Apprendre à parler pour ensuite apprendre à lire et à écrire
Pour une théorisation de la question linguistique du passage de l'oral vers l'écrit

Canut Emmanuelle
Nancy Université - ATILF & AsFoReL

Pour aborder la question de l'apprendre à parler vers l'apprendre à lire-écrire, notre réflexion s'inscrira dans une démarche linguistique de l'acquisition du langage oral et écrit qui cherche à confronter, et à allier, réflexion théorique et pratiques sur le terrain. Dans ce cadre, il nous faut revenir sur la question fondamentale des processus d'apprentissage du langage :

- Que signifie apprendre à parler (et donc à penser) ?
- Que signifie maîtriser une langue (dans la perspective de l'accès à l'écrit) ?
- Quel est le rôle de l'adulte (et en particulier de l'enseignant) dans cet apprentissage ?

Il faut également nous interroger sur l'adéquation et l'efficacité des pratiques à la lumière des résultats bien établis dans les recherches :

- Quelles situations et quels supports favorisent des interactions langagières efficaces pour l'apprentissage du langage oral et écrit ?
- Quelles sont les pratiques et à quelles conceptions du lire-écrire renvoient-elles ?

De la relation entre langage et pensée

Fonction langage et mise en fonctionnement du langage

Le langage n'est pas un simple outil servant à la communication : le langage est une fonction spécifique à l'Homme, une fonction biologique et sociale. Le langage est une capacité biologiquement déterminée mais, selon l'expression de Bakhtine (1977, 134), le « centre nerveux de toute énonciation » est à considérer d'un point de vue socio-historique, et dans une dimension interactive. Les linguistes distinguent alors la capacité initiale de penser-parler (la fonction langage), qui s'appuie sur des potentialités biologiques et physiologiques spécifiques à l'espèce humaine (le cerveau et le système nerveux central), et la mise en fonctionnement du langage, qui se fait « par delà l'accomplissement des fonctions biologiques » (Benveniste, 1966, 30) et qui est étroitement dépendante des relations avec le milieu extérieur, en particulier des toutes premières interactions qui s'établissent entre l'enfant et sa mère. Dès lors, l'acquisition peut être conçue « soit comme un acte individuel, soit comme un acte social, opposition qui figure au centre des débats des psycholinguistes et des psychologues du développement. Par contre, la transmission, qui est l'aspect apparent de l'acquisition, ne peut se construire que comme acte social » (Labov, 1992, 16).

La fonction langage, présente dès la naissance, s'actualise dans une ou plusieurs langues, celle(s) parlée(s) par le groupe auquel l'enfant appartient (n'importe laquelle : bambara, arabe dialectal, tchétchène, anglais, français…).
La fonction langage, lorsqu'elle est actualisée, permet, avec le temps, une structuration de la pensée de plus en plus abstraite menant à la formation des concepts. Parler est donc une activité intelligente. Cela ne signifie pas qu'une absence d'actualisation du langage est synonyme d'absence de fonctionnement de la pensée mais plutôt que le potentiel cognitif n'est pas exploité s'il n'y a pas de mise en fonctionnement du langage : « Sans le soutien du langage elle [la pensée] est incapable de se développer » (H. Wallon, 1945, 109). Plus précisément, sans le langage, c'est-à-dire sans la faculté de manier les signes de la langue, « la pensée se réduit sinon exactement à rien, en tout cas à quelque chose de si vague et de si indifférencié que nous n'avons aucun moyen de l'appréhender comme "contenu" distinct de la forme que la langue lui confère. La forme linguistique est donc non seulement la condition de transmissibilité, mais d'abord la condition de réalisation de la pensée. [...] Hors de cela, il n'y a que volition obscure, impulsion se déchargeant en gestes, mimique »

(Benveniste, 1966, 64). Cette idée est également développée dans le présent ouvrage sous des angles différents par Serge Boimare et Véronique Boiron.

Le cadre épistémologique socio-interactionniste auquel nous nous référons ne fait donc pas abstraction du monde dans lequel l'individu exerce, dans la variété de ses pratiques, une activité intellectuelle. Il envisage la culture et l'histoire comme deux facteurs importants de la construction du langage. Ainsi, J. Bruner (1983), se référant aux travaux de L. S. Vygotsky (1934) et de H. Wallon (1945), postule une interaction entre le cognitif et le linguistique en affirmant que le langage entre dans la constitution même de la pensée et des relations sociales : si l'enfant possède des capacités innées qui le prédisposent à parler et qui constituent l'équipement minimal dont il a besoin pour utiliser le langage, il reste néanmoins à l'enfant à apprendre la manière de l'utiliser. Bruner (1987, 15) a posé l'existence d'un dispositif complémentaire du L.A.D. (*Language Acquisition Device*) de N. Chomsky lequel « ne pourrait pas fonctionner sans l'aide fournie par un adulte qui entre en relation avec lui [l'enfant] dans un "scénario transactionnel" ». Ce scénario [...] produit un « système de support pour l'acquisition du langage », le L.A.S.S. (*Language Acquisition Support System*). Grâce à la médiation de l'adulte, le L.A.S.S. rend possible non seulement l'entrée de l'enfant dans la communication, mais aussi dans la culture. Pour Bruner, le langage est un « moteur » de la transmission de la culture. Les enfants commencent à utiliser le langage non pour lui-même, ni parce qu'ils ont la faculté de l'employer, mais parce qu'ils en ont besoin pour obtenir des choses, pour aller de l'avant « en faisant avec les exigences de la culture ». L'apprentissage se fait donc par la pratique culturelle et non par un processus interne de renforcement de capacités dont l'enfant disposerait à la naissance :

> *L'esprit de l'enfant ne s'élève pas à des niveaux supérieurs d'abstraction à la manière d'une marée montante. [...] Le développement dépend [...] de la manière dont l'enfant saisit pratiquement le contexte ou la situation dans lesquels il doit raisonner ». L'intelligence n'est pas « une chose qui se trouverait dans la tête mais [...] quelque chose qui est distribué dans le monde qui entoure un individu*. (Bruner, 1996, 165).

La syntaxe : le socle de l'apprendre à penser-parler

Dans l'apprendre à parler, la syntaxe joue un rôle fondamental : c'est le fonctionnement syntaxique qui permet l'organisation du discours et étaye le fonctionnement de la pensée (Canut, 2009 ; Guillaume, 1927 ; Jespersen, 1922 ; Lentin, 1971, 1975). En effet, la syntaxe, contrairement au lexique ou à la morphologie, permet :

- d'évoquer des événements avec un plus haut degré d'abstraction ;
- d'exprimer des relations logiques et d'articuler des raisonnements ;
- de situer des événements (passés, présents ou futurs) dans le temps et dans l'espace.

Nous avons ici un principe d'inclusion : les enfants acquièrent de plus en plus de « mots » quand ils sont capables de construire de plus en plus de « phrases ». La langue n'étant pas un « catalogue de mots » (F. de Saussure), ou un dictionnaire, apprendre à parler ne signifie pas apprendre des mots : apprendre des listes de mots isolés, dénommer des objets et des images permet de travailler la mémoire et d'acquérir du vocabulaire, mais pas de mettre en fonctionnement le langage.

Au-delà du « mot », répéter des phrases « toutes faites » ou apprendre des formulations par cœur, faire des monologues ou des phrases hors contexte, ne constitue pas non plus, d'un point de vue cognitif, un véritable apprentissage du langage. D'un point de vue social, l'enfant n'apprend pas à parler juste pour dire des mots ou faire des phrases. Apprendre à parler renvoie à un processus socio-cognitif complexe :

- c'est utiliser le plus grand nombre possible de combinaisons de sa langue, créer de multiples combinatoires dans des constructions de phrases ayant un sens pour pouvoir exprimer pleinement sa pensée ;
- c'est produire des énoncés que l'on n'a jamais entendus auparavant : ce principe de créativité mis en évidence par N. Chomsky, renvoie à l'idée de l'intégration de schèmes syntaxiques à son fonctionnement langagier (voir infra) ;
- c'est aussi inscrire son discours dans une situation particulière, dans un échange avec l'autre (une relation dialogique), pour s'insérer dans sa communauté linguistique.

> *Certains pensent que les enfants s'apprennent à parler les uns aux autres… « Ecoute comme il a fait une belle phrase. » Or le langage n'est pas constitué de modèles imités passivement, il s'agit d'un fonctionnement très subtil qui vient de l'intérieur et ne se mémorise pas. C'est aussi compliqué que de réfléchir. Il ne sert à rien de dire à un enfant : « Mais réfléchis ! » C'est ainsi que vous avez des enfants très intelligents dans la vie courante et complètement « stupides » pour l'école. Ils ne comprennent pas ce qu'on leur demande, tout simplement. On ne leur a pas appris à raisonner sur ce qu'ils ont vécu : on leur impose du dehors quelque chose qu'ils ne pénètrent pas du tout. Je crois que nous vivons encore largement sur la notion fausse : l'enfant naîtrait doué ou non doué, intelligent ou non, il lui pousserait un langage bon ou mauvais…* (Lentin, 1975, 30)

Structurer son langage : un apprentissage long et complexe dépendant des interactions avec les adultes

La structuration du langage passe par une phase d'extension puis de complexification des énoncés :

- l'augmentation du nombre de « mots » : *lo => vélo => veux vélo => pas là vélo => je veux pas le vélo*
- l'association de « phrases » simples : *i(l) prend le panier il va se promener*
- l'élaboration de constructions complexes : *j(e) peux pas **pa(r)ce que** elle est cassée ; Je veux le vélo **qui** a quatre roues **pour rouler***

Il n'y a pas de réponse univoque sur cette mise en fonctionnement du langage : la durée de chacune de ces étapes est propre à chaque enfant. Les étapes ne suivent pas de progression régulière et hiérarchisée et se chevauchent.

Par ailleurs, cette évolution dans la structuration langagière ne s'effectue pas de façon spontanée, selon un seul principe de maturation : elle va dépendre des contraintes spécifiques à chaque langue et aussi (et surtout) de la qualité du langage adressé à l'enfant. En effet, sauf cas particuliers, les enfants ont tous l'aptitude d'apprendre à parler mais encore faut-il qu'ils aient à leur disposition assez de « nourriture langagière » à partir de laquelle ils pourront faire des hypothèses sur le fonctionnement de la langue. Pour que les enfants apprennent à parler, il faut donc des adultes qui leur parlent. Si cela peut paraître trivial, encore faut-il que le langage qui leur est adressé soit adapté aux besoins de chacun. L'observation n'est pas nouvelle : si l'offre langagière de l'adulte n'est pas adéquate, il peut alors exister un réel décalage entre le potentiel cognitif et les réalisations langagières de l'enfant (voir par exemple Lentin, 1973).

L'étayage, au sens de Bruner, est donc une des conditions de l'apprentissage : l'interaction entre l'adulte et l'enfant rend possible la transformation du niveau linguistique actuel en relation avec un niveau potentiel et permet l'ajustement entre les systèmes de l'enfant et de l'adulte en fournissant un « microcosme maîtrisable ». Il y a de ce point de vue une inefficacité du bain de langage : le processus par lequel l'enfant apprend la langue parlée autour de lui ne se fait pas par simple contact ou imprégnation.

Dans cette perspective, L. Lentin (dès 1971) a avancé une hypothèse concernant le fonctionnement cognitif de l'enfant, pour rendre compte du processus dynamique d'élaboration de son système langagier : l'enfant capte dans les énoncés des adultes des éléments et des fonctionnements syntaxiques qu'il essaie dans ses propres énoncés, pour en tester les effets et les réutiliser en situation le moment venu, en fonction de ses besoins et de ses désirs de verbalisation. En verbalisant en situation, l'adulte permet à l'enfant de faire, sans en prendre conscience, des hypothèses sur le fonctionnement de sa langue et de s'approprier des raisonnements (et non des structures inertes ou du lexique isolé d'un fonctionnement) qui déclenchent chez lui des représentations mentales. L'adulte qui adapte son langage aux tâtonnements de l'enfant lui permet aussi de vérifier ses hypothèses et d'éprouver le fonctionnement de diverses constructions de la langue en situation. Au cours de ces interactions, le locuteur expert offre des « schèmes sémantico-syntaxiques créateurs » :

> *Les schèmes sémantico-syntaxiques créateurs ne sont pas des modèles, mais des stimulations mentales de mise en relation d'éléments verbalisables. Ce fonctionnement mental permet à l'apprenant, dans d'autres circonstances, de s'approprier pour son propre système langagier un fonctionnement dont on lui a donné l'expérience*. (Lentin, 1998).

Cette appropriation par l'enfant de données présentes dans les verbalisations de l'adulte est autant cognitive que langagière et doit être distinguée d'une imitation passive. Que l'enfant puise dans le parler qui lui est adressé pour structurer ses verbalisations ne signifie pas qu'il « copie » l'adulte. L'imitation au sens strict est une explication peu satisfaisante car elle envisage l'adulte comme un modèle et ne rend pas compte du rôle actif des deux interactants. En réalité, l'imitation n'est pas « littérale ». Comme l'affirme H. Wallon, elle est « novatrice ». Nous parlerons plutôt de reprises. Ces reprises jouent un rôle essentiel dans l'appropriation d'un schème et l'on observe un long cheminement des reprises immédiates identiques (l'enfant reprend immédiatement la construction produite par l'adulte dans un même contexte linguistique) vers les reprises différées, ces dernières étant davantage synonymes d'autonomie puisqu'elles apparaissent généralement dans des contextes linguistiques différents.

Dans ce processus interactionnel (voir schéma 1) on peut observer une évolution générale allant des essais aux formes linguistiques stabilisées et autonomes (c'est-à-dire maîtrisées). Les essais correspondent à une zone dans laquelle l'enfant est potentiellement capable de s'approprier une construction mais il a encore besoin du retour de l'adulte pour valider ses hypothèses. Il n'y aura effet catalyseur que si les offres de l'adulte et ses reformulations des tâtonnements de l'enfant comportent des fonctionnements langagiers « adaptés » c'est-à-dire qui se situent légèrement au-dessus du niveau linguistique actuel de l'enfant (ce qu'il sait déjà produire) dans cette zone de développement potentiel. L'efficacité d'une interaction pour l'apprentissage n'est donc pas seulement quantitative, mais aussi qualitative (Karnoouh-Vertalier, 1999 ; voir aussi la notion de *rare event* chez Nelson, 2001).

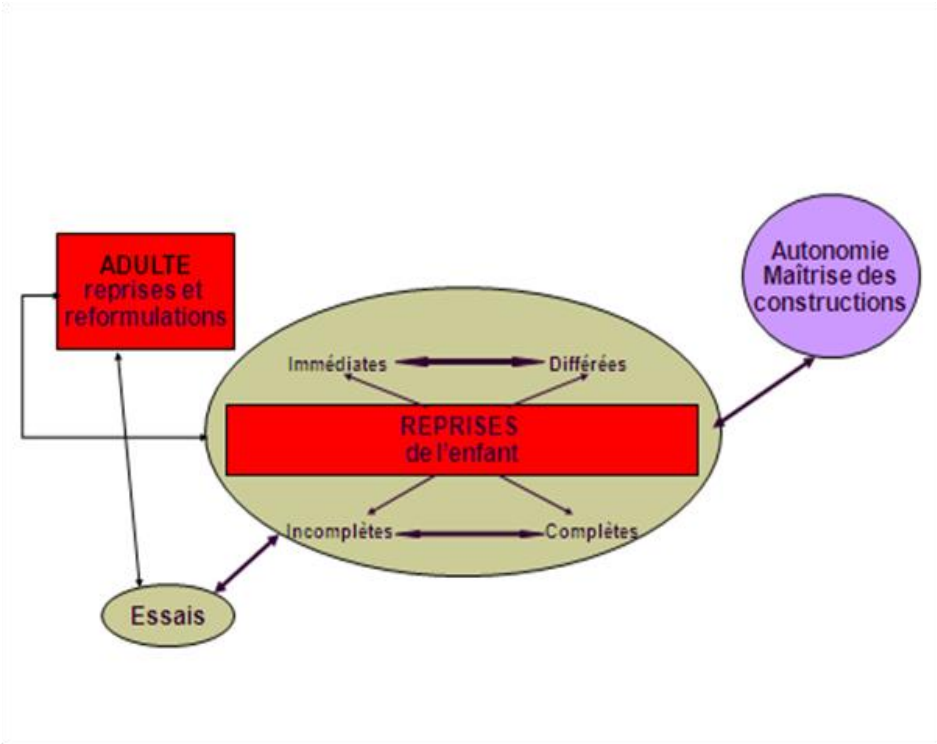


Figure 1 : Schématisation du processus interactionnel d'acquisition

Un exemple : l'apprentissage des constructions relatives par Sabrina

Sabrina a été enregistrée sur une période de trois ans, en moyenne une fois par semaine, dans une situation de co-narration (l'adulte lit le texte du livre et l'enfant raconte ensuite l'histoire en s'appuyant sur les illustrations et avec l'aide de l'adulte). Au cours de cette période, nous pouvons suivre dans le langage de l'enfant le cheminement vers l'intégration de « schèmes sémantico-syntaxiques-créateurs » comme la construction relative (*qui/que*).

La première tentative de Sabrina d'une construction relative est observable dans le onzième enregistrement dans une reprise immédiate de ce que produit l'adulte. D'autres essais suivront dans les corpus suivants :

Corpus 11 (4 ans, 2 mois)
A10- Oui, ils attendent le car. Ils attendent le car **qui** va les emmener au grand magasin.
S11- il attend le car **que** i(l) va ramener au grand magasin

Corpus 16 (4 ans 6 mois)
A8- Oui, y a des gouttes d'eau **qui** viennent sur le visage de Julien et il aime bien ça
S10- il aime bien ça [...] et il est/ i(l)/ i(l)/ il aime bien marcher sous les gouttes **qu'i(l)** (ou **qui** ?) pleut/ **qu'i(l)** (ou **qui ?)** pleut

Six mois plus tard, nous pouvons repérer des occurrences de « qui » relatif dans des reprises différées de ce qu'a lu l'adulte précédemment et dans des reprises immédiates strictement identiques :

Corpus 17 (4 ans 8 mois)
A29- Oui, il mange/
S29- sa/ la tartine **qu'i(l)/ qu'a** (p)réparée maman

Corpus 23 (5 ans et 5 mois)

A44- Non, il sort du camion **un canapé qui est très lourd**.
S46- il sort du camion **un canapé qui est très lourd**

Une première autonomie des verbalisations, c'est-à-dire une production de l'enfant ne dépendant pas de ce que l'adulte a produit auparavant, interviendra peu après, un an et trois mois après la première tentative :

Corpus 24 (5 ans 5 mois)
A17- […] sur le trottoir d'en face elle rencontre un petit copain **qui** lui fait/
S17- **qui** court !
A18- Oui, **qui** va à la boulangerie en lui faisant un signe de la main. [...]
A60- Oui oui. La maman avait donné un porte-monnaie à Anissa avec de l'argent dedans pour qu'elle achète du pain.
S63- oui après elle voit un p(e)tit garçon **qui** lui fait coucou à elle

Du langage implicite au langage explicite et structuré : définir le « savoir parler » avant d'apprendre à lire et à écrire

Différencier communiquer de parler

> *Le maniement d'un langage explicite et structuré, prenant ses distances avec les communications de connivence et de proximité, portant en lui-même toutes les données qui rendent possible la compréhension par l'autre, constitue un objectif essentiel de la scolarité maternelle et déterminant pour les apprentissages ultérieurs* (B.O.E.N. du 8 octobre 1999).

Cette affirmation, présente aussi dans les dernières instructions officielles même si elle est présentée de manière différente, prend appui sur de multiples observations (dans les classes notamment) et amène à différencier « communiquer » de « parler ». Prenons deux exemples :

Exemple 1 :
L'adulte demande à Marie (3 ans 5 mois) de se moucher. Marie montre sa poche vide et se dirige vers la boîte de mouchoirs en criant « *mouchoi(r) mouchoi(r)* ».

Cet énoncé est compréhensible uniquement dans la situation dans laquelle il est produit : l'adulte infère que l'enfant n'a pas de mouchoir dans sa poche et qu'elle doit en chercher un.

L'adulte demande un mouchoir à Justine (3 ans 1 mois). Justine répond : «z*'ai tout pris dans le paquet* pour me moucher pa(rce) que *z'ai le nez* qui *coule* »

Dans ce cas, l'enfant n'a pas recours à une gestuelle ou un déplacement : au moyen du seul langage, il explique et justifie le fait qu'il ne puisse pas donner de mouchoir à l'adulte. Contrairement à l'énoncé précédant, celui-ci est explicite dans le sens où ce qui est exprimé ne laisse pas de doute ou de sous-entendu, il comporte tous les éléments permettant la compréhension de l'interlocuteur.

Exemple 2 :
Pierre (4 ans 1 mois) s'apprête à toucher une lampe allumée. L'adulte (A) intervient :
A- Non, Pierre, pas ça !
Puis l'adulte se reprend :
A- Non, Pierre, ne touche pas la lampe parce qu'elle est chaude et tu pourrais te brûler !

Dans un premier temps, l'intervention de l'adulte est implicite, elle constitue un interdit non explicité. La reformulation qui suit permet, en revanche, de poser l'interdit (ne pas toucher la lampe)

et d'en donner les raisons, que l'enfant n'est pas forcément en âge de deviner et de comprendre. L'adulte a été ici capable d'imaginer ce qu'ignore l'enfant et d'en déduire ce qu'il devait lui dire pour qu'il le comprenne.

Ces exemples ne signifient pas que les locuteurs doivent systématiquement parler de façon explicite. L'implicite fait partie de nos dialogues quotidiens. Ces exemples pointent le fait qu'un locuteur n'est expert que s'il peut utiliser les deux variantes, implicite et explicite, en fonction des circonstances et de ses interlocuteurs. Ainsi dans l'exemple 1, il ne s'agit pas de dénigrer la variante utilisée par Marie, d'autant que la communication avec l'adulte fonctionne bien. En revanche, il faut se poser la question de savoir si Marie est *aussi* capable de produire des variantes explicites et syntaxiquement structurées telle celle verbalisée par Justine. De la même façon, il ne s'agit pas de rejeter la première variante proposée par l'adulte dans l'exemple 2, mais de remarquer que sa reformulation explicite et syntaxiquement structurée offre à Pierre un raisonnement verbalisé sur lequel il pourra s'appuyer pour sa compréhension du monde.

Nous pouvons proposer à l'issue de ces observations une définition de ce que signifie « savoir parler » en terme d'élargissement des constructions langagières (répertoire syntaxique et lexical) : « savoir parler » implique de maîtriser aussi bien des variantes implicites (variantes ordinaires de communication) qu'explicites (variantes syntaxiquement structurées), des plus contextualisées aux plus «décontextualisées », des moins complexes aux plus complexes.

La langue comme ensemble de variantes langagières : la notion « d'écrivable »

Reste une question : pourquoi « savoir parler » avant d'apprendre à lire et à écrire ? Par définition, l'écrit nécessite d'être décontextualisé c'est-à-dire qu'il ne peut être ancré dans une situation de communication immédiate car il doit pouvoir être lu et compris par n'importe quel lecteur, en dehors de la présence de l'auteur. Il comporte donc des caractéristiques d'explicite et de complétude, à des degrés plus ou moins importants selon les types d'écrits. Il est donc nécessaire de pouvoir comprendre et produire à l'oral des variantes langagières explicites et structurées pour envisager de pouvoir les lire et les écrire…

Cette affirmation s'appuie sur une vision (socio)linguistique de la langue : la langue est conçue comme un ensemble de variantes énonciatives régie par un même système syntaxique, constitué de genres de discours où les modalités de l'oral et l'écrit s'interpénètrent (Blanche-Benveniste, 1997, Gadet, 1996). Il n'y a pas un français oral et un français écrit mais bien des pratiques langagières orales et écrites s'inscrivant dans un continuum, des plus formelles (planifiées) aux moins formelles (non planifiées), des plus structurées aux moins structurées, du style le plus soutenu au plus familier. Ainsi, en fonction de leur ancrage dans la situation, on peut placer en un bout du continuum un roman de la littérature et une conférence scientifique orale et à l'autre bout certains textos ou courriels (messages écrits) et certaines conversations ordinaires.

Dans cette perspective, on peut envisager l'apprendre à parler comme la mise en œuvre de variantes langagières diversifiées, y compris celles comportant des caractéristiques de structuration syntaxique et de complétude pouvant fonctionner aussi bien à l'oral qu'à l'écrit (Lentin, 1990). Dès lors, du point de vue de l'apprentissage du langage, l'unité de la langue peut être schématisée de la façon suivante : un ensemble de variantes pouvant fonctionner à l'oral (A), un ensemble de variantes pouvant fonctionner à l'écrit (B) et à l'intersection des deux un ensemble de variantes « parlables/écrivables » (C) pouvant fonctionner aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

<u>Exemples</u> :
A- Catherine sa voisine des pommes plein elle lui a donné

C- La voisine de Catherine lui a donné un panier plein de pommes / Catherine a une voisine qui lui a donné un panier plein de pommes
B- Catherine compte au sein de son voisinage une fort obligeante personne dont elle a reçu présent d'un panier empli de pommes

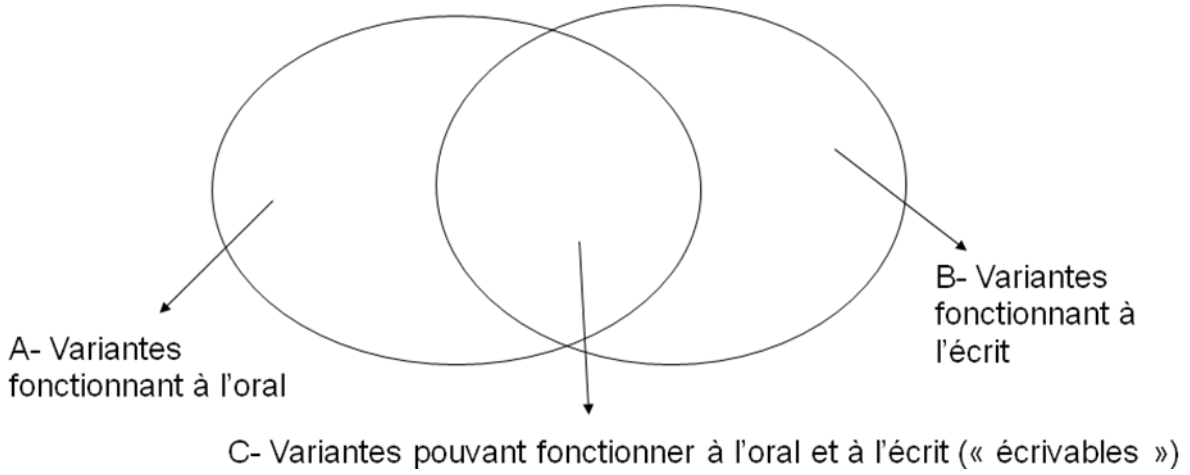


Figure 2 : Représentation du langage comme ensemble de variantes énonciatives (Lentin, 1998)

Des corrélations entre maîtrise de l'oral et lecture-écriture

Au regard de ce que nous venons de développer jusqu'à maintenant, partons d'une comparaison simple entre les productions langagières de deux enfants, Victor et Julien, en début d'année de Cours Préparatoire, dans des situations de co-narration avec un adulte. Nous observons (tableau ci-dessous) que Victor utilise davantage de constructions simples coordonnées ou juxtaposées entre elles ainsi que de constructions complexes que Julien.

	Enoncés contenant une construction simple	**Enoncés contenant plusieurs constructions simples**	**Enoncés contenant des complexités syntaxiques**
Victor : 6ans 10 mois	**40 %**	**6,5 %**	**53, 5%**
Julien : 6 ans 7 mois	**69,5 %**	**2 %**	**28,5 %**

L'analyse des données nous permet non seulement d'observer une plus grande variété des verbalisations chez Victor, avec une plus grande complexité et complétude des productions que chez Julien, mais également une autonomie langagière qui ne nécessite pas un étayage spécifique de l'adulte : l'adulte (A) a peu besoin de reformuler ce que dit l'enfant (V), celui-ci racontant de lui-même les différents enchaînements du récit :

V 4 - Lucie caresse son chien euh *en lui disant* euh tu t'es pas trop ennuyé mon toutou ?
A 3 - oui c'est bien quand tu as fini tu tournes la page
V 5 - Lucie voit le pain au chocolat *que son papa* a acheté pour le goûter

Dans les énoncés de Julien, nous avons une moindre diversité et un ancrage plus important : l'enfant (J) ne relie pas les événements entre eux et il a besoin de l'aide de l'adulte (A) pour faire avancer le récit :

J 15 - il descend
A 17 - il descend de son lit pour aller jouer à Zorro d'accord (pause) ensuite qu'est-ce que fait maman ?
J 16 - attache la cape

A 18 - alors la maman de Christophe attache la cape de Zorro d'accord ?
J 17 – oui

Il se trouve que Victor apprend à lire et à écrire sans difficulté, alors que Julien est en grande difficulté. Certes, les raisons des difficultés rencontrées au cours de l'apprentissage de l'écrit ne se résument pas au seul champ linguistique et des causes d'ordre social ou psychologique peuvent fortement entraver un apprentissage. Néanmoins, nous savons que les différences linguistiques entre les enfants – entre les enfants capables d'exprimer de multiples événements présents, passés, futurs et ceux n'ayant à leur disposition qu'une petite quantité de formulations – sont repérées par les enseignants dès l'âge de 4-5 ans, et sont déjà des signes annonciateurs d'échec au CP (par exemple, Canut, 2006 ; Torrance et Olson, 1985).

Passer de l'oral à l'écrit ou transformer son parler en parler qui s'écrit

Les observations précédentes donnent un éclairage quant au processus d'apprentissage de l'écrit : lire et écrire sont des activités langagières, supposant un fonctionnement mental autonome et ne sont qu'en deuxième lieu tributaires de techniques (Lentin, 1998/2009).

La dictée à l'adulte

La dictée à l'adulte est un procédé qui permet la transformation de son parler en parler qui s'écrit par le biais de formulations « parlables/écrivables ». C'est une expérience décisive pour que l'enfant devienne un véritable lecteur-scripteur et non un déchiffreur-copieur.

Elle consiste en une prise en charge par l'adulte de la réalisation graphique d'un texte conçu mentalement, produit oralement et dicté par l'apprenant. Elle permet à l'enfant de se concentrer uniquement sur l'élaboration cognitive de la mise en forme de son texte. En effet, il est très difficile pour les apprentis-lecteurs/scripteurs (ou les lecteurs/scripteurs ayant peu de dextérité) de gérer dans le même temps le raisonnement mental et l'écriture (au sens graphique du terme). Le graphisme pouvant, dans un premier temps, être un frein, l'adulte est, en quelque sorte, le stylo de l'apprenant, mais son rôle principal réside dans sa manière d'interagir pour amener l'apprenant à produire du langage « écrivable »[1].

La dictée à l'adulte telle que nous la concevons se situe dans la continuité de l'apprentissage de l'oral (Lentin, 1978) : elle ne s'apparente pas à une réécriture de textes ou à une simple légende mais elle est une activation du processus cognitivo-langagier à l'oeuvre dans le lire-écrire : rédiger mentalement un texte (et notamment des textes impliquant des événements qui s'enchaînent). De ce fait, la dictée à l'adulte ne peut démarrer que lorsque l'apprenant maîtrise un fonctionnement syntaxique qui lui permet de faire référence à des événements hors de la situation immédiate de leur réalisation, quand il dispose de variantes « écrivables », c'est-à-dire qui peuvent être écrites sans modification aucune.

Dans cette activité, l'adulte joue un rôle primordial : dans une première phase, il aide l'apprenant à produire oralement des formulations explicites et structurées, non pas dans une recherche de style, mais pour que la signification soit accessible au destinataire. Dans une deuxième phase, quand l'apprenant est prêt à dicter un texte cohérent et cohésif, l'adulte écrit strictement ce que l'apprenant dit, à la condition que ce soit « écrivable » (Delefosse, 1997 ; Guillou, 1988, Rébard, 1987).

[1] Nous utilisons ici le terme d'apprenant dans la mesure où la dictée à l'adulte est utilisée avec différents publics (lecteurs/scripteurs débutants, adultes et adolescents en réapprentissage de l'écrit).

Passer de la dictée à l'adulte à la production d'écrit

L'écrit produit à l'issue de la dictée à l'adulte peut être le socle à partir duquel vient s'articuler la production d'écrit aidée ou autonome. Le texte élaboré en dictée à l'adulte individuelle ou collective (et non remanié par l'adulte) constitue un réservoir potentiel dans lequel les apprenants peuvent puiser, une trace écrite à laquelle ils vont pouvoir se référer pour produire leur propres textes. En classe par exemple (cadre de la production d'écrit aidée), l'enseignant peut proposer aux enfants d'écrire un texte, avec ou sans son aide, pour ceux qui ont l'intuition d'aller chercher le mot dont ils ont besoin soit dans les dictées à l'adulte, soit dans les différents affichages de la classe (Aquilo et Rasse, 2006 ; Chartier, Clesse, Hébrard, 1998, Clesse, 1978 ; Hindryckx, Lenoir, Nyssen, 2002).

Des apports théoriques aux implications didactiques et pédagogiques

Pour amener les enfants vers la maîtrise des variantes de la langue, et en particulier des variantes syntaxiquement structurées et « écrivables », une réflexion sur le rôle de l'adulte est nécessaire. En effet, nous avons vu que l'adulte joue un rôle indéniable dans le processus d'apprentissage du langage. Dans le cadre scolaire, cette réflexion est d'autant plus prégnante que l'on se place dans la perspective de l'entrée dans l'écrit. Plusieurs travaux et comptes rendus de pratiques, et notamment une recherche-action-formation dans une école parisienne (Canut, Aquilo, Rasse, 2005), ont pu mettre en évidence des modalités d'interactions efficaces (ou non) pour la mise en œuvre d'un langage « maximal » et proposer une activité d'« entraînement au langage » ciblée. Ce travail a permis permet de systématiser actuellement des actions intitulées *Coup de Pouce LANGAGE* pour les enfants de l'école maternelle et dans certains cas de l'école élémentaire.

Modalités d'une interaction langagière peu adaptée

Certaines façons d'interagir n'amènent pas à l'enfant à produire des verbalisations maximales, c'est-à-dire des verbalisations qui se situent dans une zone de développement potentielle ou, autrement dit, des constructions que les enfants ne maîtrisent pas encore (voire qu'ils ne produisent pas encore) mais qu'ils sont capables de s'approprier. Toutes les modalités citées ci-après ne sont pas à bannir mais il faut être conscient qu'elles ne participent pas d'un discours explicite et structuré.

<u>Un langage en-deçà ou au-delà de ce que l'enfant est potentiellement capable d'apprendre</u>
L'absence de reprise par l'adulte des formulations de l'enfant peut entraîner une stagnation dans son langage : le processus d'apprentissage s'arrête faute « d'alimentation ». Ainsi, dans l'exemple suivant, Nicole ne peut pas continuer à tester le relatif « qui » car elle n'a pas de reformulations ou de propositions de l'adulte qui comportent un relatif (l'adulte ne produit que des phrases simples) :

Exemple de Nicole (5 ans 8 mois)
N2- i(l) regarde sa chaussette **qu(i)** est sur la tête
A3- sa chaussette oui il a mis une chaussette sur sa tête hein
15 jours plus tard :
N3- eh ben la petite fille e(lle) / e(lle) / e(lle) va refaire tomber le petit ber/ le petit gars **qui** passait
A3- elle va le pousser

L'enfant ne produira plus de constructions avec un relatif dans les enregistrements suivants : l'enfant n'a pas été entraînée à aller au-delà de son niveau actuel, elle ne peut pas faire l'expérience d'autres fonctionnements, ses tentatives s'arrêtent.

<u>Les ordres</u> invitent plus à l'action: « viens ici », « montre-moi ce tu fais »

<u>Les injonctions</u> sont des phrases minimal~~ist~~es : « *viens là* », « *tais-toi* », « *t(u) es mignon* », « *hop hop hop* », « *vite fait bien fait* », « *on s'en va* », etc.

Les phrases avec ton suspensif engendrent l'incomplétude des constructions :

A : toi tu es mon cousin et moi je suis quoi ? je suis ta cou/
E : -pine

Les questions engendrent des réponses minimales (oui/non) ou la production de syntagmes isolés et de phrases incomplètes :

A1- vous allez pas à la piscine vous ? non !
S1- non pas encore
A2- et vous faites du patin à roulettes ?
S2- ouais
A3- tu tombes pas ?
S3- non

La correction explicite est peu efficace : « *ce n'est pas comme ça que l'on dit mais comme ça, répète après moi* ». Même si l'enfant répète après l'adulte parce qu'il a réussi à mémoriser l'énoncé, il ne s'agit pas d'un réel apprentissage en situation qui s'effectue à partir des hypothèses propres à chaque enfant.

Modalités d'une interaction langagière adaptée

Certaines modalités sont plus efficaces, c'est le cas des reformulations de ce que dit ou tente de dire l'enfant, à condition qu'elles correspondent aux hypothèses de l'enfant à ce moment-là. On peut estimer grossièrement que les reformulations de l'adulte doivent comporter 80% de connu pour 20% d'inconnu. Nous distinguons :

- les reformulations dans des phrases complètes des énoncés peu élaborés au niveau syntaxique et lexical
    - Exemple :
      E- maman touche pas le bouton
      A- Sa maman dit : ne touche pas le bouton !
- les reformulations avec allongement des énoncés
    - Exemple :
      E- /alo/
      A- Tu veux boire de l'eau, je vais te donner de l'eau
- les reformulations des tentatives de l'enfant de constructions complexes
    - Exemple
      E - et sa maman elle l'attend de mettre dans le gobelet
      A - elle attend que Mélanie ait rangé son gobelet
      E - et donne la main à ta grande soeur pour y aller jusqu'à l'école/ jusqu'à l'école
      A - oui Maman dit à Mélanie de donner la main à sa grande soeur jusqu'à l'école maternelle

D'autres modalités comme les offres par l'adulte de « phrases » organisées en discours, avec des relations de cohésion assurées par les temps des verbes, par les reprises des noms par des pronoms, ou par l'emploi des déterminants (article indéfini, défini, possessif, démonstratif : un/le/son/ce…).

Faire de l'« entraînement au langage »

Dans le cadre familial, certains parents réalisent intuitivement des interactions adaptées qui font avancer leur enfant dans l'apprentissage du langage. Dans le cadre scolaire, pour avoir des interactions efficaces, il ne faut pas compter sur cette intuition aléatoire : il faut «conscientiser » sa démarche, ce qui implique une écoute particulière, non naturelle, puisqu'elle se focalise plus sur la forme des énoncés que sur le contenu. C'est ce que l'on appelle « l'entraînement au langage ». Dans l'exemple qui suit, l'adulte (nous-mêmes) s'attache à proposer des constructions complètes que

l'enfant peut reprendre (A1/E1 ; A3/E3) et des reformulations dans des constructions un peu plus complexes que celles que l'enfant proposait (E1/A2 ; E2/A3) :

A1 - elle écoute les gouttes
E1 - ouais elle écoute les gouttes et i(l) met son chapeau i(l) met son manteau et ap(r)ès elle a dit i(l) va dehors i(l) va jouer dehors
*A2 - **elle veut aller jouer dehors elle se dit qu'elle voudrait aller jouer dehors** (…)*
E2 - ils jouent
*A3 - ils jouent **à se mouiller***
E3 - ouais ils jouent à se mouiller

Cette façon de procéder peut se faire dans n'importe quel cadre : dans la classe, pendant le temps des aides personnalisées, dans les activités périscolaires ; et dans n'importe quelles situations : situations de la vie de la classe (débats, etc.), situations d'apprentissage (graphisme, mathématiques, sciences, etc.), situations de narration, en interaction avec l'adulte, d'histoires connues de l'enfant. A partir du moment où le langage de l'adulte est strictement adapté et où il correspond aux hypothèses de l'enfant, toutes les situations peuvent théoriquement être efficaces à une verbalisation syntaxique maximale.

Néanmoins, on peut observer des situations de dialogues moins favorables que d'autres à un entraînement au langage : l'enfant en train d'agir (sport ou jeu ou manipulation…), l'évocation du vécu de l'enfant non partagé par l'adulte, la description d'images représentant des objets et des personnages non impliqués dans des actions (esthétique, abstraction), l'invention d'une histoire (même à partir d'images nouvelles, inconnues).

En revanche, la (co-)narration d'histoires connues de l'enfant peut être un support efficace de verbalisations maximales, syntaxiquement élaborées. Dans ce cadre, le livre illustré joue un rôle particulier : à condition qu'il réponde à certains critères d'adaptation, le texte lu par l'adulte apporte à l'enfant du langage explicite et structuré ainsi qu'une expérience du fonctionnement de l'écrit (intuition de ce qu'est un texte/une histoire cohérente avec des événements qui s'enchaînent) ; la narration de l'enfant l'amène à réutiliser, dans la mesure de ses possibilités du moment, du lexique et des constructions syntaxiques (Giasson et Boisclair, 1996 ; Lentin, 1989 ; Peterson, Jesso et Mc Cabe, 1999 ; Vertalier, 1992, 2006).

Le* Coup de Pouce LANGAGE *Cycle 1-2 (maternelle)

Coup de Pouce LANGAGE – Mieux parler pour ensuite apprendre à lire est une action pilotée par l'Association de Formation et de Recherche sur le Langage (AsFoReL[2]) pour des enseignants ou des bénévoles, dans la classe, pendant le soutien (Aides Personnalisées) ou en périscolaire. Son objectif est de donner l'occasion aux élèves de Moyenne et Grande Sections d'école maternelle qui ne bénéficient pas chez eux d'une stimulation langagière suffisante – enfants qui ne parlent pas ou peu, ou qui parlent beaucoup mais sans structuration du langage : difficultés à construire des phrases complètes quand la situation le nécessiterait ou discours qui ne reflète pas une logique du raisonnement – de dialoguer efficacement avec un adulte « facilitateurs de langage » (Bosseau, 2006 ; Canut, à paraître).

Les séances « d'entraînement au langage » individualisées prennent la forme de (co-)narrations avec le support de livres illustrés : l'adulte lit intégralement le texte du livre choisi et sollicite ensuite l'enfant pour qu'il raconte à son tour. L'adulte aide l'enfant à construire son récit en reformulant ce que dit ou tente de dire l'enfant. Cette démarche nécessite de faire un choix de livres adaptés au

[2] http://www.asforel.over-blog.com

langage de l'enfant (les praticiens-chercheurs et formateurs de l'AsFoReL proposent des séries de livres conçus dans cette optique comme les *Histoires à parler*).

Le* Coup de Pouce LANGAGE *Cycle 2-3 (élémentaire)

Les ateliers *Coup de Pouce LANGAGE* cycle 2 et 3 (actuellement en phase expérimentale sur deux villes) sont destinés aux élèves d'école élémentaire (dès l'âge de six ans) qui ont une expression langagière trop limitée (langage peu structuré, vocabulaire restreint), et qui peuvent également avoir des difficultés en lecture-écriture. Ces ateliers de trois élèves sont animés par des enseignants ou des animateurs, hors temps scolaire, une heure par semaine.

Les séances consistent en :

- un « entraînement au langage » dans le but d'élargir le répertoire de constructions langagières des élèves à partir de ce qu'ils maîtrisent déjà (avec une utilisation de supports variés impliquant des genres de discours divers) ;
- une activité de « dictée à l'adulte », pour aider les élèves à passer de variantes orales vers des variantes « écrivables » et à acquérir l'intuition du fonctionnement de l'écrit.

Références bibliographiques

Aquilo C., Rasse A., 2005, « Repenser l'accès à l'écrit en classe de CP », in *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit. Travailler avec un chercheur dans l'école*, Canut E. (Ed.), Scéren, 171-201.

Bakhtine M., 1929/1977, *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Minuit, 1977.

Benveniste E., 1966, *Problèmes de linguistique générale*, t. 1, Paris, Gallimard.

Blanche-Benveniste C., 1997, *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.

Bosseau A., 2006, « Des « facilitateurs de langage » auprès de jeunes enfants en activité périscolaire », *Mélanges CRAPEL*, 29, Université Nancy 2, 73-85.

Bruner J. S., 1996, *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle,* Paris, Retz.

Bruner J. S., 1987, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.

Bruner J. S., 1983, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, P.U.F.

Bulletin Officiel de l'Education Nationale, 1999, *Les langages, priorité de l'école maternelle*, 21 octobre 1999, hors-série n° 8, 1-20.

Canut E., (à paraître), « Mieux parler pour ensuite apprendre à lire. Mesure de l'efficacité de l'action *Coup de Pouce LANGAGE* », Actes du colloque *Accompagnement à la scolarité : A quelles conditions est-il efficace en termes de réussite scolaire ?*, Lyon, 21 novembre 2009.

Canut E., 2009, « La syntaxe : un socle indispensable à l'apprentissage du langage. Les conceptions interactionnistes de la linguistique de l'acquisition à la lumière des approches contemporaines. L'exemple de parce que », In E. Canut et M. Vertalier (Eds.). *L'apprentissage du langage : une approche interactionnelle. Réflexions théoriques et pratiques de terrain,* Paris, L'Harmattan, 71-128.

Canut E. (dir.), 2006, *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit. Travailler avec un chercheur dans l'école*, CRDP de l'Académie d'Amiens, Scérén.

Canut E., Aquilo C., Rasse A., 2005, « Quelles modalités d'interactions verbales entre enseignant et apprenant, pour quelle maîtrise du langage oral et écrit ? », In *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, Halté, J.-F, Rispail, M. (Eds), Paris, L'Harmattan, 219-231.

Chartier A.-M., Clesse C., Hébrard J., 1998, *Lire, écrire 2. Produire des textes*, Paris, Hatier.

Clesse C., 1978, « Apprendre à lire en parlant », In *Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant*, Lentin, L. *et al*. (Eds.), Paris, ESF, 91-152.

Delefosse J.-M. O., 1997, « Parler l'écrit pour accéder à la littératie », In *Illettrismes : quels chemin vers l'écrit ?*, Andrieux, F., Besse, J.-M., Falaize, B. (Eds.), Paris, Magnard, 260-270.

Gadet F. (Ed.), 1997, « La variation en syntaxe », *Langue Française*, n° 115.

Giasson J., Boisclair A., 1996, « Faire la lecture aux enfants d'âge préscolaire. De l'importance des interactions adulte-enfant », *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education*, vol. 5, n° 1, 95-106

Guillaume P., 1927, « Les débuts de la phrase dans le langage de l'enfant », *Journal de Psychologie,* 25ème année, 1, 1-25.

Guillou M., 1988, « La dictée à l'adulte en grande section d'école maternelle », In *Recherches sur l'acquisition du langage 2*, Lentin, L. (Ed.), Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3, 163-183.

Hindryckx G., Lenoir A.-S., Nyssen M.-C., 2002, *La production écrite en questions. Pistes de réflexion et d'action pour le cycle 5-8 ans*. Bruxelles, De Boeck.

Jespersen O., 1922/1976, *Nature, évolution et origines du langage*, Paris, Payot.

Karnoouh-Vertalier M., 1999, "What works in adult-child dialogues for language learning. Ways on working on it", Communication presented at the 7th International Congress of the International Association for Dialogue Analysis, Avril 1999, Birmingham, England.

Labov W, 1992, « La transmission des changements linguistiques », *Langages*, n° 108, 16-25.

Lentin L., 1998/2009, *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, Paris, E.S.F.

Lentin L., 1990, « La dépendance de l'écrit par rapport à l'oral : paramètre fondamental de la première acquisition du langage », *Pour une théorie de la langue écrite*, In Catach, N. (Ed.), Paris, C.N.R.S., 113-122.

Lentin L., 1989, *Apprendre à parler en racontant. Intentions de la collection,* Paris, Istra – Hachette.

Lentin L., 1975a, « Problématique de l'acquisition de la syntaxe chez l'enfant », *Langue Française,* 27, 14-23.

Lentin L., 1975b, « Première étape de la lecture : apprendre à parler », *La joie par les livres*, 43-44, 27-34.

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., 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. *et al*., 1978, *Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant,* Paris, ESF.

Nelson K. E., Welsh J. M., Camarata S. M., Tjus T. et Heimann M., 2001, « A rare event transactional model of tricky mix conditions contributing to language acquisition and varied communicative delays », K. E. Nelson, A. Aksu-Koç et C. E. Johnson (Eds), *Children's language*, Vol. 11, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 165-195.

Peterson C., Jesso B., Mc Cabe A., 1999, "Encouraging Narratives in Preschoolers: an Intervention Study", *Journal of Child Language*, Vol. 26, n° 1, 49-67.

Rébard M.-T., 1987, *Un apprentissage personnalisé de la langue écrite (La dictée à l'adulte. L'énonciation écrite)*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3.

Torrance N., Olson D. R., 1984, "Oral Language Competence and the Acquisition of Literacy", *The Development of Oral and Written Language in Social Contexts*, Pellegrini A., Yawkey T. (Eds), Vol. XIII, Norwood - New Jersey, Ablex, 167-181.

Vertalier M., 2006, « Approche linguistique des textes de livres pour enfants: pour quels objectifs et quelles pratiques au cours de l'acquisition du langage ? », *Mélanges CRAPEL,* n° 29, *Acquisition: implications didactiques*, 55-71.

Vertalier M., 1992, *Apprentissage de la langue et littérature enfantine (jusqu'à six ans)*, Thèse de doctorat. Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Non publiée.

Vygotsky L. S., 1934/1986, *Thought and Language*, Cambridge, MIT Press.

Wallon H., 1945/1989, *Les origines de la pensée chez l'enfant*, Paris, P.U.F.