ENCYCLOPÉDIE
sur le développement
des jeunes enfants

DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE ET ALPHABÉTISATION

Laisser les enfants parler : des stratégies visant à favoriser l'acquisition précoce du langage et du vocabulaire par l'intermédiaire de la conversation

[1]Barbara A. Wasik, Ph.D., [2]Annemarie H. Hindman, Ph.D.

[1]Temple University, États-Unis, [2]University of North Carolina- Chapel Hill, États-Unis

Novembre 2024

Introduction

Les enfants ont besoin d'occasions d'échanger avec des adultes et de recevoir des retours de la part de ces derniers afin de développer leurs compétences langagières. Les conversations peuvent stimuler ces échanges dans les milieux d'apprentissage précoce, notamment lors de la lecture interactive de livres et des activités de jeu.

Sujet

Les compétences orales précoces des jeunes enfants posent les bases de l’apprentissage de la lecture et, à terme, de leur réussite scolaire[1]. En effet, les enfants apprennent principalement le langage en participant à des conversations intentionnelles et interactives avec des adultes. Cependant, des études d’observation ont montré que les conversations de longue durée permettant une expression abondante des enfants sont rares dans les classes de la petite enfance et du primaire[2]. Au contraire, les échanges sont souvent dominés par les adultes, et il s’agit généralement de consignes[3]. Nous décrivons ci-dessous les types de conversations entre adulte et enfant qui permettent aux enfants de développer au mieux les compétences langagières nécessaires pour apprendre à lire.

Problèmes

Si de nombreux jeunes enfants aiment partager leurs idées sur le monde, susciter des échanges riches et ciblés ainsi que des conversations prolongées entre adultes et enfants en classe ou dans d’autres environnements peut s’avérer difficile. Un premier obstacle en classe concerne le ratio élevé d’enfants par adulte : il est souvent de l’ordre de 20 pour 2. Un second obstacle réside dans le besoin d’un soutien individualisé et continu pour les enseignants, notamment sous forme de coaching personnalisé, afin de mettre en œuvre ces pratiques de conversation[4].

Contexte de la recherche

Plusieurs champs de recherche, notamment les études fondamentales sur l’apprentissage des mots[5], les observations en milieu familial et scolaire, ainsi que les interventions auprès d’enfants au développement typique[6,7] ou présentant des besoins particuliers[8], éclairent la manière dont des conversations de haute qualité contribuent à l’acquisition précoce du langage chez l’enfant.

Questions clés de la recherche

Comment engager les enfants dans des conversations efficaces afin qu’ils développent leurs compétences langagières, et tout particulièrement leur vocabulaire?

Résultats récents de la recherche

Les conversations prolongées reposent sur trois piliers : (1) la modélisation d’un langage riche[2], (2) le recours à des questions ouvertes[9], et (3) des retours de valeur sur ce que disent les enfants, ce qui aboutit à plusieurs tours de conversation[6,10-12]. Ces trois éléments peuvent être mis en œuvre dans divers contextes, mais ont été largement étudiés lors de la lecture interactive de

livres, où un adulte lit un texte à voix haute et pose des questions afin de faire participer les enfants[13], ainsi que pendant le jeu, où l'adulte soutient les enfants dans des activités telles prétendre d'être dans une certaine situation (ex. au restaurant), construire une structure, jouer à un jeu[14], et autres.

La modélisation d'un langage riche. Les enfants exposés à un plus grand nombre de mots dans leur environnement développent des vocabulaires plus riches dès l'âge de 3 ans[15,16]. De plus, lorsque ces mots incluent un vocabulaire varié et sophistiqué ainsi qu'une syntaxe complexe, les résultats langagiers des enfants s'améliorent avec le temps. Les enfants tirent profit des descriptions détaillées du monde par les adultes, des narrations de leurs propres actions et des observations sur ce que font les enfants pendant leurs activités. En outre, la lecture de livres avec les enfants les expose à une prose complexe sur le plan syntaxique[18] et à de nouveaux mots et idées, souvent accompagnés d'illustrations pour en clarifier le sens[19]. Par exemple, le livre classique *The Name Jar*[20] contient des mots rares comme « rainure » (*groove*), « froissé » (*wrinkled*) et « chou » (*cabbage*), intégrés dans des phrases complexes.

Les questions ouvertes. S'il est important pour les enfants d'entendre des phrases, ils doivent également en utiliser eux-mêmes. Les adultes peuvent poser des questions ouvertes, qui ont plus d'une réponse correcte et nécessitent généralement des réponses élaborées[9]. Ces questions commencent souvent par « pourquoi » ou « comment », ou invitent les enfants à « décrire » ou à « en dire davantage ». Les questions ouvertes sont des outils puissants, que ce soit lors de la lecture interactive de livres, où elles favorisent les discussions sur les récits ou les textes informatifs, ou pendant le jeu, où elles stimulent la réflexion et le discours des enfants. Par exemple, en jouant à faire les courses, l'adulte peut demander : « Quels types d'aliments vendez-vous ici? »

Des retours utiles. Les questions ouvertes constituent le point de départ d'un échange interactif, mais l'adulte doit également fournir un retour pertinent afin de créer une conversation complète. Idéalement, une conversation comprend cinq échanges ou plus entre l'adulte et l'enfant [6]. Les retours peuvent prendre diverses formes[21]; deux d'entre elles ont démontré une grande efficacité. D'un côté, les *expansions linguistiques* consistent à valider l'idée principale de la réponse d'un enfant tout en reformulant celle-ci avec des structures linguistiques plus sophistiquées[22,23]. Par exemple, lors de la lecture de *The Name Jar*, un enseignant pourrait demander ce que ressent le personnage principal, Unhei, lorsque ses amis écorchent la prononciation de son prénom coréen. Si un enfant répond simplement « Triste », l'adulte peut

approuver et enrichir cette réponse avec une phrase plus élaborée : « C’est vrai, elle se sent très triste pendant son déplacement dans le bus. » Ainsi, l’adulte offre à l’enfant un modèle grammatical complet. D’un autre côté, les *expansions conceptuelles* consistent à ajouter une idée nouvelle, comme un mot de vocabulaire ou une information, à la réponse de l’enfant, ce qui permet à celui-ci d’établir des liens conceptuels[10]. Par exemple, après avoir enrichi la réponse de l’enfant sur la tristesse d’Unhei, l’enseignant pourrait ajouter : « Elle se rend compte qu’elle est unique ou différente de ses nouveaux amis. » Ici, l’adulte introduit de nouveaux concepts et des mots comme « unique ».

Les questions de suivi. Les questions de suivi demandent au même enfant ou à un autre enfant du groupe de renchérir par rapport à une réponse précédente dans le cadre de la conversation. Par exemple, lors de la lecture de *The Name Jar*, l’enseignant pourrait poser la question suivante : « Ahmad vient de nous expliquer qu’Unhei remplit toute une page avec les marques de son tampon spécial offert par sa grand-mère. Pourquoi ce tampon change-t-il la façon dont elle perçoit son prénom ? » Dans la continuité des points précédents, les questions ouvertes de suivi peuvent s’avérer particulièrement enrichissantes.

Lacunes de la recherche

Même si la recherche fondamentale sur les interactions linguistiques entre adultes et enfants est bien étendue, il existe relativement peu de travaux sur les aspects pratiques liés à l’intégration de ces conversations dans les classes ou autres contextes collectifs. Une première lacune dans la recherche concerne la dose idéale de conversations de haute qualité que les enfants doivent vivre tout au long de la journée. Les conversations interactives demandent beaucoup de temps aux enseignants et ne peuvent généralement pas être réalisées avec chaque enfant tous les jours. Une meilleure précision quant à la dose optimale aiderait considérablement les enseignants à planifier leurs activités. Une seconde lacune réside dans l’incertitude quant aux types de retours les mieux adaptés à différents types de conversations et à divers profils d’apprenants. Par exemple, déterminer quels types de retours soutiennent le mieux les enfants aux compétences langagières limitées, sans risquer de les submerger, permettrait de renforcer l’individualisation pédagogique de manière efficace.

Conclusions

Les adultes peuvent structurer le développement langagier des enfants grâce à des conversations incluant la modélisation d’un langage riche pour enrichir leurs connaissances, des questions ouvertes pour stimuler leurs prises de parole, et des questions de suivi pour maintenir un flux continu d’idées et de paroles. La lecture de livres constitue un contexte fructueux pour ces conversations, car elle expose les enfants à un langage complexe et à un vocabulaire sophistiqué qu’ils rencontrent rarement dans leur quotidien. Le jeu est également un espace précieux pour engager les conversations : les adultes peuvent écouter les enfants, comprendre ce qui les intéresse le plus et les aider à s’exprimer sur le monde qui les entoure. Cependant, dans de nombreux contextes de la petite enfance, les conversations entre adultes et enfants restent limitées, en partie en raison des contraintes logistiques liées aux classes ou groupes de grande taille. Il est urgent de déterminer les meilleures façons d’aider les enseignants à encourager l’engagement conversationnel des enfants, car le langage représente un levier puissant pour leur développement scolaire et social à long terme.

Implications pour les parents, les services et les politiques

Alors qu’ils s’apprêtent à apprendre à lire, les jeunes enfants ont besoin de compétences langagières bien acquises s’ils veulent comprendre les mots qu’ils commenceront bientôt à décoder. Ces occasions peuvent se présenter dans des contextes structurés, comme la lecture de livres et les activités scolaires, mais également dans des contextes informels, comme le jeu et les transitions entre activités. Tout ce qui est nécessaire, c’est un adulte investi, prêt à soutenir les enfants dans l’expression de leurs idées.

Cet article suppose entre autres que les efforts des enseignants et des familles sont tous deux nécessaires. Les familles occupent une place unique dans ce processus, car elles offrent aux enfants des partenaires conversationnels privilégiés avec qui pratiquer abondamment le langage. De leur côté, les décideurs politiques peuvent examiner les façons de soutenir davantage les enseignants dans leurs classes pour que ces conversations soient plus faciles à mener, par exemple en réduisant la taille des groupes et en augmentant la disponibilité de personnel de soutien pour superviser les petits groupes. Enfin, étant donné l’importance capitale du développement langagier précoce et du vocabulaire, les éducateurs doivent bénéficier d’un soutien efficace et continu pour enseigner ces compétences essentielles.

Références

1. Finders J, Wilson E, Duncan R. Early childhood education language environments: considerations for research and practice. *Frontiers in Psychology*. 2023;14:1202819. doi:10.3389/fpsyg.2023.1202819
2. Kane C, Sandilos L, Hammer CS, Komaroff E, Bitetti D, López L. Teacher language quality in preschool classrooms: Examining associations with DLLs' oral language skills. *Early Childhood Research Quarterly*. 2023;63:352-361. doi:10.1016/j.ecresq.2023.01.006
3. Dickinson DK, Darrow CL, Tinubu TA. Patterns of teacher–child conversations in Head Start classrooms: implications for an empirically grounded approach to professional development. *Early Education and Development*. 2008;19(3):396-429. doi:10.1080/10409280802065403
4. Wasik BA. What teachers can do to promote preschoolers' vocabulary development: strategies from an effective language and literacy professional development coaching model. *The Reading Teacher*. 2010;63(8):621-633. doi:10.1080/10409280802065403
5. Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM. How babies talk: Six principles of early language development. In: Odom S, Pungello E, Gardner-Neblett N, eds. *Re-visioning the beginning: Developmental and health science contributions to infant/toddler programs for children and families living in poverty.* New York, NY: Guilford Press; 2012:77-101.
6. Cabell SQ, Justice LM, McGinty AS, DeCoster J, Forston L. Teacher–child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*. 2015;30:80-92. doi:10.1016/j.ecresq.2014.09.004
7. Wasik BA, Hindman AH. Increasing preschoolers’ vocabulary development through a streamlined teacher professional development intervention. *Early Childhood Research Quarterly*. 2020;50:101-113. doi:10.1016/j.ecresq.2018.11.001
8. Snyder P, Hemmeter ML, McLean M, Sandall S, McLaughlin T, Algina J. Effects of professional development on preschool teachers’ use of embedded instruction practices. *Exceptional Children*. 2018;84(2):213-232. doi:10.1177/00144029177355
9. Wasik BA, Hindman AH. Realizing the promise of open-ended questions. *The Reading Teacher*. 2013;67(4):302-311. doi:10.1002/trtr.1218
10. Barnes EM, Dickinson DK, Grifenhagen JF. The role of teachers’ comments during book reading in children's vocabulary growth. *Journal of Educational Research.* 2017;110(5):515-527. doi:10.1080/00220671.2015.1134422

11. Wasik BA, Hindman AH. Understanding the active ingredients in an effective preschool vocabulary intervention: an exploratory study of teacher and child talk during book reading. *Early Education and Development*. 2014;25(7):1035-1056. doi:10.1080/10409289.2014.896064

12. Zucker TA, Cabell SQ, Justice LM, Pentimonti JM, Kaderavek JN. The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental psychology*. 2013;49 8:1425-1439. doi:10.1037/a0030347

13. Powell DR, Diamond KE. Promoting early literacy and language development. In: Pianta RC, ed. *Handbook of Early Childhood Education*. New York, NY: Guilford; 2012:194-216.

14. Trawick-Smith J. Teacher-child play interaction to achieve learning outcomes: Risks and opportunities. In: Pianta RC, editor. *Handbook of Early Childhood Education.* New York, NY: Guilford; 2012:259-277.

15. Khan KS, Justice LM. Continuities between early language development and reading comprehension. In: Moje E, Afflerbach, P., Enciso, P., Lesaux, N., editor. Handbook of Reading Research. 5. New York, NY: Routledge; 2020:197-215.

16. Rowe ML. A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development.* 2012;83(5):1762-1774. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x

17. Farrow JM, Wasik BA, Hindman AH. Exploring the unique contributions of teachers’ syntax to preschoolers’ and kindergarteners’ vocabulary learning. *Early Childhood Research Quarterly*. 2020;51:178-190. doi:10.1016/j.ecresq.2019.08.005

18. Purcell-Gates V. *Other People's Words: The Cycle of Low Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1997.

19. Ganea PA, Pickard MB, DeLoache JS. Transfer between picture books and the real world by very young children. *Journal of Cognitive Development*. 2008;9:46-66. doi:10.1080/15248370701836592

20. Choi Y. *The Name Jar*. New York, NY: Dragonfly Books; 2001.

21. Zucker TA, Bowles R, Pentimonti J, Tambyraja S. Profiles of teacher & child talk during early childhood classroom shared book reading. *Early Childhood Research Quarterly*. 2021;56:27-40. doi:10.1016/j.ecresq.2021.02.006

22. Cleave PL, Becker SD, Curran MK, Owen Van Horne AJ, Fey ME. The efficacy of recasts in language intervention: A systematic review and meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2015;24(2):237-255. doi:10.1044/2015_AJSLP-14-0105

23. Mashburn AJ, Pianta RC, Hamre BK, Downer JT, Barbarin OA, Bryant D, et al. Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*. 2008;79(3):732-749. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x