



HAL
open science

L'enfant trilingue : langue de l'école, langue authentique et langue maternelle.

Bruno Humbeeck, Willy Lahaye, Catherine Coppée

► To cite this version:

Bruno Humbeeck, Willy Lahaye, Catherine Coppée. L'enfant trilingue : langue de l'école, langue authentique et langue maternelle.. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Jul 2012, Paris, France. halshs-00795523

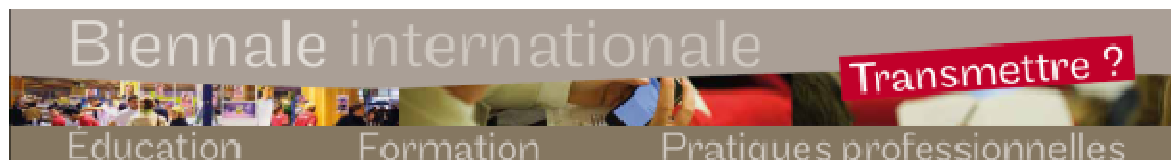
HAL Id: halshs-00795523

<https://shs.hal.science/halshs-00795523>

Submitted on 28 Feb 2013

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

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



Communication n° 131 – Atelier 23 : Langue et culture

L'enfant trilingue : langue de l'école, langue authentique et langue maternelle

Bruno Humbeeck, Willy Lahaye et Catherine Coppée, Université de Mons, Belgique

Résumé

Prendre la parole, s'exprimer de manière compréhensible, rendre intelligible le discours d'un autre, comprendre un point de vue différent du sien, saisir le sens d'un texte, le commenter, s'expliquer à son propos, lire, écrire, parler, sont autant de conquêtes que l'acquisition d'une langue rend possible. Sans un tel développement, l'être humain serait sans doute rapidement condamné à l'enfermement sur soi. Il devrait aussi renoncer à élargir ses apprentissages à propos de lui-même ou de ceux qui composent son monde vécu ou encore au sujet du monde matériel qui l'entoure.

La communication aura pour but de décrire une expérience de recherche-action réalisée au sein d'une école fondamentale de la Ville de Charleroi (Belgique) depuis le début de l'année scolaire 2009-2010 pour stimuler des pratiques d'enseignement qui prennent pour cible la langue de l'école tout en tenant compte du rapport que celle-ci entretient avec les autres codes langagiers maîtrisés par l'enfant.

Mots clés : contexte linguistique – intervention – codes langagiers - transmission

1. Les contextes linguistiques du développement

Prendre la parole, s'exprimer de manière compréhensible, se rendre intelligible le discours d'un autre, comprendre un point de vue différent du sien, saisir le sens d'un texte, le commenter, s'expliquer à son propos, lire, écrire, parler, sont autant de conquêtes que l'acquisition d'une langue rend possible. Sans un tel développement, l'être humain serait sans doute rapidement condamné à l'enfermement sur soi. Il devrait aussi renoncer à élargir ses apprentissages à propos de lui-même ou de ceux qui composent son monde vécu ou encore au sujet du monde matériel qui l'entoure.

Apprendre une langue revêt de cette manière, d'emblée dans le champ familial, puis dans le champ scolaire, une importance fondamentale. A travers la maîtrise d'un code qui lui permet d'interagir verbalement avec son entourage, l'enfant conçoit très précocement les multiples opportunités que le langage humain met à sa disposition pour exprimer ses émotions, prendre sa place au sein d'un groupe ou donner un sens à la réalité qui l'entoure. Les fonctions affectives, cognitives et sociales du langage contribuent au développement psychosocial de l'enfant en favorisant, entre autres, l'expression du besoin de communication. L'enjeu de la maîtrise d'une langue déborde dès lors largement celui de la seule réussite scolaire. C'est à travers elle que le sujet, dès son plus jeune âge, s'inscrit dans un jeu de pouvoir, donne du sens à ce qu'il vit et détermine la nature des liens qui le relie aux autres.

C'est dire l'importance que doit nécessairement revêtir l'apprentissage d'une langue tant dans l'éducation que dans la formation de manière générale. Or, dans le cadre scolaire, cet apprentissage se réalise actuellement de manière indifférenciée sans tenir compte des spécificités rencontrées par l'enfant tant à l'école que dans sa famille ou au sein des différents groupes sociaux dans lesquels le jeune est amené à évoluer. Dans chacun de ces contextes, l'enfant fait l'expérience d'un code langagier différent tant dans sa forme que dans sa structure.

2. Spécificités de l'intervention

Le présent article s'attache à décrire une expérience de recherche-action réalisée au sein d'une école fondamentale de la Ville de Charleroi (Belgique) depuis le début de l'année scolaire 2009-2010 pour stimuler des pratiques d'enseignement qui prennent pour cible la langue de l'école tout en tenant compte du rapport que celle-ci entretient avec les autres codes langagiers maîtrisés par l'enfant. L'implantation scolaire qui fait l'objet de l'intervention est choisie pour être ancrée dans un quartier socialement défavorisé. Tous les élèves et les enseignants de l'école désignée participent au projet, depuis les classes maternelles jusqu'aux six classes d'enseignement primaire. Au total, onze enseignants et cent cinquante-sept enfants prennent part aux activités proposées.

L'objectif général poursuivi par cette recherche-action est de mettre à la disposition des enseignants un ensemble de stratégies pédagogiques susceptibles de favoriser chez les élèves les plus en difficulté sur le plan de l'apprentissage de la langue, l'acquisition de compétences linguistiques adaptées aux différents contextes sociaux au sein desquels ils évoluent. Dans les propos qui suivent, nous nous attachons plus particulièrement à décrire le paradigme épistémologique et le cadre méthodologique au sein desquels s'inscrivent les pratiques de stimulation langagière impulsées au sein de l'école et, le cas échéant, prolongées dans la famille. En partant du constat que l'occurrence de bains linguistiques hétérogènes entre le

milieu scolaire et le milieu familial constitue un puissant facteur de discrimination lorsqu'il s'agit de s'approprier la langue de l'école (Bentolila, 2007), nous identifions les axes méthodologiques permettant aux enfants en âge scolaire de manifester suffisamment de plasticité linguistique pour maîtriser l'utilisation de trois codes langagiers distincts auxquels ils ont habituellement recours : la langue maternelle, la langue de l'école et la langue authentique (Lentin, 2009).

A cet endroit l'adulte exerce, souvent inconsciemment, un rôle essentiel d'étayage dans l'apprentissage des compétences nécessaires au développement de ce trilinguisme de l'enfant. C'est notamment cette appropriation de trois codes différents que l'adulte éducateur favorise chaque fois qu'il enseigne explicitement la langue de l'école dans le contexte scolaire, qu'il encourage implicitement l'acquisition de la langue maternelle dans le cadre familial ou qu'il laisse l'enfant libre d'apprendre par lui-même une langue authentique qui lui permet d'échanger spontanément dans le groupe de ses pairs.

Dans cette perspective, nous proposons un ensemble de pratiques didactiques qui envisagent ce triptyque langagier et qui permet à l'enfant/élève de situer chacun de ces codes à la place qui lui revient en tenant compte soit des règles précises qui en conditionnent l'utilisation (langue de l'école) soit des normes plus souples qui en déterminent l'usage (langue maternelle, langue authentique). Pour chacune des applications proposées à titre d'illustration, nous détaillons le principe pédagogique sous-jacent et nous rappelons le procédé didactique qui en permet l'application pratique. Ainsi envisagée, la langue de l'école trouvera sans doute plus naturellement sa place dans le patrimoine langagier de chaque enfant sans pour autant contraindre ce dernier à renoncer aux langues alternatives auxquelles il est lié par ailleurs.

3. Paradigme épistémologique

3.1 Contexte scolaire, milieu familial, environnement social et codes linguistiques

Les notions de langage soutenu, familial et courant sont généralement admises pour repérer la variation des différents registres de langue suivant le contexte d'énonciation et la qualité supposée du récepteur. Selon cette perspective, chaque registre de langue correspond à une syntaxe, une prononciation et un vocabulaire spécifique qui varient en fonction de l'attitude du locuteur et de son souci à pouvoir s'exprimer « avec distinction », « correctement » ou « sans se surveiller » (Terrail, 2009).

L'intention de l'énonciateur constitue un argument déterminant pour ce qui relève de l'usage qu'il fait des trois différents registres repérés. C'est à lui qu'il revient d'interpréter le contexte dans lequel il produit son message et d'y adapter le niveau de surveillance auquel il soumet la forme de son langage. L'enfant, très précocement, apprendra implicitement que la langue peut prendre des allures de noblesse, se relâcher ou s'encanailler en fonction de l'importance qu'il doit accorder à ceux à qui il destine son message (Dessalles, 2000). Voilà déjà pour le jeune apprenti locuteur un exercice de typification sociologique qui l'invitera à assigner une valeur sociale à ceux qui l'entourent en les classant, en les déclassant ou en les reclassant suivant des normes qu'il ne maîtrise pas encore et qui par ailleurs sont en évolution constante.

Le fait d'envisager chaque registre de langue comme un niveau correspondant à une norme sociale et de prescrire dans le même temps des règles qui en fixent l'usage de manière autoritaire introduit inévitablement une confusion. Les notions de « français correct », de

« grammaticalité » et d'« orthographe » identifiées comme des règles d'utilisation ne s'appliquent pas indifféremment à chacun des registres repérés comme des normes d'usage. En général, ces règles d'utilisation portent systématiquement sur le registre soutenu. Elles influencent également le registre familier et courant mais de manière beaucoup plus variable.

Comme les frontières entre les trois registres restent floues et impliquent un décodage très subjectif des normes d'utilisation par le locuteur, l'évaluation des compétences lexicales et syntaxiques dans le champ scolaire s'apparente le plus souvent à signifier implicitement au locuteur qu'il s'impose d'élever son registre de langage en se détachant des deux autres.

Le paradigme épistémologique auquel nous nous attachons dans l'expérience de recherche-action menée dans la Ville de Charleroi suppose de distinguer explicitement les trois registres de langue tout en maintenant leur coexistence parallèle. Nous proposons donc de vérifier comment ces différents codes langagiers se distinguent précisément en fonction d'un contexte d'énonciation clairement identifiable par l'enfant lui-même. Il s'agit de distinguer la langue de l'école qui est celle de la classe, la langue maternelle qui se pratique en famille et la langue authentique qui se parle en récréation lorsque la parole est libérée des contraintes de la présence d'un adulte.

Un tel paradigme permet de définir explicitement les différents champs éducatifs dans lesquels l'enfant se développe. Il facilite également la description du rôle de chacun des acteurs de l'éducation (enfant, parents et enseignants) tout en précisant les limites et les fonctions des différents intervenants (Humbeeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois, 2006, 2007). Enfin, ce paradigme détermine les frontières intangibles des différents bords linguistiques dans lesquels se plonge l'enfant pour que le respect de ces frontières puisse s'exercer dans le chef des différents interlocuteurs impliqués dans le champ de l'éducation.

3.2 De la règle d'usage à la norme d'utilisation

La notion de règle définit un principe de conduite généralement explicite et précis. La règle varie en fonction des lieux dans lesquelles elle est d'application. Pour être opératoire, elle suppose également d'être associée à une sanction précise. Appliquée à un système linguistique, la règle suppose ainsi que l'utilisation du code langagier soit soumise à un ensemble de prescriptions précises et explicites qui en réglementent rigoureusement l'usage. C'est effectivement le rôle qui est assigné aux grammaires et aux dictionnaires dans le champ scolaire lorsqu'il s'agit d'enseigner la règle d'usage du lexique et de la syntaxe.

L'idée de règle suppose également, comme nous venons de le souligner, la définition d'un espace où celle-ci est d'application. Se référer à la langue de l'école permet de circonscrire la classe comme le cadre dans lequel le code langagier est strictement régulé. En outre, sur ce territoire, tout écart par rapport à la règle suppose une sanction qui, sous la forme d'une intervention adulte, précise explicitement ce qui est linguistiquement correct et ce qui ne l'est pas. L'idée de norme fait davantage référence à un principe auquel se réfère tout jugement de valeur moral ou esthétique. Généralement imprécise, elle varie en fonction des groupes sociaux au sein desquels elle se manifeste. La norme est rarement associée à une sanction explicite et préalablement fixée. Soit elle donne lieu à un jugement implicite, soit elle suppose d'ouvrir un espace de discussion sur ce que peut signifier l'écart à la norme.

Lorsqu'elle s'applique à un registre de langage, la norme définit des modalités d'utilisation de la langue susceptibles de varier dans sa forme comme dans sa structure d'un groupe à l'autre.

Elle suppose ainsi la diffusion de manières de s'exprimer qui permettent aux différents groupes de se distinguer les uns des autres. Cette fonction identitaire est essentiellement privilégiée à travers l'usage de la langue maternelle et de la langue authentique. C'est sans aucun doute pour cette raison que ces deux systèmes linguistiques apparaissent davantage perméables à la diffusion de normes qu'à l'imposition de règle contrairement à la langue de l'école. Ces deux codes langagiers sont peu sujets à des corrections linguistiques formelles et ce sont les processus d'affiliation qui sont mis en jeu chaque fois qu'un sujet s'écarte des normes d'usage d'un groupe qui ne partage pas, sur ce plan, le même patrimoine langagier.

Pour assurer la compatibilité linguistique école-famille et ne pas engager le destin sémiologique de l'enfant sur une voie sans issue, il faut que l'école enseigne explicitement les règles de fonctionnement de sa langue et évite de jouer la police des familles en corrigeant les langues maternelles ou en imposant les règles des langues authentiques.

Dans cette perspective, la **langue de l'école** apparaît moins comme un modèle de langue normée. Elle se pose davantage comme le code langagier le plus précisément régulé, celui dont le lexique, la syntaxe et la grammaire peuvent faire l'objet d'un enseignement formel au sein de la classe. Conventionnelle dans sa structure, définissant explicitement des critères précis de correction, la langue de l'école se présente comme le code qui permet avec le plus de facilités le transfert du langage oral au langage écrit. La langue de l'école favorise en outre l'explicitation des contenus et vise généralement, sur un plan fonctionnel, la transmission de messages compréhensibles dans leur totalité.

La relation qui lie l'adulte à l'enfant par la langue de l'école peut être représentée en adaptant le modèle du triangle pédagogique conçu par J. Houssaye (1988). Comme l'indique le schéma ci-après, la langue de l'école est explicitement visée par un acte d'enseignement qui lie l'adulte à la matière qu'il est censée transmettre. Nous verrons à cet endroit tout le profit qu'il y a à tirer d'une situation pédagogique dans laquelle l'enfant serait amené à jouer sciemment avec les mots ou les phrases qu'il utilise. Les jeux de créativité verbale ouvrent à cet endroit un espace de liberté au sein duquel, en s'affranchissant des contraintes habituelles d'adéquation, d'univocité, de cohérence et de clarté, l'enfant se crée les conditions idéales pour un apprentissage à la fois approfondi et décomplexé par rapport aux exigences de la langue qui lui est enseignée.

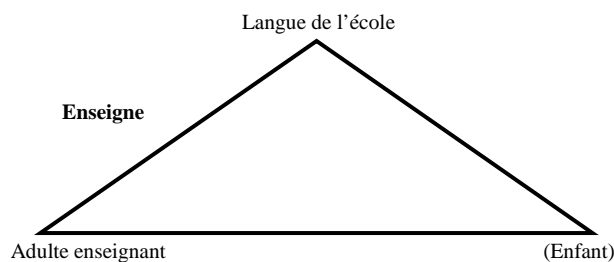


Schéma 1 - Langue de l'école et triangle pédagogique

Lorsque l'enfant accepte de jouer consciemment avec les mots ou avec les phrases, c'est précisément parce qu'il a le sentiment d'en maîtriser le code. La situation de l'enfant qui fait le mort chaque fois qu'il se tient à l'écart du processus parce que la conquête de la langue de l'école et de son cortège de règles lui paraît impossible, est incontestablement plus préoccupante. De la même façon, l'acte d'enseignement doit nécessairement être interpellé par l'attitude de retrait de l'élève qui se moque éperdument d'acquérir la langue de l'école et

se met à faire le fou quand il multiplie les écarts par rapport à la langue parce que l'usage de ce code semble à ses yeux parfaitement inutile.

La **langue authentique** semble à cet endroit répondre plus immédiatement au souci de maîtrise communicationnelle de l'enfant. Acquis par l'usage au sein du groupe des pairs, elle se veut essentiellement pragmatique et spontanée. Par langue authentique, nous évoquons en réalité toutes les formes de discours qui ne sont pas altérées ou dénaturées par des stimuli contraignants ou qui ne subissent pas l'influence déformante que suscite la présence adulte. La langue authentique c'est le langage de la récréation, celui que l'enfant aménage à sa guise lorsqu'il converse avec un autre enfant qui n'est pas investi d'une quelconque autorité en matière de formulation langagière.

Par sa nature, la langue authentique est exclusivement destinée à un usage oral. Elle laisse en outre une place importante à l'implicite ou la suggestion. En s'appuyant sur un sentiment de connivence, elle satisfait généralement l'orateur et le récepteur en dépit de son aspect fonctionnellement incomplet.

Envisagée comme composante du triangle pédagogique, la langue authentique résulte d'un processus d'apprentissage réalisé par l'enfant lui-même qui s'approprie ce code langagier dans un contexte où l'adulte est tantôt réduit à faire le mort parce qu'il est absent du contexte des conversations tantôt mis en situation de faire le fou par la tolérance ou l'indifférence qu'il manifeste envers les formes langagières utilisées par les enfants entre eux.

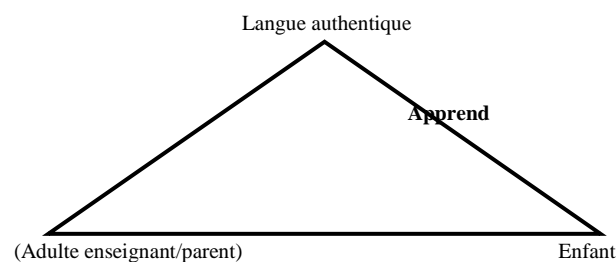


Schéma 2 - Langue authentique et triangle pédagogique

Zep, l'auteur du célèbre Titeuf utilise particulièrement ce registre de la langue authentique ou spontanée chez l'enfant pour en faire un argument comique. En le transposant sous une forme écrite qui ne lui convient pas a priori, la langue authentique devient, dans le contexte de cette bande dessinée, l'indice de la distance qui sépare le monde des adultes de celui des enfants dès que ceux-ci prennent le pouvoir dans un espace qui est exclusivement le leur (par exemple, la cours de récréation).

Les « c'est pô croyab' », « même pas mal ! », « T'es pas cap », « Ah ouais, d'accord » qui jalonnent les récits des personnages ne constituent pas seulement une concession faite à l'expression du langage enfantin, ils proposent aussi une manifestation tangible des normes véhiculées dans les groupes d'enfants par ce registre langagier.

Comme la langue authentique, la **langue maternelle** se constitue davantage comme un registre langagier normé. A ce titre, elle varie dans sa forme d'un groupe à l'autre et obéit le plus souvent à des lois implicites et peu perméables à la sanction en cas d'écart.

La langue maternelle ne signifie pas seulement la langue parlée par la mère mais bien la langue apprise d'elle. Fruit d'un apprentissage naturel, interactif et peu didactique, elle est essentiellement destinée à un usage oral et s'éloigne souvent de la langue écrite à la fois dans les structures syntaxiques et dans les formes lexicales qu'elle admet. Davantage que la langue de l'école, le code linguistique propre à la langue maternelle se montre perméable à l'implicite en s'appuyant sur un sentiment de familiarité qui facilite l'intercompréhension spontanée. A cet endroit la langue maternelle peut se révéler incomplète dans ses contenus et peu explicite dans ses formes.

La langue maternelle ne fait pas l'objet d'un enseignement. Elle accompagne plus généralement, comme l'indique le schéma 3 ci-dessous, le processus éducatif. Centrée sur le rapport qui lie l'adulte éducateur (le parent) à l'enfant, elle met à l'occasion hors jeu la langue de l'école et les formes écrites qu'elle impose. Lorsque la famille fait de la langue de l'école une langue morte, l'enfant/élève y perd rapidement son latin. Dans ce cas, l'élève ignore dans quelle mesure il est autorisé à apprendre un code qui risque inévitablement de le mettre à distance des pratiques langagières familiales. De la même façon lorsque la langue de l'école s'inscrit en rupture par rapport à celle de la famille, l'enfant peut être tenté d'en contourner la forme et la tournure pour rester dans un rapport affectif de loyauté par rapport à sa langue maternelle.

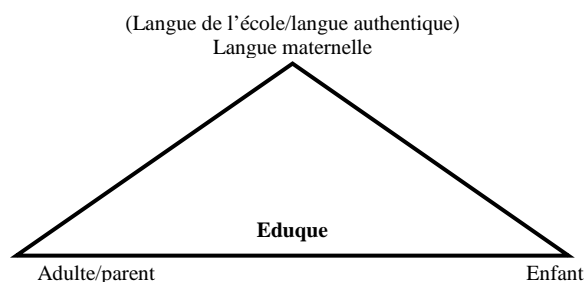
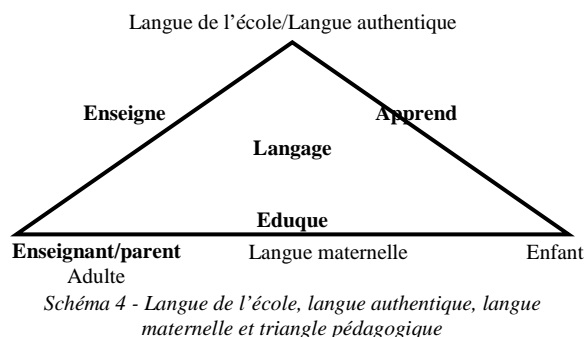


Schéma 3 - Langue maternelle et triangle pédagogique

Nous savons depuis De Saussure qu'une langue n'est pas un catalogue de signes mais se constitue comme un système en fonctionnement. La langue de l'école, la langue authentique et la langue maternelle poursuivent incontestablement la même ambition de permettre à l'enfant d'être l'interprète de son monde et d'inscrire ce qu'il en perçoit au sein d'un environnement social qui lui donne du sens. Toutefois, le mode d'organisation des signaux de chacun des systèmes linguistiques mis à la disposition de l'enfant varie en fonction du contexte d'énonciation dans lequel il se trouve et des modalités spécifiques d'acquisition qui lui ont permis d'en maîtriser le code (Biemiller et Slonim, 2001). Ainsi envisagé, le langage se constitue à la fois comme l'objet d'un enseignement explicite réalisé à l'école, comme le fruit d'un apprentissage social initié parmi ses pairs ou comme le résultat d'un accompagnement éducatif plus général qui relie l'enfant à ses parents.

L'objectif que nous poursuivons dans le présent travail consiste à favoriser, à travers des activités didactiques spécifiques, la circulation des trois codes langagiers qui concrétisent les compétences linguistiques de l'enfant en tenant compte de la spécificité de chacun d'entre

eux. De cette manière, l'activité pédagogique parviendra plus probablement à mobiliser l'ensemble des ressources que les stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'éducation mettent à sa disposition pour relier l'adulte, l'enfant et la connaissance à acquérir sans qu'aucune de ces composantes ne soit irrémédiablement mise en position de faire soit le mort soit le fou.



L'enseignement d'une langue, l'apprentissage d'un code langagier ou la transmission d'une manière de parler implique par ailleurs qu'un adulte exerce une fonction d'étayage dans le rapport qui lie l'enfant au système linguistique mis à sa disposition. Nous proposons dans le point suivant de définir plus précisément le rôle et la fonction que l'enseignant et le parent peuvent être amenés à jouer dans chacun des contextes spécifiques d'apprentissage.

3.3 Rôle et fonction de l'adulte dans l'acquisition des codes langagiers

Comme le souligne Bentolila (2002), l'immense majorité des jeunes en difficulté par rapport au langage a souffert d'un sérieux déficit de médiation dans le rapport que les enfants entretiennent avec les différents codes langagiers dont ils cherchent à s'assurer progressivement la maîtrise. Or, cette fonction de médiation exercée par l'adulte est fondamentalement tributaire du patrimoine linguistique dont celui-ci est lui-même porteur. Elle dépend aussi étroitement de la position que l'adulte entend occuper au sein du triangle pédagogique et de la forme langagière qu'il propose à l'enfant comme modèle à imiter.

Pour affirmer sa présence au sein du triangle pédagogique, l'adulte doit clairement circonscrire le rôle qui sera le sien selon qu'il s'envisage comme un enseignant, comme un éducateur ou comme un stimulateur d'apprentissage.

Ce rôle d'étayage, de soutien ou de facilitateur varie selon que l'adulte vise à faire acquérir par l'enfant la langue de l'école ou qu'il encourage l'usage de la langue authentique ou encore qu'il cherche à transmettre en famille une utilisation normée de la langue maternelle. La fonction de régulation du code ne se réduit pas dans ces trois cadres d'apprentissage à la simple correction des écarts de langage de l'enfant ou à l'explication des règles lexicales ou syntaxiques que détermine le contexte langagier. Au contraire, ces techniques didactiques orthogéniques montrent généralement une relative inefficacité au cours de la phase d'acquisition du langage. Par contre, trois stratégies mises en œuvre spontanément par l'adulte pour favoriser l'apprentissage du langage se révèlent particulièrement opérantes lorsqu'il s'agit d'exercer une fonction d'étayage par rapport aux apprentissages langagiers de l'enfant. Ces stratégies sont les suivantes :

- la demande d'explicitation ;

- la reformulation ;
- la contextualisation.

La demande d'**explicitation** désigne la tendance de l'adulte à amener l'enfant à préciser au mieux le contenu de son message en tenant compte de la quantité d'informations qu'il doit nécessairement contenir pour être pleinement compris par le récepteur. Cette démarche pédagogique prend le plus souvent la forme de l'énoncé suivant : « je n'ai pas compris ce que tu m'as dit (raconté ou expliqué) et je veux t'aider à te faire mieux comprendre ».

La technique de la **reformulation** fait référence à la manière dont les adultes renvoient à l'enfant des énoncés comportant des formulations complètes, explicites qui seraient plus acceptables à l'écrit que les expressions originaires émises par le jeune. Les adultes ne corrigent pas directement l'enfant mais reformulent spontanément le message transmis dans une forme qui respecte les règles de la langue de l'école ou dans un format qui demeure acceptable suivant les normes véhiculées par la langue maternelle ou par la langue authentique. Progressivement, l'enfant bénéficie de cet apport langagier qui accompagne ses expériences. La reformulation apparaît souvent comme étant plus efficace que la correction – voire l'hypercorrection – qui contrarie généralement le rapport que le sujet entretient avec un code qu'il maîtrise peu notamment pendant la phase d'acquisition de la langue.

La tendance à la **contextualisation** désigne la troisième stratégie que l'adulte met en place chaque fois qu'il engage l'enfant à reproduire, dans une situation virtuelle de communication, une structure verbale dont il lui a fourni le modèle. Cette technique pédagogique de contextualisation permet de mobiliser l'apprenant en lui présentant l'apprentissage comme réponse à un vrai problème et en l'attachant, le cas échéant, à des pratiques sociales de référence. La contextualisation ne favorise pas seulement une pratique quotidienne de la langue en situation, elle contribue également à améliorer la disponibilité des structures langagières de l'enfant au moment de parler dans un contexte donné.

Susciter l'explication chez l'enfant, reformuler ses mots ou ses phrases en appliquant les règles propres à chaque code langagier sans pour autant corriger directement la manière dont il s'exprime et fournir au jeune apprenant des modèles d'interactions verbales susceptibles d'être transférés dans son contexte de vie comme autant de structures prêtes à fonctionner, telle est la manière dont l'adulte s'y prend habituellement pour concrétiser sa fonction de médiateur dans le processus d'apprentissage de la langue par l'enfant. Toutefois, l'ajustement du support langagier réalisé à travers ces trois stratégies pédagogiques se réalise différemment en fonction de la posture adoptée.

Le rôle de l'adulte se manifeste ainsi explicitement dans l'acte d'enseigner quand il se conçoit formellement dans le contexte scolaire. Il s'appuie alors sur des méthodes pédagogiques réfléchies et élaborées en fonction d'objectifs à atteindre préalablement fixés. La reformulation, l'explicitation et la contextualisation constituent dans un tel cadre des moyens didactiques susceptibles d'enrichir les pratiques enseignantes mises en œuvre.

Cette fonction d'étayage jouée par l'adulte s'affranchit par contre davantage dans le contexte familial de toute procédure d'enseignement formel. Au sein de cet environnement, l'ajustement du soutien langagier tend effectivement le plus souvent à se mettre en œuvre implicitement en complément de l'activité éducative. Il n'en reste pas moins que les fonctions de reformulation, d'explicitation et de contextualisation de l'adulte éducateur, continuent sur ce point à montrer toute leur efficacité. Ainsi, la mère qui indique à son enfant qu'elle ne l'a

pas compris et encourage l'explicitation de son discours, lui signifie que, par dessus tout, elle souhaite le comprendre. En reformulant ce qu'il dit, elle souligne également la différenciation identitaire, comme le souligne Bentolila (1997). En effet, elle et son enfant ne sont pas une seule et même intelligence. La contextualisation constitue par ailleurs une stratégie mise implicitement en œuvre chaque fois que la langue est envisagée comme un instrument d'action au sein d'un environnement familial qui en contextualise la signification.

Cette même fonction soutenante de l'adulte s'exerce plus discrètement dès lors qu'il est question pour l'enfant de l'acquisition d'une langue authentique. L'usage de la langue authentique suppose le plus souvent l'absence partielle ou totale de contrôle adulte. Toutefois, le rôle de ce dernier demeure fondamental dans la mesure où c'est à lui qu'il revient d'aider l'enfant à identifier clairement les espaces au sein desquels le recours à la langue authentique se révèle opérant. Par la reformulation, l'explicitation et la contextualisation, l'adulte encourage l'enfant à discriminer les groupes sociaux avec lesquels cette forme langagière apparaît à la fois inopportune d'un point de vue relationnel et inefficace sur le plan communicationnel.

Envisagé de cette manière, le rôle de l'adulte se manifeste à la fois dans l'acquisition de la langue de l'école, dans celle de la langue maternelle et dans celle de la langue authentique. Le trilinguisme de l'enfant suppose dès lors que les adultes qui constituent chacun des bords linguistiques de l'enfant soient en mesure d'exercer, à travers les attitudes langagières qu'ils adoptent, une fonction d'étayage qui favorise la circulation des trois codes langagiers tout en tenant compte de la spécificité de chacun d'entre eux. En procédant de la sorte, l'enseignant et le parent seront en mesure d'agir de manière complémentaire pour aider l'enfant à acquérir des compétences linguistiques différenciées qui lui permettent à l'école, à la maison et au sein des groupes sociaux qui le contiennent, de communiquer adéquatement ses contenus de pensée et de comprendre ceux des autres en s'enrichissant de leurs différences.

4. Axes méthodologiques

Pour favoriser la perception par l'enfant des différents codes linguistiques qu'il est amené à utiliser, nous avons constitué un corpus de praxis didactiques qui, mis en œuvre au sein de la classe, favorise la circulation des différents systèmes de langue maîtrisés par l'enfant. En prenant explicitement pour cible l'acquisition de la langue de l'école, les activités proposées impliquent notamment que l'enfant devienne progressivement capable de traduire dans le code du langage scolaire, différents éléments de sa langue maternelle quand les activités proposées ont un ancrage dans le contexte familial (par exemples, le dessin animé vu dans le milieu familial et raconté en classe ou encore le journal parlé observé en famille et rejoué avec les élèves de la classe). Le même type de praxis didactique peut prendre son ancrage dans la langue authentique de l'enfant chaque fois que l'activité prend ses origines dans des procédures de coopération que les enfants mettent en œuvre entre eux (par exemple la lecture relais, le film muet et la voix off.).

La stimulation de ces pratiques au sein de la classe et l'application des stratégies de reformulation d'explicitation et de contextualisation qu'elles favorisent, sont susceptibles de faire évoluer les compétences des élèves dans la maîtrise de la langue de l'école. En outre, le rapport étroit que ces compétences entretiennent avec la langue écrite autorise à émettre l'hypothèse que la progression puisse se manifester également à travers les performances réalisées par les enfants à l'écrit. Pour cette raison, les pratiques stimulées dans le présent

programme visent également pour deux d'entre elles (la dictée à l'adulte, la dictée à fautes) le registre spécifique de l'expression écrite.

Nous proposons d'illustrer le corpus didactique du programme par six activités représentatives. Pour chacune d'elles, nous précisons le type de langue qui, outre la langue scolaire, est sollicité. Nous détaillons ensuite le principe pédagogique sous-jacent à l'activité et le procédé qui en permet l'application.

Le principe définit le sens de la démarche didactique, précise sa finalité et souligne les conditions de sa réalisation. Il s'appuie sur un ensemble de postulats, de prémisses et d'hypothèses qui ne permettent pas nécessairement de préjuger des conditions particulières de son application effective au sein de la classe et/ou en famille. Le principe évoque ainsi fondamentalement l'intention pédagogique qui sous-tend l'action mais ne dit pas comment elle doit concrètement être réalisée. A ce titre, il se rapporte essentiellement à un point de vue théorique sans aborder son aspect opératoire.

Le procédé par contre décrit d'un point de vue pragmatique la forme particulière que revêt le déroulement de l'activité didactique envisagée comme processus. Le procédé définit la façon de faire, les moyens et la méthode qui doivent être suivis pour aboutir à un résultat. Le procédé évoque concrètement ce qui est attendu comme comportements et/ou comme attitudes de la part de l'enseignant, du parent et de l'élève. Il décrit, le cas échéant, les conditions matérielles qui permettent la mise en place de l'activité et détermine les principales étapes de sa réalisation. A ce titre, il se rapporte à un point de vue pragmatique sans revenir sur son ancrage théorique.

Les principes et les procédés sont ainsi explicités pour chacune des six activités didactiques illustratives suivantes :

- le dessin animé qui se raconte en classe ;
- le journal parlé de la classe ;
- le jeu du « téléphone/maison » ;
- le mime commenté / le film muet et la voix off ;
- le carnaval des mots et des phrases ;
- la lecture relais.

Les activités choisies illustrent la manière dont le dispositif didactique contribue à stimuler l'acquisition de la langue de l'école tout en favorisant la circulation des langues authentique et maternelle.

Le déroulement de chacune des activités didactiques suppose de scénariser et de filmer l'expérience de l'enfant. Cette manière de procéder permet d'une part de favoriser l'actualisation de la performance de l'enfant et d'autre part, de mobiliser pleinement sa compétence linguistique dans le domaine visé. En effet, en investissant pleinement la situation d'apprentissage et en focalisant son attention et celle de l'ensemble du groupe classe sur la prestation orale de l'élève, l'adulte exprime toute l'importance qu'il accorde à la parole de l'enfant et à son expression correctement ajustée au contexte.

L'intérêt de ce mode opératoire se manifeste par ailleurs également au niveau de l'évaluation des résultats. En effet, l'analyse précise des performances langagières de l'enfant est rendue possible à travers la perception par un ou plusieurs observateurs extérieurs des productions

orales de l'enfant mis en situation de s'exprimer. Dans un tel contexte épistémologique, l'évaluation ne se focalise pas exclusivement sur l'impression d'aisance verbale qui ressort de la prestation de l'enfant (évaluation implicite ou spontanée) mais porte explicitement sur le niveau lexical, syntaxique et phonologique atteint par lui en rapport à un ensemble de critères préalablement fixés (évaluation instituée) (Rondal, 1997).

5. Le dessin animé qui se raconte en classe

Cette activité favorise la transposition de la langue authentique ou familiale en langue de l'école. Elle se réalise partiellement à l'école et à la maison (activité scolaire et domestique). Enfin, elle suppose de la part de l'enseignant un rôle d'explicitation et de reformulation.

5.1 Principe

L'enfant est amené à regarder chez lui un épisode de son dessin animé préféré. Il en raconte le contenu en classe en rapportant le plus précisément possible le schéma narratif et en veillant à expliciter suffisamment ce qu'il en dit pour que l'ensemble des autres élèves et l'enseignant soient en mesure de concevoir l'histoire sans l'avoir vue.

L'élève utilise ainsi langue de l'école tout en produisant un langage d'évocation. Pour cela, il devra veiller à se montrer tout à la fois explicite et complet. La présence de l'adulte qui demande à l'enfant de préciser ce qu'il dit ne lui permet pas de spéculer sur une forme de connivence avec le groupe de ses pairs pour rapporter le contenu de l'histoire. De même, le contexte de la classe n'autorise pas l'élève à faire référence à une expérience familière commune pour maintenir dans l'implicite une partie de son message.

5.2 Procédé

Chaque enfant, à tour de rôle, choisit un épisode de la série animée qu'il préfère (Bob l'éponge, Titeuf, Avatar, Simpsons, etc...). Il effectue ce choix soit en référence au programme télévisé de la semaine, soit en opérant une sélection parmi les D.V.D qu'il possède.

Il est amené ensuite à rapporter le contenu au cours de l'atelier de langue en s'adressant à l'ensemble du groupe et à l'enseignant pour que l'histoire soit compréhensible par tous.

L'enseignant veillera à :

- inviter l'enfant à expliciter le contenu de son message sans spéculer sur la connivence (anticipation par le groupe des pairs de comportements, d'attitudes ou de circonstances prévisibles dans le dessin animé visé par le contenu narratif) ou la familiarité (personnages déjà connus par les auditeurs, localisation des événements, etc...) ;
- reformuler ce qui est dit par l'enfant lorsqu'il s'éloigne du code écrit que suppose la langue de l'école. Il conviendra toutefois de se limiter dans chaque intervention à la reformulation correcte en évitant les explications grammaticales ou lexicales qui identifient la faute et indiquent le modèle ;
- contextualiser l'expérience en rappelant le but de l'exercice qui est de se faire comprendre par tous au sein de la classe, c'est-à-dire à la fois par les autres élèves et par l'enseignant qui se met dans la position naïve de celui qui ne connaît pas la série animée choisie par l'enfant.

6. Le journal parlé de la classe

L'activité proposée favorise la translation de la langue authentique en langue de l'école. Elle peut éventuellement impliquer la langue maternelle (quand le journal parlé est visionné à la maison dans une langue différente de celle de l'école). Elle se réalise partiellement à l'école et à la maison tout en s'étayant sur la coopération entre pairs. L'activité suppose de la part de l'enseignant un rôle d'explicitation et de reformulation.

6.1 Principe

Parmi les événements présentés au cours du journal télévisé de la veille, l'enfant sélectionne le sujet qu'il entend développer. Il organise avec l'équipe de rédaction choisie au sein du groupe classe la présentation complète d'un journal parlé à destination de ses pairs et de l'enseignant.

L'enfant utilise ainsi la langue authentique pour la préparation de son journal puis traduit en langue de l'école le contenu qu'il est amené à présenter. De cette manière, l'activité didactique favorise le passage de la langue authentique à la langue de l'école.

Les enfants auditeurs sont ensuite invités à transcrire, sur la base des informations transmises par les enfants locuteurs, les titres d'un journal écrit. Des articles sont ensuite susceptibles d'être rédigés. Cette façon de procéder permet d'établir le lien entre la langue de l'école et le code écrit.

6.2 Procédé

Les enfants sont amenés soit à regarder le journal parlé chez eux, soit à en visionner une copie en classe. Réunis en sous-groupes de cinq enfants au maximum, ils se répartissent les tâches et coopèrent pour réaliser ensemble un journal télévisé qui devra être présenté à toute la classe.

La présentation se fait soit sur base d'un enregistrement filmé et réalisé par le groupe soit dans les conditions d'une transmission directe dans un espace de la classe mis en scène à cet effet.

L'enseignant contextualise l'exercice en expliquant le rôle, la fonction et le but d'un journal télévisé. Il stimule par les questions qu'il pose l'explicitation des contenus. Par la reformulation qu'il propose ou qu'il provoque, il assure l'usage correct de la langue de l'école. Dans le cas de la formulation d'articles écrits, l'enseignant confronte l'enfant aux exigences de la langue écrite et ce, chaque fois que l'adulte en souligne les seules formes acceptables.

7. Le jeu du « téléphone/maison »

La présente activité favorise la translation de la langue maternelle en langue de l'école et inversement. Elle se réalise à l'école mais en impliquant un scénario vécu à la maison. L'activité suppose de la part de l'enseignant un rôle d'explicitation, de reformulation et de contextualisation.

7.1 Principe

L'enfant est amené à transmettre fictivement par téléphone ou par GSM un message de l'école en direction de l'un de ses parents. Le message est présenté dans la langue de l'école à charge pour l'enfant de le traduire pour qu'il soit compréhensible dans sa famille.

Dans un second exercice, l'enfant doit transmettre à un membre de l'équipe enseignante un message fictif émanant de sa famille. L'enfant doit veiller à être compréhensible, complet et explicite en utilisant le code langagier propre à l'école. L'enseignant se pose à cet endroit comme interlocuteur privilégié en incitant l'élève par la reformulation, la demande d'explicitation et la contextualisation, à préciser le contenu de son message. L'enfant est ainsi amené à traduire la langue maternelle en langue de l'école.

7.2 Procédé

Chaque élève, à tour de rôle, est mis en possession d'un appareil téléphonique fictif. Dans la première variante de l'exercice, il reçoit un message de l'enseignant exprimé dans la langue de l'école. L'enfant est invité à mettre en scène une conversation téléphonique à l'occasion de laquelle il transmet le message à sa propre famille en faisant usage de sa langue maternelle.

Dans la deuxième variante de l'exercice, c'est l'enfant qui invente un message susceptible de provenir de sa famille, en exprime le contenu puis, mis en situation de mimer l'appel téléphonique, le traduit dans le code linguistique qui correspond à la langue de l'école.

8. Le mime commenté / le film muet et la voix off

L'activité proposée dans cette partie favorise la translation de la langue authentique vers la langue de l'école. Elle se réalise à l'école à partir d'une activité de coopération entre pairs et suppose, de la part de l'enseignant, un rôle d'explicitation et de reformulation.

8.1 Principe

L'enfant est amené à mimer une scène ou une histoire tandis qu'un second enfant partenaire commente à l'ensemble de la classe ce que le premier est en train d'évoquer par ses gestes.

Il s'agit, à travers cette activité, de transformer, une forme de langage substitutif (le mime) en une forme de langage complétif (l'évocation). L'enfant qui exprime l'évocation, agit comme s'il mettait une voix off sur le film muet que lui propose son partenaire. En somme, il décrit avec des mots ce que l'autre exprime avec son corps.

La coopération des deux enfants s'organise dans une langue authentique tandis que la translation des commentaires à l'ensemble de la classe s'effectue dans la langue de l'école.

8.2 Procédé

Par groupes de deux, les élèves sont invités à mimer une histoire pour en transmettre le contenu narratif à la classe. Un des deux élèves est maintenu en situation de pantomime tandis que le second est amené à évoquer ce que mime le premier.

Au terme du mime, un enfant du groupe classe raconte l'histoire telle qu'il l'a comprise en observant le mime commenté.

Dans cette expérience, le rôle de l'enseignant consiste essentiellement à faire respecter les règles de la langue de l'école à l'occasion de l'évocation du mime et des commentaires du groupe classe.

9. Le carnaval des mots et des phrases

La présente activité favorise l'appropriation ludique de la langue de l'école. Elle se réalise à l'école tout en stimulant la coopération entre pairs. Elle suppose de la part de l'enseignant un rôle d'animation et de régulation.

9.1 Principe

L'enfant est amené à jouer avec les mots et la syntaxe. En stimulant les jeux de créativité verbale, l'enseignant évite d'inhiber l'expression personnelle des apprenants tout en aiguisant leur liberté d'énonciation et de discoursivité (Beacco, 2007). Paradoxalement, les jeux de créativité exigent une approche rigoureuse de la langue de l'école. L'élève est amené à utiliser les dictionnaires, les lexiques et les grammaires pour pervertir ensuite la forme des mots et des phrases. Dans un tel paradigme didactique c'est paradoxalement la maîtrise de la langue qui en favorise l'appréhension ludique.

Dans le carnaval des mots, il s'agit, par exemple, de former des noms d'animaux étranges en combinant les mots. Le croisement du cheval et de l'éléphant donne ainsi un « éléval » ou un « chephant ». L'enfant aura ensuite à représenter sous la forme d'un dessin le produit du croisement. Le même principe peut être appliqué aux métiers (par exemples, « polipier » et « pomcier » à partir des mots « policier » et « pompier »).

Dans le carnaval des phrases, les élèves sont regroupés suivant la catégorie grammaticale qu'ils représentent : les verbes, les noms et les adjectifs. Chaque enfant crée un répertoire de mots correspondant à sa catégorie grammaticale. Le « maître du jeu » (qui peut, le cas échéant, être l'enseignant lui-même) appelle par son prénom un enfant représentant une classe de mots chaque fois que, pour créer une phrase, il a besoin d'un terme de cette catégorie. L'enfant appelé choisit alors un mot provenant de son répertoire. Ce mot prend place dans la phrase construite par le maître du jeu.

Au cours de la préparation du jeu, la coopération entre les enfants peut s'organiser dans une langue authentique tandis que la mise en œuvre du jeu se réalise nécessairement dans la langue de l'école.

9.2 Procédé

Le carnaval des mots et des phrases constitue un exemple d'activité ludique prenant la langue de l'école pour cible. Ce type d'activité didactique doit nécessairement être intégré dans un cadre explicitement désigné pour travailler sur le code linguistique. L'enseignant fixe ainsi un cadre spatio-temporel strict au sein duquel le jeu avec les règles devient possible précisément parce qu'il est souhaité.

Les élèves sont invités à jouer avec les mots lus ou écrits pour inventer des termes nouveaux et représenter ensuite les néologismes par un dessin qui combine les caractéristiques des deux éléments, animaux ou métiers représentés (carnaval des mots).

Dans le carnaval des phrases, les élèves sont amenés à se regrouper en fonction de la catégorie lexicale qu'ils représentent (les noms, les verbes et les adjectifs). Chacun produit ensuite individuellement une liste de cinq termes correspondant à la catégorie dans laquelle il se trouve. Lorsque le maître du jeu l'appelle à l'aide de la formule « J'ai besoin d'un nom/verbe/adjectif pour constituer ma phrase, j'appelle (prénom de l'enfant) ». L'enfant appelé s'avance et prend « physiquement » place dans la suite d'enfants appelés par le maître du jeu pour constituer une phrase. La chaîne des enfants représente en quelque sorte une suite syntaxique. Dans une étape plus avancée, le maître du jeu peut également modifier l'ordre des enfants qu'il a appelés pour transformer la phrase construite. Chaque fois, la phrase est lue à l'ensemble de la classe qui évalue sa pertinence, sa cohérence et son adéquation suivant les critères de la langue de l'école.

10. La lecture relais

L'activité proposée favorise la translation de la langue authentique vers la langue de l'école. Cette activité se réalise à l'école à partir d'une activité de coopération entre pairs. Elle suppose de la part de l'enseignant un rôle d'explicitation, de reformulation et de contextualisation.

10.1 Principe

Les élèves de la classe se partagent la lecture d'un livre. Après avoir lu les pages qui lui reviennent, chaque enfant rapporte à l'ensemble de la classe les informations permettant de poursuivre le récit. Ainsi envisagée, la lecture devient une activité à la fois collective et solidaire. En effet, si un enfant ne joue pas son rôle dans le relais mis en place, soit parce qu'il ne lit pas la partie qui lui a été attribuée soit parce qu'il n'en transmet pas complètement et explicitement le contenu, il met en péril l'ensemble du processus narratif collectif.

L'activité didactique proposée impose ainsi à l'enfant d'utiliser la langue de la classe en s'efforçant d'être à la fois explicite et complet.

10.2 Procédé

Les élèves de la classe choisissent ensemble le livre qui fera l'objet de la lecture relais. Le nombre de pages est ensuite divisé par le nombre d'enfants qui composent la classe.

Chaque élève se voit attribuer la lecture d'une partie du livre correspondant à ce nombre de pages. Il importe toutefois de tenir compte de l'unité de sens que représente chacune des parties attribuées en évitant, par exemple, d'attribuer à un élève une partie de récit chevauchant deux chapitres). Chaque élève vient ensuite rapporter le contenu narratif des pages qui le concernent en tenant compte de la succession des parties du récit.

Pendant l'exposé, l'enseignant veillera à amener l'enfant narrateur à adopter un langage explicite et complet. Il situera également le récit que produit l'élève en tenant compte de l'ensemble de l'histoire. Il insistera ainsi sur l'articulation entre le récit de l'élève et les épisodes précédents qui ont été résumés.

11. Conclusions

Les activités didactiques diffusées au cours de la présente recherche-action visent essentiellement à favoriser la circulation des trois codes langagiers qui concrétisent les compétences linguistiques de chaque enfant. Il s'agit principalement de mobiliser l'ensemble des ressources que les stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'éducation mettent à la disposition de l'adulte pour permettre à l'enfant de maîtriser le langage tant sous sa forme orale qu'écrite.

Outre le développement des ressources en faveur des compétences linguistiques, l'expérience poursuit également un objectif de changement fondamental quant à la perception hiérarchisée que l'enseignant impose généralement envers les différents codes langagiers maîtrisés par l'enfant. En effet, la langue de l'école n'est plus, à travers la stimulation d'une telle praxis, enseignée en opposition à la langue maternelle ou à la langue authentique. Elle intervient au contraire comme un code langagier distinct, contingent au contexte scolaire et dont la régulation plus précise ne disqualifie pas pour autant les pratiques orales alternatives qui gardent tout leur sens à l'extérieur de la classe. La langue de l'école trouve ainsi sa place dans le patrimoine langagier de chaque enfant sans pour autant contraindre ce dernier à renoncer aux langues alternatives auxquelles il est affectivement (langue maternelle) ou effectivement (langue authentique) attaché.

En faisant circuler les codes dans les principaux espaces de vie de l'enfant, l'adulte lui apprend à distinguer précisément les différents contextes d'énonciation et à identifier clairement la langue qui lui est associée. La langue de l'école est celle de la classe, la langue maternelle se pratique en famille et la langue authentique se parle en récréation lorsque la parole est libérée des contraintes de la présence d'un adulte. Mis en situation de s'exprimer oralement dans un contexte scolaire devenu perméable aux influences de l'environnement familial et social, l'enfant est susceptible de mieux percevoir en quoi le recours à une langue particulière dépend essentiellement du contexte et de la nécessité pragmatique de s'y faire comprendre complètement et par tous.

Le rôle de reformulation et d'encouragement à l'explicitation que joue l'adulte dans une telle situation d'apprentissage apparaît essentiel. En effet, c'est à lui qu'il revient, tant dans l'environnement scolaire que dans l'univers familial, d'amener l'enfant à s'exprimer d'une manière à la fois complète et intelligible. Lorsqu'ils agissent en partenaires, chacun dans leur sphère d'influence, parents et enseignants sont mis en mesure de transmettre le code langagier qu'ils privilégient sans pour autant menacer l'autre dans ses normes d'utilisation ou dans ses règles de fonctionnement. L'enfant n'est plus alors contraint de choisir entre la langue apprise à l'école et celle, plus naturelle, qu'il utilise en famille. Il est enfin autorisé à apprendre sans trahir sa famille puisque les deux langues lui deviennent également disponibles. Hors de l'influence des adultes, l'enfant/élève sera par ailleurs en mesure de recevoir un troisième code, plus ludique sans doute, qui lui permet de communiquer librement dans le monde social que constitue le groupe de ses pairs.

Ainsi, l'enfant trilingue est en mesure de concevoir que le langage constitue un puissant instrument de reliance qui permet à chacun de comprendre le monde et de s'y faire comprendre. Selon cette conception, chaque langue maîtrisée est perçue comme un véritable vecteur d'émancipation à travers lequel l'enfant acquiert l'aptitude à inscrire ce qu'il vit, ce qu'il fait et ce qu'il est dans les nécessaires dimensions sociales, affectives, cognitives et de valeurs.

Bibliographie

Bentolila A. (sous la dir. de) (1997), *De l'écoute au langage*, Paris, Nathan.

Bentolila A. (sous la dir. de) (2002), *Ecole et langage*, Paris, Nathan.

Bentolila A., (2007), *La maternelle : au front des inégalités linguistiques et sociales*, Rapport de recherche, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, 40p.

Biemiller A. et Slonim N. (2001), Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged population : Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition, *Journal of educational psychology*, vol.93, n°3, pp.498-520.

Dessalles J.-L. (2000), *Aux origines du langage*, Paris, Hermes-Sciences.

Houssaye J. (1988), *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Berne, Peter Lang.

Humbeeck B., Lahaye W., Balsamo A. et Pourtois J.-P. (2006), Les relations école-famille : de la confrontation à la co-éducation, *Revue des Sciences de l'Éducation*, Vol. XXXII, n°3, pp. 649- 664.

Humbeeck B., Lahaye W., Balsamo A. et Pourtois J.-P. (2007), Entre l'école et la famille : le défi d'une co-éducation, *Le Journal de l'Alpha*, n°158, mai 2007, pp. 11- 19.

Lentin L. (2009) *Apprendre à penser, parler, lire, écrire. Acquisition du langage oral et écrit*, Paris, ESF Editeur.

Rondal J. A. (1997), *L'évaluation du langage*, Liège, Mardaga

Terrail J.P., (2009), *De l'oralité. Essai sur l'égalité des chances*, Paris, La dispute.

