



HAL
open science

Elle/il apprend à parler... Comment l'aider ?

A. Bosseau, Emmanuelle Canut

► **To cite this version:**

| A. Bosseau, Emmanuelle Canut. Elle/il apprend à parler... Comment l'aider ?. 2010. hal-00524353

HAL Id: hal-00524353

<https://hal.science/hal-00524353>

Submitted on 8 Oct 2010

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.

Elle/il apprend à parler... Comment l'aider ?

Antoine Bosseau
Emmanuelle Canut

**Avec l'appui de la MSH Lorraine
(USR CNRS 3261, Nancy-Université,
Université Paul Verlaine-Metz)**



L'égalité, c'est la loi même du progrès humain !
Jules Ferry

À Laurence Lentin

C'est à vous que revient la « maternité » de cet ouvrage, tant nous sommes redevables à vos travaux de recherche sur le langage.

Sommaire

Introduction : réponses à quelques idées reçues5

PREMIÈRE PARTIE

Que signifie « apprendre à parler » ?9

Pour qu'un enfant apprenne à parler, il faut des adultes qui lui parlent9

Des échanges pour aider à comprendre le monde.....10

Une production langagière de plus en plus diversifiée.....13

L'apprentissage du langage est individuel.....17

Les limites de l'apprentissage du langage en groupe.....18

Quelles étapes pour un apprentissage du langage ?.....24

Apprendre à parler avec un livre illustré29

Le livre : une expérience qui se construit depuis la petite enfance ..30

Aimer les histoires, ce n'est pas inné30

L'adulte : une aide pour donner du sens aux écrits.....31

Le livre : un apport pour l'apprentissage du langage.....33

DEUXIÈME PARTIE

**Aider à mieux parler pour ensuite apprendre à lire :
le Coup de Pouce LANGAGE**.....35

Une expérimentation préliminaire.....35

Des échanges à partir de livres illustrés.....37

Je te lis une histoire - tu m'écoutes, nous la racontons ensemble...38

A l'écoute de l'enfant39

Le piège des questions.....41

On n'apprend pas par répétition-mémorisation.....42

Des aides pédagogiques.....43

Comment utiliser/choisir des livres illustrés pour apprendre à parler.....	43
Un bon exemple : les <i>Histoires à parler</i> et la collection <i>Grenadine</i> .	51
Autres activités de langage	52

D'autres expériences innovantes56

*Apprendre à parler aux enfants vivant dans la grande pauvreté.....*56

*À l'école c'est possible aussi !*58

Des échanges individuels réguliers avec le livre

Une recherche-action dans une école en Zone d'Éducation Prioritaire.....

61

*Des expériences hors de France*62

TROISIÈME PARTIE

Des pistes pour aller plus loin67

*Faut-il demander l'aide de spécialistes ?.....*67

Ne pas confondre « difficultés d'apprentissage » et « troubles du langage »

67

L'orthophonie, les Centres Médico Psycho Pédagogique (CMPP), le réseau d'aide à l'école (RASED) et les Centres de Soins Médicaux Psychologiques pour Enfants (CSMPE en hôpital).....

68

*Des supports de réflexion*70

*Contacts utiles et sites internet.....*72

Introduction : réponses à quelques idées reçues

L'idée est encore largement répandue selon laquelle les choses sérieuses commencent lorsque l'enfant apprend à lire et à écrire. C'est une erreur. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne peut réussir qu'après l'apprentissage du *penser* et du *parler* :

Lorsque l'enfant commence à lire, il se heurte grosso modo à ce problème : il est confronté à une transcription écrite, à un graphisme, qui représente quelque chose que, jusqu'à présent, il est censé avoir entendu. (...) Lorsque nous lisons, nous ne déchiffrons pas lettre par lettre ni même mot par mot, mais en quelque sorte nous parlons ce que nous lisons, organisant le discours écrit grâce à notre possibilité personnelle de construction langagière. Or là déjà se pose un problème : quel est le fonctionnement du langage de l'enfant qui se trouve la ou les premières fois confronté à la transcription graphique d'énoncés (...) ? (Lentin, 1975, p. 27)¹

Première étape de la lecture : apprendre à parler

De nombreux travaux de recherche confirment que les enfants qui ont un langage oral « pauvre » (organisation de phrases limitée, vocabulaire restreint, manque de cohérence dans le discours...) ont beaucoup de difficultés à entrer dans le langage écrit. À l'inverse, les enfants qui ont des pratiques langagières diversifiées entrent plus facilement dans l'apprentissage de l'écrit².

¹ Toutes les citations qui sont extraites de Lentin, 1975, feront systématiquement référence à l'article : « Première étape de la lecture : apprendre à parler », *La joie par les livres*, 43-44, p. 27-34.

² Voir Laurence Lentin, *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, Paris, ESF, 1998 (revu et augmenté en 2009), et Laurence Lentin, « L'apprentissage de l'oral avant l'acquisition de l'écrit », *Le journal des professionnels de l'enfance* 9, 2001, p. 57-58. Voir aussi la revue de l'Association de Formation et de Recherche sur le Langage (AsFoReL) : *L'Acquisition du Langage Oral et Écrit*, « D'ABORD, SAVOIR PARLER pour, ensuite, apprendre à lire et à écrire », 44-45, 2000. Et Emmanuelle Canut (sous la direction de), *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit. Travailler avec un chercheur dans l'école*, Collection Repères agir pour le premier degré, Scérén, CRDP de l'académie d'Amiens, 2006.

De façon habituelle, que ce soit de la part des parents comme de beaucoup de spécialistes de la petite enfance, l'attention portée au langage est souvent réduite à l'apprentissage des mots de vocabulaire. Pourtant, le langage n'est pas un « catalogue de mots ».

Il suffit, pour les plus anciens, de se rappeler la façon dont on enseignait les langues étrangères en obligeant les élèves à apprendre des listes de mots sans véritables « expérimentations » d'échanges langagiers. La création de « laboratoires de langue » ainsi que des séjours « d'immersion » ont été une véritable révolution dans l'apprentissage des langues vivantes.

Apprendre à parler ce n'est pas apprendre des mots isolés

Si vous essayez par exemple, pour acquérir une langue étrangère, d'apprendre le dictionnaire par cœur, vous ne saurez pas parler la langue pour si peu. De même pour l'enfant. Si on lui fait dénommer des objets et des images les uns après les autres, on lui apprendra peut-être du vocabulaire, mais on ne lui apprendra pas à mettre en fonctionnement son langage, à créer des combinaisons d'éléments verbaux ayant un sens. Car le langage ne s'apprend pas par cœur. (Lentin, 1975)

Apprendre à parler c'est organiser des mots dans des phrases qui ont un sens. C'est ce que l'on appelle la *syntaxe* (ou l'organisation grammaticale). Les jeunes enfants acquièrent de plus en plus de mots quand ils sont capables de construire de plus en plus de phrases. L'enfant apprend progressivement à utiliser ces constructions qui lui permettent de se situer et de situer des événements dans le temps et dans l'espace. Cette maîtrise de la syntaxe permettra ainsi à l'enfant de mettre en fonctionnement tout son potentiel cognitif/intellectuel.

**Apprendre à parler ce n'est pas répéter des phrases
« toutes faites »**

Apprendre à parler nécessite d'utiliser le plus grand nombre possible de combinaisons du langage afin de pouvoir exprimer sa pensée. Apprendre à parler implique, non pas de répéter des phrases déjà entendues, mais de combiner ses propres mots dans des constructions de phrases pour exprimer des choses de façon cohérente. Apprendre à parler suppose d'inscrire son discours dans une situation particulière, dans un échange avec quelqu'un d'autre (un interlocuteur), dans un dialogue (les monologues sont rares dans notre vie au quotidien).

Il serait faux de penser que le langage s'acquiert de façon spontanée : il faut des milliers de tâtonnements sur la langue pour que l'enfant puisse apprendre à parler. Et c'est grâce aux milliers d'interactions langagières entre l'enfant et des adultes – d'abord ses parents – que l'enfant entre dans le « savoir parler ».

Apprendre à parler ce n'est pas inné

Les structures syntaxiques, nous les adaptions à l'enfant ; je compare cela à l'adaptation qui se produit quand nous apprenons à un enfant à marcher ; nous savons où le tenir, à quel moment le lâcher, ou non, le rattraper s'il tombe ou l'aider à bien tomber ; il y a une grande part d'intuition. À un enfant de deux ans qui n'est pas capable même de dire un mot correctement, vous n'allez pas faire une phrase construite comme celle que j'utilise ici (Lentin, 1975).

Aujourd'hui encore, rares sont les spécialistes de la petite enfance, que ce soit dans les écoles maternelles ou dans les autres structures d'accueil, qui ont été formés à échanger avec l'enfant pour l'aider à mettre en place cette construction langagière.

Il est vrai que les missions qui leur sont confiées sont trop souvent exclusivement celles du professionnel face au « groupe enfants » alors que l'apprentissage du langage exige impérativement des interactions individualisées, spécifiques à chaque enfant, qui sont fonction de ce que chacun est capable de produire.

Cependant, de plus en plus de professionnels de la petite enfance prennent conscience de cette nécessité d'une relation duelle avec l'enfant et arrivent à prendre, une ou plusieurs fois par jour, quelques minutes d'échanges adaptés avec les enfants qui en ont le plus besoin.

Par ailleurs, les travaux réalisés par plusieurs équipes de chercheurs ont apporté la preuve que des enfants vivant dans un milieu dont les « normes » langagières ne sont pas celles du monde scolaire peuvent – et souhaitent – apprendre comme tout autre enfant, sous réserve que certaines conditions d'apprentissage soient respectées.

Parler est une activité intelligente

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 fautive : l'enfant naîtrait doué ou non doué, intelligent ou non, il lui pousserait un langage bon ou mauvais... (Lentin, 1975)

Cet ouvrage n'a pas la prétention d'apporter des réponses à toutes les questions que peuvent se poser les professionnels et les parents à propos de l'apprentissage du langage. Tout en donnant quelques éléments de réflexion sur les processus d'apprentissage du langage, nous présentons des façons de faire simples qui se sont révélées être efficaces pour aider les enfants dans leur apprentissage du langage, que ce soit dans la famille, à l'école ou encore lors d'activités périscolaires. Une présentation détaillée des ateliers *Coup de Pouce LANGAGE – Mieux parler pour ensuite apprendre à lire* animés par des « facilitateurs de langage » en sera un des exemples.

PREMIÈRE PARTIE

Que signifie « apprendre à parler » ?

De nombreux travaux ont mis en évidence le fait que l'enfant ne s'approprie pas le langage seulement au moment où il commence à prononcer des mots. Dès que son appareil auditif est fonctionnel, le bébé, dans le ventre de sa mère, est sensible aux voix environnantes qu'il perçoit « de l'intérieur »³, en particulier celle de sa mère. Les mois passant, l'enfant va entrer en communication avec son entourage proche : contact corporel, pleurs, regards, premières vocalises... Et vers l'âge d'un an il produira ses premiers « mots ». Le début d'un long chemin semé d'embûches car cet apprentissage va dépendre en grande partie de ce que les adultes vont offrir comme langage à l'enfant : le langage n'est pas quelque chose qui vient tout seul et il n'existe pas de méthode d'apprentissage du langage proprement dit. En revanche, il existe bien des conditions qui vont favoriser l'apprentissage du langage.

Pour qu'un enfant apprenne à parler, il faut des adultes qui lui parlent

D'un point de vue biologique, et sauf cas exceptionnel, tous les enfants ont l'aptitude d'apprendre à parler, encore faut-il qu'ils aient à leur disposition assez de « nourriture langagière » pour acquérir un langage qu'ils doivent entièrement découvrir. Il est indispensable de le rappeler, même si cela semble une lapalissade : le fait qu'un adulte établisse une communication verbale et qu'il adapte son langage à celui de l'enfant est la condition première et indispensable à un bon apprentissage du langage de cet enfant.

³ C'est d'ailleurs la base de l'haptonomie, méthode de préparation à l'accouchement : les parents sont invités à échanger avec l'enfant, et on constate que l'enfant, sur invitation verbale et gestuelle de la main, est capable d'effectuer divers mouvements au sein même du ventre de sa maman.

On apprend aux enfants à parler, sans le savoir...

J'ai observé de jeunes mères avec leurs enfants, sans qu'elles s'en doutent, dans un square, dans l'autobus, dans une salle d'attente de médecin, je me suis aperçue qu'elles apprennent à parler à leur enfant sans du tout s'en rendre compte. En reprenant ce que l'enfant propose et en y ajoutant juste assez pour lui permettre de faire inconsciemment ses hypothèses et de progresser un petit peu. Et il y a un nombre de répétitions extraordinaires ! On a si peur dans les classes de répéter ! Pourtant l'enfant adore ça, et il ne peut apprendre autrement : ce n'est jamais une répétition pure et simple, mais toujours une re-création de l'enfant ; il ne vous entend jamais de la même façon. (Lentin, 1975)

Des échanges pour aider à comprendre le monde

Au cours des premiers mois de la vie de l'enfant, ce sont les personnes qui s'occupent de l'enfant qui lui expriment verbalement leur amour et aussi les gestes de la vie quotidienne (le bain, l'habillement, le repas, etc.), à l'image de ce « dialogue » entre une mère et sa fille :

Mère – J'ai oublié d(e) mettre le bouton ben oui alors [l'enfant se tortille] oh ben tu vas attendre que j'aie fini hein ? D'accord ? C'est le hoquet qui t'énerve ? Allez on va remonter, ça tu aimes hein quand je te remets le pantalon !

Et un peu plus tard :

Mère – On boit le médicament ? Allez faut prendre le médicament, vas-y ! mmm c'est bon ! Vas-y, avale-le, ma fille, non, le crache pas, avale-le, tiens il en reste encore. Voilà, c'est bien, tu es une grande fille. Allez c'est fini pour les médicaments. On va aller prendre le bain ?

L'intonation joue ici un rôle important : au cours des premiers échanges, ce n'est pas par rapport au sens même des mots que l'enfant réagit mais plutôt à la mélodie et au rythme. On a constaté que les enfants restent le regard rivé sur les lèvres de leur mère qui leur parle avec une intonation « chantante » et « montante », alors qu'ils s'en désintéressent très vite si la mère utilise le ton « plat » de la conversation habituellement usité entre adultes. Cette façon de

parler de la mère peut paraître bêtifiante mais elle est une stimulation importante pour l'enfant.

Dans une phase ultérieure, l'enfant aura plaisir à répéter ce que dit l'adulte si celui-ci s'exprime avec des intonations différentes, par exemple lorsqu'il joue en disant *Mais que fais-tu donc Petit Ours ?* avec différentes modalités (sur un ton de colère, de surprise ou bien chuchoté, etc...). Cette expérience aidera l'enfant dans le même temps à dessiner les premiers contours des constructions de la langue.

Dès le début, ces échanges faits de rires, sourires, mimiques, gestes, regards, mais aussi de comptines, de chants, de routines (comme le jeu de *coucou, il est là, il est plus là !*), d'histoires et d'invitation à la « discussion » vont favoriser l'entrée de l'enfant dans le dialogue avec l'autre. L'adulte devient un interlocuteur à part entière, le langage devient source de plaisir et de socialisation⁴.

Au fur et à mesure que l'adulte verbalise à l'enfant le monde qui l'entoure, le langage de l'enfant se construit : il comprend de plus en plus ce qu'on lui demande, ce qu'on lui raconte, et il produit en retour de plus en plus de mots, d'abord isolés puis dans des « phrases » de deux à plusieurs « mots ». On peut voir par exemple dans le dialogue avec Pauline (P., 3 ans 6 mois) que l'enfant passe de deux à quatre « mots » en s'appuyant sur ce que dit l'adulte (A) :

A - *La bouteille est pleine.*

P - *a bouteille*

A - *La bouteille est pleine.*

P - *a bouteille a p(l)eine*

La compréhension du monde qui entoure l'enfant est très dépendante de ce que lui expliquent les adultes. Si, par exemple, les paroles entendues par l'enfant sont majoritairement des phrases « minimalistes » ou des injonctions : « *viens là* », « *tais-toi* », « *t'es*

⁴ Sur l'entrée de l'enfant dans la communication, tant sur le plan dit « pragmatique » du langage (c'est-à-dire ce que *dire* implique de *faire*) que des liens avec l'entrée de l'enfant dans la culture de sa communauté, on se référera à l'immense travail du psychologue américain Jérôme Bruner : *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz, 1987 et *...Car la culture donne forme à l'esprit*, Eshel, 1991.

mignon », « hop hop hop », « vite vite vite », « on s'en va », etc. l'enfant ne pourra pas comprendre les subtilités de ce qui se passe autour de lui et il ne pourra pas répondre aux sollicitations de l'adulte. Une illustration en est donnée par une enseignante en toute petite section d'école maternelle :

« Une jeune maman arrive avec sa petite fille qui m'apporte un paquet de gâteaux. Je dis à Sonia : « C'est drôlement gentil, Sonia, on va manger tes gâteaux tout à l'heure. En attendant, tu vas poser ton paquet de gâteaux sur le petit chariot ». Ce qu'elle fait. Et la maman : « Mais... elle vous comprend ? Elle vous écoute ? Parce qu'à la maison elle veut rien faire, elle comprend rien ». Je réponds : « Mais si ! Elle comprend tout. C'est parce que – vous avez vu – je lui ai expliqué, je lui ai parlé, elle sait où se trouvent les choses dans la classe. Je lui ai demandé de faire quelque chose et elle l'a fait. Il faut que vous lui parliez, il faut que vous lui expliquiez les choses et – c'est pareil – elle va comprendre ». Quelques jours plus tard, la maman me dit : « Vous savez, elle met ses chaussons toute seule maintenant. Je lui ai bien expliqué ce qu'il faut faire⁵. »

L'attitude de cette jeune mère vis-à-vis de sa fillette d'un peu plus de 2 ans illustre parfaitement l'ignorance dans laquelle sont de nombreux adultes par rapport à la nécessité de verbaliser tout ce que vit l'enfant.

Les comptines aident-elles à apprendre à parler ?

Je les crois absolument indispensables à l'enfant et même pendant un très long temps ; cela pour différentes raisons. D'abord c'est un jeu qu'ils aiment énormément, un jeu de rythme, de sons ; ils ressentent une sorte de domination du langage, de maîtrise du parler, même si ce qu'ils articulent n'a pas de sens pour eux. C'est un plaisir qui peut, effectivement, leur faire aimer le langage. C'est en même temps un exercice d'articulation irremplaçable. Mais cela ne joue pas de rôle pour la mise en fonctionnement de la syntaxe ; parce que, généralement, cela ne veut rien dire, ce sont des constructions farfelues – ce qui en fait le charme (Lentin, 1975).

⁵ Martine Bertin, « Dans une classe de tout-petits en ZEP », *Le journal des professionnels de l'enfance* 9, 2001, p. 21-22.

Quelle langue parler à l'enfant ?

Il vaut mieux que ceux qui parlent au bébé utilisent leur langue habituelle. Ce qui est important, c'est que l'enfant apprenne à parler. Il apprendra plus facilement si la personne qui lui parle utilise la langue qu'elle connaît le mieux. Dans une famille où le père et la mère n'ont pas la même langue, chacun s'adresse au bébé dans sa propre langue.

Des études spécialisées ont montré que l'enfant, à l'aise dans le parler de ses parents, est prêt à apprendre la langue de l'école. (Lentin, Parler, ça s'apprend !, 2000)

Et la télévision ?

La télévision ne constitue pas un moyen d'apprendre à parler. Il s'agit davantage d'un fond sonore qu'une possibilité pour l'enfant de s'approprier du langage. Si l'enfant peut mémoriser et répéter des formulations toutes faites (comme les slogans publicitaires), l'enfant a besoin d'un adulte qui réponde et valide les hypothèses qu'il fait sur le fonctionnement de la langue.

Une production langagière de plus en plus diversifiée

Au-delà de cette compréhension des situations en train de se vivre, pour qu'un enfant sache parler il faut qu'il puisse dire exactement ce qu'il veut dans toutes les situations.

Le langage utilisé par les enfants au début de leur apprentissage est un langage implicite. L'enfant se trouve en relation directe et immédiate avec une réalité concrète, en lien étroit avec les actions qu'il est en train de faire (manger son yaourt, jouer à la dinette, etc.). Peu à peu, en construisant des phrases, l'enfant va passer de ce langage implicite à un langage explicite.

C'est cette organisation en phrases, c'est-à-dire l'organisation syntaxique (grammaticale), qui va lui permettre de transmettre une information sans faire directement référence à la situation qu'il est en train de vivre. C'est le cas lorsqu'un enfant raconte ce qu'il a vécu la veille, ou ce qu'il souhaite faire dans quelque temps. On peut observer ces différences dès le plus jeune âge :

- 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 dans la classe en criant « *mouchoi(r) mouchoi(r)* »
- L'adulte demande un mouchoir à Maïssa (3 ans 1 mois). Maïssa répond : « *z'ai tout pris dans le paquet pour me moucher pa(rce) que z'ai le nez qui coule* »

Pour expliquer ce qu'elle va faire, Marie utilise un mot-clé (mouchoir) doublé d'une communication gestuelle. Cela lui permet, dans cette situation particulière, de se faire comprendre de l'adulte. Maïssa produit une phrase avec plusieurs constructions syntaxiques : une construction de but *pour que*, une relation de cause *parce que*, une relative *qui*. Cela lui permet d'explicitier et de justifier le manque de mouchoir au moyen du seul langage, c'est-à-dire sans avoir besoin de recourir à des gestes ou à une action pour se faire comprendre de l'adulte⁶.

Le socle de l'apprendre à parler/penser : la syntaxe

La *syntaxe* est la combinaison des mots les uns par rapport aux autres pour construire des phrases qui ont du sens et qui rendent compte explicitement de ce que l'on veut dire, de ce que l'on pense.

L'enfant apprend à parler avec l'adulte et non avec les enfants de son âge. Avec eux il apprend des mots de vocabulaire, l'argot en particulier ; mettez un enfant à l'école maternelle, au bout de trois jours, il revient avec tout le stock. Surtout, c'est universel, avec les mots les plus « grossiers ». Mais ce ne sont pas ses camarades qui lui donnent la structure syntaxique de la langue. Or, c'est le fonctionnement syntaxique qui étaye le fonctionnement de la pensée. (Lentin, 1975)

Cette verbalisation par l'enfant de constructions de plus en plus diversifiées, lui permettant d'organiser simultanément son discours et sa pensée, est le fruit d'une activité créatrice : l'enfant devient capable de produire des phrases qu'il n'a jamais entendues

⁶ Canut E., 1998, « Mise en fonctionnement du langage et intercompréhension entre adulte et enfant : Maïssa entre 1 an 11 mois et 3 ans 2 mois », *L'Acquisition du Langage Oral et Écrit*, 40, AsFoReL, p. 9-17.

auparavant et qui ne sont pas des reproductions de ce que l'adulte a dit précédemment. Cet apprentissage ne s'appuie pas sur des leçons : l'enfant s'approprie le fonctionnement de la langue sans en avoir conscience, grâce à des échanges bien ajustés.

On peut encore retrouver vers 5-6 ans (et au-delà) des différences entre les enfants : ceux qui sont capables d'exprimer de multiples événements présents, passés, futurs et ceux n'ayant à leur disposition qu'une petite quantité de formulations. Comparons par exemple deux enfants de 6 ans et demi, Victor et Didier, scolarisés au Cours Préparatoire :

V- Lucie caresse son chien euh en lui disant euh tu t'es pas trop ennuyé mon toutou ?

A- Oui, c'est bien. Quand tu as fini tu tournes la page.

V- Lucie voit le pain au chocolat que son papa a acheté pour le goûter

Victor raconte l'histoire de façon autonome, sans s'appuyer sur ce que dit l'adulte (A) et en utilisant des phrases complètes et syntaxiquement complexes (comme ci-dessous avec le gérondif et le relatif).

D- il descend

A- Il descend de son lit pour aller jouer à Zorro. D'accord (pause) Ensuite, qu'est-ce que fait maman ?

D- attache la cape

A- Alors, la maman de Christophe attache la cape de Zorro.

D'accord ?

D- oui

Didier emploie des phrases simples, parfois incomplètes, sans relier les événements entre eux, et il a besoin que l'adulte (A) l'aide à avancer dans son récit.

De nombreuses recherches ont montré qu'une maîtrise de l'oral, c'est-à-dire la possibilité d'utiliser de multiples formulations, est en lien étroit avec une réussite dans l'apprentissage de l'écrit. On ne

sera pas étonné de savoir que Victor apprend à lire et à écrire sans difficulté et que Didier est en échec au Cours Préparatoire⁷.

Les Instructions Officielles concernant l'école maternelle sont le reflet de cet état de fait et les enseignants ont pour tâche principale d'aider les enfants à acquérir le langage :

« Elle [la pédagogie du langage] vise à accompagner l'enfant dans ses premiers apprentissages, à l'aider à franchir le complexe passage d'un usage du langage en situation (lié à l'expérience immédiate) à un langage d'évocation des événements passés, futurs ou imaginaires, à lui permettre de se donner enfin tous les moyens nécessaires à une bonne entrée dans l'écrit. » (Programme d'enseignement de l'école primaire, BO du 14 février 2002, p. 19)

Le langage implicite de l'école : qu'est-ce que c'est ?

...c'est savoir parler avec les mots, le vocabulaire qui est admis dans un milieu cultivé parisien, c'est la langue qu'on va trouver dans les livres et qui n'est pas du tout celle qu'entendent en majorité les enfants qui fréquentent l'école, sans même parler des immigrés. Je vais vous donner un exemple de ce que j'appelle un énoncé syntaxiquement structuré : « tu sais, ma mamie, a m'a dit que si j'salis l'pull qu'a m'a tricoté quand elle était en vacances, ben a va pus jamais m'tricoter quèqu'chose quand on va en vacances pasque eh ben c'est pas la peine alors ». Cette enfant-là dit très bien ce qu'elle veut dire, avec une armature syntaxique très riche. Évidemment, elle a une prononciation qui n'est pas celle de l'école – il y a là beaucoup de choses qu'on ne peut écrire -, mais elle est préparée à pouvoir compenser quand elle lira. Dès qu'elle va être capable de réfléchir sur son propre langage, il suffira de lui dire : « cela, tu le dis, mais tu ne l'écris pas ; tu dis : j'sais pas, par exemple, mais tu écris : je ne sais pas. ». Mais vous ne pouvez pas demander à un enfant dont l'alimentation en langage est, toute la journée, « j'sais pas » - que ce soit vous, ses parents ou n'importe qui – de dire : « je ne sais pas ». (Lentin, 1975)⁸

⁷ Bien évidemment ce ne sont pas ces seules verbalisations qui permettent d'établir une telle corrélation mais elles sont symptomatiques d'un ensemble de productions recueillies et analysées chez des enfants entre 5 et 7 ans.

⁸ Les décalages observés entre les pratiques langagières de l'école et celle des enfants, en particulier des enfants issus de milieux populaires et

L'apprentissage du langage est individuel

L'apprentissage du langage oral est fondamentalement **individuel**. Celui-ci ne peut se réaliser, de manière efficace, que dans une relation duelle :

« Chaque apprenant, dans sa spécificité unique et ses valeurs propres, éprouve un besoin vital, non pas toujours de réponses, mais au moins d'offres et de propositions adaptées, ajustées à ses tâtonnements, à ses hypothèses et à ses recherches. Accueillir ce que formule l'apprenant, lui en présenter une utilisation ou une interprétation, qu'il pourra à son tour exploiter en vue d'un fonctionnement maîtrisé et autonome, tel est le travail complexe de l'apprenant, du formateur, qui refuse d'offrir à tous les mêmes formules ou les mêmes conduites standardisées. » (L. Lentin, Apprendre à penser, parler, lire, écrire, 1998, ESF, p. 13-14)

Si l'enfant ne bénéficie pas de réponses adaptées à ses essais, s'il n'a pas de propositions spécifiques - par reformulations - à son effort personnel, il ne peut pas apprendre vraiment.

Si l'adulte est en-deçà de ce que l'enfant est potentiellement capable d'apprendre, par exemple en utilisant un langage « bêtifiant » où les mots sont déformés, comme quand l'adulte - parce qu'il trouve cela amusant - répète ce que l'enfant vient de dire « *fini yaou* » ou « *pati tata* » au lieu de lui proposer une phrase complète « *oui bravo tu as fini ton yaourt* » ou bien : « *c'est vrai ta tata est partie* », il va de soi que cela n'aide pas l'enfant à utiliser un langage plus élaboré.

À l'inverse, un langage trop complexe par rapport à ce que l'enfant pourrait s'approprier le noie. L'enfant n'arrive pas à reprendre à son

défavorisés ne sont pas isolés et sont englobés dans toute une dimension culturelle : selon le milieu socio-culturel dont il est issu, l'enfant reconnaît ou non le système de valeurs et les pratiques scolaires véhiculés par l'école. Le travail d'Elisabeth Bautier et de l'équipe ESCOL est à ce sujet particulièrement éclairant : *Apprendre à l'école – Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Chronique sociale, 2006.

compte les éléments pertinents pour construire à son tour des énoncés. Ainsi, dans l'exemple suivant, la mère surcharge son enfant d'informations, sans lui laisser le temps de répondre, avec une structure de phrase assez éloignée de ce que sa fille est capable de produire⁹ :

« Et puis regarde ce qu'il y a là. Qu'est-ce qu'il y a là dans le fond ? Tu te rappelles ça ? Tu l'as vu à Cape Cod aussi. Tu te rappelles le phare ? Tu sais à quoi ça sert un phare ? Dans un phare il y a une lumière qui brille toute la nuit pour protéger les bateaux, pour les empêcher de dévier de leur chemin et de heurter les rochers. »

En revanche, dans l'exemple suivant, on peut voir comment la mère ajuste parfaitement son discours en reformulant dans des phrases complètes les tentatives de sa fille (celle-ci emploie les constructions « faire le dos » pour « mettre sur le dos » et utilise dans le même temps « pour suivi d'un verbe à l'infinitif » et « parce que ») :

A- qu'est-ce que tu fais avec ma ch(e)mise de nuit ?

M- ze fais le dos

A- tu la mets sur mon dos

M- pa(rce) que pou(r) pour (e)ssuyer

A- parce que tu veux m'essuyer, tu mets la serviette sur mon dos pour m'essuyer

Il est vital que chaque enfant puisse bénéficier de ce genre d'échanges individuels appropriés avec des adultes : il peut puiser dans le langage qui lui est adressé de multiples formulations qu'il pourra progressivement intégrer à son fonctionnement personnel et réutiliser de façon autonome.

Les limites de l'apprentissage du langage en groupe

Cette vision des choses a des conséquences d'un point de vue pédagogique. Aussi surprenant que cela puisse paraître, à l'école maternelle les conditions qui permettraient de favoriser une maîtrise optimale du langage oral par TOUS les enfants ne sont pas réunies.

⁹ Exemple extrait de Gertrud Wyatt, *La relation mère-enfant et l'acquisition du langage*, Bruxelles, Mardaga, 1973, p. 41-42

Pourquoi ? Parce que l'enseignant est quasiment toujours face à un « groupe », le « groupe classe » ou, à certains moments, des groupes plus restreints. Certes, certaines activités peuvent être réalisées en petits groupes car il y a des parentés dans les apprentissages d'un enfant à l'autre, mais concrètement la façon dont chaque individu apprend lui est propre.

Certains enseignants, qui ont pris conscience de l'extrême importance des échanges à deux, utilisent tous les brefs moments individuels qu'ils peuvent avoir avec les enfants pour proposer à chacun d'entre eux des verbalisations adaptées, en faisant systématiquement des reformulations dès que la construction de la phrase produite par l'enfant est approximative.

S'il est possible, parfois, de prendre cinq minutes chaque jour avec un enfant, il n'est pas toujours envisageable de pouvoir consacrer cinq à dix minutes d'échanges en relation duelle avec dix enfants - voire plus - qui n'ont pas encore un fonctionnement langagier suffisamment diversifié et conforme à l'usage de la langue.

L'enseignant a-t-il des échanges individuels avec les enfants de sa classe ?

Au cours de la phase préparatoire du lancement des ateliers *Plaisir de lire et de parler* à Angers (protocole d'action périscolaire avec des « facilitateurs de langage »)¹⁰, il a été demandé à une directrice d'école maternelle, enseignante en petite section, de noter avec quels enfants elle avait un petit dialogue journalier. Après un mois d'observation, cette directrice a constaté qu'elle avait des dialogues avec la moitié de sa classe, à savoir une dizaine d'enfants sur les vingt enfants présents. Elle a pu remarquer qu'elle n'avait pas d'échanges verbaux avec les enfants qui, d'avance, ne s'exprimaient pas ou peu. Les dix enfants qui s'exprimaient plus facilement l'accaparaient suffisamment... De plus, les enfants qui ne parlaient pas respectaient malgré tout les consignes, soit ils avaient compris ce qui était demandé, soit ils agissaient par mimétisme.

Nous pouvons comparer la maîtrise du langage avec la maîtrise de la conduite automobile, en ayant bien conscience des limites de cette

¹⁰ Voir la deuxième partie de cet ouvrage.

comparaison. S'il est possible d'acquérir les règles de la circulation en groupe, l'apprentissage de la conduite ne peut se faire qu'individuellement avec les conseils appropriés à chaque apprenant. Il en est de même pour le langage : la mise en place « d'ateliers langage » en « petits groupes » peut avoir des incidences positives sur le langage sous l'angle psycho-sociologique : apprendre à parler chacun à son tour, avoir plus d'aisance pour une prise de parole en groupe, etc. Cependant, les recherches montrent que le langage des enfants qui ont plus de difficultés ne s'améliore pas du point de vue de la syntaxe : leurs phrases restent la plupart du temps incomplètes et peu diversifiées (au mieux ces enfants vont terminer une phrase commencée par l'adulte ou éventuellement par un autre enfant). Agnès Florin¹¹ faisait déjà le même constat au début des années 90 :

« En séance de langage, nombreux sont les enfants qui ne participent pas activement à la conversation et ce, de manière régulière ; ils représentent 40 % des effectifs chez les tout-petits et les petits, et encore 30 % chez les moyens et les grands. C'est dire qu'une proportion élevée d'enfants ne trouve pas, dans leur scolarité en maternelle, l'occasion d'apprendre à s'exprimer au sein du groupe-classe. Et ce n'est pas la situation d'ateliers qui leur permet de compenser les difficultés qu'ils ont en séance de langage : tout d'abord les enfants parlent deux fois moins environ dans la première activité que dans la seconde (...); ensuite ceux qui ne parlent pas en séance de langage ne trouvent pas davantage d'occasions de communiquer avec la maîtresse en séance d'atelier. Du point de vue de la participation des enfants, tant qualitative que quantitative, le bilan des conversations maître-élèves à l'école maternelle paraît donc plutôt négatif. »

¹¹ Agnès Florin, *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, 1991, PUF, p. 39.

FICHE REPÈRE N°1

INTERACTION INDIVIDUELLE – INTERACTION COLLECTIVE <i>Quelles différences du point de vue de l'apprentissage du langage de l'enfant ?</i>	
Qu'est-ce qu'une INTERACTION INDIVIDUELLE ? - L'adulte converse avec un seul enfant. - Il concentre son attention sur le langage d'un enfant en particulier.	Qu'est-ce qu'une INTERACTION COLLECTIVE ? - L'adulte converse avec plusieurs enfants (au moins 3) dans le même temps. - Il s'adresse au groupe en général et partage son attention entre les enfants.
OBJECTIF VISÉ : <i>Aider chaque enfant à développer son langage en vue d'une maîtrise de la langue avant l'entrée au CP</i> Cela signifie aider l'enfant à : - élaborer et comprendre un discours cohérent¹² dans une situation de dialogue (niveau du <i>sens</i> et de la <i>pragmatique</i> ¹³) ; - comprendre et produire des phrases comprenant des constructions syntaxiquement articulées (niveau de la <i>syntaxe</i>) : des phrases simples complètes, du type sujet-verbe-complément, mais aussi des phrases complexes, notamment des propositions subordonnées avec <i>que, qui, quand, parce que, pour que, etc.</i> ; - employer toutes sortes d'éléments langagiers qui vont permettre à ces phrases d'être explicites¹⁴ (niveau du <i>lexique</i> et	

¹² *Cohérent* : discours transmettant une information, un récit, un raisonnement dont les éléments sont en relation logique les uns avec les autres.

¹³ *Pragmatique* : c'est l'usage du langage dans son contexte ou, dit autrement, le rapport entre ce qui est dit et l'influence que cela génère sur les interlocuteurs, dans une situation de dialogue donnée.

¹⁴ *Explicite* (s'oppose à *implicite*) : qui est exprimé entièrement, sans laisser de doute, sans sous-entendu, discours clair comportant tous les éléments permettant la compréhension de l'interlocuteur. Exemples :

1) R. (3 ans 2 mois) refuse d'aller aux toilettes

des éléments qui assurent la *cohérence*) : des noms, des verbes, des pronoms, des adjectifs, des adverbes, des prépositions, des conjonctions, etc.

**Apport de l'INDIVIDUEL
par rapport à l'objectif visé**

L'adulte peut :

- adapter ce qu'il dit à ce que l'enfant peut s'approprier. Il peut adapter spécifiquement son langage à celui de cet enfant pour le faire progresser
- amener chacun des enfants dans la zone de développement langagier proche de celle que l'enfant est potentiellement capable d'atteindre.
- aider l'enfant à « travailler » toutes les facettes de la langue (au niveau du discours, du sens, de la syntaxe, du lexique, voire de la prononciation).
- L'enfant fait l'expérience d'un langage strictement ajusté à ce dont il a besoin à un moment précis de son apprentissage.
- On peut vérifier les progrès de chaque enfant.

**Apport du COLLECTIF
par rapport à l'objectif visé**

- L'enfant fait l'expérience d'un certain type de discours (magistral) dans lequel il peut puiser des éléments (telles les différentes formes de questions, les expressions pour commencer une intervention, etc.).
- L'enfant apprend à prendre son tour de parole et à cibler le contenu de ses prises de parole en fonction de ce qui a été dit avant par les autres.
- Les enfants apprennent à construire un discours à plusieurs.

A- tu ne veux pas faire pipi ?

R- c'est Tata (*discours implicite*)

Après plusieurs essais de compréhension, l'adulte comprend que la tante de R. vient de lui faire faire pipi.

2) D. (3 ans 4 mois) - je veux pas le lait pa(rce)que le docteur (i)l a dit que faut pas (*discours explicite*).

3) Pierre (4 ans 1 mois) s'apprête à toucher une lampe allumée :

A- Non, Pierre, pas ça ! (*discours implicite*).

Puis l'adulte se reprend :

A- Non, Pierre, ne touche pas la lampe parce qu'elle est chaude et tu pourrais te brûler ! (*discours explicite*)

Pour parler de façon explicite, le locuteur doit être capable d'imaginer ce qu'ignore son interlocuteur et en déduire ce qu'il doit lui dire pour qu'il le comprenne.

<p><i>Inconvénients d'une interaction individuelle</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Il faut mettre en place une logistique particulière. - On touche peu d'enfants dans le même temps. 	<p><i>Inconvénients d'une interaction collective</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Le discours de l'adulte n'est pas ciblé pour chaque enfant : certains le comprendront, d'autres non (ou seulement en partie) ; - Tous les enfants n'ont pas conscience que l'adulte s'adresse à eux. - Ce sont les enfants les plus avancés ou les plus dynamiques qui interviennent, voire qui monopolisent la parole ; les enfants les moins à l'aise avec le langage n'ont ni le temps ni les moyens de s'exprimer. - Le temps de parole de chacun est très court et chacun peut parler par bribes qui se complètent les unes les autres (donnant l'impression d'un discours complet). - Il est difficile de déceler la compréhension de chaque enfant de ce qui a été dit par l'adulte.
<p style="text-align: center;"><i>Une relation duelle peut exister au sein d'un groupe : l'adulte s'adresse ou répond à un enfant en particulier alors que d'autres enfants sont présents et actifs dans l'échange</i></p> <p><u>MAIS</u> les observations montrent des limites à ce dialogue : Les autres enfants ont tendance à parasiter l'échange individuel (en interrompant le dialogue, en attirant l'attention sur eux par divers moyens...). Quelles conséquences ? Même si la communication est assurée, il n'y a pas entraînement au langage. L'échange entre l'adulte et l'enfant est souvent minimal : il comprend majoritairement deux tours de parole (de type question/réponse) et porte sur très peu d'éléments (phrases simples et courtes, souvent incomplètes).</p> <p>En raison de cette gestion des comportements dans le groupe, il est en réalité souvent difficile de favoriser au sein d'un groupe d'enfants des interactions individuelles ajustées au fonctionnement cognitif et langagier de chacun, d'offrir ce qu'un enfant est en mesure d'utiliser à un moment précis de son apprentissage et donc d'atteindre l'objectif d'une maîtrise du langage du point de vue de l'organisation linguistique du discours de l'enfant.</p>	

Quelles étapes pour un apprentissage du langage ?

De même qu'un enfant n'arrive pas à courir sans avoir au préalable appris à faire ses premiers pas, de même il y a un ordre dans les différentes étapes qui mènent l'enfant du gazouillis à une expression verbale élaborée. Mais la durée de chacune de ces étapes est propre à chaque enfant. Les enfants évoluent selon des rythmes très différents. C'est pourquoi il faut se méfier de toute « normalisation » ou « standardisation » qui classent arbitrairement les enfants les uns par rapport aux autres, qui pointent les enfants en « retard » ou « en avance ».

Sans rejeter toute forme de repères, il est préférable de regarder l'évolution du langage de chaque enfant, sans le comparer aux autres, et d'accompagner personnellement les enfants. De même que la mère accompagne son enfant quand elle « sent » que celui-ci est prêt à faire ses premiers pas, que ce soit à 9 ou 12 mois, voire à 18 mois, de même, très vite, en portant une attention soutenue aux formes de la langue, nous pouvons « sentir » ce qui va aider chaque enfant à progresser.

Des premiers gazouillis à l'usage de mots-phrases¹⁵, entre 9 mois et 2 ans et demi selon les enfants, puis à la production d'un discours pouvant comporter plusieurs phrases, on passe ainsi d'une activité phonique (une suite de sons non segmentée en mots) au fonctionnement du langage en tant qu'activité signifiante.

Dans cette évolution, l'attention se porte souvent sur l'articulation. Les « problèmes » d'articulation sont souvent l'arbre qui cache la forêt : parents comme professionnels vont s'inquiéter du fait qu'un enfant fasse des confusions entre le *che* et le *se*, alors qu'ils ne perçoivent pas que, dans le même temps, l'enfant utilise seulement occasionnellement des phrases simples complètes (*le chien est parti dans la maison, la mouche s'est envolée...*), ou qu'à cinq ans il n'arrive pas à verbaliser plusieurs actions dans le temps. Ou inversement, on ne remarque pas qu'il utilise déjà un grand nombre

¹⁵ Par exemple *nana* qui signifierait selon le contexte : *manger*, ou *donne-moi une banane* ou encore *je veux une banane*.

de formulations de la langue et que l'articulation ne bloque en rien l'apprentissage de l'organisation du discours.

Cette non-perception de la structure du langage est liée en partie au fait que notre oreille filtre ce que nous disons et ne devient sensible qu'aux écarts importants par rapport à la norme et à la forme sonore des mots (*j'ai peindu, le pestacle*, etc.). Si nous voulons percevoir plus largement ce que disent les enfants, par exemple la forme syntaxique des énoncés, nous devons activer une écoute particulière, écoute qui est non naturelle (et relativement fatigante).

L'articulation des sons n'est pas le langage

L'acquisition des phonèmes de notre langue par les enfants est très différenciée d'un sujet à l'autre. Dans ce que lui offre l'adulte, l'enfant reconnaît, répète, utilise ce qui lui convient à chaque moment. On ne saurait trop insister sur le danger des exercices prématurés d'articulation systématique et « programmée ». Attention aux exercices du genre choul/joue, pain/bain, etc. (...) Si l'enfant bute consciemment sur ce genre de difficultés, il risque d'aboutir à des troubles tenaces, voire un bégaiement, etc. Le tâtonnement doit venir de l'enfant lui-même, à partir de ses perceptions. À l'adulte de lui offrir habilement et fréquemment les modèles qui serviront de base à ses tâtonnements, à ses hypothèses. (Lentin, 1973)¹⁶

¹⁶ L. Lentin, *Comment apprendre à parler à l'enfant*, E.S.F., 1973, p.22.

FICHE REPÈRE N°2

Quelques repères dans l'évolution du langage des enfants entre 2 et 7 ans

**Les étapes proposées cherchent à montrer une progression.
Elles ne correspondent pas à un âge précis.
Ces étapes peuvent se chevaucher.**

Ce que les enfants peuvent comprendre (et produire) dépend essentiellement de leur expérience du monde transmise par leur environnement (culturel, familial). Les enfants de 6-7 ans peuvent avoir une maîtrise très diverse de la langue et il peut exister d'importantes différences entre eux.

Progression dans la compréhension/production du langage

1^{ère} étape	<p><i>Les enfants :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - tentent et produisent des phrases simples de 2 à 5 mots => sujet + verbe : « il mange » ; => verbe à l'impératif + complément : « <i>viens ici !</i> » ; => sujet + verbe + complément : « <i>moi je mange pas à la cantine</i> » ; <p>Ces phrases peuvent être juxtaposées ou coordonnées par des mots comme <i>et, puis, alors</i> : « <i>il shoote dans le ballon et il va loin</i> ».</p> <ul style="list-style-type: none"> - disposent d'un vocabulaire courant dont le contenu est variable selon les enfants ; - sont capables de raconter une petite histoire (deux ou trois actions).
2^{ème} étape	<p><i>Les enfants :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - tentent et produisent des phrases avec une complexité syntaxique => constructions infinitives : V+V_{infinitif} : « il <i>veut rentrer</i> dans sa chambre » ; « il <i>peut aller</i> le chercher » pour+V_{infinitif} : « papa sort sa clé <i>pour ouvrir</i> la porte » à+V_{infinitif} : « elle donne <i>à manger</i> » => extraction avec « c'est, voilà, il y a ... qui, que » : « c'est le chien <i>qui aboie</i> » => <i>parce que</i> : « le bébé ne boit pas <i>parce qu'il</i> a déjà bu son lait »

	<p>=> <i>quand</i> : « ils sont contents <i>quand</i> ça roule » => <i>si</i> (supposition et condition) : « <i>si</i> le chat griffe le ballon il peut éclater » => <i>que</i> conjonction (« que » après un verbe conjugué) : « elle trouve <i>que</i> c'est drôle » ; « il <i>faut que</i> j'aide mes amis » ; « je veux qu'il me donne un bonbon » => <i>qui</i> (relatif simple) : « il sort du camion un canapé <i>qui</i> est très lourd »</p> <p>- posent différents types de questions : <i>quoi ? qui ? qu'est-ce que ?</i> ; - utilisent à bon escient les temps du passé les plus couramment utilisés (passé composé) ; - comprennent une chronologie simple (<i>ensuite, alors</i>), à partir de repères temporels comme : matin/soir ; hier/demain ; - peuvent exprimer l'imaginaire (mots qui ne renvoient pas à des choses concrètes que l'on peut percevoir physiquement). Exemple : « <i>j'espère que tonton viendra demain</i> ».</p>
<p>3^{ème} étape</p>	<p><i>Les enfants :</i> - <u>tentent et produisent des phrases simples plus longues.</u> « <i>il souffle mais il est trop fatigué il est épuisé alors il a une autre idée il va passer par la cheminée</i> »</p> <p>- <u>diversifient et enrichissent leur répertoire des complexités syntaxiques :</u> => <i>comme</i> (= étant donné que) : « <i>comme</i> la cloche a sonné, ils sont rentrés dans la classe » => <i>tandis que, alors que, tellement que, sans que, surtout que, déjà que, sinon, etc.</i> => <i>gérondif</i> : « il chante <i>en marchant</i> » => <i>interrogative indirecte</i> : « je sais <i>ce que</i>, je vais voir <i>comment</i>, je (ne) sais (pas) <i>si</i> je vais aller ... » => <i>que</i> relatif : « elle ouvre le cadeau <i>que</i> son papa lui a donné » => <i>introduceurs temporels</i> : <i>dès que, après que, chaque fois que, pendant que, avant que, etc.</i> => <i>où</i> relatif : « elle a trouvé le paquet <i>où</i> il y a les couches du bébé » => <i>pour que</i> : « elle appuie un petit peu <i>pour que</i> le dentifrice sorte du tube » => <i>puisque</i> : « il va jouer tout seul <i>puisque</i> sa copine est partie » => <i>comparatif</i> « plus/moins/autant... que » : « Paul est <i>plus</i> grand <i>que</i> Pierre » => <i>discours indirect</i> (paroles rapportées) : « elle <i>dit de</i> faire la vaisselle » ; « elle <i>dit que</i> je suis beau »</p>

	<p>- <u>juxtaposent ou enchâssent plusieurs complexités syntaxiques dans une même phrase</u> : « ils <i>veulent rester</i> sur le trottoir y a plein de voitures <i>qui passent</i> » ; « ils restent sur le trottoir <i>parce que</i> y a plein de voitures <i>qui passent</i> »</p> <p>- évoquent des événements non connus de leur interlocuteur, le discours est plus explicite ;</p> <p>- disposent d'un vocabulaire plus étendu, plus spécialisé, comportant des mots plus abstraits, des synonymes ;</p> <p>- connaissent le contraire de mots et concepts différents (chaud/froid, différent/pareil) ;</p> <p>- comprennent des relations spatiales telles que « à côté », « loin », « derrière », « dessus », gauche/droite ;</p> <p>- définissent les objets en fonction de leur usage (par exemple : on mange avec une fourchette) ;</p> <p>- posent des questions pour obtenir de l'information.</p>
<p>Et au-delà...</p>	<p>- La production des complexités syntaxiques se diversifie : contextes d'utilisation de plus en plus variés, enchâssements de plus en plus nombreux, avec trois-quatre complexités voire plus.</p> <p>- L'acquisition réelle de certaines complexités ne se fait pas toujours avant l'âge de 10 ans comme les différentes formes de relatives ou le discours indirect.</p> <p>- D'autres éléments sont acquis progressivement : le subjonctif (le mode et les constructions subordonnées avec le subjonctif), la voix passive, les temps composés, le conditionnel, la pronominalisation, les adverbes de quantité...</p>

Apprendre à parler avec un livre illustré

Depuis plusieurs années, en témoigne l'explosion de la littérature de jeunesse, il est commun de vanter les mérites du livre illustré pour enfants et ses bienfaits sur le plan psychologique (et affectif), culturel et langagier.

En effet, avec le livre, l'adulte et l'enfant sont très souvent dans une démarche d'échange et de partage : l'adulte lit ou raconte, l'enfant écoute, parfois ils dialoguent à propos de l'histoire, parfois ils imaginent la suite ensemble. La lecture d'histoires véhicule des affects qui ont un impact sur le développement de la personnalité¹⁷. De plus, en lisant des histoires, les adultes initient et aident les enfants à comprendre ce qu'est le langage écrit, bien avant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, tout en l'aidant à apprendre à parler.

Posons-nous toutefois la question : le simple fait de lire un livre à un enfant à un moment donné lui permet-il de se représenter ce qu'est l'écrit et de développer son langage oral ? Autrement dit, lire un livre à un enfant l'amène-t-il à considérer les livres comme des objets spécifiques qui permettent de raconter une histoire dans laquelle il pourra s'identifier, y trouver du plaisir et aussi des formulations à sa portée ?

La réponse est non. Pourquoi ? Parce que l'expérience du livre se fait sur du (très) long terme grâce à une médiation continue et adaptée de l'adulte.

¹⁷ On pourra notamment se référer aux travaux de René Diatkine dans *Où en est la lecture ?*, Paris, ISOSCEL, 1987, et dans les *Cahiers d'ACCES* (Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations) 1998-1999. Ou encore les travaux de Colette Chiland, « La place du livre dans le développement de l'enfant », *La revue des livres pour enfants*, 66, Paris, 1979, p. 13-18 ; Et de Bruno Bettelheim *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Laffont, 1976.

Le livre : une expérience qui se construit depuis la petite enfance

Aimer les histoires, ce n'est pas inné

Aimer les histoires, cela signifie prendre du plaisir à écouter des histoires, réclamer des histoires et préférer cette activité à une autre supposée plus « ludique ».

Il n'y a pas d'enfants qui naissent avec des neurones qui aiment ou qui n'aiment pas les livres. En revanche, il y a des enfants qui naissent dans des familles où l'écrit a ou n'a pas une place prépondérante, dans des familles où on lit beaucoup ou pas du tout, dans des familles où on raconte/lit ou pas des histoires avant de se coucher...

Que peuvent représenter les livres si les seuls que l'enfant côtoie sont des livres scolaires ? Et que penser des enfants qui voient les livres comme des jeux parmi d'autres que l'on peut éventuellement piétiner, déchirer... ?

Trouver du plaisir dans le livre

Un enfant qui « décroche » pendant une lecture, ce n'est pas un enfant qui n'aime pas les livres, c'est un enfant qui ne prend pas plaisir à l'activité parce qu'elle ne correspond à rien pour lui, soit parce qu'il n'y voit pas d'intérêt ou n'en comprend pas le sens, soit parce que le contenu ne lui est pas accessible. Quel plaisir peut-on avoir à entendre quelque chose que l'on ne comprend pas ? L'enfant peut éventuellement y trouver un plaisir affectif (être ensemble, être proche physiquement, se laisser bercer par la musicalité de la lecture), mais le livre ne remplit pas alors son rôle essentiel : pouvoir s'impliquer tout entier dans une histoire, la VIVRE pleinement.

Aimer les livres, s'« évader » dans une histoire, c'est quelque chose que l'on apprend, qui nous est transmis dès notre plus jeune âge par notre environnement familial. Et ce n'est qu'à partir de cette première expérience répétée de nombreuses fois que des goûts s'affineront et que des préférences se feront entre la BD, le roman fantastique, la chronique sociale, le thriller, le roman romanesque,

etc. (préférences liées également à l'âge, au sexe et à la fréquentation des livres).

L'adulte : une aide pour donner du sens aux écrits

La seule présence de livres ne suffit pas : ce n'est pas parce que l'enfant « baigne » dans un monde d'écrits que pour autant il en fera quelque chose d'« utile ». Un enfant entouré de livres n'en fait rien si l'on n'a pas suscité son intérêt pour ce qu'il pourra trouver dedans. Les « coins livres » ne servent à rien si l'adulte ne les fait pas vivre.

En verbalisant les écrits, en les commentant, en les lisant, en adaptant sa lecture à ce que peut saisir l'enfant, l'adulte les rend compréhensibles pour l'enfant : il indique à l'enfant que ces écrits ont du sens et qu'ils peuvent de ce fait être lus.

Les observations dans les familles montrent que les parents qui pratiquent la lecture de livres à leurs enfants cherchent de multiples façons d'inviter les enfants à la lecture dès leur plus jeune âge et leur posent des contraintes assez fortes :

« Le « temps de lire » est un temps qui ne se superpose à aucun autre. Quand on lit une histoire à un enfant, on demande à ce dernier d'être disponible pour cette activité : on ne joue plus à la poupée, on pose le petit camion. En ce sens on peut penser que ce moment très caractéristique initie l'enfant à quelque chose qui n'est plus de l'ordre du plaisir immédiat, puisque le sens et l'intérêt de l'activité ne sont pas directement perceptibles, en dehors d'une certaine connivence avec l'adulte. (...) Il lui faut donc apprendre à se dégager de certains parasites (petit frère qui fait du bruit dans la pièce d'à côté par exemple...), pour réussir à maintenir sa concentration sur des signaux à la fois statiques et silencieux. Ici, l'acte de regarder est structuré, guidé linguistiquement par l'adulte, précurseur visuel de ce qu'il va montrer de façon ostentatoire. On comprend mieux pourquoi la médiation (verbale et non verbale) de l'adulte est absolument nécessaire, et à quel point elle conditionne les enjeux de cette transmission. Par cette médiation, par ses propos et ses attitudes, par ces paroles ritualisées qui rythment l'interaction,

elle aide l'enfant à comprendre et à accepter les contraintes qui règlent cette nouvelle situation de communication. »¹⁸

Le temps préliminaire qu'il faut consacrer, avec répétition et constance, à développer chez l'enfant l'intérêt pour le livre et le langage gratuit des histoires est indispensable pour que l'enfant perçoive peu à peu la différence entre la conversation et la lecture, activité solitaire : « le goût de lire suppose [que l'on trouve plaisir] dans une communication avec un autrui intériorisé à qui il faut redonner vie. La lecture est une rencontre de l'autre très particulière puisqu'elle requiert d'abord ce mouvement de repli sur soi-même »¹⁹.

Grâce à cette médiation répétée avec les livres et à l'adulte qui en décode pour lui le contenu, l'enfant commence à découvrir l'existence de l'écrit et à s'en forger une représentation. Cette identité s'établit aussi très progressivement pour les images : au début de son expérience avec les livres le jeune enfant pense que ce sont des images distinctes qui n'ont pas de liens entre elles.

Le livre : un objet particulier qui se découvre avec l'adulte

La lecture par l'adulte est associée à la manipulation du livre (lire une page après l'autre, regarder la page de gauche avant la page de droite, tourner la page lorsque l'on a fini de lire ou de raconter) et au repérage des caractéristiques du livre (dire le titre, l'auteur, la collection...). C'est ce qui permet à l'enfant d'acquérir des gestes de futur lecteur et de prendre conscience que le livre est un objet spécifique, qui comporte un texte écrit immuable, permanent (le texte est identique quelle que soit la personne qui lit) ayant pour fonction de raconter une histoire en continu, avec un début, un développement, une fin.

C'est donc dans la fréquentation d'écrits divers qu'on a lus à l'enfant que celui-ci fait l'expérience des diverses fonctions de l'écrit comme porteur de message à distance, porteur d'information, de fiction, de

¹⁸ Catherine Frier et al., *Passeurs de lecture. Lire ensemble à la maison et à l'école*, Paris, Retz, 2006, p.51.

¹⁹ Colette Chiland, « De diverses manières de ne pas lire », *Lecture et pédagogie*, 1973, CRDP d'Orléans. Voir aussi Daniel Pennac, *Comme un roman*, 1992, Gallimard.

littérature, etc., c'est-à-dire comme communication en différé indépendante de l'expérience immédiate, source de plaisir ou de désagréments.

Le livre : un apport pour l'apprentissage du langage

Des travaux ont montré le rôle décisif des histoires racontées ou lues aux enfants pour apprendre à parler²⁰.

L'enfant qui demande qu'on lui lise des histoires est aussi un enfant qui se raconte des histoires : l'enfant s'entraîne à parler quand il « relit » à sa manière l'histoire qui vient de lui être lue, soit spontanément, soit parce que l'adulte lui a demandé de le faire.

Le texte qui est lu à voix haute par l'adulte est du langage explicite et structuré. C'est à travers le récit de l'histoire lue par l'adulte que l'enfant apprend à parler et à enrichir son langage oral en s'appropriant des mots de vocabulaire et des constructions grammaticales : il peut reprendre des éléments présents dans le texte comme des noms, des verbes, des mots de liaison, des complexités syntaxiques, etc.

En se re-racontant les histoires qu'on lui lit ou qu'on lui raconte, l'enfant s'initie aussi au fonctionnement de l'écrit : intuition de ce qu'est un texte/une histoire cohérente avec des événements qui s'enchaînent, intuition de la particularité du texte écrit par rapport au parler, et de ces histoires naissent l'identification et le plaisir.

Dans cette interaction avec le livre, l'adulte et l'enfant pratiquent un « écrit parlé ». C'est le début du processus au cours duquel l'enfant devient lecteur.

²⁰ *L'Acquisition du Langage Oral et Écrit*, n° 56-57, « Histoires à parler. Nouvelle édition. Présentation, modalités d'utilisation. Témoignages », AsFoReL, 2006. Voir aussi Emmanuelle Canut, « Raconter, c'est apprendre à parler », *Le journal des professionnels de l'enfance* 9, 2001, p. 50-51 ; Et Martine Vertalier, « Des livres avant de savoir lire ? », *Le journal des professionnels de l'enfance* 9, 2001, p. 54-56.

De nettes différences entre les enfants dès l'école maternelle

D'importantes différences s'installent entre les enfants dès le plus jeune âge : entre ceux qui n'auront pas eu (ou peu) d'expériences langagières avec le livre et ceux qui en auront eu beaucoup, entre ceux qui n'auront pas (ou peu) compris de quel objet spécifique il s'agit et ceux qui sauront quel plaisir il peut procurer, ce qu'ils peuvent prendre dedans pour apprendre à parler, et qui arriveront à l'école avec ce net avantage de savoir de quoi il retourne.

Dans la mesure où l'expérience du livre et de son récit par l'enfant est la condition d'une bonne entrée dans l'apprentissage de l'écrit, toutes les personnes qui entourent et encadrent l'enfant (et qui participent donc à son éducation : parents, animateurs, enseignants...) ont une responsabilité dans les représentations que l'enfant se forge de l'écrit et dans sa maîtrise du langage en lien avec ce qu'il pourra saisir dans les histoires qu'on lui lit.

DEUXIÈME PARTIE

Aider à mieux parler pour ensuite apprendre à lire : le *Coup de Pouce LANGAGE*

Une expérimentation préliminaire

Des ateliers d' « entraînement au langage » ont été expérimentés par l'Association de Formation et de Recherche sur le Langage (AsFoReL)²¹ à Angers (Maine et Loire) de 2003 à 2006, avec une trentaine d'enfants chaque année. Depuis, ces ateliers ont vu le jour dans plusieurs autres villes (Bethunes, Escaudain, Laxou, Longlaville, Maxéville, Montpellier, Nancy, Niort, Orléans, Roman, Vandoeuvre, Verdun...) dans le cadre de l'action maintenant dénommée *Coup de pouce LANGAGE*. De quoi s'agit-il ?²²

Ces ateliers visent trois objectifs :

- donner l'occasion de dialoguer avec un adulte à certains enfants fragiles dans leur apprentissage du langage, enfants qui ne bénéficient pas chez eux d'une stimulation suffisante au niveau de l'expression orale (enfants « petits parleurs » ou enfants difficilement compréhensibles) ;
- de dialoguer au sujet de livres illustrés conçus pour ce type d'entraînement au langage, comme ceux des *Histoires à Parler*²³ ;

²¹ L'association AsFoReL est présentée en fin d'ouvrage.

²² Pour un premier compte rendu d'expérience voir la revue de l'AsFoReL : *L'Acquisition du Langage Oral et Écrit*, 2004, n° 52-53 ; en particulier les articles d'Antoine Bosseau « Aider les enfants dans leur apprentissage du langage oral et écrit : des expériences de formation et des pratiques sur le terrain » et d'Emmanuelle Canut « L'entraînement des enfants au langage : une expérience de formations continues ». Le *Coup de Pouce LANGAGE*© créé par l'AsFoReL est protégé par copyright.

²³ Pour une présentation de ces livres, se reporter plus loin au chapitre « Des aides pédagogiques ».

- accompagner les parents afin qu'ils prennent conscience de la nécessité de ces temps d'échanges quotidiens avec leur enfant et de l'importance de la fréquentation de livres avant l'entrée de l'enfant au Cours Préparatoire. Pour bon nombre de parents qui maîtrisent peu – ou pas du tout - la lecture, l'intérêt porté à l'écrit reste secondaire, surtout si leur vécu scolaire a été source de souffrances.

Des « facilitateurs de langage » animent ces ateliers destinés à des enfants de trois à cinq ans à raison de deux à trois rencontres individuelles par semaine pour chaque enfant. Ces « facilitateurs de langage » sont soit des professionnels de l'enfance (généralement des enseignants) soit des bénévoles.

Leur rôle n'est pas de faire comme un enseignant dans sa classe, par exemple en ayant une utilisation « scolaire » du livre, ou en cherchant à faire apprendre les couleurs ou les formes, ou encore en portant principalement l'attention sur les normes de la langue, le « bon usage » (comme le fait de ne pas confondre les sons, les genres). Ce qui est demandé est une attitude proche de celle de parents ou de grands-parents quand ils cherchent à ce que leur (petit) enfant puisse exprimer ce qu'il voit, ce qu'il a vécu, ce qu'il pense, peu importe s'il écorche ou non les mots.

Dès les premières années d'expérimentation de ces ateliers, les résultats obtenus ont été probants et constants d'une année sur l'autre. Prenons pour exemple les résultats observés en fin d'année scolaire 2004-2005, résultats confirmés dans les évaluations ultérieures :

- pour les enseignants, 80 % des enfants avaient fait des progrès significatifs dans la maîtrise du langage, le rapport aux livres avait nettement progressé pour 90 % des enfants ;
- les parents notaient que leurs enfants avaient fait de nets progrès en langage pour 87 % des enfants et que le rapport aux livres s'était amélioré pour 70 % d'entre eux ;
- les « facilitateurs de langage » ont observé une nette progression dans l'expression des enfants pour 80 % d'entre

eux et des progrès dans le rapport aux livres pour 85 % des enfants.

Ce qui mérite d'être souligné c'est l'homogénéité des résultats entre enseignants, parents et « facilitateurs de langage », on peut dire que les ateliers d'entraînement au langage ont des incidences très positives pour 80 % des enfants.

Parler des livres

Finally, the child of kindergarten, the child of pre-elementary, has a label: he does not know how to read. This is traumatic! Or, the children that we train in this way to talk about books do not have the impression of the book being closed, because they know very well how to tell (...). And the more the child masters his language, the more he enjoys it, the more it is obvious to the naked eye. And the more he enjoys talking, the more his intelligence develops. By preventing a blockage from the book, we get used to addressing the adult with a more and more structured language. Children who really need such training are those for whom the family environment does not provide this language food. (Lentin, 1975)

Des échanges à partir de livres illustrés

Les diverses expérimentations menées par Laurence Lentin et ses collaborateurs ont permis d'élaborer une démarche pédagogique d'entraînement au langage à partir de livres illustrés. Ce qui permet à l'enfant, grâce aux interactions langagières entre lui et l'adulte, d'acquérir progressivement un langage de plus en plus structuré.

Outre les avantages que nous avons indiqués précédemment du point de vue des représentations de comment fonctionne l'écrit, le livre illustré comme support au dialogue est intéressant car il permet de construire un vécu commun avec les enfants. Il permet, avec les enfants peu intelligibles ou parlant peu, de mieux deviner ce qu'ils disent ou veulent dire. Il permet à l'adulte de s'appuyer sur le texte du livre pour proposer des formulations explicites et structurées.

« Je te lis une histoire - tu m'écoutes, nous la racontons ensemble »

L'objectif premier d'un échange entre l'adulte et l'enfant avec le support du livre illustré est de solliciter l'enfant pour qu'il soit le plus explicite possible en reformulant ce qu'il dit (ou tente de dire).

La procédure, proche de ce qui se passe dans les familles où le livre est présent, est la suivante :

- l'adulte sélectionne quatre ou cinq livres dont il pense que le texte est proche de ce que l'enfant est capable de comprendre et produire. Par exemple, si l'enfant n'a pas encore une maîtrise des complexités syntaxiques, s'il ne produit que des phrases simples courtes et peu construites, il vaut mieux dans un premier temps lui proposer des livres dont le texte est court et comporte peu de phrases complexes ;
- l'enfant choisit un livre parmi ceux proposés par l'adulte ;
- l'adulte lit intégralement, et en continu, le texte (une ou plusieurs fois selon le désir de l'enfant), en n'oubliant pas que c'est grâce à la « théâtralisation » donnée au récit que l'enfant prend plaisir à entrer dans l'histoire du livre et non dans une lecture « monotone », sans relief. L'enfant et l'adulte doivent être placés côte à côte de façon à ce que l'enfant puisse voir les images du livre et suivre l'histoire en s'appuyant sur les images ;
- l'adulte propose ensuite à l'enfant de raconter à son tour l'histoire, à sa manière, en retrouvant le fil des événements grâce aux illustrations du livre qu'il a sous les yeux. L'adulte interagit avec l'enfant pour l'aider à élaborer son récit et à expliciter (et pas seulement décrire les illustrations).

Ce temps d'entraînement au langage est plus ou moins long selon les enfants (il n'y a pas de durée minimum ou maximum). Un enfant peut raconter l'histoire pendant cinq minutes, un autre pendant quinze minutes. Il faut penser que c'est une activité fatigante.

Au début, il est possible que l'enfant ne souhaite pas raconter l'histoire de suite après la lecture : un temps d'adaptation est parfois

nécessaire, pour se connaître l'un l'autre et pour se familiariser avec le livre. Si l'enfant ne raconte pas, il ne faut pas le forcer mais, en revanche, il est absolument nécessaire de lui lire intégralement et en continu le texte du livre qu'il a choisi et éventuellement de raconter à sa place autant de fois que nécessaire, jusqu'au jour où il commencera à dire quelque chose à propos de l'histoire.

Il est possible également qu'au début l'enfant interrompe la lecture et fasse référence à des événements de son quotidien : il faut répondre, dialoguer avec lui et instaurer, au fil du temps, progressivement, la « règle du jeu » : *je lis, tu écoutes l'histoire en entier, tu me racontes ensuite, je t'écoute et je t'aide à raconter.*

De la même façon, toutes les remarques de l'enfant sur le livre (couverture, images, couleurs, numéros de pages, etc.) sont à commenter avec lui : cela signifie qu'il est en train de s'approprier le livre, qu'il apprend à le manipuler, à le considérer comme un objet à part entière, différent de tout autre objet (tels les jouets).

Dans le cas où un enfant refuse ou n'arrive pas à raconter, il est possible que le livre choisi soit trop compliqué. Il faut essayer de lui présenter des livres dont les textes sont plus courts et plus simples. Il est aussi possible que l'enfant pense qu'il doit lire (ce qu'il ne sait pas encore faire), ce qui peut provoquer un blocage. Il faut penser à bien lui expliquer qu'il doit raconter, avec ses mots à lui, et lui montrer comment le faire.

Ainsi, cet entraînement au langage s'installe progressivement, dans une confiance réciproque. Les enfants se prêtent plutôt bien à ce « jeu » et trouvent un réel plaisir quand ils racontent.

À l'écoute de l'enfant

Pour mener à bien cet entraînement au langage, il est nécessaire de réellement écouter l'enfant en se concentrant sur la forme grammaticale des énoncés. Il faut pouvoir proposer des formulations, des explications que l'enfant sera capable de comprendre et qu'il pourra s'approprier.

Dans l'exemple du dialogue entre l'adulte (A) et l'enfant (E) ci-dessous, on peut observer que l'adulte :

- propose des constructions que l'enfant peut reprendre (A1/E1 ; A3/E3) ;
- reformule ce que dit l'enfant avec une construction un peu plus complexe (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 après 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

Il vaut mieux que l'adulte ne réponde pas seulement « oui » ou « non » à une verbalisation de l'enfant. Il est plus profitable pour l'enfant que l'adulte reformule ce qu'il croit avoir compris :

- en remettant les « morceaux » dits par l'enfant dans une phrase complète ;
- en proposant des formulations un peu plus compliquées mais que l'enfant peut comprendre et reprendre à son compte parce qu'elles se situent potentiellement dans la « zone proximale » du développement de l'enfant.

Ce que l'on peut voir dans les exemples ci-dessous :

E1 - Je l'attrape ma(gné)tophone je l'attrape i(l) va tomber je l'attrape

A1 - tu vas l'attraper si il tombe ?

E2 - ouais

A2 - tu vas attraper le magnétophone si il tombe

L'adulte reformule (en A1 et A2) les deux phrases simples juxtaposées de l'enfant (en E1) qu'il relie par « si ».

Y- Karim il enfle son pa(n)talon mais lui il a grandi alors après sa main elle fait comme ça

A- il arrive plus à fermer son vieux pantalon

L'adulte explicite la pensée de l'enfant en proposant une construction avec « arriver à » suivi d'un infinitif.

V- *mais/ mais i(l) m'a tenu après i(l) m'a lâché
mais je/ i(l)/ y a quelqu'un i me lâche j'arrive plus y a
quelqu'un i me tient je/ je / j/j'arrive i(l) y a quelqu'un i(l)
me tient*

A- *ah ! si i(l) y a quelqu'un qui te tient tu y arrives et si i(l) y
a quelqu'un qui te lâche tu tombes.*

V- *oui*

L'adulte reprend les nombreux tâtonnements de Vincent en les rassemblant dans deux constructions avec « si » et « il y a...qui ».

Être le plus explicite possible même pour les choses qui paraissent anodines, et essayer de n'avoir recours qu'à du verbal (et peu à du gestuel), est la condition nécessaire d'une évolution langagière. Cela n'interdit pas de mimer les scènes en verbalisant ce que l'on fait. Mais il est souhaitable d'éviter de remplacer la verbalisation par les gestes.

Le piège des questions

Il est important que les questions totales ou partielles (c'est-à-dire qui ne demandent qu'une réponse d'un ou deux mots, non inscrits dans une phrase complète) soient peu fréquentes car elles n'aident pas l'enfant à développer son langage. Il est préférable de reprendre ce que l'enfant a dit et de poursuivre sous forme d'affirmation le récit pour l'inciter à avancer.

Dans l'exemple suivant, on voit que l'enfant (S.) ne produit que des éléments isolés en réponse aux questions de l'adulte (A.) et des phrases sans groupe verbal (*ouais, non, pas encore*) :

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*

A contrario, dans l'exemple ci-dessous, les propositions en phrases complètes de l'adulte (A.) amènent l'enfant (V.) à les reprendre :

A1- Vincent dit zut ! mes piles sont mortes

E1- oui les piles i(l)s sont mortes

A2- les piles sont mortes

E2- regarde là les piles i(l)s sont mortes

A3- les piles sont mortes Vincent dit à sa maman qu'il a besoin de deux piles neuves

Même avec les enfants qui ne parlent pas (ce qui ne veut pas dire qu'ils sont passifs), il est important de ne pas recourir aux questions mais plutôt de leur lire et de raconter à leur place les histoires si les sollicitations de départ sont un échec.

On n'apprend pas par répétition-mémorisation

Apprendre à parler ne consiste pas en une simple répétition puis mémorisation de ce qui est entendu. L'enfant ne s'approprie pas un élément si cela ne correspond pas à ses besoins c'est-à-dire aux hypothèses non conscientes qu'il fait sur la langue à ce moment là.

Il est inefficace de corriger explicitement l'enfant en disant « *ce n'est pas comme ça que l'on dit mais comme ça, répète après moi* ». En revanche, on s'aperçoit que spontanément sans qu'on le lui demande, un enfant reprend ce que dit l'adulte surtout si ce sont des formulations qui sont à sa portée, ce que fait par exemple Shanon :

Sh- dans la classe i(l) fait tchu tchu et

A- qu'est-ce qu'i(l) fait ?

Sh- i(l) fait le i(l) fait le fou

A- oui Ludovic fait des grimaces devant la glace

Sh- oui Ludovic i(l) fait une grimace dans la glace

En situation, l'enfant apprend à parler sans s'en rendre compte dans des échanges qui correspondent à son vécu. Ainsi, l'attention portée à la forme grammaticale des énoncés doit se faire à partir de ce que dit l'enfant et non pas hors contexte (pas sous forme d'exercice : *répète après moi*).

Si l'adulte ne comprend pas ce que dit l'enfant, il est possible de lui demander de reprendre ce qu'il a dit : *tu peux me redire, je n'ai pas bien entendu ce que tu as dit ?, je n'ai pas bien compris ce que tu as dit, tu peux me réexpliquer ?*. Dans tous les cas, il est utile de reformuler les propos de l'enfant en redonnant une phrase (même si cela ne correspond pas vraiment à ce que l'enfant avait voulu dire) :

E - i(l) mange avec le banane
A - il va manger la banane il l'a épluchée tout seul
E - (indistinct) le maman euh touche pas le banane
A - Qu'est-ce que tu as dit ?
E - i(l) la touche pas maman le banane
A - Sa maman n'a pas touché la banane ?

Pour l'habituer l'enfant à formuler des phrases complètes, l'adulte peut parfois demander à l'enfant qu'il reprenne ce que l'on vient de dire (par exemple : *Tu peux me redire ce que je viens de dire ?*) mais il ne faut pas que cela devienne systématique. Il faut le lui demander de temps en temps quand on sent que l'enfant est capable de reprendre (avec ses mots à lui) le raisonnement que l'adulte vient de verbaliser.

Répéter ne veut pas dire corriger

Il ne faut jamais dire à un enfant : « Ne dis pas cela, dis cela » ou « refais ta phrase, refais-moi une belle phrase », pourtant cela se dit encore tous les jours ! À l'enfant qui dit « Pati papa », on reprend en disant « Oui, Papa est parti », c'est tout. (Lentin, 1975)

Des aides pédagogiques

Dans le cadre des ateliers *Coup de Pouce LANGAGE* divers outils pédagogiques sont utilisés. Pour l'entraînement au langage, activité prioritaire, il est nécessaire de choisir des livres illustrés adéquats.

Comment utiliser/choisir des livres illustrés pour apprendre à parler

Dans la perspective d'un apprentissage du langage, on ne peut pas choisir n'importe quels livres. Cela ne veut pas dire qu'on porte un regard négatif sur les autres, mais qu'on en fera un usage différent.

Dans une démarche d'apprentissage du langage, il est tout d'abord préférable d'éviter les histoires qui ne font pas référence à ce que vivent les enfants, telles que les contes merveilleux ou fantastiques. En effet, les enfants n'ont pas encore de repères suffisants pour faire la part du réel et de l'irréel : leur effort pour se repérer et les sollicitations psychologiques du conte freinent l'élaboration de son récit²⁴ :

« Bien sûr on ne supprimera pas le conte, bien sûr jamais on ne privera les enfants du merveilleux... Outre les raisons psychologiques ou psychanalytiques, les vertus du conte sont infinies pour créer et entretenir l'appétit au langage, le plaisir du langage. Mais : le conte est une chose, le langage employé pour le raconter en est une autre. L'exercice d'entraînement au langage proposé ici doit se dérouler dans le cadre d'une situation où l'imagination n'a que peu à s'exercer - tout l'effort restant disponible pour le fonctionnement du langage. »²⁵

²⁴ Plusieurs chercheurs et praticiens estiment qu'il vaut mieux réserver le conte pour un travail psychologique en profondeur plutôt que pour un travail langagier. Selon René Diatkine (1984), le non-dit du conte « doit être laissé à l'imagination de chacun et ne doit jamais être l'objet d'un questionnement de la part de l'adulte. Il est là pour faire rêver et ne peut en aucun cas être utilisé pour vérifier la compréhension ou le langage (oral ou écrit) [...] rien ne fait perdre plus le goût de la lecture que le questionnement, intrusion indelicat dans un espace où tout est particulièrement fragile » (« La formation du langage imaginaire », *Le français aujourd'hui* 68, p. 29).

²⁵ Laurence Lentin, *Comment apprendre à parler à l'enfant*, Paris, ESF, 1973, p. 135.

Le conte peut-il aider à apprendre à parler ?

D'abord, il y a « l'heure du conte ». Un exercice collectif, comme celui-là, peut-il servir à apprendre à parler ? Je le crois, dans le sens où l'enfant qui écoute avec intérêt, voire passion, raconter un adulte, prend goût à l'activité verbale, s'habitue à trouver du plaisir dans un discours fait pour lui, adressé à lui. Le parler de l'adulte fait surgir pour lui un monde qui le captive, l'enchanté, l'émeut, dans lequel il se retrouve ou se sent agréablement dépaysé, et peut éventuellement rêver... Mais en ce qui concerne la stricte mise en fonctionnement chez chaque enfant de ses possibilités de production langagière, cet exercice collectif ne saurait suffire. Il n'y a apprentissage que dans l'interaction entre l'adulte et l'enfant. (...)

Cela ne fait jamais de mal à un enfant d'entendre lire un conte, mais je ne crois pas qu'il faille se faire beaucoup d'illusions : si le langage, si la langue littéraire que vous lisez ne recouvre que sur un très petit espace le langage dont dispose l'enfant, je doute fort que vous entraîniez cet enfant à apprendre à parler. (Lentin, 1975)

Pour que le livre serve à l'apprentissage du langage, il faut que l'enfant interprète le mieux possible les illustrations et qu'il comprenne l'histoire. Mais pour qu'il la comprenne, il faut que le texte soit une vraie narration.

A titre d'exemple, si vous lisez à haute voix les deux textes qui suivent, on peut vite imaginer que l'enfant aura davantage de difficultés à comprendre et à raconter l'histoire correspondant au texte 1 que l'histoire correspondant au texte 2 (il faut penser que l'enfant ne sait pas lire et donc qu'il ne repère pas les éléments de ponctuation) :

Texte 1 : *Camille a une puce*²⁶

C'est moi la p'tite puce euh je m'promène euh. Oh, une tache noire ! hop-là, je saute au-dessus de la tache noire ! - Je ne sais pas ce que j'ai, il y a quelque chose qui me gratte, ici ! - Oh, ça grimpe, maintenant. Heureusement, il y a des marches ! Oh, là... un précipice ! Je saute encore ! Super, un toboggan géant ! C'est génial ! - ça me gratte encore... ça m'énerve ! - Oh, une grotte !

²⁶ Jacques Duquennoy, Albin Michel jeunesse, 2004.

*Tiens je vais la visiter. Il fait tout noir... Au secours ! Je veux sortir !
- ça me gratte dans la gorge, maintenant ! Ah... c'est toi qui
m'embêtes depuis le début ! Retourne jouer avec tes copines !*

Anaïs et Ludovic se réveillent²⁷

Dans son lit, Anaïs est réveillée. Elle regarde le soleil sur le rideau bleu. Ludovic dort encore. Mais Anaïs crie très fort : « Ludo, arrête de faire dodo ! Ludovic, vic, vic ! Ludovic ! Réveille-toi vite ! ». Ludovic a entendu. Il saute sur le lit d'Anaïs et il lui chatouille les doigts de pied. Anaïs et Ludovic s'habillent. Anaïs enfle sa culotte. Dans le tiroir de l'armoire, Ludovic prend des chaussettes propres. Ludovic et Anaïs sont habillés. Ils boivent leur chocolat chaud dans la cuisine. Dans la salle d'eau, Anaïs met du dentifrice sur sa brosse à dent, Ludovic fait des grimaces devant la glace, leur maman se lave les mains. Anaïs ferme son sac. Dans le sac il y a un dessin pour son copain Karim. Ludovic dit : « Regarde, moi j'ai déjà mis mon manteau ». Dring diling dring ! Karim a sonné à la porte. Il vient chercher ses copains. Il dit : « Dépêchez-vous, les tout-mous, on va arriver en retard à l'école ! ».

Dans le premier texte *Camille a une puce*, il est extrêmement difficile d'identifier les personnages. Il s'agit d'un dialogue mais celui qui parle n'est jamais précisé. Il ne s'agit pas d'un véritable récit, le texte ne respecte pas les normes habituelles de l'écrit²⁸. Les illustrations n'aident pas non plus à deviner : Camille, tel que nommé dans le titre du livre, pourrait s'apparenter à une girafe ou à un chien pour certains ; la puce est représentée par un point noir ; les « copines » de la dernière page sont représentées par des points noirs sur le dos d'un hérisson...

Pour aider l'enfant à comprendre cette première histoire, l'adulte devra lui en décoder le contenu, soit en modifiant sa lecture, soit en faisant des commentaires, ce qui ne sera pas forcément nécessaire avec le deuxième texte. Est-ce un problème ? Oui, si on veut

²⁷ Laurence Lentin, Lokra (texte), Claire Lhermey (Illustrations), « Apprendre à parler en racontant », *La Cité des Bleuets*, série 1, livre 1, Istra/Hachette, 1989.

²⁸ Il y aurait fort à parier que ce texte rédigé par un élève de collège ou de lycée serait sanctionné en raison des ambiguïtés dans le dialogue.

travailler sur le langage, car l'enfant ne peut pas s'appuyer sur sa compréhension de l'histoire et les images pour raconter et réinvestir des éléments du texte 1.

De plus, il est nécessaire que l'adulte puisse lire le texte original tel quel sans le modifier. En effet, LIRE des histoires (ce qui est différent de RACONTER c'est-à-dire quand on change un peu le texte) donne à l'enfant l'expérience de ce qu'est l'écrit : un tout cohérent qui, quelle que soit la personne qui le lira, restera toujours identique.

Des recherches ont mis en évidence les problèmes que peuvent poser certains textes et ont permis de dégager quelques critères pour pouvoir sélectionner des livres adaptés à un entraînement au langage²⁹ (voir la fiche ci-après).

²⁹ Se reporter notamment à la revue de l'AsFoReL : *L'Acquisition du Langage Oral et Écrit*, 2007, n° 58-59, « Littérature de jeunesse. Pourquoi des critères d'écriture pour des apprenants non encore lecteurs ou lecteurs débutants ? », et *L'Acquisition du Langage Oral et Écrit*, 2001, n° 46 et n° 47, « Livres illustrés pour enfants non encore lecteurs ». Voir aussi Laurence Lentin, « Le texte du livre illustré et l'apprendre à parler, lire et écrire de l'enfant », in *La revue des livres pour enfants*, n° 72-73, p. 37-45 ; Laurence Lentin et al., *Les livres illustrés pour enfants et l'acquisition du langage*, Presses de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3, 1983. Pour une réflexion plus poussée voir Laurence Lentin et al., *Recherches sur l'acquisition du langage*, tome 2, Presses de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3, 1988 (en particulier les articles de Martine Karnouh-Vertalier, Marcelle Chambaz et Brigitte Bonnel). Enfin pour un travail universitaire voir Martine Vertalier, *Apprentissage de la langue et littérature enfantine*, thèse de doctorat non publiée, Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3, 1992.

FICHE REPÈRE N°3

Comment choisir des livres adaptés au langage de l'enfant

Parmi le vaste choix de livres de la littérature enfantine, il est important de sélectionner des livres qui répondent à un objectif précis : la compréhension par l'enfant de l'histoire pour qu'il puisse se l'approprier et qu'il soit capable de la raconter.

Critères de choix des livres

1. Le thème

Le thème de l'histoire doit être simple, proche de l'univers quotidien des enfants. Le texte doit présenter un déroulement qui permet à l'enfant de restituer facilement la chronologie de l'histoire.

2. Une correspondance entre le texte et l'illustration

L'emplacement du texte et de l'illustration : la mise en page doit être régulière : le texte et l'image sont l'un au dessous de l'autre, d'abord sur la page de gauche puis sur la page de droite afin de préparer l'enfant au mouvement de la lecture.

Le texte et l'illustration doivent être redondants : les images qui ne sont pas proches du texte, qui sont en contradiction ou qui sont en décalage avec le texte peuvent perturber l'enfant et induire des difficultés de compréhension.

3. Des illustrations claires

Le style des illustrations et leur composition doivent être accessibles à l'enfant. L'enfant peut être gêné dans sa compréhension de l'histoire si les illustrations ne sont pas suffisamment claires, précises, réalistes.

Les objets et personnages doivent être représentés en entier pour que l'enfant puisse les identifier et les distinguer les uns des autres. Les personnages non dessinés alors qu'ils sont mentionnés dans l'histoire posent des problèmes de compréhension pour l'enfant.

Le décor doit être toujours identique et l'espace représenté doit comporter des repères d'une illustration à l'autre.

4. Un texte sans ambiguïté et adapté au langage de l'enfant

Certaines formulations du texte peuvent gêner la compréhension de l'enfant, au niveau du vocabulaire mais aussi au niveau grammatical, en particulier les constructions qui ne sont pas accessibles à la

compréhension d'un enfant de moins de 7 ans (parfois même 8-9 ans).

Récit et dialogue

Le texte doit être un récit à la troisième personne (« il/elle »). Il faut que récit et dialogue soient bien distincts et que les différents personnages qui parlent soient identifiés :

- ⇒ le nom du/des personnage(s) qui parle(nt) doit être précisé avant ses/leurs paroles Exemple : *Tatie appelle Basile et Youko* : « *Venez les enfants !* », et non dans une inversion du sujet et du verbe comme « dit-il » placée au milieu ou à la fin du discours direct.

Le texte peut comporter la première personne (« je ») à condition que ce soit dans un dialogue et que le personnage qui parle ait été introduit dans l'histoire juste avant.

En effet, une des plus grandes difficultés des enfants réside dans l'apprentissage de l'emploi de « je » et de « tu ». Les enfants ont du mal à repérer dans une histoire qui parle et qui parle à qui. Ils ont aussi du mal à comprendre que l'adulte peut se mettre à la place de quelqu'un et donc dire « je » à la place de quelqu'un d'autre.

Quand le nom du personnage qui parle n'est pas introduit juste avant, l'emploi du « je » peut entraîner des confusions avec la relation « je » / « tu » qui existe entre l'adulte et l'enfant qui dialoguent. Exemple :

A - (*lit le titre du livre*) « *Allez, maintenant au lit !* »

J - (*4 ans*) *maintenant au lit* ,, *tu dis pas à moi ça ?*

De plus, quand l'enfant et l'adulte voudront raconter l'histoire, ils emploieront nécessairement la troisième personne : « il ».

Types de phrases

Il faut que la proportion de phrases simples et de phrases complexes ainsi que leur longueur soient adaptées à ce que les enfants peuvent comprendre et produire (voir fiche repère n°2).

Constructions comportant des difficultés

Plusieurs types de constructions peuvent gêner la compréhension de l'enfant :

- des propositions ou des éléments qui sont placés entre les principaux constituants de la phrase (entre sujet et verbe, ou entre verbe et complément) ou avant la proposition principale. Exemple : *Fatigués de leur voyage*, ils arrivent, *heureux*, chez leurs amis ;
- des verbes qui n'ont pas de sujet ou des phrases sans verbe ;

- Des phrases inachevées ou des phrases qui se poursuivent de page en page.

Le temps et le lieu de l'histoire

Il est préférable que l'action se déroule « en un temps, en un lieu », et en tout cas que le texte contienne des expressions de temps et de lieu explicites assurant l'enchaînement des événements du récit. Eviter aussi l'emploi de *maintenant, aujourd'hui, ce matin...* qui ne s'inscrivent pas dans un temps défini. Les temps et modes des verbes utilisés doivent être cohérents (en évitant pour les enfants de moins de 6 ans les temps rares à l'oral et non maîtrisés comme le passé simple).

Les reprises par un pronom

Les noms doivent figurer non loin avant les pronoms auxquels ils réfèrent, et être clairement identifiables. Exemple : *Edouard* est en pyjama. // joue avec son ours.

Vocabulaire

L'emploi de termes génériques (par exemple : les fleurs) ou spécifiques (par exemple : la pâquerette) doit être adapté à la situation évoquée dans l'histoire et aux capacités langagières des enfants.

De façon générale, pour sélectionner un texte qui soit globalement adapté, il faut se poser la question suivante : la composition du texte, le déroulement des événements et des actions, permettront-ils à l'enfant de raconter l'histoire à sa manière, en s'appuyant sur les illustrations, après quelques lectures par l'adulte ?

Pour répondre en partie à cette question, un test simple est d'écrire sur une feuille le texte du livre et de le lire à haute voix à quelqu'un de façon à vérifier s'il s'agit d'une histoire cohérente, explicite, compréhensible sans le support des illustrations.

Un bon exemple : les *Histoires à parler* et la collection *Grenadine*

Quand l'enfant s'entraîne à raconter une histoire une ou plusieurs fois en parlant avec l'adulte, l'utilisation de livres spécialement conçus pour cet entraînement au langage permet de concentrer l'attention de l'enfant sur l'expression verbale en évitant un éparpillement sur d'autres aspects, comme par exemple la lecture d'images trop complexes.

Les dix-huit « Histoires à parler » (L. Lentin / Lokra/ F. Luxereau, *AsFoReL*, 2006) sont des supports précieux pour aider les enfants dans leur construction du langage. Peu d'ouvrages se prêtent à ce travail. Ces livres ont des illustrations qui se veulent les plus explicites possibles pour aider l'enfant dans sa compréhension de ce que l'adulte lui lit. Les textes sont en adéquation avec les illustrations.



Les textes sont adaptés au langage de jeunes enfants car ils ne comportent pas d'ambiguïtés. Ils comportent aussi des constructions syntaxiques, proches de ce qu'un enfant maîtrise et qu'il pourra s'approprier pour structurer un peu plus son langage. Les textes ont des degrés de complexité différents, ce qui permet de s'adapter aux possibilités langagières de chaque enfant afin qu'il puisse s'approprier, à son rythme, les différentes formes grammaticales³⁰.

Autres activités de langage

En complément de l'entraînement au langage avec les livres illustrés, d'autres activités, ayant d'autres objectifs, peuvent être proposées : lire une « belle histoire », reconstituer une histoire, deviner la page racontée, ou encore, réaliser un livre-album-photo. Afin que ces activités aient une efficacité minimale du point de vue de l'apprentissage du langage, il est nécessaire de respecter deux règles essentielles :

- Toujours reprendre dans une phrase construite et complète les éléments de réponse de l'enfant et inciter l'enfant à produire des phrases construites et complètes.
- Éviter de poser des questions fermées, si besoin, poser des questions ouvertes de façon à ce que l'enfant réponde par une phrase, et n'utilise pas simplement *oui*, *non* ou juste un mot de réponse.

Première activité : lecture d'une belle histoire

L'adulte lit à l'enfant un livre que l'un des deux aime bien. Il s'agit juste d'entendre et de découvrir d'autres histoires. L'adulte ne demande pas à l'enfant de la raconter sauf si celui-ci en fait explicitement la demande.

³⁰ Une autre série de douze livres illustrés est épuisée depuis plusieurs années : *Apprendre à parler en racontant. La Cité des Bleuets* (L. Lentin / Lokra).

Deuxième activité : reconstruction de l'histoire

Pour réaliser cette activité il est préalablement nécessaire d'avoir fait une photocopie (uniquement en recto) d'une des « Histoires à parler » que l'enfant connaît bien. Les sept pages (une page de titre et six pages de texte) sont retournées de sorte que l'enfant ne voit pas le dessin. Il est invité à retourner les cartes l'une après l'autre en les remettant dans l'ordre narratif tout en racontant l'histoire.

Troisième activité : devinette de la page racontée

L'enfant/l'adulte choisit, sans la montrer à l'adulte/l'enfant, une page du livre : il la raconte de façon suffisamment explicite ou lit le texte pour que l'adulte/l'enfant puisse deviner à quel moment cette séquence se situe : au début, au milieu ou à la fin de l'histoire, avant tel événement...

Quatrième activité : création de « livres-photos »

Le livre-photos peut être un outil favorisant des interactions langagières. Il demande une préparation plus importante que les activités précédentes. Le livre-photos est axé sur des thématiques proches de la vie quotidienne de l'enfant (les animaux à soi/de la classe, la nourriture, le sport, les jeux dans la cour ou dans la rue, etc.). Deux types de livres-photos peuvent être réalisés : des livres-photos de mise en situation de chaque enfant individuellement, ou des livres-photos présentant différents enfants (de la classe par exemple).

Ces livres-photos comportent plusieurs actions, soit dans la progression d'une même activité (ses différentes séquences) ou bien dans des activités diverses. Le scénario devra présenter une logique dans le déroulement de l'action, dans l'espace et le temps. À titre d'illustration, lors d'une séance de confection de crêpes, chaque enfant est pris en photo à plusieurs étapes de la fabrication des crêpes de façon à avoir un déroulement de l'action en 6 séquences (8 au maximum) :

- mise en place des ingrédients sur la table,
- mélange des ingrédients : eau et farine,

- ajout d'huile et de sucre,
- cuisson de la crêpe,
- faire « sauter » la crêpe
- dégustation de la crêpe.

Les photos peuvent être réalisées par le « facilitateur » ou l'enseignant, éventuellement par les parents, voire l'enfant³¹.

Pour l'écriture du texte, deux possibilités :

- 1- Le texte peut être entièrement écrit par l'adulte. Dans ce cas, il conçoit (en dehors des ateliers) un texte en rapport étroit avec les photos (redondance entre le texte et l'image) et un texte adapté au niveau d'expression des enfants d'un même atelier.
- 2- Le texte est partiellement écrit par l'adulte. Dans ce cas, il demande à l'enfant de raconter ce qu'il voit sur chacune des photos. Le récit est enregistré. À partir de cet enregistrement l'adulte écrit le texte, dans des formulations adaptées au niveau d'expression des enfants d'un même atelier.

Le livre-photos a plusieurs objectifs du point de vue du langage :

- favoriser l'enchaînement logique d'un événement (comportant une ou plusieurs actions) en utilisant des constructions diverses (*que, parce que, pour que, quand, si, comme, qui, où...*) et des temps différents (présent, imparfait, passé composé, futur) ;
- faciliter l'emploi des pronoms : *je/tu/il/elle...* ;

D'un point de vue pratique, ces livres-photos sont à reproduire – si possible - en trois exemplaires : un exemplaire destiné à l'atelier *Coup de Pouce LANGAGE* un autre destiné à la classe (ou à l'espace accueil), un autre à la famille, de sorte que l'enfant – une fois qu'il est en capacité de raconter le livre-photos – puisse le faire avec différents adultes, en particulier avec ses parents.

³¹ L'utilisation d'un appareil photo numérique est simple et « autorise » à faire plusieurs photos de la même séquence, en gardant la meilleure.

FICHE REPÈRE N°4

ACTION Coup de pouce LANGAGE – Mieux parler pour ensuite apprendre à lire ©

- **Public concerné :**

Enfants à partir de 3 ans ayant une expression langagière limitée.
[Enfants utilisant un langage peu structuré, avec un vocabulaire très restreint.
Ces enfants présentent des risques d'échec importants dans l'accès ultérieur
au langage écrit.]

- **Choix des enfants :**

Il est fait par les enseignants de l'école maternelle en concertation
avec l'équipe pédagogique. Ce choix est tributaire de l'accord des
parents.

- **Les missions du « facilitateur de langage » :**

1- Prendre en charge chaque enfant, 2 à 3 fois par semaine, en
dehors du temps scolaire, pendant une séance de 20 minutes, dans
un climat chaleureux.

2- Le « facilitateur de langage » lit un (ou deux) livre(s)
illustré(s) et propose à l'enfant de raconter avec lui l'histoire qui vient
d'être lue. L'adulte propose des formulations adaptées à ce que
l'enfant peut saisir et l'enfant est encouragé dans tous ses essais de
nouvelles constructions langagières.

3- Sensibiliser progressivement les parents afin qu'ils prennent
conscience que « le langage ne vient pas tout seul », et qu'ils ont un
rôle essentiel à remplir avec leur enfant, d'une part, en ayant des
temps d'échanges réguliers avec leur enfant et, d'autre part, en leur
donnant l'occasion de découvrir des livres de la littérature enfantine.

- **Le dispositif d'accompagnement et cadre institutionnel :**

1- Un « facilitateur de langage ».

2- Un enseignant « coordinateur » par école.

3- Un « pilote », désigné par la municipalité, responsable du
dispositif pour les écoles de la commune.

4- Un accompagnement à la mise en place, au suivi et à
l'évaluation de l'action, ainsi que le suivi scientifique par l'AsFoReL.

Une convention ville/AsFoReL détermine les conditions de l'ingénierie
de la formation et du suivi des ateliers.

D'autres expériences innovantes

L'action *Coup de Pouce LANGAGE* n'est pas la seule à se préoccuper de l'apprendre à parler de l'enfant dans la perspective de son accès à la lecture-écriture. D'autres actions s'appuyant sur les mêmes types de pratiques ont été mises en œuvre depuis le début des années 80. Nous n'en évoquerons ici que quelques unes.

Apprendre à parler aux enfants vivant dans la grande pauvreté

Durant plusieurs années, des volontaires et alliés du mouvement ATD Quart-Monde³² et des praticiens-chercheurs de L'AsFoReL ont collaboré pour mener une recherche-action auprès d'enfants de familles très défavorisées, exclues de la société, en travaillant avec eux l'expression orale autour d'échanges avec des livres illustrés, dans l'espoir de juguler l'échec scolaire :

« Pour lire et écrire, il faut d'abord apprendre à parler. Or, il existe encore en France des milliers d'enfants qui, vivant dans l'extrême pauvreté, n'apprennent pas suffisamment à parler pour pouvoir lire, écrire et devenir, plus tard, des citoyens à part entière. Ces enfants éprouvent pourtant un immense désir d'apprendre que l'école a parfois du mal à satisfaire »³³.

Au cours des activités à la Pré-école et au Pré-pivot culturel³⁴, des échanges adaptés à ce que chaque enfant pouvait s'approprier,

³² Le Mouvement ATD Quart-Monde (Aide à Toute Détresse) met en œuvre la démarche initiée par le père Joseph Wresinski. Ce mouvement considère la misère comme une violation des Droits de l'Homme et mène une politique globale de lutte contre les exclusions, auprès des personnes les plus pauvres et avec elles.

³³ Laurence Lentin (sous la direction de), *Ces enfants qui veulent apprendre. L'accès au langage chez les enfants vivant dans la grande pauvreté*, Ed. de l'Atelier/Ed. Quart-Monde, 1995.

³⁴ Les pré-écoles familiales préparent les tout-petits à l'école maternelle. Le pré-pivot concerne les enfants scolarisés en maternelle. Ces structures permettent aux parents de mieux comprendre et de soutenir le développement de leurs enfants. Pour une explication de la raison d'être de ces activités et de leur fonctionnement, lire : Nicole Besse, « Les activités

doublés de la découverte du livre, ont permis d'observer une évolution significative du langage de ces enfants. La description du travail « d'entraînement au langage » par Denise Monsel et Brigitte Carteron, Françoise Luxereau, alliées du mouvement ATD Quart-Monde, est particulièrement éclairante quant à la possibilité d'élargir le circuit de langage, pour devenir propice à une communication efficace pour toutes les situations vécues par les enfants et leurs parents (notamment celle de l'école)³⁵.

D'autres actions, comme les bibliothèques de rue, permettent d'apporter des livres dans les quartiers, les bidonvilles et les villages les plus abandonnés. Le récit de Monique Ancelin³⁶ auprès de gens du voyage montre comment les enfants et les jeunes découvrent, là où ils vivent, et malgré les difficultés, le plaisir de la lecture et le goût d'apprendre ensemble.

Élodie découvre le livre

Extrait de *Ces enfants qui veulent apprendre. L'accès au langage chez les enfants vivant dans la grande pauvreté*, Éd. de l'Atelier/Ed. Quart-Monde, 1995.

Quand Élodie fait la connaissance de Françoise et Marie, elle a 3 ans et 7 mois. Elle vient pour la première fois au pré-pivot. Élodie est une petite fille potelée aux joues roses. Elle est toujours fraîche et pimpante avec ses boucles brunes retenues par un joli ruban. (...) Élodie vient avec assiduité au pré-pivot, elle n'est absente qu'à l'une des cinquante-huit séances. (...)*

Petite Enfance du Mouvement Atd Quart Monde », *L'Acquisition du Langage Oral et Écrit*, 34, 1995, p. 9-11., et Monique Pisson, « Volontaire Permanente Atd, animatrice d'un Pré-pivot culturel : témoignage », *L'Acquisition du Langage Oral et Écrit*, 34, 1995, p. 12-14.

³⁵ Brigitte Carteron, Françoise Luxereau et Denise Monsel, « Interactions langagières dans les activités de la Pré-école et du Pré-pivot culturel du mouvement Atd Quart Monde. Trois témoignages », *L'Acquisition du Langage Oral et Écrit*, 41, 1998, p. 29-64. Et Denise Monsel, « Le coin des livres illustrés. Témoignage de pratiques avec des enfants vivant dans la grande pauvreté », *L'Acquisition du Langage Oral et Écrit*, 58-59, 2007, p. 113-132.

³⁶ Monique Ancelin, « Une bibliothèque de rue avec les gens du voyage », *L'Acquisition du Langage Oral et Écrit*, 50, 2003, p. 5-64.

Si on fait une analyse précise du langage d'Élodie à la fin de cette année de recherche, alors qu'elle a quatre ans et six mois, on peut constater que ses énonciations sont encore courtes, parfois mal structurées, avec encore peu de complexités et une articulation toujours défectueuse.

Il y a néanmoins une très nette évolution. Peu à peu les « oui », « non » et les phrases non canoniques disparaissent ; parallèlement les phrases simples complètes avec sujet, verbe et complément sont en augmentation. (...)

Mais ce qui nous a paru le plus important pour cette enfant-là, c'est la mise en place du statut du livre illustré, la joie de retrouver auprès de Françoise et de Marie des livres connus, lus et relus ; d'en écouter de nouveaux, et surtout, surtout le plaisir de pouvoir raconter.

Quand Élodie maîtrise bien une histoire, elle peut raconter, avec ses mots à elle, et elle en a envie. Quel plaisir de voir sa jubilation quand elle court vers Françoise pour lui dire : hein oui z'ai raconté tou(te) seule Zorro

*Deux membres de l'AsFoReL, « alliées » du mouvement ATD.

À l'école c'est possible aussi !

Des échanges individuels réguliers avec le livre

Depuis de nombreuses années, des enseignantes ont adopté le principe de « l'entraînement au langage » individualisé dans leur classe. On prendra pour exemple le travail en classe de Martine Bertin³⁷ et Mireille Guillou³⁸, avec respectivement des enfants de

³⁷ Martine Bertin, « Les livres à parler de Laurence Lentin. Vingt ans de compagnonnage », *L'Acquisition du Langage Oral et Écrit*, 58-59, 2007, p. 71-102 ; « Le langage en petite section d'école maternelle. Interaction langagière avec un livre illustré », *L'Acquisition du Langage Oral et Écrit*, 56-57, 2006, p. 31-36 ; « Favoriser l'intercompréhension et les échanges langagiers dans la classe des tout-petits à l'école maternelle », *L'Acquisition du Langage Oral et Écrit*, 40, 1998, p. 19-34.

³⁸ Mireille Guillou, « Interactions langagières autour de consignes d'exercices en grande section d'école maternelle », *L'Acquisition du Langage Oral et Écrit*, 40, 1998, p. 35-46 ; « Mettre en place les conditions de l'apprendre à lire, sans apprendre à lire, en section des grands d'école maternelle », *L'Acquisition du Langage Oral et Écrit*, 36, 1996, p. 13-20 ; « L'interaction langagière individualisée dans des situations mathématiques, en section des grands à l'école maternelle », *L'Acquisition du Langage Oral*

Petite et Grande Section d'école maternelle, qui montre qu'avec une formation et de la volonté, il est tout à fait possible de mettre en place des échanges personnalisés et ciblés avec chaque enfant. On peut observer combien ce travail est bénéfique pour l'évolution du langage des enfants.

Organisation du travail d'entraînement au langage au sein de ma classe

Par Martine Bertin, enseignante en ZEP à Clamart

Les enfants sont très demandeurs de cette activité avec le livre. Je la pratique dès le jour de la rentrée. La relation duelle autour des livres est rassurante, apaisante en cette expérience de séparation, difficile pour certains. Les petits livres comme Nounours a sommeil, Nini fait pipi, Le bébé pleure..., racontent des histoires très proches du vécu des enfants. Ils se retrouvent dans les événements qui y sont relatés et ces petites histoires à parler aident à réparer les inquiétudes de la séparation.

Les livres sont déposés dans la bibliothèque de la classe au fur et à mesure de leur utilisation individuelle avec les enfants. Ils sont également présentés, lus de façon collective à l'aide d'un épiscopes. L'organisation de la classe est pensée et explicitée aux enfants de façon à leur permettre très vite une prise de repères pour leurs activités et de pouvoir être autonomes, c'est-à-dire actifs en dehors de l'adulte. Une organisation de classe structurée et adaptée permet une pédagogie de l'individualisation des apprentissages.

Quand l'enfant expérimente qu'à son tour il aura une relation privilégiée et personnelle avec l'adulte, il sait de mieux en mieux attendre et s'occuper en attendant. Cet entraînement au langage avec livres est pratiquée en relation duelle (adulte-enfant) de façon systématique pendant un temps (environ dix minutes, un quart d'heure) lors de l'accueil du matin, et au lever de la sieste.

Une répartition planifiée sur la semaine permet à chacun des 18 à 20 enfants tout-petits de ma classe de bénéficier d'une séance de ce type par semaine. J'ai pu chiffrer que chaque enfant bénéficie de 20 à 25 séances de 15 minutes dans l'année. Une telle fréquentation permet de faire progresser l'enfant dans la mise en place de son « penser-parler-lire-écrire ».

et Écrit, 33, 1994, p. 13-26 ; « Pratique de l'interaction langagière individualisée en section des grands à l'école maternelle », L'Acquisition du Langage Oral et Écrit, 32, 1994, p. 11-22.

Ces façons de faire sont aussi pratiquées en RASED (Réseau d'Aide Spécialisée aux Enfants en Difficulté), comme en témoignent par exemple Micheline Boivin et Mireille Péronnet³⁹.

Des livres à parler avec des enfants de 4 à 6 ans

Par Mireille Péronnet, enseignante spécialisée

J'ai travaillé dans le cadre de l'aide spécialisée à dominante pédagogique, auprès des maîtres et des élèves d'une école maternelle accueillant beaucoup de familles en difficulté sociale ou culturelle ou économique.

Le projet d'école et le projet de RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Enfants en Difficulté) mettaient l'accent sur l'accès au langage structuré. La Petite Section de maternelle permettait l'accueil et la familiarisation à l'école, à ses objets, ses lieux, son rythme, ses rituels, ses apprentissages de socialisation verbalisée. La moyenne section nous amenait, en conseil de cycle 1, à nous poser la question des enfants n'utilisant pas ou peu la langue française à l'école, quels que soient le regroupement et les lieux, alors qu'un réel désir de communiquer les animait. (...)

Un travail d'analyse d'interactions langagières menées autour d'un album des Histoires à Parler en octobre, en Moyenne Section était discuté entre maîtres, corpus montré et le choix d'un entraînement au langage était retenu pour les enfants ne s'exprimant qu'avec quelques mots. La durée, entre novembre et juin, représentait en moyenne une vingtaine de séances, avec les aléas de la santé des petits. Une seconde analyse des interactions langagières avec les Histoires à Parler en fin d'année mesurait l'apparition d'une construction syntaxique en phrase simple (...) Parallèlement, un changement de comportement était toujours signalé par le maître : prise de parole spontanée, intérêt pour l'écoute d'histoires et d'albums.

³⁹ Micheline Boivin « Les interactions langagières et le livre illustré », *L'Acquisition du Langage Oral et Écrit*, 58-59, 2007, p. 43-54. Mireille Péronnet, « Des livres à parler avec des enfants de 4 ans à 6 ans », *L'Acquisition du Langage Oral et Écrit*, 58-59, 2007, p. 55-70.

Une recherche-action dans une école en Zone d'Éducation prioritaire

À la demande de l'Inspecteur de l'Éducation Nationale de la 23^{ème} circonscription de Paris, une « recherche-action-formation » a été réalisée de 1998 à 2002 dans une école polyvalente d'un quartier très défavorisé du 18^{ème} arrondissement de Paris.

L'objectif était de suivre une cohorte d'enfants de la Petite Section d'école maternelle au Cours Préparatoire, de façon à vérifier que « la maîtrise du langage oral est la clé de l'accès à l'apprentissage de l'écrit » en répondant aux questions suivantes : un enfant qui entre au CP doit maîtriser la langue française. Mais de quelle maîtrise s'agit-il ? Que peuvent faire les maîtres (démarche et dispositifs) pour favoriser l'apprentissage du langage chez leurs élèves (et donc prévenir l'échec scolaire) ?

Durant quatre années, l'équipe pédagogique de l'école, l'inspection (inspecteur, coordonnateur du Réseau d'Éducation Prioritaire, conseillère pédagogique) et une chercheuse en Sciences du Langage se sont penchés ensemble sur cette problématique linguistique, en cherchant à allier connaissances théoriques et réalités du terrain.

Le suivi d'une quarantaine d'enfants dans le cadre de séances d'« entraînement au langage » individuel a permis de déterminer les modalités d'échanges les plus adaptées pour aider les enfants à apprendre à parler.

Un travail de collaboration avec les enseignants a permis de réfléchir à la question des processus d'apprentissage du langage oral et écrit et à s'interroger sur ses propres pratiques langagières. Cette réflexion a amené des enseignantes à reconsidérer leurs pratiques de classe et à adopter de nouvelles démarches pédagogiques⁴⁰.

⁴⁰ Canut Emmanuelle (sous la direction de), *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit. Travailler avec un chercheur dans l'école*, Collection Repères agir pour le premier degré, Scérén, CRDP de l'académie d'Amiens, 2006.

Adapter sa pédagogie en fonction des enfants

Le premier constat fait par les enseignantes, à leur arrivée dans l'école, est la spécificité du public : les enfants vivent dans un univers culturel très éloigné de celui de l'école, ils n'ont pas fréquenté la crèche et les échanges dans les familles sont peu développés. Les enseignantes sont désarmées devant la rareté des prises de parole et le « niveau » du langage des enfants de leur classe.

L'utilisation de fiches d'activités (tirées de « livres du maître » d'éditions scolaires) se révèlent très vite inutilisables, alors qu'elles pouvaient être une base apparemment efficace dans d'autres écoles où les enseignantes avaient eu l'occasion de travailler. Par exemple, étudier les saisons avec des fiches toutes prêtes était impossible car l'automne, l'hiver, (ou même Noël) ne signifiaient pas grand chose pour ces enfants. Cette première expérience amène les enseignantes à procéder à un ajustement pédagogique immédiat : puisqu'on ne peut pas partir de pré-requis culturels et langagiers qui se seraient constitués préalablement dans l'environnement proche de l'enfant, puisqu'il n'y a pas de « recettes » possibles, il faut partir des enfants, de leurs rares connaissances. (p. 155)

Des expériences hors de France

Au Québec, des actions de promotion pour l'apprentissage du langage et la découverte du livre se sont développés, en particulier en halte-garderie.

Actions de promotion pour le développement du langage et la découverte du livre à la halte-répît Hochelaga-Maisonneuve

Témoignage de Marie-Christine Hendrickx, psychologue, ancienne volontaire ATD Quart-Monde⁴¹

Nous sommes une halte-garderie implantée depuis 15 ans dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve et en 2005, nous sommes devenus le premier Centre de la petite Enfance de Garde Occasionnelles au Québec. Nous accueillons 40 enfants de 3 mois à 5 ans par demi-journées, donc 80 enfants par jour. Au total 135 enfants fréquentent notre Halte-garderie et plus de la moitié des enfants accueillis sont issus d'un milieu défavorisé. C'est pourquoi nous sommes très attachés à la mission éducative de la Halte.

Chaque année, de manière récurrente, nous constatons de nombreux cas de retard de langage chez les enfants inscrits à la halte et les parents eux-mêmes nous font part de leurs inquiétudes.

Depuis trois ans, grâce à l'embauche à temps partiel d'une personne ressource, et en nous inspirant des travaux sur l'acquisition du langage de la linguiste française Laurence Lentin, nous mettons en place des actions visant le développement du langage chez les enfants au moyen du livre et de la lecture. En effet, le triangle enfant-livre-adulte crée une situation de langage privilégiée, sans compter tous les autres bénéfices qu'apporte la lecture.

Du côté des éducateurs

Parallèlement à la mise en place du programme « Langage et lecture », les éducateurs ont suivi trois temps de formation autour du « Livre comme support au développement du langage », offerts par la personne ressource. Au cours de ces formations, l'équipe a pu comparer, à quelque mois d'intervalle, des enregistrements d'enfants autour d'un livre, dans le but d'évaluer leurs progrès en langage. La formation du personnel est également permanente : tout en intervenant trois journées par semaine auprès des enfants, la personne ressource établit un dialogue avec les membres de l'équipe autour des livres et de la lecture. Ce point figure également à l'ordre du jour des réunions d'équipe.

⁴¹ Nous remercions vivement Marie-Christine Hendrickx de nous avoir permis de reproduire intégralement son témoignage. Marie-Christine Hendrickx a participé à un stage de formation de l'AsFoReL.

Du côté des enfants

Notre défi est de faire découvrir le plaisir des livres à chacun des enfants fréquentant la halte. Dans chaque local attribué aux trois groupes d'âge, des coins lecture avec tapis et coussins ont été aménagés, et les livres y sont en libre accès.

Chaque demi-journée comprend un temps de lecture formel. L'éducatrice réunit les enfants sur le tapis de lecture et commence une lecture à voix haute. Nous observons également un plus grand plaisir du côté des éducateurs à lire les histoires courtes, avec un texte bien construit, plutôt qu'avoir à les raconter. Ensuite, les enfants vont chercher le livre de leur choix et le proposent en lecture à l'éducatrice ou à un autre adulte présent. L'adulte tient le livre mais c'est l'enfant ayant choisi le livre qui en tourne les pages. Des enfants écoutent cette nouvelle histoire, attendant leur tour pour en proposer une, tandis que d'autres choisissent de regarder un livre seul.

Il existe aussi des temps de lecture informels, lors des périodes d'accueil et de jeux libres. Le plus souvent possible, un adulte s'installe dans ce coin et se rend disponible à toute demande de lecture. Ce sont des temps de lecture plus intimes entre un, deux ou trois enfants. C'est aussi l'occasion pour la personne ressource d'approcher individuellement les enfants qui n'ont pas encore mordu à l'appât des livres et pour qui les temps de lecture formels sont encore une contrainte. Nous possédons quelques livres qui, par leur attrait, constituent pour ces enfants une porte d'entrée presque magique dans le monde des livres.

Le succès du coin lecture est dû à une sélection rigoureuse des livres proposés. Nous avons consacré du temps et un budget à l'achat de livres et nous avons choisi la qualité à la quantité. Pour des enfants qui n'ont pas ou peu de contacts avec les livres dans leur milieu, le choix des livres est essentiel. Pour que la rencontre ait lieu, il faut un coup de foudre entre l'enfant et le livre et ce coup de foudre s'observe avec des livres dont l'enfant est capable de comprendre l'histoire.

Pour nourrir le lien affectif que nous tentons de tisser entre les enfants et les livres, nous avons inventé avec l'aide de parents un personnage coloré du nom de Mademoiselle Jasette. Chaque deux semaines, une éducatrice revêt une longue robe imprimée avec un tablier rouge et un chapeau. Son panier sous le bras, Mademoiselle Jasette vient rendre visite aux enfants et partage avec eux son goût pour les livres. Elle chante sa chanson, enseigne des comptines, lit une ou deux histoires et elle confie aux enfants quelques nouveaux livres en leur demandant d'en prendre soin. Après trois années, nous pouvons constater l'attachement des enfants à Mademoiselle Jasette et nous créons des occasions durant l'année pour que les parents aussi fassent connaissance avec elle...

Des livres pour apprendre à raconter avant d'apprendre à lire. Les livres offerts aux enfants restent plusieurs semaines, voire plusieurs mois, dans le local. Nous voyons fréquemment des enfants s'attacher à un livre en particulier dont ils redemandent encore et encore la lecture. C'est un signe très positif qui nous dit que l'enfant poursuit tout un travail de compréhension et de raisonnement autour de l'histoire de ce livre-là. Quand l'enfant semble bien connaître l'histoire et quand les conditions le permettent, nous l'invitons à raconter l'histoire à son tour en s'aidant des illustrations de chaque page. L'enfant s'engage alors, avec notre soutien, dans un travail de langage des plus productifs. Nous observons ainsi des enfants développer de manière significative leurs capacités langagières. Nous sommes également conscients que les histoires résonnent jusqu'aux profondeurs de la vie psychique des enfants. Les histoires aident les enfants à reconnaître et clarifier leurs émotions, à interpréter le monde autour d'eux et, par là même, à se construire en tant que sujet libre et pensant par lui-même.

Du côté des parents

Nous voulons convaincre les parents que la fréquentation des livres est essentielle dans le développement de leur enfant.

Trois fois par an, nous organisons une semaine de la lecture selon un principe très simple. Chaque jour de cette semaine, les parents sont invités à venir une demi-heure plus tôt en fin de demi-journée pour s'installer avec leur enfant dans son local, écouter l'histoire lue par l'éducatrice et prendre ensuite un temps autour des livres choisis par leur enfant. Selon le temps de l'année, nous rejoignons 30, 40 ou même 50 parents avec cette formule.

À chaque temps de fête de l'année, Noël, Saint Valentin, Pâques, Halloween, nous introduisons un temps autour des livres, en présence des parents. À l'occasion, nous faisons appel au groupe CONTACT pour animer ce temps. Cela fait également trois ans que le Père Noël, lors de son passage à la halte, offre un livre en cadeau à chaque enfant.

La lecture à la maison. Nous avons créé en mai 2006 une bibliothèque de prêt de livres située dans le vestiaire des 30 mois-5 ans. Tous les livres de la bibliothèque sont également l'objet d'une sélection rigoureuse. Nous voulons prouver aux parents que la lecture, faite avec un livre bien choisi, devient une source de plaisir partagé. Durant plusieurs semaines précédant l'ouverture de la bibliothèque, des parents bénévoles ont renforcé et plastifié toutes les bordures de pages de tous les livres de la bibliothèque ; ainsi nous

pouvons rassurer les parents qui craignent que leur enfant « brise » les livres comme cela arrive à la maison. De plus, en donnant le nom de Mademoiselle Jasette à la bibliothèque, nous nous servons du capital d'affection qui existe entre ce personnage et les enfants pour les responsabiliser par rapport aux livres. Et ça marche ! Les pertes de livres sont minimales.

Chaque enfant a le droit d'emprunter deux livres pour un mois maximum, avec l'accord et en présence de son parent. Et ce sont des parents bénévoles, réunis en un « comité Bibliothèque » qui assurent l'ouverture de la bibliothèque une demi-heure avant la fin de la demi-journée, deux matinées et deux après-midi par semaine.

Dès la première année, le prêt de livres a été un grand succès. Nous avons donc décidé d'ouvrir une seconde bibliothèque destinée aux petits de 3 mois à 30 mois, située dans leur vestiaire. Elle a été inaugurée en mai 2007 en présence de nombreux parents et enfants.

À ce jour, les deux bibliothèques confondues, nous avons 77 enfants qui empruntent régulièrement des livres avec leurs parents pour les ramener à la maison. Il reste encore des familles qui n'utilisent pas le service. Pour certains parents, les résistances sont plus longues à vaincre et il faut sensibiliser et encourager le parent. Généralement quand le parent accepte un premier emprunt, nous le revoyons satisfait, prêt à renouveler l'expérience.

Le travail n'est pas fini. Nous avons encore et toujours à convaincre. Convaincre que les bébés aussi doivent être initiés aux livres, convaincre que la lecture n'est pas une activité parmi d'autres mais un moyen privilégié pour l'enfant de se construire et de développer son langage et son intelligence, convaincre que c'est un préjudice de rationner des enfants de milieu défavorisé dans leur soif d'histoires, convaincre que l'on ne prépare rien de moins que l'avenir scolaire des enfants en leur donnant le goût des livres et de la lecture.

Dans cet élan, nous voulons entraîner le plus possible d'éducateurs et de parents. Et nous comptons aussi sur les enfants. Quand nous voyons les enfants tirer leur parent vers la bibliothèque, choisir leurs livres avec fébrilité, décliner pour les plus grands leur prénom et repartir en serrant leurs livres sur leur cœur, nous nous disons que oui, nous avons pris un bon chemin et qu'il faut poursuivre...

TROISIÈME PARTIE

Des pistes pour aller plus loin

Faut-il demander l'aide de spécialistes ?

Ne pas confondre « difficultés d'apprentissage » et « troubles du langage »

Pas de panique ! Tel serait le slogan à donner aux personnes qui s'inquiètent parce que leur enfant de 3 ans ou 4 ans fait des confusions entre les sons « ch » et « s », ou encore entre « t » et « d »⁴². De façon habituelle, cette inquiétude des parents, mais aussi de beaucoup de professionnels, ne nécessite pas d'avoir recours à un spécialiste des troubles du langage comme l'orthophoniste. Il faut en effet distinguer ce qui relève de difficultés d'apprentissage et ce qui relève de troubles ou pathologies reconnus sur le plan médical. Les difficultés de langage de l'enfant peuvent correspondre :

- à une carence d'échanges avec les adultes qui l'entourent : les interactions ne sont pas régulières et le langage qui est adressé à l'enfant n'est pas adapté (soit il est trop complexe, soit il est trop simple, pas assez développé) ;
- à un phénomène du processus normal de développement mais plus accentué chez certains enfants, comme le « bégaiement » vers 3-4 ans ou l'inversion de lettres (« pestacle », b'adord »).

Dans les deux cas, il s'agit de difficultés passagères, nécessitant une aide ponctuelle au moyen d'une interaction mieux adaptée et plus fournie de l'adulte, et non pas obligatoirement d'une rééducation orthophonique⁴³.

⁴² Les adultes sont généralement très sensibles à la prononciation des mots, oubliant d'écouter un peu plus attentivement les constructions produites par l'enfant (phrases simples et phrases complexes) qui ont davantage d'effet sur le développement mental (cognitif) et dans l'apprentissage de l'écrit.

⁴³ Les troubles du langage de l'enfant au cours de son apprentissage relèvent d'une pathologie observée médicalement. Ces pathologies traitées par les

L'orthophonie, les Centres Médico Psycho Pédagogique (CMPP), le réseau d'aide à l'école (RASED) et les Centres de Soins Médicaux Psychologiques pour Enfants (CSMPE en hôpital)

En cas d'inquiétude, il est important de croiser les points de vue des différents professionnels qui s'occupent de l'enfant : l'enseignant, éventuellement le psychologue scolaire, le médecin de famille. Un dialogue conduit le plus souvent à la disparition du questionnement initial.

Si l'enseignant et le médecin s'accordent pour dire que l'enfant présente des difficultés particulières, alors il peut être utile de demander un bilan orthophonique. Pour effectuer ce bilan, une prescription de la part du médecin est obligatoire afin d'obtenir la prise en charge de cet examen par la sécurité sociale.

orthophonistes sont très diverses (il est difficile d'être exhaustif) et sont la conséquence :

- d'un problème physique externe (enfant porteur d'une fente palatine, enfant sourd...);
- d'un problème physiologique interne (le cerveau): atteinte neurologique mais pas intellectuelle (enfants Infirmes Moteurs Cérébraux); lésion dans le cerveau (= aphasie : lésion du cortex entraînant une absence ou perte de langage partielle ou totale);
- d'un problème lié à une anomalie génétique attestée (par exemple la trisomie qui engendre un retard mental et donc un retard de langage);
- d'un problème non lié à un dysfonctionnement moteur (dysphasie : difficulté d'acquérir le langage aux différents niveaux de construction de la langue, alors que l'intelligence est normale, pas de problème d'audition, de phonation, communication sociale normale...). Plusieurs types et degrés de dysphasies : au niveau perceptif (mauvaise segmentation de la chaîne parlée) au niveau de la compréhension (difficultés dans la saisie d'informations), au niveau discursif, au niveau de la combinatoire, etc. ;
- d'un problème psychologique (mental) comme les enfants psychotiques ou autistes. Problème de communication (et non de langage) : capacités de répétitions importantes, monologues hors contexte, pas de création propre...

L'enseignant ou le médecin peuvent aussi proposer d'orienter l'enfant vers un CMPP (Centre Médico Psycho Pédagogique). L'intérêt d'un examen dans un CMPP est qu'il ne s'agit plus seulement d'un « spécialiste » mais d'une équipe de spécialistes regroupant, orthophoniste, psychologue, psychomotricien, pédopsychiatre. De ce fait, « les regards croisés » permettent de poser un diagnostic plus adapté face aux difficultés de l'enfant. Il ne faut pas par exemple négliger que les causes à l'origine de difficultés importantes au niveau de la communication orale peuvent être d'origines sociales ou psychologiques⁴⁴.

Si les places en CMPP sont peu nombreuses, nous retrouvons trop souvent la même réalité au sein de l'école pour le suivi par les enseignants spécialisés et les rééducateurs. Les spécialistes du RASED (Réseau d'Aide Spécialisée aux Enfants en Difficulté) peuvent intervenir auprès des enfants signalés par les enseignants, soit en relation duelle avec l'enfant, ou encore en petits groupes. Bien entendu, aucune intervention d'un membre du RASED ne se fait sans l'accord préalable des parents de l'enfant. L'équipe de professionnels d'un RASED est composée d'un psychologue scolaire et des maîtres spécialisés. Selon leur spécialité, ceux-ci ont pour tâche d'aider l'enfant à mieux entrer dans les connaissances (langage oral, écrit, mathématiques, psychomotricité...) ou bien de lui donner les moyens de mieux s'intégrer dans le milieu scolaire (aide au niveau relationnel, au niveau du comportement...).

Les enfants peuvent aussi être suivi par des psychologues en milieu hospitalier dans les Centres de Soins Médicaux Psychologiques pour Enfants (CSMPE). Comme pour le bilan orthophonique, le suivi des enfants dans ces dispositifs est pris en charge par la Sécurité Sociale.

Attention, ce n'est pas parce qu'un enfant bénéficie de l'aide d'un spécialiste qu'il n'a plus besoin des adultes qui s'occupent de lui quotidiennement (ses parents et son enseignant, entre autres). C'est tout le contraire ! En effet, le fait de bénéficier d'une aide spécifique

⁴⁴ On pourra se référer par exemple à Françoise Dolto, qui, grâce à l'approche psychanalytique qu'elle a eue avec de nombreux enfants, a beaucoup contribué à éviter de s'enfermer dans une approche exclusivement de type mécanique ou physiologique.

peut amener l'enfant à avoir le sentiment qu'il est un « enfant à problème », surtout si ses parents – ou certains professionnels – lui accolent cette étiquette. Cependant, même si l'enfant n'a pas de ressenti négatif, la présence aimante et encourageante des parents est indispensable. De multiples observations ont démontré que l'aide apportée par un spécialiste, que ce soit un psychomotricien, un orthophoniste, un psychologue, un membre du RASED, etc. est d'autant plus efficace que les parents portent une attention soutenue à ce que vit l'enfant avec le spécialiste et qu'ils restent auprès de lui comme « supporter » des progrès qu'ils peuvent observer.

Des supports de réflexion

L'apprentissage du langage : une approche interactionnelle. Réflexions théoriques et pratiques de terrain. Mélanges offerts par ses collègues, ses élèves et ses amis en hommage à Laurence Lentin. Textes réunis par Emmanuelle Canut et Martine Vertalier, L'Harmattan (collection « Enfance et langages »), 2009.

Cet ouvrage de référence réunit des articles scientifiques, des expériences de terrain et des témoignages de chercheurs et praticiens sur l'apprendre à parler: le rôle des interactions adaptées entre adulte et enfant, la maîtrise du langage et l'accès à la littératie, l'accès au langage d'enfants différents..., thématiques développées par la linguiste Laurence Lentin depuis le début des années 70.

Parler : ça s'apprend !

Une brochure AsFoReL. 32 pages. 40 photos : Laurence Lentin répond à quelques questions essentielles, avec des titres frappants, une présentation claire des situations, des photos explicites, des légendes précises, de courts dialogues entre adulte et enfant.



Objectif Langage

Cette petite brochure comporte des conseils simples et de bon sens pour aider les parents à faire entrer leur enfant dans le langage. Elle a été réalisée par le Syndicat des Orthophonistes de Meurthe-et-Moselle et est disponible dans toute la France, généralement dans les PMI, les crèches...



Les clés du langage

Ce petit film, d'un abord facile, y compris pour des non spécialistes, retrace l'évolution du langage de l'enfant entre 0 et 4 ans.

Ce DVD est un outil complémentaire de *Dialogoris 0/4 ans*, guide destiné aux professionnels de la santé et de la petite enfance pour dépister les enfants à risques pour le développement de la communication et du langage, réalisé par P. Antheunis, F. Ercolani-Bertrand et S. Roy (Société d'Édition Com-Médic, réédition 2009).

Familles, école, grande pauvreté. Dénouer les nœuds d'incompréhension, CRDP de Bretagne/ATD Quart Monde, 2004.

Il s'agit d'un outil de formation, support de réflexion pour la réussite scolaire de tous. Il comporte le film *C'est même pas le même regard*, 10 fiches repères et 6 récits de situations vécues accompagnés d'une fiche-guide d'animation.

Des pré-écoles pour l'avenir, Vidéo de Yannick Lefeuvre (ATD Quart-Monde), 1988, 18 mn

« En suivant une volontaire du Mouvement ATD Quart Monde animatrice d'une pré-école de la région parisienne, nous pénétrons

au cœur de la misère, mais aussi au cœur de l'espoir des pères et des mères de familles qui témoignent de ce que la pré-école leur apporte, à eux et à leurs petits enfants ».

Parole, Langage et apprentissages à l'école maternelle, Vidéo du Ministère de l'Éducation Nationale, de la recherche et de la technologie, 1999.

« La cassette contient des extraits filmés de pratiques en classe présentant 16 situations de langage dans les trois sections de l'école maternelle : rituels, moments de langage, projets, commentaires d'expériences, contes, dictées à l'adulte, approche de l'écrit... Le livret explicite les compétences, les éléments de programmes, les attitudes et démarches mis en œuvre dans chaque situation ». On retiendra plus particulièrement les séquences 1, 7 et 10 correspondant au travail de Martine Bertin et Mireille Guillou sur l'adaptation langagière individualisée.

Contacts utiles et sites internet

AsFoReL (Association de Formation et de Recherche sur le Langage)

14 rue La Flize – 54 000 Nancy

Tél. : 06 16 79 52 61

Courriel : assoasforel@yahoo.fr – Site internet : <http://asforel.over-blog.com>

apféé (association pour favoriser l'égalité des chances à l'école)

18, rue Joseph Serlin - 69001 Lyon

Tél. : 04 72 00 31 60.

Courriel : apfee@apfee.asso.fr – Site internet : <http://www.apfee.asso.fr>

Mouvement ATD Quart-Monde (Aide à Toute Détresse)

33 rue Bergère 75009 Paris

Tél. : 01 42 46 81 95

Site internet : <http://www.atd-quartmonde.asso.fr>

UNADREO (L'Union Nationale pour le Développement de la Recherche et de l'Évaluation en Orthophonie)

11 avenue Joël Le Theule - BP 145 - 72303 Sable sur Sarthe Cedex

Tél : 02 43 92 04 06 - Fax : 02 43 95 40 60
Courriel : unadreo@wanadoo.fr - Site internet : www.unadreo.org

OdM (Orthophonistes du Monde)
2, rue des deux gares - 75010 Paris
Tél: 01.40.35.63.75 - Fax: 01.40.37.41.42
Site internet : <http://www.orthophonistes.fr/odm/>

