
De l'impact d'un dispositif d'« entraînement au langage » sur l'apprendre à parler des enfants de maternelle allophones

Language Learning of Non French-Speaking Preschoolers: Evaluation of a Language Training Program

Emmanuelle Canut



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/4136>

DOI : 10.4000/educationdidactique.4136

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 30 novembre 2019

Pagination : 105-118

ISBN : 978-2-7535-8012-1

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Emmanuelle Canut, « De l'impact d'un dispositif d'« entraînement au langage » sur l'apprendre à parler des enfants de maternelle allophones », *Éducation et didactique* [En ligne], 13-2 | 2019, mis en ligne le 01 janvier 2021, consulté le 11 octobre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/4136> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.4136>

DE L'IMPACT D'UN DISPOSITIF D'« ENTRAÎNEMENT AU LANGAGE » SUR L'APPRENDRE À PARLER DES ENFANTS DE MATERNELLE ALLOPHONES

Emmanuelle Canut

Université Charles de Gaulle – Université de Lille – UMR CNRS 8163 – STL

Le langage est au cœur des préoccupations de l'école et de la société, en particulier parce qu'il est au fondement des questions d'apprentissage. Dans le cadre scolaire, la question du plurilinguisme est un sujet sensible au regard 1) des représentations qu'il véhicule, en particulier pour les milieux dits défavorisés, 2) des objectifs didactiques et pédagogiques des enseignants liés à la maîtrise du français. Nous proposons d'aborder ici la problématique de l'apprentissage du langage des élèves allophones d'école maternelle dans le cadre d'un dispositif « d'entraînement au langage ». Nous montrerons qu'au cours de la période d'acquisition du langage, ce n'est pas tant la question du plurilinguisme qui est au centre de la problématique que la stimulation langagière dont les enfants bénéficient ou pas.

Mots-clés : apprentissage du langage, élèves allophones (école maternelle), représentations sociolinguistiques, implication parentale, dispositif d'action.

Language Learning of Non French-Speaking Preschoolers: Evaluation of a Language Training Program

Language lies at the heart of the school and the society concerns, mainly because it is the basis of learning issues. Within the school, multilingualism is a sensitive matter regarding 1) the representations it conveys, especially for children from low incomes family, 2) the teachers training and learning objectives in French proficiency. We tackle here the issue of language learning for non French-speaking children attending pre-schools as part of a language training program. We show that during the period of language acquisition it is not multilingualism the core of the problem but language stimulation that children are provided with.

Keywords : language acquisition, non French-Speaking preschoolers, sociolinguistic representations, parental involvement, language training program.

INTRODUCTION

La problématique de l'éducation du jeune enfant est généralement traitée dans sa dimension socio-culturelle ou socio-éducative, en lien avec les structures d'accueil et d'accompagnement, qu'elles prennent comme axe le travail des professionnels ou la cellule familiale, mais n'aborde qu'en filigrane la question (socio)linguistique des enfants issus de milieux non francophones (en atteste le récent rapport de S. Giampino au Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes). Néanmoins, depuis plusieurs décennies, le langage fait l'objet d'une attention particulière par l'ensemble des acteurs de l'action éducative et des politiques. En effet, les compétences langagières des enfants sont considérées comme un vecteur de réussite scolaire et d'intégration sociale, en particulier parce qu'elles sont au fondement des questions d'apprentissage. Nous proposons d'aborder ici le cas des élèves allophones¹, dans une perspective (socio)linguistique de l'acquisition, orientée vers la problématique de la maîtrise du langage² avant six ans, et de ses implications dans les relations qu'entretiennent les acteurs de l'école maternelle française avec les familles non francophones.

Plusieurs études en sociolinguistique et didactique des langues (Auger, 2010 ; Castellotti, 2001 ; Castellotti & Huver, 2008 ; Goi, 2015 ; Hélot, 2007 ; Moore, 2006) ont été réalisées sur l'accueil des enfants allophones à l'école élémentaire (à partir de l'âge de 6 ans) et au collège. Elles abordent les questions du plurilinguisme pour montrer ses variétés et les répercussions positives sur l'identité et les facultés cognitives, pour construire une didactique du plurilinguisme, ou elles présentent des dispositifs à mettre en œuvre pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés en France comme les dispositifs de type « éveil aux langues ». D'autres recherches se sont intéressées plus particulièrement à la question des représentations linguistiques véhiculées par les enseignants (ou par les parents eux-mêmes)³. Dans le domaine de la petite enfance (entre 0 et 6 ans), les recherches, même si elles n'occultent pas la question de la (ou les) langue(s) parlée(s) par les familles, s'inscrivent plus rarement dans cette dimension sociolinguistique, sauf dans le cas d'études en socio-didactique, sur le terrain de l'école maternelle (Auger & Sauvage, 2009 ; Bautier, 2006).

L'étude que nous proposons s'intéresse à la question linguistique du processus d'apprentissage du langage. Nous arguons du fait qu'il n'est pas lié en soi à la situation de bi/plurilinguisme vécue par les jeunes enfants mais qu'il est transcendé par la dimension acquisitionnelle. En effet, les jeunes enfants entre 3 et 6 ans sont dans une période d'acquisition au cours de laquelle leur activité langagière peut être qualifiée d'épilinguistique : il est difficile, sinon impossible, de leur faire prendre conscience des différences métalinguistiques entre les langues, au sens de les amener à formuler explicitement des règles linguistiques impliquant une distanciation, un savoir grammatical spécifique et une objectivation par rapport à l'objet langue. De plus, cet apprentissage est fortement dépendant des interactions langagières proposées par les adultes. Dès lors, il est utile de se demander dans quelles mesures des pratiques éducatives peuvent être efficaces du point de vue de la mise en fonctionnement du langage, et ce quelles que soient la ou les premières langues, au-delà des fausses représentations des enseignants sur les langues premières parlées dans les familles.

Dans un premier temps, nous reviendrons sur la question des modalités du premier apprentissage du langage et de la maîtrise du langage d'un point de vue institutionnel – que signifie apprendre à parler à l'école maternelle française pour un enfant allophone ? – ainsi qu'aux représentations véhiculées dans ce contexte, afin de mieux saisir les enjeux et la nécessité de pratiques langagières ciblées et adaptées aux enfants de cette tranche d'âge. Pour illustrer nos propos, nous nous intéresserons, dans un deuxième temps, à un dispositif, *Coup de Pouce LANGAGE*, destiné aux enfants (francophones ou non) entre 3 et 6 ans qui ont été repérés par leur enseignant comme ayant des difficultés dans leur apprentissage du langage. Ce dispositif (péri)scolaire vise principalement deux objectifs : stimuler les enfants en leur donnant l'occasion de dialoguer « efficacement » avec un adulte et sensibiliser les parents à l'importance de temps d'échanges quotidiens avec leur enfant (dans leur langue d'origine s'il y a) et de la fréquentation de livres avant l'apprentissage de l'écrit. À la lumière de l'évaluation de ce dispositif, nous montrerons qu'au cours de la période d'acquisition du langage, et au-delà de la question du bilinguisme, qui peut être perçue d'emblée à tort par les enseignants comme un frein à l'apprentissage du

français et donc potentiellement générer des effets psycho-affectifs ou linguistiques négatifs, le type de stimulation langagière dont les enfants bénéficient constitue un facteur décisif pour leur mise en fonctionnement du langage. Nous noterons également les limites du relais parental proposé dans ce dispositif (notamment pour les familles non francophones), alors même que les parents sont considérés comme des partenaires importants et que leur implication est fortement souhaitée par les intervenants de l'action.

QUE SIGNIFIE APPRENDRE UNE PREMIÈRE LANGUE ?

Apprendre à penser-parler pour pouvoir s'intégrer dans la société

Le langage, fonction spécifiquement humaine, est la base du fonctionnement cognitif de l'individu. Non qu'il soit le seul responsable de l'acte de pensée mais « sans le soutien du langage elle [la pensée] est incapable de se développer » (Wallon, 1945, p. 109), et des difficultés liées à cet apprentissage ont des répercussions sur d'autres apprentissages, repérables dans le cadre scolaire (Boimare, 2009). Le langage est également un enjeu social dans la mesure où il existe une forte corrélation entre compétences linguistiques orales et accès à l'écrit, l'enfant devant être capable de verbaliser « mentalement » ce qu'il va lire et écrire (par exemple Lentin, 1998 ; Peterson, Jesso & Mc Cabe, 1999 ; Torrance & Olson, 1985). En effet, l'élève qui dispose de variantes langagières suffisamment diversifiées, comportant des caractéristiques de complétude et d'explicite ainsi qu'une organisation syntaxique qui peuvent être utilisables aussi bien en situation de conversation ordinaire, ancrée dans la situation immédiate, qu'en situation de dialogue ou monologue « décontextualisée » (un récit, une explication, une justification, etc.), est un élève qui a la possibilité de se conformer à de multiples demandes scolaires d'apprentissage (Canut, 2006 ; Labrell, 2005). Se plier aux normes langagières de l'école n'est cependant pas sans écueil et des décalages plus ou moins importants peuvent survenir (Bautier, 2006 ; Bernstein, 2007). Et pourtant, c'est bien cette maîtrise des pratiques orales et écrites qui sera la base d'une insertion sociale et profession-

nelle, et il n'est alors pas étonnant que l'Éducation nationale en fasse sa priorité.

Rôle des adultes dans la mise en fonctionnement d'une ou plusieurs langues

La mise en fonctionnement du langage peut s'actualiser dans une ou plusieurs langues, celle(s) parlée(s) dans l'environnement familial et social de l'enfant. Cependant, loin d'être un simple processus de maturation, l'apprentissage d'une ou plusieurs langues nécessite un environnement linguistique stimulant. Il s'agit, en effet, d'un processus complexe dans lequel l'étayage joue un rôle fondamental : l'adulte qui se situe dans une zone de développement langagière proximale (concept vygotkien adapté par Bruner, 1983) propose à l'enfant des formulations en nombre suffisant et ajustées à ses capacités et à ses besoins du moment. Cette adaptation permet à l'enfant de faire des hypothèses sur le fonctionnement de la langue et l'amène progressivement à une autonomie langagière, ou dit autrement à une intégration de « schèmes sémantico-syntaxiques » lui permettant de verbaliser des énoncés qui ne sont pas la répétition de ce que dit l'adulte et qui apparaissent dans des contextes variés (Lentin, 1971 ; Canut & Veralier, 2014).

Dans un contexte de bi/plurilinguisme, si l'enfant bénéficie dans une des langues d'une exposition plus importante que dans l'autre, nous pouvons observer des situations de déséquilibre entre les deux langues et des différences de compétences. L'enfant peut néanmoins établir des transferts, l'apprentissage des variantes diversifiées de la langue X pouvant le faire progresser dans la langue Y, le transfert de compétences opérant grâce au même système cognitif central, sous réserve de bénéficier d'interactions langagières variées (Cummins, 1979 ; Do Carmo, 1987 ; Lucchini, 2005 ; Nonnon, 1991).

Dans la perspective interactionniste qui est la nôtre, les processus d'un apprentissage précoce mis en œuvre dans la langue première et la langue seconde ne sont pas si différents (Berthoud & Py, 1993 ; Canut, 2013 ; Py, 1991). Et cerner le type et le degré de stimulation langagière des interlocuteurs de l'enfant est aussi une façon d'évaluer le répertoire possiblement maîtrisable de l'enfant dans l'une ou l'autre des langues, ce qui n'est pas sans conséquence sur le plan didactique.

APPRENDRE LE FRANÇAIS COMME LANGUE SECONDE À L'ÉCOLE : DU PROCESSUS D'ACQUISITION AUX REPRÉSENTATIONS

Les enfants allophones peuvent-ils apprendre le français à l'école maternelle ?

Pour les enfants allophones qui parlent à la maison une langue différente de celle utilisée à l'école, l'école devient le principal lieu d'expérience langagière pour apprendre la deuxième langue. Cependant, l'enseignant peut-il régulièrement interagir de façon adaptée pour offrir de multiples variantes langagières à chacun des élèves ?

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

Dès lors, répondre à la question de l'apprentissage du français à l'école maternelle implique de déplacer le regard sur la posture des enseignants : susciter une prise de conscience de l'importance des interactions langagières individualisées pour viser l'apprentissage ; proposer des formations leur permettant d'avoir une certaine expertise en linguistique de l'acquisition pour proposer des échanges efficaces à une mise en fonctionnement du langage, qui ne s'appuient pas sur une vision réductrice de l'apprendre à parler comme système de répétitions et/ou d'imprégnation (Canut, Bertin & Bocéréan, 2013 ; Canut, Masson & Leroy-Collombel, 2018), le tout doublé d'une représentation positive du plurilinguisme.

Représentations des enseignants sur l'apprentissage du langage et le plurilinguisme

Une part encore non négligeable d'enseignants incitent les parents non francophones à parler fran-

çais avec leurs enfants. La principale raison invoquée est que plus l'enfant sera exposé au français plus il pourra explorer cette langue, mieux il réussira à l'école. Ce qui n'est pas faux en soi, mais cette demande est une aberration à plusieurs niveaux :

- d'un point de vue psychologique : dans quel conflit cognitif place-t-on le parent à qui l'on demande d'être compétent dans une langue qu'il ne parle pas ou peu ?
- d'un point de vue socio-culturel : à quelle place sociale positionne-t-on le parent dont on nie la langue et par là-même son identité culturelle ?
- d'un point de vue linguistique : à quelle richesse et diversité linguistique l'enfant sera-t-il réellement exposé ? Les parents non francophones peuvent-ils fournir une interaction langagière suffisante en français permettant à leur enfant de s'approprier un fonctionnement diversifié de cette langue ? On peut penser que les enseignants négligent ici une donnée essentielle : l'enfant ne peut apprendre que s'il dialogue avec un locuteur expert, qui saura s'ajuster à ses capacités langagières et lui proposer des formulations à sa portée et légèrement au-delà pour l'aider à progresser. C'est également oublier que l'enfant qui acquiert une certaine compétence langagière dans sa première langue peut opérer des transferts sur la seconde langue.

De ce point de vue, les représentations des enseignants sur le langage, les langues et leur acquisition sont encore assez éloignées de la réflexion actuelle des linguistes de l'acquisition. À titre d'illustration, une enquête menée auprès d'une vingtaine d'enseignants d'école maternelle⁴ montre leur difficulté à définir d'une part l'apprentissage du langage (le fonctionnement cognitivo-langagier) et d'autre part l'apprentissage d'une langue (un système linguistique particulier), et plus généralement l'ensemble des dimensions linguistiques sous-jacentes (phonétique, lexicale, syntaxique, sémantique, pragmatique, discursive...). Lorsqu'il s'agit de l'apprentissage du langage pour les enfants allophones, les enseignants ajoutent systématiquement une dimension phonétique (apprendre les sons, le rythme). Si la dimension communicationnelle est donc fortement représentée⁵, en revanche la dimension syntaxique et discursive (l'organisation du discours) est très peu présente dans les réponses de cet échantillon d'enseignants. Ils revendiquent l'importance de « la grammaire du

français », mais les réponses fournies mentionnent en priorité la notion de vocabulaire (apprendre et connaître de nouveaux mots). Ces façons de concevoir la langue peuvent être considérées en partie comme le reflet des textes officiels du Ministère de l'Éducation Nationale⁶.

L'enquête montre également un versant de représentations plus sociolinguistiques. En effet, le terme d'« intégration » apparaît dans 47 % des réponses obtenues à la troisième question « qu'est-ce qu'apprendre une langue ? ». Si les enseignants ne s'aventurent guère dans l'explication de ce terme (qu'ils savent sans doute délicat à formuler aujourd'hui?), d'autres enquêtes montrent que cette notion d'intégration peut parfois renvoyer à une considération négative d'un certain plurilinguisme, associée aux milieux socio-économiques des familles : si les enfants de parents allemands, anglais, suédois sont valorisés, les enfants de parents turques, arabes ou africains suscitent d'emblée l'inquiétude. Sans connaître le degré de compétence langagière des parents dans leur langue première, les enseignants estiment a priori, et de façon plus ou moins intuitive, que les difficultés pour apprendre le français seront plus importantes pour ces enfants. Cela renvoie à l'idée (non forcément conscientisée) que certaines langues seraient moins prestigieuses que d'autres, voire n'accèderaient pas au statut de langue comme c'est souvent le cas de l'arabe dialectal et des langues africaines, et ne peuvent donc qu'entraver l'apprentissage du français (Bautier, 1990 ; Varro, 1997).

Dans ce contexte de représentations « glottophobiques » (Blanchet, 2016), il est alors plutôt rare que les enseignants demandent aux parents non francophones de consolider et d'amplifier les échanges avec leurs enfants dans leur(s) langue(s) première(s), ce qui est pourtant la condition essentielle pour une véritable mise en fonctionnement cognitivo-langagière.

Mais les enseignants sont confrontés à une réalité de terrain...

Derrière cette conception négative du plurilinguisme, il y a aussi une réalité : les enseignants ont dans leur classe des enfants issus de milieux (très) défavorisés, dont une partie est allophone. Or, les recherches montrent qu'il existe une corrélation assez forte entre degré de maîtrise du langage et milieu socio-économique (Bernstein, 1975 ; Heath,

1983 ; Lentin, 1973 ; Tazouti & Jarlegan, 2013). Partant du principe que l'école ne peut pas à elle seule combler ces différences sociolinguistiques, et que le français reste le vecteur de la réussite scolaire et sociale, les enseignants, en toute bonne foi, ont la volonté de vouloir offrir le plus de chance possible à ces enfants, en particulier ceux de migrants non francophones (Varro, 1990). Pourtant, les enfants bi/plurilingues (ou en passe de l'être) ne sont pas forcément en difficulté d'apprentissage : les interactions familiales peuvent être efficaces dans la langue première, ce qui permet à l'enfant de mettre en fonctionnement sa fonction langage à partir de laquelle pourra se greffer le français, assez rapidement parfois.

Cette question des représentations sociolinguistiques est d'autant plus importante qu'elle occulte bien souvent celle des modalités langagières à mettre en œuvre dans la classe pour un véritable apprentissage plurilingue de l'enfant (langue première dans l'environnement familial et langue seconde à l'école et dans l'environnement social). Or, s'il ne faut pas perdre de vue qu'une des missions de l'école est bien de faire apprendre le français aux élèves, on ne peut le faire en refusant (inconsciemment) d'admettre que l'enfant se construit (d'un point de vue identitaire) et apprend (d'un point de vue psycholinguistique) dans deux ou plusieurs langues. Cette question ne manque pas non plus de nous interpeller quant à la mise en place d'un partenariat avec des parents sous-estimés linguistiquement.

Quoi qu'il en soit, les enseignants sont confrontés à une problématique didactique et pédagogique : il existe souvent un décalage dans l'apprentissage de deux langues simultanément et il faut pouvoir évaluer cet écart : est-ce le processus normal d'acquisition, par définition non linéaire, impliquant de nombreuses tentatives d'appropriation et comportant de fortes variations inter et intra individuelles, ou est-ce de réelles difficultés liées à une stimulation langagière non suffisante pour la mise en œuvre de variantes discursives diversifiées ou bien existe-t-il un véritable retard ou trouble de langage identifiable d'un point de vue pathologique ?

La difficulté à répondre à cette question quand on n'est pas suffisamment formé et la difficulté à trouver des moyens d'action dans la classe quand la formation n'a pas abordé cette dimension, peut amener les enseignants à externaliser la problématique de l'apprentissage du langage en proposant aux parents de consulter un spécialiste (par exemple un ortho-

phoniste) ou en intégrant les enfants allophones dans des dispositifs spécifiques (en ou hors de la classe), comme par exemple le *Coup de Pouce LANGAGE*.

DES « FACILITATEURS DE LANGAGE » POUR AIDER LES ENFANTS D'ÉCOLE MATERNELLE À APPRENDRE À PARLER

Objectifs et fonctionnement de l'action *Coup de Pouce LANGAGE*

Depuis 2006, l'Association de Formation et de Recherche sur le Langage (AsFoReL) pilote une action *Coup de Pouce LANGAGE* (Canut & Bosseau, 2004) qui concrétise quarante années de recherche dans le domaine de la linguistique de l'acquisition (Canut & Vertalier, 2009). L'action est animée par des « facilitateurs de langage » qui cherchent à stimuler, voire à réactiver, des processus d'apprentissage. Actuellement, une quinzaine de villes mettent en œuvre ce dispositif, soit dans le cadre des dispositifs de Réussite Educative en périscolaire, soit dans le cadre scolaire des aides personnalisées. Près de 300 enfants sont pris en charge chaque année par plus d'une centaine d'intervenants.

Cette action *Coup de Pouce LANGAGE* est née du constat exprimé par des enseignants que certains enfants de Cours Préparatoire ont des capacités langagières moyennes, voire faibles, qui entravent leur apprentissage de la lecture et de l'écriture et qu'une stimulation langagière en amont de l'apprentissage de l'écrit, c'est-à-dire dès l'école maternelle, pourrait être bénéfique. Ainsi, les « facilitateurs de langage » interviennent auprès d'enfants de l'école maternelle qui ne parlent pas ou peu, ou qui parlent beaucoup mais avec un faible degré de structuration.

Cette action ne s'adresse pas spécifiquement à des enfants non francophones ou primo-arrivants. En effet, les enfants qui ont besoin d'un « entraînement spécifique au langage » ne sont pas toujours d'origine étrangère. Cependant, les enseignants, en charge d'établir la liste des enfants participants aux ateliers, choisissent en réalité très souvent des enfants dont la langue parlée en famille n'est pas le français (autour de 60 % des enfants en moyenne⁷). Le *Coup de Pouce LANGAGE* vise trois objectifs :

- donner aux enfants qui ne bénéficient pas chez eux d'une stimulation langagière suffisante l'occasion de dialoguer « efficacement » avec un adulte ;

- se familiariser avec l'écrit par le biais de livres illustrés, supports des échanges ;
- sensibiliser les parents à l'importance du langage avec l'entrée en élémentaire.

Les ateliers fonctionnent sur le principe d'une séance d'échanges individualisés de 20 minutes avec un ou deux enfants. La séance est centrée principalement sur la modalité d'échange suivante : « je te lis une histoire, tu écoutes et après nous la raconterons ensemble » avec le support de livres illustrés spécifiquement conçus dans cette optique. Les « facilitateurs de langage » qui animent ces séances d'« entraînement au langage » sont soit des professionnels de l'enfance, généralement des enseignants, soit des bénévoles. Les séances s'apparentent aux pratiques de lectures partagées que l'on peut observer dans certaines familles, où l'on raconte explicitement ce qu'on voit, ce qu'on vit, ce qu'on pense, mais avec un objectif pédagogique *consciemment* orienté vers la production d'un discours narratif grâce à des apports langagiers ajustés dans des zones proches du développement de l'enfant.

La formation des intervenants aux interactions langagières éducatives et suivi de l'action

Les « facilitateurs de langage » suivent une formation initiale de six heures. Les formateurs de l'AsFoReL (professionnels de l'enfance ou linguistes universitaires) supervisent le travail tout au long de l'année avec un suivi sur le terrain et des bilans réguliers à partir des enregistrements audio réalisés à trois périodes de l'année (au total, plus d'une centaine d'heures de formation sont assurées chaque année). Au-delà des ouvrages et outils didactiques sur l'apprentissage de l'oral à l'école maternelle, disponibles en grand nombre sur le marché, l'objectif est d'impulser une pratique réflexive des intervenants des interactions langagières qu'ils proposent. Ce travail de conscientisation est orienté plus précisément sur une activité métalinguistique : les intervenants doivent pouvoir détecter les fonctionnements langagiers maîtrisés et ceux en cours d'apprentissage, pour pouvoir évaluer là où chaque enfant en est et là où ils vont pouvoir l'emmener, en s'attachant à la dimension linguistique et pragmatique et non pas en se focalisant sur les formes supposées déviantes par rapport à la norme de l'écrit⁸. Ainsi, dans l'exemple 1, l'adulte a repéré le tâtonnement de l'enfant sur le discours indirect et propose une refor-

mulation qui reprend le fonctionnement complet de cette construction avec des précisions sur le genre et la morphologie verbale.

Exemple 1 :

Enfant – *Bastien dit que la prochaine fois il vais te faire un beau dessin*

Adulte – *Voilà il dit que la prochaine fois il fera un beau dessin à Tonton Karim*

Dans l'exemple 2, l'adulte valide la proposition de l'enfant, tout en apportant une précision lexicale, puis reformule ce même énoncé en l'intégrant dans une construction temporelle avec « quand » qui permet l'articulation et la hiérarchisation des différents événements narratifs.

Exemple 2 :

Enfant – *il appuie sur le bouton*

Adulte – *oui il appuie sur le klaxon quand François passe devant Tonton Karim il appuie sur le klaxon*

L'adulte offre ainsi à l'enfant l'expérience d'un fonctionnement, en situation, qui s'appuie sur une organisation du discours, et non pas sur des formes isolées, et qui n'est pas calqué sur des formes linguistiques préétablies (une liste de vocabulaire ou des constructions syntaxique visées préalablement par l'adulte indépendamment de ce que l'enfant produit). Si ce type de reprises et reformulations est proche de ce que l'on observe dans certaines familles des classes moyenne et supérieure, elle diffère dans son degré de conscientisation puisqu'il ne s'agit pas ici d'un hasard, d'une interaction basée sur l'intuition, mais d'une stratégie explicite d'adaptation.

Au cours de la mise en œuvre sur le terrain, les retours du formateur permettent non seulement de réajuster les représentations des « facilitateurs de langage » sur la question du langage oral, de l'apprentissage (souvent vu en termes de « manques » ou « d'erreurs ») mais aussi de mesurer les écarts entre les objectifs fixés et la réalité des pratiques langagières mises en œuvre. Ainsi, les praticiens sont souvent surpris de constater qu'ils ne s'adressent pas à tous les enfants, ni dans la même quantité, et que le langage qu'il propose n'est pas toujours explicite, comportant davantage de reprises lexicales isolées et de questions fermées que de reformulations ciblées.

Pourquoi et comment impliquer les parents ?

Il est commun d'entendre que l'adhésion des parents est nécessaire, voire indispensable, à l'enfant pour sa réussite scolaire. À la question : pourquoi impliquer les parents ?, une des réponses apportées indique que l'investissement, ou du moins l'intérêt que les parents portent aux activités scolaires a un effet catalyseur sur les apprentissages⁹, même si elle est à nuancer (Glasman, 2004).

Partant de ce constat, l'objectif du *Coup de Pouce LANGAGE* est aussi de faire en sorte que l'enfant se sente soutenu et encouragé par sa famille, que s'installe une dynamique d'apprentissage par renforcement positif. Un autre objectif, plus ambitieux, serait de sensibiliser les parents au langage qu'ils adressent à leur enfant dès le plus jeune âge, pour que, dans leur langue première, ils prennent une part active à des échanges qui ne s'inscrivent pas seulement dans du fonctionnel (obtenir quelque chose, donner des ordres...) mais aussi dans une visée narrative et explicative (raconter, expliquer, prendre position, débattre...).

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

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

UNE MESURE DE L'EFFICACITÉ DE L'ACTION COUP DE POUCE LANGAGE

L'évaluation de l'action s'appuie chaque année sur :
– deux à trois enregistrements des séances (au début, au milieu et à la fin de l'action). À partir de la transcription intégrale des enregistrements, le formateur réalise une analyse

des énoncés pour mieux cerner l'évolution dans l'organisation du discours de chaque enfant en lien avec les modalités de l'interaction adulte-enfant (Canut & Vertalier, 2010);

- des questionnaires de fin d'année destinés aux différents acteurs de l'action (facilitateurs, enseignants, parents). Ils abordent des aspects plus larges que le langage comme les partenariats, le comportement en/hors classe, etc.

Évaluation quantitative et qualitative du langage des enfants (francophones ou non)

Évaluation à partir de questionnaires

Pour illustrer ce premier type d'évaluation par questionnaires, nous prendrons les résultats d'une analyse qui a été réalisée dans cinq villes (Angers, Bourges, Nancy, Vandoeuvre, Verdun) auprès de 139 enfants en 2007-2008 et 168 enfants en 2008-2009 (307 enfants au total, âgés de 4 à 5 ans). Elle a permis de voir des éléments de satisfaction aussi bien pour les facilitateurs et les enseignants que pour les parents :

- les enfants ont progressé dans leur maîtrise du langage (à 60 % selon les facilitateurs, à 65 % selon les enseignants);
- le comportement scolaire s'est amélioré (intégration dans le groupe, compréhension en classe, concentration...), avec en particulier une plus grande prise de parole en classe (avec un taux d'évolution de 77 %).

Une autre évaluation, réalisée en 2010 dans la ville d'Orléans, à partir d'un questionnaire rempli par les enseignants, a permis de comparer sur une année scolaire le niveau de progression atteint par un enfant participant à l'action *Coup de Pouce LANGAGE* par rapport au niveau de progression atteint par les autres élèves de sa classe¹⁰. L'évaluation, réalisée dans cinq classes réparties dans trois écoles, concerne 18 enfants participant à l'action (le groupe « facilitateurs », 6 enfants par école) et 62 autres enfants fréquentant les mêmes classes (le groupe « témoin »). L'analyse statistique ci-après compare les progrès du groupe « facilitateurs » avec les progrès du groupe « témoin¹¹ ».

Les résultats de la marge de progression entre les deux groupes sont probants pour les deux variables concernant le langage : les enfants qui ont bénéficié des « facilitateurs de langage » ont évolué de façon

Tableau 1 : Progression concernant la prise de parole

Groupe	Nombre ¹²	Moyenne	Écart-type
Facilitateurs	14	4,3571	2,37316
Témoin	23	1,6957	1,32921
Total	37	2,7027	2,19678

$$t = 4,38 ; p = 0,000$$

Tableau 2 : Progression concernant le niveau de la langue

Groupe	Nombre	Moyenne	Écart-type
Facilitateurs	18	5,1667	3,50210
Témoin	24	2,7500	2,47158
Total	42	3,7857	3,15869

$$t = 2,62 ; p = 0,012$$

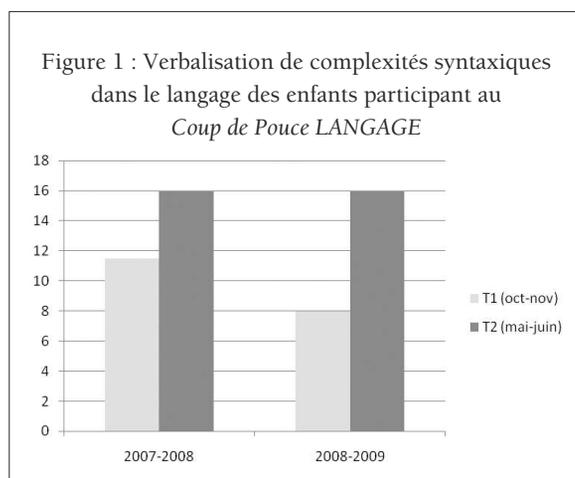
pertinente en ce qui concerne « la prise de parole » et « le niveau de la langue ». Les enfants ayant participé à l'action *Coup de Pouce LANGAGE* ont donc davantage progressé que les autres lorsqu'on prend les enfants du groupe « témoin » les plus faibles (c'est-à-dire ceux qui avaient une marge de progression possible).

Évaluation à partir d'enregistrements

Pour affiner les résultats de l'analyse statistique concernant les compétences langagières, une analyse détaillée des transcriptions de chaque enregistrement des dialogues entre enfant et facilitateurs¹³ montre globalement des évolutions positives et significatives dans la construction du langage oral des enfants : allongement des énoncés, avec une plus grande verbalisation de constructions simples complètes, puis de constructions simples coordonnées et/ou contenant des complexités syntaxiques, en lien avec les caractéristiques du langage qui leur est adressé.

Nous prendrons pour exemple l'évaluation qui s'est appuyée sur des enregistrements réalisés auprès de 282 enfants âgés de 4-5 ans (dans quatre villes différentes) au cours des années 2007-2009. Les résultats reportés dans le diagramme ci-après (figure 1) montrent que, toutes villes confondues, les enfants produisent davantage de constructions complexes en fin d'année scolaire et qu'il y a une

évolution continue quel que soit le niveau de départ : augmentation de 11,5 % à 16 % en 2007-2008 et de 8 % à 16 % en 2008-2009.



L'effet de cette action est lié à la régularité des ateliers mais aussi, et surtout, à la qualité des interactions langagières individuelles entre l'enfant et le « facilitateur » :

- certains « facilitateurs » ont évolué dans leur façon de parler à l'enfant. Cette évolution relève de la formation en cours d'action mais aussi du travail de transcription qu'ils ont effectué à partir de leurs enregistrements ;
- les effets des ateliers ne sont pas tous évaluable à partir des enregistrements mais ces occasions privilégiées ont été un gain langagier précieux pour chacun des enfants, une stimulation dont les effets positifs ont été relevés par les différents partenaires de l'action.

Une évolution différente pour les enfants allophones ?

Si l'on se focalise sur les enfants parlant une autre langue que le français en famille, la tendance reste la même. On prendra pour exemple les résultats obtenus en 2010 pour un groupe homogène de dix enfants allophones (dont la langue première est l'arabe dialectal marocain) de 4-5 ans d'une école de Montpellier ayant participé à un atelier avec des « facilitateurs » : on observe un élargissement dans la verbalisation des constructions syntaxiques avec une augmentation de 10 % à 17,5 % de constructions complexes sur une période de quatre mois.

Il apparaît donc d'emblée que les enfants participant à l'action *Coup de Pouce LANGAGE*, que leur langue première soit le français ou non, augmentent leur répertoire linguistique dans les mêmes proportions que la moyenne des enfants participants à l'action. On peut ainsi en déduire que ce n'est pas la langue en soi qui pose problème mais bien la stimulation linguistique proposée par l'entourage de l'enfant et les « facilitateurs » qui permettra la mise en fonctionnement du langage, laquelle comporte une part de transfert d'une langue à l'autre.

De l'adhésion au relais parental : un dispositif encore perfectible

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

- plus de la moitié des parents ont accepté de remplir le questionnaire¹⁴ et parmi ceux qui ont répondu 96 % disent être satisfaits du dispositif ; 94 % pensent que l'action a aidé leur enfant à mieux parler ;
- la satisfaction des parents est confortée par les appréciations données par les enseignants en ce qui concerne le « comportement scolaire » des enfants : meilleure intégration dans le groupe, meilleure compréhension, plus grande concentration...

Si l'on s'intéresse uniquement aux réponses de familles non francophones, on obtient des résultats dans des proportions semblables : 90 % des parents qui ont répondu au questionnaire disent être satisfaits et tous estiment que l'action a aidé leur enfant à davantage parler, à mieux comprendre ce qu'on lui dit, à mieux expliquer ce qu'il fait, ou encore que leur enfant est plus attentif et plus calme quand on lui lit des histoires. En revanche, seulement 40 % des parents ont pu participer aux rencontres organisées par l'école et/ou le pilote et 20 % ont pu assister à au moins une séance.

Il est indéniable qu'en dépit des obstacles liés à la possible barrière de la langue, l'objectif du partenariat a été atteint pour une majorité de familles en ce qui concerne leur adhésion première au projet. Cependant, cela ne tend pas vers un relais parental :

les parents, rassurés par cette prise en charge de leur enfant, délèguent logiquement le travail aux intervenants. Certains parents (allophones ou non) disent ne pas se sentir à la hauteur ou ne voient pas l'utilité de dialoguer avec des « petits » enfants, encore moins leur raconter des histoires. La plus grande difficulté réside pour les « facilitateurs » à établir une relation (de confiance) et un dialogue avec les parents, mais aussi à remettre en cause leur propre investissement dans la mesure où ils rejettent assez systématiquement la faute sur les parents qui ne « prennent pas le temps » de venir les voir.

Il sera à l'avenir utile de vérifier si les résultats se maintiennent sur du long terme pour valider ou non le fait que le partenariat puisse être un facteur de pérennisation des acquisitions. Et il serait intéressant de s'inspirer des dispositifs déjà expérimentés dans d'autres lieux¹⁵ pour aller plus loin dans l'établissement des relations avec les familles.

APPROCHE (SOCIO)LINGUISTIQUE DE L'ACQUISITION DU LANGAGE ET FORMATION DES ACTEURS

Le dispositif *Coup de Pouce LANGAGE* avait, dès sa création, pour principal objectif de stimuler l'apprentissage du langage d'enfants d'école maternelle en adoptant des modalités d'interaction spécifiques. Le fait que les enseignants aient massivement intégré à ce dispositif des enfants allophones nous a interrogés sur ce que cela induisait du point de vue de leurs représentations premières, aussi bien d'un point de vue linguistique que d'un point de vue sociolinguistique. Pourtant, nous avons vu, à travers l'évaluation du dispositif, que, quelle que soit la première langue de l'enfant, c'est bien l'action d'étayage de l'adulte qui rend l'apprentissage efficient : ce n'est pas la langue parlée en famille qui prédit en soi une évolution langagière mais bien la posture langagière et interactionnelle des adultes qui entourent l'enfant.

Au cours de la formation initiale des « facilitateurs de langage », l'action est présentée par les formateurs comme étant sans rupture avec l'environnement de l'enfant : il ne s'agit pas de stigmatiser et de remplacer les variantes linguistiques utilisées dans le cercle familial mais de les diversifier. Tout en dénonçant les fausses représentations liées à la question du plurilinguisme, l'accent est mis sur le rôle de l'adulte pour assurer une continuité et élargir le répertoire linguis-

tique initial de l'enfant, dans un contexte de sens et de lectures partagées. Par ailleurs, il est précisé que le rapprochement préconisé vers les familles ne consiste pas à imposer des pratiques langagières normées, socialement marquées et présentes dans le système scolaire mais participe de cette continuité.

Le suivi de l'action assuré par les formateurs durant l'année scolaire consiste ensuite, à partir de l'observation et l'analyse des pratiques langagières des intervenants, à travailler les interactions proposées aux enfants et le repérage d'évolutions linguistiques. Ce travail tend à modifier, au fur et à mesure, les représentations, non seulement de ce que signifie apprendre à parler, mais également à impulser une vision sociolinguistique de l'apprentissage du langage dans un contexte qui peut être plurilingue.

Cette formation continue cherche ainsi à asseoir le rôle, voire l'expertise, de l'institution scolaire dans la prise en charge de l'apprentissage de la langue française, sans négliger de valoriser les autres langues, pour solliciter leur utilisation en famille, du fait de leur impact sur l'acquisition des fonctionnements cognitivo-langagiers. Cette réflexion nous paraît d'autant plus importante que depuis une vingtaine d'années la dimension sociale du langage est supplantée par une dimension cognitive. La tendance est à la « médicalisation » du langage : les difficultés rencontrées dans l'apprentissage du langage sont étiquetées de divers troubles ou pathologies, les orthophonistes prenant de plus en plus souvent le relais des différents acteurs de l'éducation.

Cependant, pour des raisons économiques (la formation a un coût), et probablement idéologiques, il n'est pas sûr qu'un dispositif comme *Coup de Pouce LANGAGE* puisse être pérennisé. La recherche-action-formation étant une ressource possible pour changer durablement les façons de penser et de faire, il reste donc aux linguistes de l'acquisition à se manifester scientifiquement et politiquement, de manière concrète et visible sur le terrain de l'éducation et de l'école pour défendre une approche sociale du langage.

NOTES

1. On désignera par « allophone », l'enfant dont la langue première utilisée dans son cercle familial n'est pas la langue de l'école c'est-à-dire ici le français. On pourra utiliser aussi dans le même sens le terme de « non francophone ».

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

3. Concernant le bilinguisme des migrants et les représentations linguistiques associées, en particulier à l'école, on pourra par exemple se référer aux différentes contributions publiées dans la revue *Migrants-Formation*, 83 (1990). Voir également Légise et Puren (2005) dans une situation sociolinguistique différente.

4. Le questionnaire, proposé lors d'un séminaire de formation continue des enseignants sur le langage en maternelle (IUFM Centre Val de Loire 2010), comportait trois questions : « qu'est-ce que parler pour un enfant de moins de 6 ans ? », « Comment apprendre à parler à un enfant de moins de 6 ans ? » et « Qu'est-ce qu'apprendre une langue ? ». Enquête réalisée par Natacha Espinosa.

5. Ce discours dévoile aussi les actes didactiques qui sont majoritairement proposés dans le cadre des situations de langage à l'école maternelle axées principalement sur l'axe communicationnel.

6. Les travaux sur la syntaxe du français parlé sont ainsi quasiment inexistantes dans les programmes de l'école primaire et dans la formation des enseignants (voir le recueil de manuscrits de C. Blanche-Benveniste édité par M.-N. Roubaud, 2013).

7. 100 % dans certaines écoles...

8. Par exemple, nombre d'adulte voit dans la reprise du pronom clitique (« le petit garçon, il... ») une forme, certes présente à l'oral, mais pas acceptable. Si elle ne l'est pas du point de vue de la norme de l'écrit, en revanche d'un point de vue linguistique le fonctionnement syntaxique de la phrase est le même avec ou sans la reprise du pronom. Cela renvoie à la notion d'erreur, très prégnante dans les représentations collectives, et largement véhiculée par l'école (Reuter, 2013).

9. On pourra se référer sur la question des relations entre « familles et école » aux différentes contributions publiées dans la revue *Lien social et politiques*, 35 (1996).

10. Les enseignants ont indiqué en début d'année et en fin d'année le niveau A, B, C ou D atteint par chaque enfant de sa classe y compris ceux participant à l'action *Coup de Pouce LANGAGE*. Les items étaient regroupés en trois catégories : 1) le comportement dans la prise de parole : l'enfant prend spontanément la parole, il parle avec les autres, il utilise davantage la parole que les gestes pour s'exprimer, il est audible ; 2) le niveau de la langue : le langage de l'enfant est structuré, il arrive à expliquer ce qu'il fait, il parle en faisant des phrases complètes, il comprend ce qu'on lui dit, ce qu'il dit est compréhensible, il utilise un vocabulaire approprié ; 3) le rapport au livre : l'enfant est attiré par les livres, il est attentif à la lecture d'une histoire, il reconnaît certains livres.

11. L'analyse a été réalisée par C. Bocéréan, psychologue statisticienne, Université de Lorraine. Le codage correspond aux niveaux A, B, C et D du questionnaire destiné aux enseignants. Trois variables sont prises en compte : « prise de parole » (addition des réponses aux 4 items), « niveau de langue » (addition des réponses aux 6 items), et « rapport au livre » (addition des réponses aux 3 items). Nous ne nous intéressons ici qu'aux deux premières variables.

12. N'ont été retenus que les enfants qui n'ont pas obtenu de score maximal (A) en début d'action et pour lesquels une marge de progression était possible (écarts de plus de deux points).

13. Pour le détail des items et des grilles d'analyse, voir Canut et Vertalier (2010).

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

15. On pourra notamment se référer aux dispositifs valorisés par l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme dans le cadre des Actions Educatives Familiales ou encore à des opérations comme celle des « sacs d'histoires » en Suisse.

RÉFÉRENCES

- Auger, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives pratiques en classe*. Paris : Editions des archives contemporaines.
- Auger, N., & Sauvage, J. (2009). Le mutisme des enfants (de) migrants à l'école maternelle. *Les Cahiers Pédagogiques*, 473, 44-45.
- Bautier, E. (1990). Enfants de migrants, langue(s) et apprentissage(s). *Migrants-Formation*, 83, 65-73.

- Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Paris : Chronique Sociale.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Minuit.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Laval : Presses de l'Université de Laval.
- Berthoud, A.-C., & Py, B. (1993). *Des linguistes et des enseignants*. Berne : Peter Lang.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glotto-phobie*. Paris : éditions textuel.
- Boimare, S. (2009). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : P.U.F.
- Canut, E. (2006). *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit. Travailler avec un chercheur dans l'école*. CRDP d'Amiens : Scérén.
- Canut, E. (2013). Procesos interaccionales de adquisición/aprendizaje del lenguaje y dominio de dos lenguas : implicaciones didácticas. Dans J. Dolz & I. Idiazabal (Eds), *Enseñar (lenguas) en contextos plurilingües* (p. 115-146). Servicio Editorial de la UPV/EHU (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea).
- Canut, E., & Bosseau, A. (2004). Entraîner des enfants au langage oral : des expériences de formation et des pratiques de terrain. *L'Acquisition du Langage Oral et Écrit*, 52-53.
- Canut, E., & Vertalier, M. (2009). *L'apprentissage du langage : une approche interactionnelle. Réflexions théoriques et pratiques de terrain*. Paris : L'Harmattan.
- Canut, E., & Vertalier, M. (2010). Etudier la complexité syntaxique chez l'enfant de moins de six ans dans une perspective interactionnelle : choix d'une méthodologie qualitative. Dans J. Bernicot, E. Veneziano, M. Musiol & A. Bert-Erboul (Eds), *Interactions verbales et acquisition du langage* (p. 239-260). Paris : L'Harmattan.
- Canut, E., Bertin, T., & Bocéréan, C. (2013). Des interactions éducatives pour soutenir l'apprentissage du langage des enfants d'école maternelle. Une exploration de la Zone Proximale de Développement en linguistique de l'acquisition. Dans J.-P. Bernié & M. Brossard (Eds), *Vygotski et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation* (p. 171-188). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Canut, E., & Vertalier, M. (2014). Les schèmes sémantico-syntaxiques dans le processus interactionnel d'acquisition. Dans N. Espinosa, M. Vertalier & E. Canut (Éds.), *Linguistique de l'acquisition du langage oral et écrit. Convergences entre les travaux fondateurs de Laurence Lentin et les problématiques actuelles* (p. 85-116). Paris : L'Harmattan.
- Canut, E., Mallon, C., & Leroy-Collombel, M. (2018). *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage. De la recherche en acquisition à l'intervention des professionnels*. Paris : Hachette Éducation.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE international.
- Castellotti, V., & Huver, E. (Eds) (2008). *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants, Glottopol*, 11.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Do Carmo, O. (1987). Le bilinguisme à l'âge préscolaire chez l'enfant de migrant. La langue L1 a-t-elle une influence négative sur l'acquisition du français (L2) ? Dans L. Lentin (Éd.), *Recherches sur l'acquisition du langage I* (p. 99-119). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris : PUF.
- Giampino, S. (2016). *Développement du jeune enfant. Modes d'accueil. Formation des professionnels*. Rapport au Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes. Paris
- Glasman, D. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Rapport pour le Haut Conseil à l'évaluation de l'école. Chambéry : Université de Savoie.
- Goi, C. (2015). *Des élèves venus d'ailleurs*. Mayenne : Canopé Editions
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words, Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Labrell, F. (2005). Que nous apprennent les recherches sur l'étayage parental des connaissances des jeunes enfants pour la mise en place des apprentissages langagiers à l'école maternelle ? *Revue Française de Pédagogie*, 151, 17-28.
- Léglise, I., & Puren, L. (2005). Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais. École et éducation. *Univers créoles*, 5, 67-90.
- Lentin, L. (1971). Recherches sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans : une méthode, premiers résultats. *Études de Linguistique Appliquée*, 4, 7-52.
- Lentin, L. (1973). Interaction adultes-enfants au cours de l'acquisition du langage. Un exemple : Étude contrastive du langage de deux enfants entre 3 et 4 ans et de celui de leurs parents (milieux socio-culturels différents). *Études de Linguistique Appliquée*, 9, 9-50.
- Lentin, L. (1998). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. Paris : E.S.F.
- Lucchini, S. (2005). L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence. *Enfance*, 57(4), 299-315.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Nonnon, E. (1991). Difficultés du langage oral et écrit chez les enfants de l'immigration en échec scolaire : quelques éléments d'analyse. *Enfance*, 4, 335-354.

- Peterson, C., Jesso, B., & Mc Cabe, A. (1999). Encouraging Narratives in Preschoolers : an Intervention Study. *Journal of Child Language*, 1(26), 49-67.
- Py, B. (1991). Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2. *TRANEL*, 17, 147-161.
- Roubaud, M.-N. (Ed.) (2013). Langue et enseignement. Une sélection de 22 manuscrits de Claire Blanche-Benveniste (de 1976 à 2008). *TRANEL*, 58.
- Tazouti, Y., & Jarlegan, A. (2013). Effets des apprentissages de Grande Section de maternelle et des pratiques familiales en lien avec la scolarité sur les acquisitions en fin de CE1. *Enfance*, 2, 139-157.
- Torrance, N., & Olson, D. R. (1984). Oral Language Competence and the Acquisition of Literacy. Dans A. Pellegrini & T. Yawkey, *The Development of Oral and Written Language in Social Contexts* (p. 167-181). Vol. XIII. Norwood-New Jersey : Ablex.
- Varro, G. (1990). Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants. *Migrants-Formation*, 83, 24-38.
- Varro, G. (1997). Les élèves "étrangers" dans les discours des institutions et des instituteurs. *Langage et société*, 80, 73-99.
- Wallon, H. (1945/1989). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris : P.U.F