes ainsi que le moment de l'apprentissage dans le domaine de la littératie.

4. Discussion

Dans ce dernier chapitre, certains résultats sont présentés plus en détail et discutés de manière plus approfondie. Ils concernent : au niveau des conditions cadres des familles, le rôle des pères et des frères et sœurs au sein de la famille ; de celui des cultures de la formation, le répertoire de pratiques littéraciées propres aux différents cas, l'usage des médias électroniques, l'importance des pratiques de production langagière et la pratique du plurilinguisme ; au niveau des aptitudes littéraciées, les ressources des enfants de 5 et 6 ans. Deux autres thèmes sont également traités : l'objectivation du langage (en tant que pratique

⁸ Le fait que l'estimation des données familiales – les analyses générales en fonction de la forme et les analyses approfondies de séquences – débouchent sur des profils comparables s'explique en partie par la méthode choisie (traitement des mêmes données au moyen de procédures différentes). La correspondance avec les analyses des séquences de test de lecture montrent cependant que l'on retrouve les mêmes rapports entre des données indépendantes.

familiale et aptitude des enfants) et l'importance des processus de co-construction (entre enfants et chercheurs). Le chapitre se clôt sur la formulation d'hypothèses visant à promouvoir les aptitudes littéraciées à l'école enfantine.

Conditions cadres des familles

Dans notre échantillon, les quatre pères ont des rôles très différents au sein de leurs familles respectives. Compte tenu de l'importance élevée de l'offre et des pratiques de proximité dans l'acquisition de la littératie, il apparaît plausible que Boris et Victor aient bénéficié, dans leur vie quotidienne au sein de leur famille, de conditions moins favorables que Jana et Lena, et ce à deux niveaux : d'une part, parce que leurs modèles de même sexe (masculin) sont moins disponibles et, d'autre part, parce que les filles peuvent accumuler quotidiennement des expériences vécues avec leurs deux modèles (celui de même sexe et le complémentaire) et ont ainsi davantage de possibilités de s'identifier à leurs mères ou à leurs pères ou alors de se distinguer d'eux. La fratrie constitue une deuxième condition cadre d'une importance présumée élevée : une famille de plusieurs enfants offre davantage d'occasions pour s'identifier ou se différencier ainsi que pour assumer différents rôles. Ces constatations peuvent contribuer à expliquer le rapport entre la présence d'un ou deux frères et sœurs et les aptitudes langagières et littéraciées des enfants (Stamm, 2012 ; Sylva et al., 2011). Comme le montre l'exemple de Jana, la présence ou l'absence de frères et sœurs n'est toutefois pas un facteur déterminant de l'acquisition de la littératie. Les rôles des parents et de la fratrie ainsi que leur constellation familiale semblent avoir de l'importance dans le développement des pratiques et l'acquisition des aptitudes littéraciées. Il ne faut pas prendre en considération les seules positions structurelles au sein des systèmes familiaux, mais aussi le caractère harmonieux ou conflictuel des rapports entre les individus ainsi que les processus mêmes d'identification et de différenciation au moment présent. Il n'a pas été possible d'attester de ces mécanismes sur la base de la présente étude, mais ils ont permis d'affiner les hypothèses y relatives.

Cultures littéraciées familiales

Les résultats de la présente étude montre d'une part que les cultures littéraciées de ces quatre familles de la classe moyenne instruite sont très vastes. Dans un cas, seulement (celui de Boris), l'une des dimensions (l'usage langagier en lien avec les médias scripturaux) est faiblement représentée. Chez les trois autres enfants, l'ensemble des dimensions sont nettement ou fortement présentes. D'autre part, les résultats font apparaître une étonnante hétérogénéité des cultures littéraciées familiales. L'importance relative des cinq dimensions dessine dans chaque cas un profil contrastant avec les autres cas. Ces résultats confirment et précisent ceux de différentes autres études sur la diversité et la spécificité des contextes familiaux d'apprentissages : les familles d'une même couche sociale ne forment pas des groupes homogènes. Seules leurs conditions spécifiques ainsi que l'histoire, la constellation familiales, les orientations et les manières d'agir des acteurs définissent les cultures littéraciées familiales (Cairney, 2005 ; Heath, 1983 ; Kuyumcu, 2006 ; Pahl, 2013 ; Teale, 1986).

Mais la comparaison des quatre familles fait aussi apparaître des points communs pouvant être réunis dans un répertoire de base (hypothétique mais ancré empiriquement) des pratiques en littératie d'enfants de 5 et 6 ans au sein de familles de la classe moyenne instruite. Les pratiques⁹ observées dans au moins trois familles (souvent les quatre) sont représentées dans le tableau ci-après. En haut figurent les catégories d'analyse, au milieu les désignations et caractérisations des dimensions et en bas les pratiques elles-mêmes.

⁹ On entend par pratiques des actes récurrents et exemplaires observés à plusieurs reprises.

Pratiques littéraciées				
Usage du langage comme média (d'apprentissage)				Objectivation du langage en tant qu'objet
Scriptural-conceptuel			Scriptural-médial	
Description		Autres pratiques scolaires (instruire, expliquer, argumenter)		
Réel	Fictionnel			
Rendre compte Décrire par le langage l'univers réel distant	Raconter Décrire par le langage l'univers fictif	Instruire ¹⁰ Gérer par le langage des activités pratiques Expliquer Transmettre des connaissances par le langage Argumenter Défendre son propre point de vue	Conserver et reconstituer Coder visuellement l'information (symboliquement et scripturalement)	Explorer le langage Traiter le langage, l'écrit et les médias en tant qu'objets
Décrire des événements passés Décrire des événements futurs ou possibles Décrire son propre univers intérieur Reconstituer des savoirs médiatisés et les converser médiatiquement	Mettre en scène des univers fictifs Ecouter des histoires racontées et raconter des histoires Parler des histoires Reconstituer des histoires médiatisées et les converser médiatiquement	Comprendre et donner des consignes isolées Commenter des faits Motiver des faits et des procédures Formuler des questions et des suppositions par rapport à des faits Evaluer les explications des autres Négocier des activités communes Justifier et défendre son point de vue	Utiliser les médias imprimés de manière fonctionnelle Conserver et représenter l'information au moyen de signes conventionnels Conserver et reconstituer l'information au moyen d'une écriture conventionnelle	Utiliser d'autres langues et variétés de langues Jouer et expérimenter avec le langage, l'écrit et les médias Thématiser des phénomènes langagiers, scripturaux et médiaux

Illustration 3 : Les pratiques littéraciées générales d'enfants de 5 et 6 ans dans des familles de la classe moyenne instruite (attestées plusieurs fois dans au moins 3 cas, souvent dans tous les 4).

Ces pratiques font partie intégrante des quatre cultures familiales étudiées. On peut considérer qu'elles ont une importance pour la réussite de l'apprentissage dans le cadre de la « forme scolaire » (Thévenaz-Christen, 2005), qu'elles ne sont pas présentes dans la même proportion au sein de familles défavorisées (Heller, 2012) et qu'elles devraient par conséquent être rendues systématiquement accessibles à tous les enfants au niveau de l'école enfantine, ceci dans le sens de promouvoir une didactique de la langue « rationnelle » (Bourdieu, 2001).

Par rapport aux cinq dimensions de la littératie, les cultures littérales des quatre familles sont complètes et leurs différences graduelles. Les contrastes les plus forts apparaissent en fonction de deux critères : *l'usage de médias électroniques* et *l'importance des pratiques de production langagière*. Deux profils se distinguent de manière particulièrement nette: dans la famille « cinéophile » de Lena, les médias audiovisuels et la production de « textes » de toutes sortes jouent un rôle important alors que Victor, qui vit dans une famille « bibliophile », n'a qu'un accès limité aux autres médias et a plutôt été initié à recevoir correctement des

¹⁰ L'action « instruire » n'est largement attestée que par la production ou la réception de consignes isolées (dialogiques et non globalement structurées).

« textes » qu'à en produire lui-même. Les résultats de la présente étude montrent qu'une présence et un usage plus marqués des médias électroniques ne vont pas limiter le répertoire des pratiques littéraciées mais vont au contraire plutôt l'enrichir.

L'étude du *plurilinguisme au sein des familles* débouche sur un autre constat intéressant. Dans deux des quatre familles, plusieurs langues sont présentes dans la vie quotidienne : la mère de Victor ne parle pas seulement l'allemand avec les enfants mais aussi souvent le croate, qui est la langue que Victor a le plus parlée dans les premières années de sa vie. Chez Jana, les deux parents parlent allemand, mais le père produit parfois des interférences qui sont thématiques par la mère. La langue première du père est l'amharique, qu'il parle au téléphone ou lors de visites. En s'appuyant sur l'hypothèse des contrastes (d'après Apeltauer, 2003 ; Schader, 2000), on pourrait admettre que la dimension de l'objectivation du langage devrait être particulièrement prégnante dans les profils des deux enfants. Mais ce n'est le cas que chez un enfant : chez Jana, les deux profils – pratiques et aptitudes – sont particulièrement marqués dans ce domaine, ce en quoi elle se distingue des trois autres enfants, alors que cette dimension est insignifiante dans le profil de Victor (pratiques et aptitudes lors du test de lecture) voire non attestée (pratiques dans la séquence familiale). L'usage de plusieurs langues dans la vie quotidienne de la famille semble avoir effectivement un potentiel particulier pour l'acquisition d'aptitudes à l'objectivation du langage, mais ce potentiel doit se traduire dans les pratiques métalinguistiques au niveau des processus interactifs (Oomen-Welke, 2003 ; Quasthoff, 2012).

Aptitudes littéraciées

Quelles *aptitudes littéraciées* sont attestées chez des enfants de 5 et 6 ans issus de familles de la classe moyenne instruite ? Il n'est pas possible de tirer des conclusions générales en se fondant sur quatre études de cas. Mais la comparaison des cas peut permettre de tracer des pistes pour formuler des hypothèses. Le tableau ci-après présente les aptitudes littéraciées qui ont pu être reconstruites dans les analyses de séquences d'entretien au sein des familles et/ou des tests de lecture chez au moins trois enfants (souvent chez les quatre) :

Aptitudes littéraciées				
Usage du langage comme média (d'apprentissage)				Objectivation du langage en tant qu'objet
Scriptural-conceptuel		Autres activités scolaires (instruire, expliquer, argumenter)	Scriptural-médial	
Description				
Réel	Fictionnel			
Thématiser des événements distants	Mettre en scène des univers fictifs	Suivre ou donner des consignes isolées concernant des activités ¹¹	Utiliser les médias imprimés de manière fonctionnelle	Jouer et expérimenter avec le langage
Thématiser des activités futures	Comprendre des histoires lues par quelqu'un	Expliquer et commenter des faits et des manières de procéder	Comprendre des symboles	Thématiser des phénomènes scripturaux (également discursifs)
Thématiser des pensées et des sentiments	Parler des histoires	Négocier, motiver et évaluer des points de vue et des manières de procéder	Avoir des connaissances du sens de séquences écrites	Thématiser à propos de médias
Reconstituer des connaissances techniques à partir de médias	Reconstituer des connaissances sur les histoires à partir de médias		Connaître les caractéristiques de l'écriture	
			Décoder des signes conventionnels	

Illustration 4 : Aptitudes générales d'enfants de 5 et 6 ans issus de familles de la classe moyenne instruite (attestées dans au moins dans trois cas, souvent dans tous les quatre, dans au moins une situation d'entretien, souvent dans les deux)

¹¹ On entend par « instruire » la transmission (essentiellement dans les entretiens familiaux) et l'observation de consignes (essentiellement dans les tests de lecture) attestés dans plusieurs cas.

Comme on peut le voir, la distribution des aptitudes littéraciées est avérée dans les cinq dimensions. Il ressort en outre de la triangulation des analyses des entretiens avec les familles et des tests de lecture que les profils d'aptitudes des enfants sont étonnamment stables et transversaux aux situations, et peuvent donc, sur la base des appréciations faites dans le cadre de la présente étude, être compris comme des ressources individuelles. Sur cette base, les conclusions suivantes peuvent être tirées, en relation avec différents travaux reflétant l'état de la recherche :

- Les enfants de 5 et 6 ans disposent, selon le contexte, d'aptitudes de co-construction d'unités discursives globalement structurées respectivement des « textes oraux » : plus différenciées et faisant preuve de plus d'initiative dans les comptes rendus, le langage traitant de fictions et l'explication, moins développées dans l'argumentation et à l'état d'ébauches lorsqu'il s'agit d'instruire (notamment Heller, 2012 ; Morek, 2012 ; Pontecorvo & Sterponi, 2008 ; Préneron & Vasseur, 2008 ; Quasthoff & Kern, 2007).
- Ils disposent d'aptitudes scripturales de base concernant les médias: ils peuvent utiliser des médias imprimés de manière fonctionnelle, connaissent la signification de l'écriture, comprennent les symboles connus, reconnaissent les caractéristiques de l'écriture et certaines lettres et décodent les premiers mots (notamment Paris, 2011 ; Saada-Robert, 2000).
- Ils peuvent thématiser des phénomènes à différents niveaux de la langue (déroulement du discours, activités langagières, sens des mots, formulations, lettres graphiques, leurs propres connaissances et aptitudes langagières) (Andresen & Funke, 2003 ; Stude, 2013).

Pratiques et aptitudes d'objectivation du langage

Comme nous l'avons vu dans les deux premiers chapitres, on entend, dans la présente étude, la littératie comme pratique et ressource d'un langage « scriptural-scolaire » (Lahire, 1993, p. 41). L'objectivation du langage permet aux enfants de construire un accès réfléchi au monde par l'intermédiaire des mots et, partant, de mieux contrôler et de mieux prendre conscience de leurs propres pensées et activités (Wygotski, 1934 [1986]). Ces aptitudes sont fondamentales pour la réussite scolaire : parce qu'à l'école, premièrement, de nombreux objets d'enseignement ne sont pas immédiatement présents mais doivent être représentés et traités à l'aide d'outils linguistico-cognitifs (Lahire, 1993 ; Thévenaz-Christen, 2005) et, deuxièmement, parce que les enfants ne peuvent pas agir spontanément et en suivant leur propre intérêt mais doivent participer aux activités scolaires en suivant les plans et les consignes des enseignants (Thévenaz-Christen, 2005 ; Vygotsky, 1935 [1995]). Pour ces raisons, les aptitudes à objectiver le langage (et l'écrit) sont d'une importance particulière pour la réussite scolaire à long terme comme pour la première socialisation scolaire à l'école enfantine. Il ressort de l'analyse approfondie de la dimension d'objectivation du langage sous ses différents aspects que, premièrement, les cultures littéraciées des familles se distinguent très nettement du point de vue des pratiques d'objectivation du langage ; deuxièmement, les profils de ces pratiques ont clairement un rapport avec a) les aptitudes littéraciées des enfants et b) leurs aptitudes à objectiver le langage ; troisièmement, ces pratiques semblent faciliter d'autant plus l'acquisition si elles s'ancrent dans les discussions quotidiennes au sein de la famille (dans ce cas, le plurilinguisme s'avère être une ressource supplémentaire) ; quatrièmement, les enfants de 5 et 6 ans thématisent les phénomènes linguistiques à tous les niveaux de langage, les phénomènes pragmatiques d'une part et ceux objectivés par l'écrit d'autre part semblant être d'un accès légèrement plus facile que les phénomènes lexico-grammaticaux, plus abstraits. Si l'on admet que les aptitudes d'objectivation du langage ont une fonction clé dans la construction d'un accès scolaire scriptural au monde et à sa propre pensée (Lahire, 1993 ; Wygotski, 1934 [1986]), et sachant que les pratiques d'objectivation du langage ne sont pas présentes dans la même proportion au sein de toutes les familles (Heller, 2012), la mise en place de situations scolaires créant des opportunités pour l'apprentissage de ces aptitudes au sens d'une pédagogie rationnelle (Bourdieu & Passeron, 1971) revêt une grande importance.

Processus de co-construction dans les discussions entre enfants et chercheurs

Comme le montrent nettement les résultats de l'étude des caractéristiques de l'interaction, les quatre enfants disposent d'aptitudes interactives remarquables. Il n'est toutefois pas possible d'évaluer, sur la base des données disponibles, si une telle expertise peut être considérée comme généralement présente dans cette classe d'âge ou s'il faut la considérer comme résultant de contextes d'apprentissage

particulièrement favorables. Il ressort des recherches de Quasthoff & Kern (2007), Morek (2012) et Heller (2012) que les modèles discursifs parentaux peuvent varier considérablement d'une famille à l'autre. Il convient donc d'admettre que les ressources interactives des enfants qui dépendent de leur expérience familiale varient également. Les résultats de la présente étude permettent d'identifier différents phénomènes interactifs qui pourraient revêtir une importance particulière pour promouvoir le développement du langage.

Les *modèles d'action*, au sens du concept de « format » considéré en tant qu'« interactions répétées de manière routinière dans le cadre desquelles [les adultes et les enfants] font certaines choses ensemble » (Bruner, 1983 [2002], p. 114), sont souvent liés à davantage de prise d'initiative et de contrôle ainsi qu'à une production langagière plus riche et différenciée de la part des enfants. Les modèles d'action familiaux produisent une préstructuration de l'interaction permettant aux enfants d'endosser des rôles plus actifs et de reconnaître, de comprendre, d'éprouver, de varier et de modifier le thème, les moyens langagiers mais aussi les modèles d'action eux-mêmes. Ces modèles d'action fournissent ainsi un potentiel particulier pour favoriser la participation aux discussions, l'aptitude à s'exprimer par le langage et la littératie (en particulier les aptitudes langagières scripturales et conceptuelles permettant de produire des unités discursives globalement structurées) (Quasthoff & Kern, 2007).

Outre les unités qui sont structurées par des modèles d'action, il existe également des *phases de négociation* ouvertes, précisément non préstructurées, liées à une participation plus active, et à un langage plus développé et plus différencié des enfants. Cela se traduit notamment par la planification d'activités futures ou par le développement d'une argumentation et d'une justification de points de vue propres. La construction de ces moyens langagiers à un niveau intrasubjectif, capables de transcender les situations joue un rôle fondamental. De telles phases d'échanges ne se déroulent pas selon un modèle standard mais spécifiquement et, justement, de manière coopérative. Pour les réaliser, les enfants ont précisément besoin de modèles linguistiques, c'est-à-dire des aptitudes à produire des actions langagières comme le compte rendu ou l'argumentation (Quasthoff & Kern, 2007) comprenant les routines textuelles y relatives (Feilke, 2011). Les phases de négociations comme opportunités structurées pourraient jouer un rôle particulièrement central pour l'acquisition et le développement de ces ressources.

Enfin, la participation interactive et la production langagière des enfants semblent être également favorisées par leur *expertise thématique* : s'il est question, dans la discussion, de thèmes dont les enfants ont une connaissance exclusive ou particulièrement bonne, ils prennent plus d'initiative et parlent davantage et de manière plus différenciée. Dans la présente étude, cela apparaît notamment dans la comparaison des entretiens en contexte familial ou scolaire : à la maison, les enfants endossaient le rôle d'experts, ils devaient présenter et expliquer leur cadre de vie. Lors du test standardisé de lecture, ils devaient au contraire s'exprimer sur les images et l'écrit d'un livre illustré qu'ils ne connaissaient pas et leur attitude s'est faite plus réservée. Mais même dans ce contexte, les enfants ont participé davantage lorsqu'ils avaient l'occasion de parler de leur propre expérience, de donner des explications ou d'exprimer leur point de vue (Morek, 2012 ; Pontecorvo & Sterponi, 2008). Pour favoriser le développement d'aptitudes scripturales conceptuelles telles que le compte rendu, l'explication ou l'argumentation, une attention à l'expertise thématique des enfants devrait faciliter leur participation active et leur offrir une aide à l'apprentissage supplémentaire.

Un dernier point concerne l'importance des *cadres de référence*. Comme l'ont montré Hommel & Meng pour la narration, l'orientation vers un espace de référence commun représente une tâche interactive importante (Hommel & Meng, 2007 ; Tomasello, 1999). Les analyses des séquences de la présente étude attestent que de telles réorientations cognitives se produisent souvent en lien avec des phénomènes d'interaction. En d'autres termes : lors des échanges, les participants se montrent mutuellement à quel cadre ils se réfèrent et le passage d'un cadre de référence à un autre est une forme importante de prise d'initiative. Dans la présente étude on peut distinguer les espaces de référence de la situation partagée (l'ici et maintenant), le cadre de vie individuel en distance, de l'univers personnel médiatisé, de la connaissance du monde, du monde représenté par les médias, des mondes imaginaires, de la langue et de la communication. Le passage d'un espace de référence à l'autre devrait jouer un rôle important dans la co-construction de sens partagés. A notre connaissance, il a été, jusqu'ici, peu étudié et peu intégré pour concevoir le développement du langage.

Par rapport aux processus de co-construction, on peut constater que les échanges étudiés entre les enfants et les chercheurs sont influencés par la combinaison de facteurs institutionnels, familiaux, individuels et interactionnels (Prénerons & Vasseur, 2008 ; Pontecorvo & Sterponi, 2008 ; Elias, 2009 ; Hammet Price et al., 2009 ; Vandermaas-Peeler et al., 2012 ; Heller, 2012) et ne peuvent pas être saisis en occultant cette complexité. La forme concrète des interactions entre adultes et enfants ou entre experts et novices pourrait être fondamentale pour l'acquisition de la littératie (Teale, 1986 ; Lahire, 1995 ; Cairney, 2002 ; Quasthoff & Kern, 2007).

Hypothèses concernant la promotion linguistique à l'école enfantine

La famille et l'école enfantine sont des institutions différentes et les conditions spécifiques de la « forme scolaire » (Thévenaz-Christen, 2005) ne permettent pas de tirer des conclusions directes pour la promotion linguistique à l'école enfantine à partir des pratiques et interactions familiales. Les retombées de la présente étude pour la didactique du langage ne peuvent donc être formulées qu'en termes d'hypothèses. Sept hypothèses se référant à des aspects plus spécifiques et plus généraux d'une promotion favorable au développement du langage sont posées ci-après. L'école enfantine peut aider tous les enfants à acquérir des aptitudes littéraciées:

1. en mettant en place des situations d'objectivation du langage et en donnant des tâches ciblées pour jouer avec la langue, expérimenter et thématiser des phénomènes liés à l'écriture et à la communication ;
2. en faisant appel à des pratiques de production et de réflexion sur la langue, sur l'écrit et les formes d'expression multimédiales ;
3. en proposant une offre diversifiée et une utilisation intensive et didactique des médias ;
4. en favorisant une utilisation du langage axée sur l'aptitude des enfants à agir dans des situations de communication et en leur offrant la possibilité de comprendre, d'expérimenter des activités langagières et des genres textuels et de développer une activité réflexive à leur propos ;
5. en utilisant un répertoire de pratiques langagières, pointées au sein de familles et qui ont également leur rôle à jouer dans le contexte scolaire, couvrant les cinq dimensions mises en évidence dans la présente étude et mettant particulièrement l'accent sur le développement de pratiques fictionnelles et scripturales médiales, de pratiques d'objectivation du langage, un répertoire adapté aux conditions institutionnelles de l'enseignement et de la communication dans le cadre de l'enseignement, intégré dans les activités langagières de type scolaire (Thévenaz-Christen & Schneuwly, 2006) ;
6. en créant de multiples occasions de discussions favorisant la participation active des enfants, le personnel enseignant pouvant inciter les enfants et les aider à produire des actions langagières et des unités discursives globalement structurées (Quasthoff et al., 2011) ;
7. en promouvant un développement du langage s'appuyant sur les pratiques de la vie quotidienne et en introduisant progressivement et de manière ciblée des activités langagières et des genres textuels.

Bibliographie

- Andresen, H. & Funke, R. (2003). Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner, G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache, Band 1* (S. 438–451). Paderborn: Schöningh.
- Apeltauer, E. (2003). Literalität und Spracherwerb. *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht*, 32/2003.
- Auer, P. (1999). *Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern*. Tübingen: Niemeyer.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Malden, USA: Blackwell.
- Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2009). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer
- Bernstein, B. (1972). *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Düsseldorf: Schwann.
- 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.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P. (2001). Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In P. Bourdieu, *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik* (pp. 25–52). Ed. M. Steinrück. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bruner, J. (1983 [2002]). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Hans Huber.
- Bucher, P. (2003). *Leseverhalten und Leseförderung*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Büchner, P. (2005). Individuelle Bildung als kollektive Investitionsleistung. In Ecarius, J. & Fiebertshäuser, B. (Hrsg.), *Literalität, Bildung und Biografie* (176–201). Opladen: Barbara Budrich.
- Cairney, T. & Ashton, J. (2002). Three families, multiple discourses: Parental roles, constructions of literacy and diversity of pedagogic practice. *Linguistics and Education* Vol. 13, No. 3 (303–345).
- Cairney, T. (2003). Literacy Within Family Life. In N. Hall, J. Larson & J. Marsh (eds.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (pp. 85–98). London: Sage.
- Cairney, T. (2005). Literacy Diversity: Understanding and Responding to the Textual Tapestries of Home, School, and Community. In J. Anderson, M. Kendrick, T. Rogers & S. Smythe (eds.), *Portraits of Literacy Across Families, Communities, and Schools* (pp. 41–61). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Feilke, H. (2001). Was ist und wie entsteht Literalität? *Pädagogik* 6/2001, 34–38.
- Feilke, H. (2011). Was sind Textroutinen? - Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In H. Feilke und K. Lehnen (Hrsg.), *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktische Modellierung* (S. 1–31). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Gomila, C. (2011). *Parler des mots, apprendre à lire. La circulation du métalangage dans les activités de lecture*. Bern: Peter Lang.
- Gregory, E. & Williams, A. (2000). *City Literacies. Learning to read across generations and cultures*. London: Routledge.
- Grossenbacher, S. (2010). Das Lebensspannenkonzept zur Prävention und Bekämpfung von Illettrismus. In A. Sturm (Hrsg.), *Literales Lernen von Erwachsenen im Kontext neuer Technologien*. Münster: Waxmann.
- Hammet Price, L., van Kleeck, A. & Huberty, C. (2009). Talk During Book Sharing Between Parents and Preschool Children: A Comparison Between Story and Expository Book Conditions. *Reading Research Quarterly* 44(2), pp. 117–194.
- Halliday, M. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Heath, S. (1983). *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heller, V. (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hommel, K. & Meng, K. (2007). Thematisieren – bildabhängig oder bildunabhängig? In K. Meng & J. Rehbein (Hrsg.), *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig* (S. 93–126). Münster: Waxmann.
- Hurrelmann, B., Hammer, M. & Nieß, F. (1993). *Leseklima in der Familie*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Hurrelmann, B. (2004). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In N. Groeben und B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 169–201). Weinheim: Juventa.
- Hymes, D. (1974 [1989]). *Foundations in Sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Käsler, D. (2005). Sprachbarrieren im Bildungswesen. In Berger, P. & Kahlert, H. (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 130–154). Weinheim: Juventa.
- Knoblauch, H. (2013). Grundbegriffe und Aufgaben des kommunikativen Konstruktivismus. In R. Keller, H. Knoblauch & J. Reichertz (Hrsg.), *Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz* (S. 25–47). Wiesbaden: Springer
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, H. & Ludwig, O. (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit*, Band 1 (S. 587–604). Berlin: De Gruyter.

- Kuyumcu, R. (2006). „Jetzt male ich dir einen Brief.“ Literalitätserfahrungen von (türkischen) Migrantenkindern im Vorschulalter. In B. Ahrenholz (Ed.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (pp. 34–45). Freiburg im Breisgau: Filibach Verlag.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Le Seuil/Gallimard.
- Lesemann, P. & Van Tuijl, C. (2006). Cultural Diversity in Early Literacy: Findings in Dutch Studies. In D. Dickinson & S. Neuman (eds.), *Handbook of Early Literacy Research, Vol. II* (pp. 211–228). New York: Guilford Press.
- Luke, A. (2003). Literacy and the Other: A sociological approach to literacy research and policy in multilingual societies. *Reading Research Quarterly* 38/1, pp. 132–141.
- Morek, M. (2012). *Kinder erklären. Interaktionen in Familien und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg.
- 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.
- Moser, U., Keller, F. & Zimmermann, P. (2008). Soziale Ungleichheiten und Fachleistungen. In U. Moser & J. Hollenweger (Hrsg.), *Drei Jahre danach. Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse* (S. 115–151). Oberentfelden: Sauerländer.
- Niedermann, A. & Sassenroth, M. (2002). *Lesestufen*. Zug: Klett & Balmer.
- Niklas, F., Schmiedeler, S. & Schneider, W. (2010). Heterogenität in den Lernvoraussetzungen von Vorschulkindern. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 3. Jg. (2010), Heft 1, 18–31.
- Oomen-Welke (2003). Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner, G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache, Band 1* (S. 452–463). Paderborn: Schöningh.
- Pahl, K. & Rowsell, J. (2013). Artfactual Literacies. In J. Larson & J. Marsh (eds.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy, 2nd Edition* (pp. 363–378). London: Sage.
- Paris, S. (2011). Developmental Differences in Early Reading Skills. In S. Neuman & K. Dickinson (eds.), *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 3* (pp. 228–241). New York: Guilford Press.
- Pigem, N., Blicharski, T. & Strayer, F. (1999). Diversité des styles de lecture des parents avec leur enfant âgé de quatre-cinq ans. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation* No. 1/1999, 119–136.
- Pontecorvo, C. & Sterponi, L. (2008). Explication et justification des séquences de "rendre compte" (accountability). Moralité et raisonnement dans les discours familiaux. In C. Hudelot, A. Salazar Orvig et E. Veneziano (Ed.), *l'explication. enjeux cognitifs et interactionnels* (pp. 245–253). Leuven: Peeters.
- Préneron, C. & Vasseur, M.-T. (2008). En quoi et comment l'explication participe de la socialisation de l'enfant par le langage? In C. Hudelot, A. Salazar Orvig et E. Veneziano (Ed.), *l'explication. enjeux cognitifs et interactionnels* (pp. 221–233). Leuven: Peeters.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31 (4), 406–428.
- Quasthoff, U. & Kern, F. (2007). Familiäre Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit: Mögliche Auswirkungen interaktiver Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern. In H. Hausendorf (Hrsg.), *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion* (S. 277–305). Tübingen: Gunter Narr.
- Quasthoff, U., Fried, L., Katz-Bernstein, N., Lengning, A., Schröder, A. & Stude, J. (2011). *(Vor-)Schulkinder erzählen im Gespräch. Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördernd*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Quasthoff, U. (2012). Aktual- und mikrogenetische Zugänge zur Ontogenese: Inspirationen der Konversationsanalyse zur Verbindung von sprachlichen Praktiken und dem Erwerb sprachlicher Kompetenzen. In R. Ayaß & C. Meyer (Hrsg.), *Sozialität in Slow Motion. Theoretische und empirische Perspektiven* (S. 217–241). Wiesbaden: Springer.
- Richter, T. & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*, S. 25–59. München: Juventa.
- Rosenblatt, L. M. (2004). The Transactional Theory of Reading and Writing. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Fifth Edition (1363–1398). Newark DE: International Reading Association.
- Saada-Robert, M. (2000). Early emergent literacy. In P. Bryant & T. Nunes (eds.), *Handbook of Literacy* (S. 1–24). o.A. (Vorabdruck der Autorin).
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. (Hg. G. Jefferson) Oxford: Blackwell
- 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* (S. 179–197). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 11 / 2008).
- Schader, B. (2000). *Sprachenvielfalt als Chance*. Zürich: Orell Füssli.
- Schnewly, B. (1995). Textarten – Lerngegenstände des Aufsatzunterrichts. In J. Ossner (Hrsg.), *Schriftaneignung und Schreiben*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 51, 116–132.

- Schubauer-Leoni, M.-L. (1997). Interactions didactiques et interactions sociales: quels phénomènes et quelles constructions conceptuelles? *Skholè*, 7, 103-134.
- 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.
- 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.
- Sublet, D. & Prêteur, Y. (1990). Diversité et inter-relations des compétences de lecture chez des enfants de 5-6 ans selon leur éducation familiale et scolaire. In B. Schneuwly (Ed.), *Diversifier l'enseignement du français écrit* (pp. 274–280). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Stiftung Lesen (2007). *Vorlesen in Deutschland 2007*. Mainz: Stiftung Lesen.
<http://www.stiftunglesen.de/vorlesestudie-2007> (Zugriff am 15.8.2013)
- Sylva, K., Chan, L., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2011). Emergent Literacy Environments: Home and Preschool Influences on Children's Literacy Development. In S. Neuman, & D. Dickinson (eds). *Handbook of Early Literacy Research, Volume 3* (pp. 97–117). New York: Guilford Press.
- Stude, J. (2013). *Kinder sprechen über Sprache. Eine Untersuchung zu interaktiven Ressourcen des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenzen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Taylor, D. & Dorsey-Gaines, C. (1988). *Growing Up Literate. Learning from Inner-City Families*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Teale, W. (1986). Home Background and Young Children's Literacy Development. In W. Teale & E. Sulzby (eds.), *Emergent Literacy* (p. 173–206). Norwood NJ: Ablex.
- Thévenaz-Christen, T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Genève: Université de Genève.
- Thévenaz-Christen, T. & Schneuwly, B. (2006). L'activité langagière comme objet enseigné. Explorations aux moments de son émergence dans la forme préscolaire. In B. Schneuwly & T. Thévenaz-Christen (Ed.), *Analyse des objets enseignés. Le cas du Français* (pp. 37–65). Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Thévenaz-Christen, T. (2011). Literalität als Konzept (Editorial). *leseforum.ch* Nr. 1/2011. Zugänglich unter www.leseforum.ch > Archiv (Suchbegriff: Thévenaz) (Zugriff am 30.6.2013)
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vandermaas-Peeler, M., Sassine, B., Price, C. & Brillhart, C. (2012). Mothers' and fathers' guidance behaviours during storybook reading. *Journal of Early Childhood Literacy* 12(4), 415–442.
- Veneziano, E. (2005). Vers l'attention conjointe dans «l'ailleurs» et la prise en compte du mental d'autrui: une convergence de développements cognitifs, sociaux et langagiers (pp. 303–318). In Service de la recherche en éducation (Ed.), *Actes du deuxième colloque "Constructivisme et éducation", Vol. 1* (pp. 321–331). Genève: Service de la recherche en éducation.
- Vygotsky, L. (1935, [1995]). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. *Société française* 52(2), 35–45.
- Weinert, S., Ebert, S. & Dubowy, M. (2010). Kompetenzen und soziale Disparitäten im Vorschulalter. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 3. Jg. (2019), Heft 1, 32–45.
- Wygotski, L. (1934 [1986]). *Denken und Sprechen*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch.

Auteur

Dieter Isler est maître de recherche au centre de lecture (Zentrum Lesen), HEP de la Suisse nord-ouest (PH FHNW). Il dirige des projets de recherche et la formation professionnelle continue sur l'éducation langagière dans divers contextes préscolaires. Il est actuellement chef de rédaction de forumlecture.ch, la plateforme internet sur la littératie.
dieter.isler@fhnw.ch

Cet article a été publié dans le numéro 3/2014 de forumlecture.ch

Vorschulischer Erwerb von Literalität in Familien

Erkundungen im Mikrokosmos sprachlicher Praktiken und Fähigkeiten von 5- und 6-jährigen Kindern

Dieter Isler

Abstract

Ziel der vorliegenden Studie ist es, familiäre Erwerbskontexte und sprachliche Fähigkeiten von 5- und 6-jährigen Kindern zu beschreiben und in ihren Bezügen genauer zu verstehen. Es geht im Kern um die Ontogenese literaler Fähigkeiten und ihre musterhaften, habitualisierten familiären Erwerbsbedingungen: Anhand von Alltagsbeobachtungen und Gesprächsaufzeichnungen werden Profile literaler Familienkulturen und literaler Fähigkeiten der Kinder rekonstruiert. Diese Profile werden fallintern und fallübergreifend trianguliert, um Bezüge zwischen Kontexten und Fähigkeiten zu untersuchen.

Auf dieser Grundlage wird ein Modell literaler Praktiken und Fähigkeiten 5- und 6-jähriger Kinder ausgearbeitet. Dieses theoretisch und empirisch verankerte Modell verweist auf Merkmale von Ko-Konstruktionsprozessen, die den Erwerb literaler Fähigkeiten unterstützen können.

Schlüsselwörter

Literalität in der Familie, literale Praktiken und Fähigkeiten, teilnehmende Beobachtungen in Familien, Interaktionsanalysen