



Mensuel N° 274 - septembre-octobre 2015 L'enfant et le langage

Par quelles étapes l'enfant passe-t-il pour acquérir le langage ? Quel rôle les histoires jouent-elles dans son développement ? Y a-t-il des méthodes de lecture et d'écriture plus efficaces ? Comment traiter les troubles du langage ? Le bilinguisme est-il toujours un atout ? Ce dossier part de questions simples et fondatrices, auxquelles il apporte des réponses à la fois synthétiques et renouvelées. Car l'étude du langage est aujourd'hui l'un des domaines de recherche les plus actifs et les plus passionnants. Il connaît une révolution sous-terrainne sous l'essor des neurosciences, des sciences cognitives, mais aussi des sciences de la communication et des comparaisons interlangues. Des techniques nouvelles, issues de l'imagerie cérébrale ou de l'étude des compétences précoces du nourrisson, viennent relancer le débat sur l'inné et l'acquis. L'orthophonie, en plein boom, apporte aussi sa pierre à l'édifice des sciences du langage. Tout comme l'école, qui part à l'assaut de nouvelles méthodes et expérimentations pour corriger les inégalités linguistiques entre enfants.

Des fenêtres s'ouvrent. Elles n'éventent pas encore entièrement le secret du langage : rien ne reste plus difficile à décrypter que cette prodigieuse capacité qu'ont les humains à s'adresser les uns aux autres, par mots, par lettres, par signes... Mais la recherche, en l'état, est déjà porteuse de réponses circonstanciées. Elles en disent long, au-delà du langage, sur le développement de l'intelligence humaine, ses failles et ses lumières.

SOMMAIRE DU DOSSIER

1. [• Le langage sur le bout de la langue](#)
Jean-François Marmion
2. [• Comment l'enfant acquiert le langage](#)
3. [• Sept questions sur le langage](#)
Marc Olano
4. [• Entrer dans le récit](#)
Philippe Meirieu
5. [• Comment faire parler les élèves](#)
Christine Leroy
6. [• Comment enseigner efficacement la lecture ?](#)
Diane Galbaud
7. [• Tous chez l'orthophoniste !](#)
Sophie Viguier-Vinson
8. [• Le bilinguisme sculpte le cerveau](#)
Michèle Kail
9. [• Grandir entre deux langues](#)
[Entretien avec Barbara Abdellilah-Bauer et Ranka Bijeljic-Babic](#)
Propos recueillis par Nicolas Journet



1• Le langage sur le bout de la langue

Jean-François Marmion

Spontanément, sans méthode mais avec un enthousiasme débordant, l'enfant ne demande qu'à maîtriser la communication. Le langage en constitue la voie royale... mais sa maîtrise est herculéenne !

À première vue, à en croire les manuels et le simple sens de l'observation, les choses paraissent si simples... Lorsque l'enfant paraît, il pleure et crie. Vers 2 mois, il gazouille et rit. Vers 6 mois, il babille. À 1 an, avec une verve maladroite, il lâche ses premiers mots, que papa et maman sont d'ailleurs les seuls à comprendre. À 18 mois, c'est la déflagration : il enrichit son vocabulaire comme il respire. À 2 ans il hasarde ses premières phrases, de deux mots, guère plus, puis davantage, mais toujours dans un style télégraphique, À 3 ans, bon gré mal gré, il parle. Rideau.

L'impression générale est que l'enfant s'approprie des blocs sonores mal dégrossis, qu'il affine au fil du temps, et qu'il apprend à juxtaposer puis insérer dans une structure plus générale, le discours, en imitant les adultes.

Évidemment, les apparences sont trompeuses. La conquête du langage apparaît comme l'un des processus cognitifs les plus longs, les plus complexes et les plus mystérieux de la vie d'un individu. Elle se révèle d'autant plus extraordinaire qu'elle s'opère spontanément, avec une aisance insolente aux yeux de tout adulte qui peinera toujours infiniment plus pour apprendre une nouvelle langue, avec des résultats beaucoup plus fragiles et incertains.

L'étude de l'acquisition du langage tient du labyrinthe s'étalant sur plusieurs étages : phonologique, morphologique, sémantique, syntaxique... La linguistique n'est pas d'ailleurs la seule à avoir son mot à dire : les neurosciences, la psychologie cognitive et l'étude interlangues, domaines de recherches très dynamiques actuellement, mettent au jour de nouvelles strates, ringardisent le vieux débat sur l'inné et l'acquis, et renouvellent nos connaissances.

Débroussailler la tour de Babel

On sait aujourd'hui que l'apprentissage du langage commence par ses aspects phonologiques. Dès le berceau ? Pas du tout. Bien avant ! Sitôt que son appareil auditif est fonctionnel (à défaut d'être aussi efficace que celui d'un adulte), le fœtus perçoit la voix de sa mère. À 40 semaines, il préfère des séquences de mots (et pas seulement de sons) déjà entendus. À la naissance, de tout ce qu'il entend, rien n'intéresse autant l'enfant que la voix humaine, et surtout celle de sa mère, plus familière. Mieux encore, il montre une prédilection pour sa langue maternelle et ses intonations caractéristiques (il préfère même un texte lu à l'envers plutôt qu'à l'envers). Il n'est pas un simple auditeur : tout en lui le porte déjà à communiquer activement : il a tendance à fixer le visage de quelqu'un qui lui parle, y compris la bouche dont il s'efforce parfois d'imiter les mouvements ; ses doigts bougent imperceptiblement au rythme de la parole humaine ; et quand il commence à vocaliser au hasard, ou à pousser des petits cris de joie, vers 2 mois, c'est plutôt en présence d'un adulte. Vers 4 mois, alors qu'il reconnaît son prénom, il commence à initier l'interaction, comprend que certains comportements verbaux comme les pleurs auront une conséquence (par exemple faire venir le parent), et attend une réponse lorsqu'ils se fendent de longs « ooh » et « aaah ». S'installe alors peu à peu la notion de tours de parole* : l'enfant commence à interagir par le langage. Vers 5 mois, il joue à imiter l'intonation des adultes, contrôlant de mieux en mieux la fréquence et la durée de ses vocalises. Vers 6 mois, il babille, associant à présent des consonnes et des voyelles, qu'il répète volontiers (« bababa », « dadada »), mais qui ne sont pas forcément typiques de la langue maternelle. Vers 7 ou 8 mois, il accomplit un nouveau pas de géant en comprenant ses premiers mots (même s'il n'est pas encore capable de les prononcer lui-même), souvent liés à des contextes particuliers (« au revoir »). Le « mamanais » (ou *motherese*, ou LAE, langage adapté à l'enfant), observable dans toutes les cultures avec son débit ralenti, ses mots brefs exagérés et répétés, ses pauses, ses intonations aiguës, le captive. Il se montre d'ores et déjà sensible à d'éventuelles anomalies syntaxiques.

Ensuite, vers 10-12 mois, les quelques syllabes qu'il produit se circonscrivent à sa langue maternelle. Le champ des possibles se restreint : en quittant la tour de Babel phonologique où il aurait pu s'exercer à produire tous les sons de toutes les langues, en se restreignant à une seule, il clôt la période prélinguistique. S'amorce une phase dite holophrastique, où l'enfant semble éructer un salmigondis sonore que les parents seuls parviennent à décrypter (et encore, pas toujours !), en réalité une manœuvre d'approche de sa seule langue maternelle. À cet âge, comme d'ailleurs

durant toute l'enfance (et toute la vie !), le sujet comprend plus de mots qu'il en produit (davantage, même, lorsqu'il connaît son interlocuteur) : en l'occurrence une trentaine, puis une soixantaine deux mois plus tard, alors qu'il tente d'en prononcer une dizaine à peine. Vers 18 mois, il produit une cinquantaine de mots mais en comprend trois à quatre fois plus.

C'est alors que se produit le *big-bang* linguistique le plus manifeste. Jusqu'à présent, l'enfant s'est surtout approprié le langage par sa prosodie, sa musique et son expressivité, plus que par les mots eux-mêmes. À présent, place au lexique, pour que la parole devienne langage. Le sujet apprend plusieurs nouveaux mots par jour, puis plusieurs dizaines, et même plusieurs centaines vers 3 ans. Lui qui consacrait environ la moitié de son vocabulaire à nommer des objets (« doudou ») ou des actions concrètes (« manger »), lui qui parlait volontiers pour nommer, saluer ou appeler quelqu'un, non seulement élargit son champ lexical, mais le structure en catégories (objets/êtres vivants, humain/animal...), au prix certes de quelques tâtonnements : par exemple, le terme « chat » n'est réservé qu'à celui de la famille (phénomène de sous-extension) ou désigne indifféremment tous les animaux à quatre pattes (surextension, plus fréquente). Selon une dichotomie discutée, certains enfants seraient plutôt référentiels (employant principalement des noms) ou expressifs (mettant l'accent sur ce qu'ils éprouvent ou sur l'interaction avec autrui). Quoi qu'il en soit, c'est vers 2 ans que le langage acquiert sa fonction dite sémiotique, permettant de désigner aussi ce qui n'est pas là (mamie, mer, loup), prémices de l'abstraction.

Autre coup de fouet, l'enfant combine deux vocables (« é chat », « apu », « manger gâteau »). Tout cela vers 30 mois, dans l'ordre canonique de sa langue. Les deux termes sont d'abord séparés par une pause, qui va disparaître, et marqués chacun par une baisse finale de l'intonation, qui ne sera plus réservée qu'au second. Ces miniphrases s'étoffent à mesure que l'enfant apprendra à manipuler les axes syntagmatique (horizontal, qui concerne l'ordre des mots) et paradigmatisque (vertical, pour substituer un mot à un autre). Entre 3 et 4 ans, son discours va s'enrichir de pronoms personnels, puis de possessifs, ou encore de conjugaisons (le futur est acquis en dernier, vers 4 ans et demi). Certaines de ses erreurs constituent paradoxalement la preuve qu'il acquiert les règles morphosyntaxiques (« je devais », improprement mais logiquement calqué sur « je dois »). À 6 ans, il connaît 10 000 mots, commence à maîtriser la tournure passive des phrases, et assure une certaine souplesse dans ses récits, à l'encontre de la simple juxtaposition qui caractérisait ses premières histoires, à 4 ans.

Le propre du petit d'homme

Ouf ! Le langage, une affaire classée en arrivant au cours préparatoire ? Pas du tout ! Il reste toute une gamme d'infinies nuances à acquérir, notamment dans le domaine de la pragmatique, comme la compréhension et l'utilisation du sarcasme, des expressions conventionnelles (« marcher sur des œufs »), ou des registres de langage (familier, soutenu...). Autant d'ingrédients propres aux usages sociaux d'une culture donnée. Car si le besoin de communiquer est inné, et si le langage en constitue la voie royale, il ne peut s'apprendre qu'avec autrui et pour autrui. C'est pourquoi son apprentissage diffère selon chaque enfant, et chaque environnement. Et ce, dès la première année. Par exemple, selon une recherche célèbre (1), seuls 12 % des premiers vocables, environ, seraient communs à tous les groupes d'enfants. Chez les bébés français, 15 % des premiers mots sont « hédonistes » : ils auraient trait à la nourriture, soit trois fois plus que dans d'autres cultures. Du côté des enfants américains, 15 % des mots sont consacrés à des personnes familières, y compris médiatiques. Les bébés suédois seraient plus actifs et intéressés par les objets de la maison, et les bébés japonais se montreraient déjà très soucieux de politesse et... d'écologie.

L'émergence et la complexification du langage chez l'humain ne relèvent pas seulement de l'acquis, mais aussi de notre patrimoine biologique. En raison d'une constitution particulière de notre appareil phonatoire, mais pas uniquement. Les quelques chimpanzés auxquels, au prix d'années d'efforts incessants, on a pu apprendre quelques dizaines ou centaines de mots par gestes ou par la manipulation d'objets, font preuve de performances égalant à peine celles d'un enfant de 2 ans (de 5 ans dans quelques domaines très précis). Le plus doué, le bonobo Kanzi, comprendrait 3 000 mots, environ 3 fois moins qu'un enfant quittant la maternelle. Tout au plus les singes manifestent-ils un intérêt ponctuel pour ce qui appartient à leur environnement immédiat, mais leur curiosité n'a rien de comparable à celle du petit humain. Ils ne formulent jamais, par exemple, ce mot magique qui fait accomplir tant de progrès à n'importe quel enfant de 3 ans : « pourquoi ». Le rire n'est pas le propre de l'homme, n'en déplaise à François Rabelais, et le langage, non plus... mais un langage aussi prééminent, permettant des envolées aussi vertigineuses à la pensée, si. Contrairement au singe, l'enfant apprend avec une réelle soif de comprendre et s'exprimer, lors d'échanges naturels. Le langage est comme l'apothéose des multiples voies de communication explorées dès sa naissance avec des regards, des gestes,

des babillages. Et si l'apprentissage de la langue résulte d'un intérêt inné, les premières années de vie demeurent la période privilégiée pour le satisfaire. Ensuite, l'intérêt s'amenuise avec les performances et les capacités cérébrales. Et dire qu'étymologiquement enfant signifie *infans*, celui qui ne parle pas ! Alors qu'il fait tout pour y parvenir, spontanément ! « *Le nouveau-né crie en arrivant au monde, écrit Bénédicte de Boysson-Bardies. À moins de maladie, la production de sons ne cesse pas chez les êtres humains, jusqu'à leur dernier souffle. De la première syllabe au dernier mot, l'homme est une machine à engendrer de la parole.* »

Pourquoi certains enfants parlent-ils plus tôt ?

Certains enfants parlent mieux et plus tôt que d'autres : ces différences semblent manifestes à la crèche, au plus tard lors de la scolarisation. Pourtant, elles s'observent expérimentalement dès les premiers mois de la vie. À 3 mois déjà, certains bébés, qui se trouvent plus fréquemment en interaction avec les adultes, produisent davantage de vocalisations. Toutes les étapes du développement du langage seront alors marquées par la précocité, aussi bien l'âge des premiers mots que la taille et la structure des premières phrases, ou encore l'ampleur du vocabulaire. « *Les différences observées ne sont guère compensées avec le temps, et on peut même dire que les écarts se creusent au fur et à mesure que les enfants grandissent. Les enfants les plus précoces à un moment donné tendent à le rester* », écrit Agnès Florin dans *Le Développement du langage* (2013). Ce n'est pas forcément le fait de parler à son enfant qui le stimule, mais plutôt de lui répondre, de l'encourager, de s'assurer qu'il a bien compris. « *Il est donc essentiel qu'en contexte scolaire, dès la petite section de maternelle, tout enfant "petit parleur", apparemment timide, a fortiori silencieux, soit encouragé à dialoguer. D'autant que les difficultés d'acquisition du langage figurent parmi les prédicteurs importants de l'échec scolaire* ».

Le rôle du rang dans la fratrie

Contre toute attente, l'influence du rang dans la fratrie est assez peu étudiée. Un aîné acquiert souvent plus vite les aspects structuraux du langage, peut-être parce qu'il bénéficie d'interactions plus exclusives avec ses parents. En revanche, un cadet semble se montrer plus rapidement à l'aise avec les aspects pragmatiques du langage (il l'utilise de manière adéquate en situation de communication), peut-être parce qu'il doit s'immiscer dans des échanges entre ses parents et son aîné qui ne lui sont pas spécifiquement destinés.

Enfin, une variable possible et non des moindres : le sexe. Les filles parlent souvent mieux et plus tôt que les garçons, du moins jusqu'à 30 ou 36 mois. Ensuite, la supériorité des filles n'apparaît plus que dans un contexte scolaire, en l'occurrence au collège. Bien sûr, aucune variable à elle seule ne saurait expliquer le rythme et la qualité de l'acquisition du langage pour un enfant. De nombreux facteurs sont en interaction permanente, et doivent être pris en considération avec d'autant plus de prudence que le langage s'avère lui-même un phénomène d'une très grande complexité.

Jean-François Marmion

Mots-Clés

Tour de parole

Désigne, en sociolinguistique, la possibilité pour un interlocuteur de prendre la parole dans le cadre d'une conversation. Les tours de parole sont régis par des normes sociales.

Phonétique et phonologie

La première s'occupe de la production des sons, et la seconde des sons particuliers que sont les phonèmes, unités de base porteuses de sens.

Morphologie

Étude de la formation des mots et des variations de forme qu'ils subissent dans la phrase.

Syntaxe

Étude des règles par lesquelles les mots se combinent et s'agencent pour former une phrase cohérente.

Sémantique

Domaine de la linguistique qui étudie le sens, la signification des mots et plus généralement le contenu des signes et leur évolution.

Pragmatique

Elle analyse la communication comme une action dans le monde social : elle s'intéresse aux actes de langage et aux principes de conversation.

NOTES

1.

Bénédicte de Boysson-Bardies, *Comment la parole vient aux enfants*, Odile Jacob, 1996.



2. Comment l'enfant acquiert le langage

Comment le petit humain acquiert-il le langage ? Depuis plus d'un siècle, les recherches foisonnent sur le sujet, combinant des travaux empiriques avec des modèles théoriques. Depuis les années 1990, de nouvelles méthodes d'investigation (neurosciences et études comparatives interlangues notamment), de nouveaux domaines (étude des troubles d'acquisition) et de nouveaux modèles (fonctionnaliste, émergentiste) ont vu le jour. Le langage a perdu de son insularité : il n'est plus considéré comme un domaine à part. On s'intéresse désormais, par exemple, aux capacités cognitives (perception) et au contexte de communication.

Développements atypiques

Les études sur les enfants qui présentent un handicap (sourds, déficits cognitifs, moteur, etc.) se sont multipliées depuis les années 1990.

- **Les enfants sourds** ont un développement linguistique parallèle à celui des autres enfants. Tout commence par un « babillage manuel » entre 7 et 11 mois, suivi de la production de signes isolés – qui semble même plus précoce –, précocité qui se confirme pour l'extension du vocabulaire, la grammaire et le passage de phrases simples aux phrases complexes.
- **Concernant les dysphasies** (paroles incompréhensibles, langage télégraphique sans déficit intellectuel associé), les spécialistes divergent : certains pensent qu'il s'agit d'un déficit spécifique du traitement de la grammaire, d'autres qu'elles sont le dérivé d'un trouble phonologique.
- **Le syndrome de Williams** (production verbale très riche et abondante pourtant associée à un déficit intellectuel) intéresse aussi les spécialistes.

Lexique

Les capacités précoces prélinguistiques des nourrissons ont été mises en évidence. Dès le ventre maternel, l'enfant sait distinguer la prosodie (mélodie) propre à une langue. Après la naissance, dès le premier mois, il reconnaît les sons (/ba/ et /pa/), repère le rythme et les séquences de mots. Il comprend certains mots bien avant de pouvoir les prononcer lui-même.

Autour de 18/20 mois se produit une véritable « explosion lexicale » : l'enfant peut acquérir de 4 à 10 mots nouveaux par jour. Les études CDI (*communicative development inventories*) ont cerné trois étapes dans l'acquisition du vocabulaire : l'expansion des noms d'objets (« chien », « ballon », 60 % du vocabulaire à 18-20 mois), suivie de l'augmentation des prédicats (verbes et adjectifs, « ballon tombé ! », « gentil, chien »), enfin classe des mots grammaticaux (« le ballon est tombé », « le chat, il a mangé toutes les croquettes ! »).

Interactions

Un troisième champ de recherche très actif concerne les interactions sociales qui accompagnent le langage. L'hypothèse sous-jacente des approches dites « pragmatiques » est que le langage ne prend sens que dans des contextes précis. Le sens n'est pas contenu uniquement dans les mots, mais dans une intention partagée et un contexte. Avant même l'apparition de la parole, le pointage du doigt ou du regard, les sourires, les gestes, les expressions jouent un grand rôle. Les chercheurs s'intéressent donc à ces interactions prélangagières, ainsi qu'aux tours de rôle (actions-réactions) et aux inflexions de voix des parents dans le LAE (langage adressé à l'enfant). Dès que l'enfant commence à s'exprimer, ses mots, bouts de phrases maladroits, sont interprétés et reformulés dans un cycle de questions/réponses, reformulations qui permettent aux interlocuteurs de s'entendre.

Grammaire

L'acquisition de la grammaire chez l'enfant porte sur l'ordre de la phrase (sujet, verbe, complément) ou sur les variations de temps (futur, passé).

Aux thèses de Noam Chomsky pour qui l'enfant active des règles innées et universelles ayant des formes spécifiques dans chaque langue (italien, anglais ou chinois), s'opposent les thèses fonctionnalistes pour qui l'enfant découvre et acquiert la grammaire en repérant des schémas de base canoniques. Pour Dan Slobin, pionnier des études comparatives entre langues, l'enfant acquiert la grammaire en se conformant à des « principes opérationnels » tels que « faire attention à la fin des mots » ou « faire attention à l'ordre des mots ». Ce faisant, il parvient à filtrer les règles de composition de sa langue maternelle. Pour Michel Tomasello, l'enfant acquiert la grammaire en reproduisant des modèles d'organisation de phrases telles que « je veux un ballon », « tu veux boire ? », qui renvoie à un modèle implicite : « x veut y ».

Modèles généraux

À l'opposé de la thèse **innéiste** de Noam Chomsky (qui présuppose une capacité grammaticale universelle et innée), les tenants des approches dites « **fonctionnalistes** » s'accordent à penser que le langage est le produit d'un développement et non d'un « instinct ». Ainsi, Michel Tomasello soutient que cette acquisition du langage dérive notamment des capacités à partager des intentions et donc à comprendre et interpréter les pensées d'autrui. Pour Brian McWhinney défend une thèse « **émergentiste** » selon laquelle l'acquisition du langage est le produit d'une compétition (*competition model*) entre plusieurs aptitudes : celle à reconnaître les structures grammaticales, la capacité de désigner des choses sous différents points de vue (*perspective taking*) et utiliser des stratégies de communication (donner des ordres, transmettre des informations).



3• Sept questions sur le langage

Marc Olano

Faut-il parler « bambin » aux enfants ?

« *Toutouuu va faire dodooo* », « *mamaan va au bouloot* »... , on a souvent tendance à utiliser ce type de langage épuré lorsqu'on s'adresse à des bébés. Le « mamananais », comme on l'appelle, se caractérise par des mots simples, articulés lentement et distinctement. On accentue les voyelles et on surjoue parfois les émotions. L'idée étant de faciliter au bébé la compréhension et l'apprentissage du langage. Et si nous faisons fausse route ? Peut-être qu'ils nous comprendraient mieux si on disait : « *Il est l'heure d'aller de se coucher* », « *je vais partir travailler* »... Pour répondre à cette question, le

Laboratoire de sciences cognitives et psycholinguistique du CNRS a conduit une étude en partenariat avec l'université de Tokyo auprès d'un groupe de mères japonaises. Les chercheurs ont comparé les enregistrements des mamans parlant à leur bébé âgé de 18 à 24 mois à des séquences où elles discutaient spontanément avec un expérimentateur adulte. L'analyse fine des données langagières et notamment des contrastes entre syllabes révèlent que les mères articulent en fait davantage quand elles s'adressent... à d'autres adultes. Elles parleraient donc un langage légèrement moins compréhensible quand elles s'adressent à leur bébé, contrairement à ce qu'elles pensent. Et pourtant, les enfants apprennent vite, très vite. Que se passerait-il donc si nous leur parlions tout simplement normalement ?

• « **Mothers speak less clearly to infants than to adults. A comprehensive test of the hyperarticulation hypothesis** »

Andrew Martin *et al.*, *Psychological Science*, vol. XXVI, n° 3, 2015.

De quoi les bébés causent-ils entre eux ?

Que se passe-t-il quand un bébé entend un autre bébé babiller ? Est-ce que ces gazouillis l'intéressent autant que le langage adulte ? Des chercheurs de l'université McGill à Montréal ont testé la réaction de bébés âgés de 4 à 6 mois à qui ils ont fait entendre le son « i » prononcé soit par un autre bébé, soit par un adulte. À cet âge-là, les bébés produisent essentiellement des vocalises qui vont petit à petit évoluer vers des « areuh ». L'étude montre alors que les bébés écoutent en moyenne 40 % plus longtemps d'autres bébés qu'une voix féminine adulte. Leur visage s'anime aussi davantage à l'écoute d'un autre nourrisson. Ils ouvrent la bouche, comme s'ils essayaient de reproduire le son qu'ils entendent. On connaît tous cette image du bébé qui entend une chanson et qui fait des efforts incroyables pour essayer de la reproduire mais sans qu'aucun son sorte de sa bouche. D'après les chercheurs, les bébés sont davantage attirés par les vocalises d'autres petits parce qu'ils perçoivent ces sons comme quelque chose de proche qu'ils pourraient reproduire. Les voyelles émises par d'autres bébés sont en effet plus courtes et d'une fréquence plus haute que celles des adultes. Le fait d'écouter d'autres bébés « parler » agirait donc bien comme un stimulateur pour explorer sa propre voix et entrer dans le langage.

• « **When infants talk, infants listen. Pre-babbling infants prefer listening to speech with infant vocal properties** »

Matt Masapollo *et al.*, *Developmental Science*, 5 mars 2015.

Pourquoi les enfants inventent-ils des mots ?

« Ammamio », « patou », « yayapou », . Même si elles ne nous parlent pas spontanément, ces expressions ont bien toujours un sens précis pour ceux qui les emploient. Parfois, l'enfant cherche seulement à simplifier un mot compliqué, comme quand il dit « patou » au lieu de « pantoufle » par exemple. Mais pour d'autres termes, il s'agit de véritables créations lexicales. *« Ce sont des mots valises qui désignent très souvent des conglomerats d'affects, de sensations, de situations. Plutôt qu'un seul objet, ils qualifient un ensemble de choses, explique le psychanalyste et linguiste Laurent Danon-Boileau. Je me rappelle d'un enfant qui utilisait l'expression "bapoum", qui pour lui voulait à la fois dire "y a plus" et "c'est tombé". Pour L. Danon-Boileau, quand l'enfant invente des mots c'est parce qu'il est confronté à une situation particulière qu'il essaye de décrire. « C'est une forme d'arrêt sur images. Le mot permet de cristalliser ce qu'il voit, ce qu'il ressent ou ce que les autres disent à ce moment-là. Il permet d'agglomérer tout un ensemble de choses disparates. Lorsque l'on utilise l'expression "Neptune" pour parler de la mer par exemple, ce n'est pas une métaphore, mais un ensemble de choses qui se passent : la sensation des pas qui s'enfoncent dans le sable, du sel sur la peau, le bruit des mouettes, le vent... »* L'enfant qui crée des mots est en quelque sorte un petit poète qui essaie de partager ce qu'il ressent au plus profond de lui. À défaut de trouver les mots adéquats pour nommer ce qu'il vit, il en invente. Pour L. Danon-Boileau, il est possible que certains mots aujourd'hui rentrés dans le langage courant soient apparus de cette manière. Ce type de créations lexicales est tout à fait commun dans les premières années de vie, puis disparaît par la suite. Si néanmoins plus âgé, l'enfant continue à communiquer avec des mots qui n'existent pas (des « néologismes »), cela peut aussi être le signe d'un trouble du langage. Parfois, son cerveau a du mal à identifier les syllabes des mots que l'on prononce devant lui et du coup il les reproduit mal. Mais la plupart du temps cela marque le plaisir que l'enfant prend à jouer avec le langage.

Pourquoi les bébés regardent-ils notre bouche quand nous parlons ?

Essayeraient-ils de lire sur nos lèvres ? Aussi improbable que cela puisse paraître, c'est un peu ce qui se passe entre 6 et 12 mois. Le psychologue David Lewkowicz a observé des enfants âgés de 4 à 12 mois qui regardaient un enregistrement vidéo dans lequel une femme racontait une histoire. Elle parlait soit dans leur langue maternelle, l'anglais, soit dans une langue étrangère, l'espagnol. Même si l'on peut s'interroger sur la fiabilité de ce dispositif expérimental qui ne reflète pas vraiment la réalité d'un bébé face à un adulte, le chercheur a néanmoins pu observer plusieurs choses. À 4 mois, le regard du bébé reste encore majoritairement accroché au niveau des yeux. Mais à 6 mois, un changement s'opère. L'enfant va commencer à s'intéresser aux sons. C'est à ce moment-là qu'il commence à saisir le lien entre mouvements des lèvres et production des sons. Il se concentre alors sur la bouche de celui qui parle dans l'idée de l'imiter. Pour D. Lewkowicz, cette attention dirigée sur la cavité orale est essentielle pour l'apprentissage du langage. Plus un bébé de 6 mois se concentre sur la bouche de sa mère qui lui parle, meilleures seront ses performances verbales à l'âge de 2 ans a observé le psychologue. Mais cette fixation sur la bouche ne va pas durer car à partir de 12 mois le regard du bébé va peu à peu se détourner de cette zone pour de nouveau se diriger vers les yeux. À cet âge, les bébés commencent à prononcer leurs premiers mots et gagnent peu à peu en assurance, ce qui leur permet de ne plus se focaliser sur la lecture labiale. Ils peuvent alors davantage observer la réaction de l'adulte qui reçoit leurs premiers mots en le regardant dans les yeux. Toutefois, lorsqu'ils entendent parler espagnol, les enfants, même à 12 mois, restent concentrés sur la bouche. Pour D. Lewkowicz, c'est un signe qu'ils sont en train de percevoir cette langue comme une langue étrangère qu'ils ne possèdent pas encore suffisamment pour la reproduire. Le fait de fixer la bouche témoignerait alors de leur envie d'apprendre cette nouvelle langue. Les bébés feraient d'ailleurs tout simplement ce que font les adultes qui ont du mal à comprendre une personne qui leur parle. Ils cherchent des astuces pour mieux saisir ce qu'elle dit.

• « **Narrowing of intersensory speech perception in infancy** »

Ferran Pons *et al.*, *PNAS*, vol. CVI, n° 26, 2009.

La musique peut-elle aider à apprendre une langue ?

On dit souvent des personnes ayant une oreille musicale qu'elles sont plus douées pour apprendre une langue étrangère. Des études menées chez les adultes par le chercheur québécois Jonathan Bolduc ont montré qu'une éducation musicale précoce favorisait en effet le développement de la mémoire auditive et donc la capacité à distinguer des sonorités nouvelles et à les reproduire. En est-il de même pour les enfants qui apprennent à parler ? J. Bolduc a testé des élèves de maternelle âgés de 4 ans et découvert qu'une meilleure reconnaissance de la hauteur des sons, donc une meilleure oreille musicale, facilitait la reconnaissance des syllabes et phonèmes. Par ailleurs, un meilleur sens du rythme semble appuyer la faculté à décomposer un mot en syllabes. Par conséquent, les enfants doués en musique devraient avoir plus de facilité à apprendre à parler, lire et écrire. Fort de ces trouvailles, J. Bolduc a élaboré un programme d'entraînement musical destiné aux enfants scolarisés en maternelle. Ce programme a permis d'améliorer l'apprentissage de la lecture, mais aussi de l'écriture chez ces enfants. Une éducation musicale précoce ne favoriserait donc pas seulement l'oreille musicale, mais comme l'ont montré d'autres études, plus globalement l'intelligence, l'attention, le traitement de l'information et la communication. La neurologue Nina Kraus de l'université Northwestern a même mis en évidence que les programmes musicaux proposés aux enfants de bas âge participaient à une réorganisation durable du fonctionnement cérébral. Ils permettent notamment d'accentuer le traitement auditif des sons perçus. Ces effets sont d'autant plus visibles lorsque les enfants sont directement impliqués dans le processus d'apprentissage, par exemple à travers la pratique d'un instrument, le chant ou la reproduction de rythmes. Quand les enfants ne font qu'écouter la musique, les effets sont moins importants. Dans une étude auprès d'enfants âgés de 6 à 9 ans, N. Kraus a montré qu'il faut au moins deux ans pour obtenir des résultats tangibles. Mais, selon la neurologue, si ces améliorations sont relativement longues à venir, elles persistent ensuite pendant des décennies.

• « **Perceptions musicales et conscience phonologique : recherche auprès d'enfants francophones d'âge préscolaire** »

Jonathan Bolduc *et al.*, *Psychologie française*, vol. LXIX, n° 3, septembre 2014.

• « **Music Enrichment Programs Improve the Neural Encoding of Speech in At-Risk Children** »

Nina Kraus *et al.*, *The Journal of Neuroscience*, septembre 2014.

Comment faire taire les enfants pipelettes ?

« On va te mettre un scotch sur la bouche », « on va jouer au roi du silence », « j'ai mal à la tête à t'écouter parler sans arrêt »... Quel parent ou enseignant n'a jamais prononcé ce type de phrases. Les enfants bavards dérangent, car ils réclament une attention exclusive. « Pourquoi les faire taire ? s'interroge L. Danon-Boileau. « S'ils agissent ainsi, c'est parce qu'ils en ont besoin. À un moment donné, l'enfant ressent un poids important et le fait de parler lui permet de l'évacuer. » Plutôt que de réprimander l'enfant, L. Danon-Boileau conseille de s'intéresser à ce qu'il raconte ou alors à ce qu'il n'arrive pas à dire. Un flot de paroles ininterrompu peut tout simplement exprimer le besoin de partager une expérience émotionnelle intense. À partir de 3 ans, l'enfant va en général interroger le pourquoi des choses : « Pourquoi l'eau est mouillée, pourquoi la banane est courbée, pourquoi il fait chaud ? » « Le fait de poser toutes ces questions soulage l'enfant. Mais si ce comportement persiste alors que l'enfant grandit, il faut se demander ce qui peut se cacher derrière ces questionnements inadaptés », explique L. Danon-Boileau. Quand le besoin excessif de parler devient quelque chose de régulier, le débit de plus en plus rapide et le sens de moins en moins clair, on parle alors de logorrhée, littéralement « parole qui coule ». La logorrhée fait partie des symptômes associés à certains troubles du langage. Elle peut

être la conséquence d'une forte angoisse mais parfois aussi de troubles plus importants. Dans ce cas, un bilan orthophonique peut permettre d'y voir plus clair.

- **Les Troubles du langage et de la communication chez l'enfant**

Laurent Danon-Boileau, Puf, coll.« Que sais-je ? », 2013.

Dans quelle langue les sourds pensent-ils ?

Notre petite voix interne, celle qui résonne en nous quand nous lisons un livre, quand nous écrivons, calculons, réfléchissons ou quand nous repensons à des phrases fétiches de nos parents... Cette petite voix occupe une grande part de notre temps, puisqu'elle nous accompagnerait au total pendant environ un quart de notre existence. Si cette langue implicite nous aide à penser et à mémoriser les choses, comment alors les personnes sourdes qui ne connaissent que la langue des signes font-elles ? Possèdent-elles une langue intérieure comme les entendants qui leur permet d'intégrer et de traiter les informations ? Ou pensent-elles en signes ? Une équipe de chercheurs grenoblois s'est intéressée à cette question et a passé en revue différentes études faites avec des personnes sourdes. Plusieurs recherches montrent en effet que celles-ci possèdent bien une mémoire verbale des mots qui étonnamment ne prendrait pas forcément la forme classique du langage des signes. Lorsque les personnes sourdes pensent mentalement à des phrases, elles activent des zones similaires à celles des entendants qui font résonner leur petite voix interne, plutôt que des zones impliquées dans le traitement visuo-spatial, ont observé les chercheurs par le biais de techniques d'imagerie cérébrale. Pour ce qui est des personnes sourdes schizophrènes, la moitié d'entre elles évoquent des hallucinations « auditives », à peu près la même proportion que chez les entendants. Elles sont capables de décrire l'identité de la personne qui leur « parle », son message et sa charge affective. Les personnes sourdes seraient donc bien en mesure d'expérimenter une forme abstraite de voix interne, même si celle-ci n'est pas perçue de façon auditive, mais plutôt dans un mélange de sensations visuelles et kinesthésiques. Par ailleurs, d'autres recherches ont montré que les enfants avant l'âge de 2 ans étaient capables de nommer de façon implicite des objets dont ils ne prononçaient pas encore les mots. Une preuve de plus pour corroborer l'idée que notre langue interne est sans doute d'une nature bien plus complexe que celle que nous utilisons pour parler.

- **« What is that little voice inside my head ? Inner speech phenomenology, its role in cognitive performance, and its relation to self-monitoring »**

Marcela Perrone-Bertolotti *et al.*, *Behavioural Brain Research*, vol. CCLXI, 2014.



4• Entrer dans le récit

Philippe Meirieu

Raconter (et se raconter) ne s'improvise pas, mais s'apprend au cours de l'enfance. Cet apprentissage est indispensable pour penser, relier et s'inventer en tant que sujet.

Jean Piaget, en 1925, s'intéresse à la manière dont des enfants de 4 à 12 ans parviennent à construire un récit à partir d'un couple d'images : « *Regarde bien ces deux images. C'est la même histoire. La première, c'est le commencement de l'histoire. L'autre, c'est la fin de l'histoire. Regarde bien et raconte-moi toute l'histoire.* » Les enfants soumis à ce test rencontrent de grandes difficultés à relier les deux images. Pourtant, les mêmes personnages y figurent de façon très explicite et les liens possibles entre les deux situations faciles à imaginer... Jusqu'à 8 ans, trois quarts des enfants ne sont pas capables – bien qu'on leur dise que les deux images représentent une même histoire – d'identifier les personnages communs, au dessin pourtant très caractéristique. C'est au-delà de 8 ans que les enfants repèrent progressivement la possibilité d'une relation, ce qui amène J. Piaget à conclure que « *la difficulté à identifier les personnages correspondants d'une série d'images n'est que le cas particulier d'une difficulté très générale chez l'enfant et que l'on peut appeler la difficulté à faire interférer les groupements logiques* ».

Certes, les enfants d'aujourd'hui ne sont plus ceux de 1925 et sont baignés très tôt dans un flux d'images animées qui, fort probablement, faciliterait leur réussite au test de J. Piaget. Certes, le protocole piagétien neutralise volontairement toute intervention pédagogique facilitatrice. Mais, pour autant, l'expérience de J. Piaget reste relativement d'actualité : elle a le mérite de montrer que le fait de « faire interférer », « mettre en relation », « inventer pour relier » n'est pas une attitude spontanée, qu'elles sont difficiles à acquérir et doivent donc faire l'objet d'une formation !

La plupart des enseignants peuvent d'ailleurs vérifier assez facilement ce phénomène : qu'ils tentent de faire raconter l'histoire d'un dessin animé par un enfant de maternelle, qu'ils s'efforcent de faire reconstituer la trame narrative d'une planche de bande dessinée à un élève d'école primaire ou, même, qu'ils demandent à un collégien d'inventer une histoire... et ils se trouvent souvent confrontés à une sorte de kaléidoscope de faits qui se télescopent sans qu'émerge facilement un récit intelligible. Les « connecteurs narratifs » traditionnels (« donc », « tout à coup », « mais alors », « en conséquence », « parce que », etc.) ne sont pas ou peu utilisés, et les expressions élaborées qui permettent de « narrativiser » une situation (« c'est à cause de cela que... », « il a compris... », « il a décidé... », « la situation s'est retournée... ») sont très globalement ignorées.

Ce que je dis et ce que je tais

Cette difficulté d'accès au récit élaboré est problématique et, si elle n'est ni prise en charge par une pédagogie spécifique à l'école ni compensée par des pratiques familiales régulières (lire et raconter des histoires, échanger des anecdotes, faire le récit de sa journée, etc.), elle constitue un profond handicap pour le développement de la personne, l'accès à la pensée et même, tout simplement, la communication quotidienne professionnelle (qui est, le plus souvent, structurée comme un récit). Car, comme nous l'a appris Paul Ricoeur (1), le récit est une structure langagière qui fait sens : il transforme les faits (chaotiques et, par définition, infinis) en événements qui s'enchaînent les uns les autres ; il permet ainsi, tout à la fois, d'isoler ce que l'on choisit de privilégier et de le mettre en relation en choisissant un point de vue particulier.

C'est pourquoi, du côté de l'énonciateur, le récit est un élément essentiel de la construction de l'identité, dans ses deux volets indissociables, l'unité et l'inventivité : Jerome Bruner nous explique que « *se raconter, c'est*

bâti une histoire qui dirait qui nous sommes, ce qui s'est passé et pourquoi nous faisons ce que nous faisons ». Mais c'est aussi un moyen – implicite ou explicite – d'explorer des possibles : quand je dis « j'ai fait cela », je dis aussi, d'une certaine manière, « j'aurais pu faire autrement ». Et quand les choses se sont réellement passées, cette idée ne m'est pas venue à l'esprit, le récit m'ouvre néanmoins des perspectives pour la prochaine fois, pour tout à l'heure ou pour demain (2). Le récit – que je parle de moi ou d'un tiers – comporte, en effet, toujours deux aspects : ce que je dis, la manière dont j'enchaîne les événements dans une temporalité qui leur donne sens, et l'inévitable ellipse, ce que je tais volontairement ou involontairement, mes hésitations, mes retours en arrière, mes silences, même ténus, mes repentirs, même à peine visibles... Il y a donc, dans tout récit, quelque chose d'attendu, de « générique » (et qui identifie le récit à une catégorie : le drame, l'histoire drôle, la romance, l'affrontement, etc.) et une part d'inattendu qui affleure toujours plus ou moins, une part d'ouverture qui est aussi une possibilité fantastique de faire « l'expérience narrative de la liberté ».

Le récit ouvre au questionnement

Du côté du récepteur du récit, il se passe aussi des choses essentielles : il apprend progressivement à découvrir que, selon l'expression de J. Bruner, « tout narrateur a un point de vue et chacun a un droit inaliénable à interroger celui-ci ». Quels que soient les efforts du locuteur pour « ancrer » son récit dans la réalité, il ne peut pas tout expliquer, tout justifier, encore moins barrer toutes les issues que le héros – qui parle ou dont on parle – n'a pas empruntées. Tout récit ouvre toujours au questionnement : il mobilise ainsi, tout à la fois, l'imaginaire et la démarche de vérification. Il interpelle celui qui l'écoute et ce n'est pas parce que nous nous y laissons « embarquer » que nous renonçons à faire fonctionner notre propre intelligence narrative... Tout au contraire. Car les récits fonctionnent comme des « engrenages » : ils se mettent en route réciproquement et c'est pourquoi la pédagogie doit leur accorder une place essentielle. Il faut, tout à la fois, raconter des histoires aux enfants et leur faire raconter des histoires : les outils comme les contenus, les pleins et les vides des histoires que nous leur racontons fonctionnent comme des « déclencheurs » et des « enrichisseurs » de leurs propres récits.

À chacun de s'assumer et de se raconter

En famille comme à l'école, très tôt, les consignes elles-mêmes peuvent être construites comme des récits. Il faut que nos enfants apprennent, en parlant avec nous, à articuler les faits marquants et à identifier ce qui fait événement pour eux. Il faut utiliser les jeux de langage qui permettent d'ouvrir le récit à l'imaginaire et de ne pas le laisser verrouiller dans le constat d'huissier. Il faut que les récits littéraires permettent aux enfants l'expression de cette empathie que décrit Martha Nussbaum et qui est la condition de nos relations pacifiques (3). Il faut que les savoirs, les connaissances, les théories intellectuelles et les modèles scientifiques soient racontés comme des histoires : des histoires d'humains qui ont mobilisé toute leur intelligence pour franchir des obstacles, abattre des préjugés et œuvrer pour notre émancipation. Le récit fait vivre l'intelligence à l'œuvre. Il permet à chacun de s'assumer et de s'inventer. Autant dire de se constituer en tant que « sujet ».

Philippe Meirieu

Spécialiste des sciences de l'éducation, il a récemment publié *Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clés* (ESF, 2013).

NOTES

1. Paul Ricœur, *Temps et récit*, 3 t., Seuil, 1983-1985.

2. Jerome Bruner, *L'Éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Retz, 1997, et *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Retz, 2002.

3. Martha Nussbaum, *Les Émotions démocratiques. Comment former le citoyen du 21e siècle*, Climats, 2011 : « À travers un large ensemble de récits, (l'enfant) doit apprendre à s'identifier au sort des autres, à voir le monde à travers leurs yeux et à ressentir leurs souffrances. C'est seulement de cette manière que les autres personnes, éloignées, deviennent réelles et égales à lui. »



5 • Comment faire parler les élèves

Christine Leroy

Susciter la parole et réduire les inégalités face au langage : ces objectifs sont à l'origine de plusieurs expériences au sein de crèches et écoles maternelles. Certaines pourraient bien devenir des exemples à suivre.

Dans un récent rapport (1), Terra Nova prend fait et cause pour la promotion des expériences innovantes conduites dans les crèches et les écoles. Les incitations langagières, le traitement précoce des retards de langage et l'implication des parents sont perçus comme autant de leviers pour le développement éducatif de l'enfant et la promotion de l'égalité des chances. La recherche (2) a montré que dès l'âge de 3 ans, les enfants de familles aisées ont un vocabulaire trois fois plus riche que ceux des familles modestes. Comment lutter contre ce déterminisme social ? Quelles activités langagières engager à l'école sans empiéter prématurément sur les apprentissages scolaires ?

• Placer les enfants en position d'interlocuteurs

« Bois tafé », dit l'enfant en brandissant une tasse ; « oui, on boit le café dans une tasse », reformule l'auxiliaire de puériculture. Le programme « Parler bambin », initié à Grenoble par des chercheurs du laboratoire Cogniscience et des professionnels de la petite enfance, est destiné aux enfants de 18 à 30 mois. Son principe est simple : ne pas parler « à » mais parler « avec » les enfants. Il s'agit d'aller au-delà des consignes collectives de routine et d'individualiser les échanges, en posant des questions ouvertes, en laissant le temps de silence nécessaire à la réponse ; on ne corrige pas mais on répète correctement. Parallèlement, une coopération avec les parents est développée pour les inciter à accompagner les progrès langagiers de leur enfant : elle prend la forme d'échanges réguliers, d'une sensibilisation aux méthodes utilisées par les professionnels et d'un partage des outils (prêts de livres, etc.). La moitié des crèches de Grenoble sont mobilisées depuis 2009. Depuis, de nouvelles collectivités locales (les villes de Rennes et Lille par exemple) se sont approprié le dispositif. Et une évaluation de l'expérimentation (3) a montré que ses résultats étaient positifs sur les performances verbales des enfants (étendue du vocabulaire, usage grammatical et longueur moyenne des phrases). En outre, ce sont les enfants qui avaient au début du programme le moins bon niveau de langage qui ont le plus progressé.

• Jouer pour parler

« On dit que je suis un policier, toi tu es le bandit et je vais t'attraper avec ma voiture de course ! » Joignant le geste à la parole, Tom brandit sa petite voiture et percute celle de son camarade, qui se met, à son tour, à expliquer comment il va échapper courageusement à cette course-poursuite. Le jeu est l'activité de base de l'enfant, il est fondamental car il permet la création d'un monde de « semi-fiction » ; dans les jeux de rôle, et les activités symboliques en général, les performances langagières des enfants sont plus élaborées que dans la vie courante. C'est la raison pour laquelle les « coins-jeux » dans les classes de maternelle sont importants pour le développement du langage. Nombreuses sont les classes qui les conçoivent comme de véritables espaces d'apprentissage, en faisant évoluer régulièrement le matériel à disposition ou les règles de jeu (4) : le coin-cuisine peut s'enrichir par exemple d'un ustensile nouveau ou une consigne peut être donnée : « Aujourd'hui, vous avez des invités pour le déjeuner ! » Selon certains chercheurs (5), ces activités symboliques représentent un enjeu capital, certes dans le développement du langage, mais aussi dans d'autres apprentissages symboliques plus scolaires, relatifs à l'écrit notamment.

• Écouter et faire partager des histoires

Un cri de joie accueille Denis, le bénévole de l'association Lire et faire lire qui vient raconter un conte, comme tous les jeudis dans cette classe de maternelle. La littérature de jeunesse (contes, albums, imagiers...) est très présente dans les écoles. Sous des formes diverses, nombreux sont les projets qui s'appuient sur elle. Il peut s'agir de lectures d'albums ou d'histoires par un adulte (enseignant, parent), de rencontres autour des albums, voire d'échanges entre enfants (un groupe de grands vient présenter un ouvrage à de plus jeunes). Des expériences conduites en zone défavorisée montrent que des échanges verbaux adaptés (questions, formulations et commentaires) permettent d'accéder, de partager et d'échanger des contenus pourtant peu familiers (6). Et puis, on peut aussi inventer ses propres histoires pour entrer dans une véritable activité langagière : librement ou à partir d'un support (photos, dessins, images de personnages, lieux, actions, objets...) imposé ou choisi au hasard, les possibilités sont infinies.

• S'ouvrir aux langues du monde

« *Bom dia !* », c'est ainsi que la mascotte, de retour de voyage, salue les élèves de cette école de banlieue parisienne. Une meilleure maîtrise de la langue française passe par l'ouverture aux langues du monde ; c'est en tout cas le postulat de plusieurs projets pédagogiques qui comptent ainsi réduire les inégalités de compétences langagières. À Creil (Oise), une marionnette francophone part en voyage autour du monde et envoie, de chacune de ses étapes, des documents (visuels, sonores ou écrits). Les élèves répondent en envoyant à leur tour des messages de natures variées, présentant leur vie quotidienne. La mascotte revient régulièrement en classe, avec un ami étranger qui ne s'exprime que dans sa langue d'origine et qui a besoin d'un parent expert pour se faire comprendre. Le choix des pays visités s'appuie sur l'origine géographique des élèves et ouvre ainsi des possibilités de lien avec les familles. Des dispositifs d'enseignement plurilingue précoces existent par ailleurs, notamment en outre-mer (où créole et français se côtoient) et une évaluation spécifique (7) a montré récemment que leurs effets sur le développement langagier sont positifs.

• Faire un travail sur les sons

« Cheval chien chapeau chaise chhhh... » Des élèves de grande section de maternelle observent attentivement des fiches cartonnées et tentent de retrouver le son commun à tous les dessins. Ils sont réunis autour de l'enseignant pour une séance désormais ordinaire de phonologie. L'objectif : prévenir l'échec scolaire en renforçant les compétences que l'on sait déterminantes dans l'apprentissage de la lecture. C'est l'association Agir pour l'école (8) qui a mis en place ce dispositif expérimental et créé des supports pédagogiques spécifiques. Ce dispositif qui touche les élèves du cycle 2 (GS, CP, CE1) a été évalué et les résultats sont encourageants : la proportion d'élèves en grande difficulté en phonologie a baissé d'un tiers environ, et parallèlement, les élèves qui connaissaient les plus grandes difficultés initiales sont ceux qui ont le plus progressé. En revanche, l'introduction du module « Phonologie » semble trop précoce pour certains élèves de grande section, et l'évaluation s'interroge sur le fait que certains élèves gagneraient sans doute à être mobilisés sur d'autres activités dont ils ont un besoin plus pressant.

• Élargir le vocabulaire

À 3 ans, certains enfants en sont encore au mot-phrase, quand d'autres ont déjà un vocabulaire diversifié. Une équipe pluridisciplinaire (enseignants, chercheurs, conseillers pédagogiques) a mis en place en Bretagne une expérimentation dans une trentaine de classes de maternelle. L'enseignement du vocabulaire y est régulier, structuré et intensif. Les mots sont abordés en thématiques (par exemple, l'école, le corps humain ou les émotions) et 32 mots par thème sont présentés (16 noms, 8 verbes et 8 adjectifs). Les enseignants participants déclarent noter un réel bénéfice sur le développement du vocabulaire des enfants, leur entrée dans la lecture et leur niveau de compréhension orale. Il existe

de multiples dispositifs axés sur le vocabulaire, domaine sans doute le plus investi : preuve en est le nombre et la diversité des supports pédagogiques créés dans ce but (imagiers, imagiers numériques à thèmes, *thesaurus*, « fleur des mots »...).

Tous ces dispositifs visent à combattre les inégalités langagières dans le but de préparer au mieux l'apprentissage de la lecture et la compréhension orale et écrite. Point commun : parler, c'est échanger (avec un adulte, avec d'autres enfants) et c'est partager. On constate alors sans surprise que les expériences se multiplient dans les classes, ainsi qu'en témoignent les nombreux sites et blogs dédiés. Cela dit, des voix s'élèvent en opposition à la précocité de ces interventions, qui pourraient stigmatiser les familles modestes et surstimuler les enfants, au détriment du plaisir de la communication. Outre qu'il n'est pas exclu que les enfants prennent plaisir à s'exprimer dans ces moments de renforcement langagier, encore faut-il, pour communiquer, en posséder les outils...

Le langage, une responsabilité pour l'école

Questions à Agnès Florin

Agnès Florin

Professeure émérite de psychologie de l'enfant et de l'éducation à l'université de Nantes, elle consacre ses recherches au développement de l'enfant dans les contextes éducatifs (famille, préscolaire, scolaire). Elle a notamment publié *Le Développement du langage*, Dunod, nouv. éd., 2013) et, avec Carole Crammer, *Enseigner à l'école maternelle. De la recherche aux gestes professionnels*, Hatier, 2010.

Tous les enfants n'entrent pas à l'école avec les mêmes compétences. Comment l'école peut-elle gérer cette hétérogénéité et aider les plus fragiles ?

Rappelons d'abord que l'hétérogénéité est normale, dans la mesure où il existe différentes voies d'acquisition du langage d'une part et, d'autre part, que près d'un an sépare ceux qui sont nés en janvier et ceux qui sont nés en décembre (pour des enfants de 3 ans, ça fait presque un tiers de leur développement !).

L'école doit accueillir les enfants comme ils sont, et pas de manière normée. Le langage des petits se développe dans les interactions individualisées avec les adultes. C'est pourquoi la seule solution, c'est l'individualisation des échanges : on doit, en maternelle notamment, prévoir et organiser des moments où chaque enfant est en interaction verbale avec un adulte. La constitution de petits groupes qui ne mélangent pas « petits » et « grands » parleurs, sans être des groupes de niveaux, est indispensable : les petits parleurs doivent pouvoir accéder à l'interaction avec l'adulte sans être entravés ou court-circuités par les grands parleurs, qui, eux, doivent apprendre à gérer la prise de parole (respect du tour de chacun, formulation, pertinence...). Il faut que les enfants puissent s'exprimer, c'est-à-dire qu'on les laisse parler, qu'on les écoute et qu'on leur réponde ! Des règles conversationnelles sont établies et doivent être respectées (ne pas se couper la parole par exemple), y compris par l'adulte. On observe alors des effets au bout de quelques séances sur les capacités langagières (production et compréhension) et la prise de parole mais aussi, à plus long terme, sur le début des apprentissages de l'écrit.

Au cours de vos travaux, vous avez montré que le langage était le vecteur de nombre d'apprentissages. Comment se fait le passage de la communication à la verbalisation, et quelles sont les dimensions les plus fondamentales des compétences langagières pour les apprentissages scolaires ?

Parler n'est pas seulement un apprentissage technique, c'est aussi un processus de socialisation. Dans cette perspective, on voit bien qu'il faut aider l'enfant à passer d'une communication où il est compris par ses proches dans des situations familières et partagées, à la verbalisation qui respecte un certain schéma canonique (syntaxe et lexique appropriés). Il s'agit de se faire comprendre de gens qui n'ont pas les mêmes référents et cette construction, cet ajustement se font avec des partenaires autres que le petit cercle des proches. Il est parfaitement normal qu'il y ait des

écarts de participation en classe ; il faut montrer à l'enfant qu'il participe à la conversation même s'il n'a pas de mots. On peut le solliciter et reprendre son expression non verbale (mimique, geste...), comme étant son tour de parole. On passera progressivement aux mots, aux expressions avec des énoncés plus construits.

Mais il ne s'agit en aucun cas d'anticiper sur les apprentissages de l'école élémentaire. Par exemple, pour le lexique, dimension importante du développement du langage, il est inutile de « plaquer » des apprentissages formels et formatés (des listes de mots à apprendre par cœur). On apprend à parler en parlant, et dans un dialogue d'action ! L'enseignant doit fournir un cadre adapté et des situations de communication variées et ludiques pour que l'enfant mette en place l'architecture lexicale et les catégorisations et discriminations nécessaires à l'enrichissement du lexique (par exemple, qu'est-ce qui rapproche et distingue une fourchette et un râteau ?). De manière générale, on doit pouvoir solliciter l'imaginaire des enfants, concevoir des projets, échanger des émotions, solliciter leurs centres d'intérêt.

Propos recueillis par Christine Leroy

NOTES

1 **Terra Nova**, « L'enfance : un investissement d'avenir », 2013. www.tnova.fr

2 **Betty Hart et Todd Risley**, « The early catastrophe. The 30 million word gap by age 3 », *American Educator*, printemps 2003.

3 **Michel Zorman et al.**, « "Parler bambin", un programme de prévention du développement précoce du langage », *A.N.A.E.*, n° 112-113, 2011.

4 **Expérithèque**, bibliothèque des expérimentations pédagogiques, ministère de l'Éducation nationale. <http://eduscol.education.fr/cid57491/experitheque-bibliotheque-nationale-des-innovations.html>

5 **Mireille Brigaudiot**, *Langage et école maternelle*, Hatier, 2015.

6 **Stéphane Bonnéry, Jacques Crinon et Germain Simons (coord.)**, « Supports et pratiques d'enseignement : quels risques d'inégalités ? », *Spirale*, n° 55, janvier 2015.

7 **Isabelle Nocus, Jacques Vernaudo et Mirose Paia (dir.)**, *L'École plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Presses universitaires de Rennes, 2014.

8 www.agirpourlecole.org



• Comment enseigner efficacement la lecture ?

Diane Galbaud

Les experts s'accordent aujourd'hui sur un point : la nécessité d'un enseignement du principe alphabétique dès le début du CP. Retour au B.A.BA ?

« Mon fils vient de faire sa rentrée scolaire au CP, et hier aux devoirs, surprise : il doit apprendre à reconnaître des mots, mais il ne sait pas lire (comme tous ceux de sa classe). Il paraît qu'il s'agit de la méthode globale », écrit une mère de famille sur un forum Internet trois jours après la rentrée. Elle poursuit : « Personnellement je trouve cela très déroutant. On leur apprend à

reconnaître des mots bêtement, sans même leur apprendre les syllabes ? Est ce pareil pour vous ? Merci beaucoup, je suis un peu perdue là, et mon fils aussi, qui a déjà peur de ne jamais réussir. »

L'enfant dans un « bain de texte »

Les témoignages de ce type prolifèrent sur Internet, illustrant les enjeux qui se cristallisent autour de l'apprentissage de la lecture, avec toujours en arrière-plan l'épouvantail de la fameuse « méthode globale ». En quoi consiste-t-elle exactement ? « Dans les années 1970, la méthode dite globale a été développée pendant quelques années. On mettait l'enfant dans un "bain de texte", comme si on le jetait dans le grand bain et qu'il devait faire des mouvements. On pensait que ce qui était important, c'était de comprendre "globalement" un texte », explique Bruno Germain, professeur en sciences du langage à l'université ParisV et cofondateur avec Alain Bentolila et Jean Mesnager du Réseau des observatoires locaux de la lecture (Roll) (1). Née par opposition aux méthodes traditionnelles axées sur l'apprentissage du code alphabétique, cette démarche visait à éviter que des enfants ânonnent sans comprendre. Rarement suivie dans son intégralité, elle n'est plus de mise aujourd'hui.

Développées dans les années 1980, les techniques « mixtes » conjuguent, elles, les deux pôles : d'un côté les méthodes synthétiques (phonographologique, syllabique ou alphabétique) qui partent des petites unités (phonèmes, graphèmes, syllabes) vers les grandes (mots, phrases) ; de l'autre, les méthodes analytiques (globale ou naturelle) qui procèdent en sens inverse, de discours oraux et de textes écrits vers une segmentation des mots, en privilégiant le travail de compréhension. Des enseignants pratiquent de manière conjointe les deux approches, d'autres les enchaînent, par exemple en travaillant sur les textes jusqu'à la Toussaint, puis en s'attaquant au code alphabétique. Cependant, cette « mixité » n'est pas bénéfique à tous : « Avec ces deux angles d'attaque, certains enfants ne perçoivent pas très bien ce qu'est la lecture », remarque B. Germain.

Savoir lire, c'est aussi comprendre ce qui est dit

Depuis une quinzaine d'années s'est imposée la nécessité d'enseigner le principe alphabétique dès le début du CP. « Il existe aujourd'hui un consensus scientifique très fort sur ce point », souligne Maryse Bianco, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université Grenoble1 et spécialiste de l'enseignement de la lecture. « Les recherches ont montré que ce sont les élèves les plus faibles ou issus de milieux défavorisés qui profitent le plus fortement d'une méthode explicite d'enseignement du principe alphabétique », poursuit M. Bianco. Pour autant, la compréhension ne doit pas passer à la trappe : « Savoir lire, ce n'est pas seulement identifier les mots, c'est aussi, à partir de cette identification, comprendre ce qui est dit. Or, cette compréhension ne découle pas automatiquement de l'identification et doit également être enseignée », affirme

la chercheuse.

Entre déchiffrage et compréhension, quelle est l'équation idéale ? En majorité, les chercheurs prônent une méthode « intégrative », réunissant trois composantes simultanées : l'étude du code alphabétique pour saisir la relation entre les lettres et les sons, la compréhension du texte avec un développement du lexique, l'apprentissage de l'écriture en même temps que celui de la lecture. « *La langue française est asymétrique, il est plus facile de lire qu'écrire*, explique B. Germain. *Quand les enfants apprennent à tâtonner dans l'écriture, la lecture se renforce aussi.* »

Les méthodes en CP

Une enquête conduite en 2013 par le sociologue Jérôme Deauvieau auprès de 215 classes de CP en « réseaux éclair » (la partie la plus vulnérable des anciennes zep) a sondé les pratiques des enseignants.

77 % des enseignants utiliseraient une méthode mixte.

19 % « bricoleraient » leurs propres supports (ou combindraient l'usage de manuels différents).

4 % des enseignants utiliseraient une méthode syllabique.

Les résultats de cette enquête s'avèrent néanmoins contestés, notamment par Roland Goigoux (université de Clermont-Ferrand). Selon ce chercheur, la plupart des méthodes reposent aujourd'hui sur un « *enseignement précoce et systématique des correspondances entre les lettres et les sons* ». L'enseignant, son implication, ses pratiques pédagogiques, sont peut-être plus déterminants dans la réussite des enfants que la méthode choisie.

«Stop à la lecture devinette !»- Trois questions à Jean-Pierre Terrail

Jean-Pierre Terrail est chercheur à l'université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines et défend la méthode syllabique.

Quels sont les principes de la méthode syllabique ? En quoi se distingue-t-elle des autres modes d'apprentissage ?

En réalité, il existe une opposition forte entre, d'un côté, les méthodes mixtes qui s'appuient sur le phonème et, de l'autre, la syllabique qui part de la graphie. La syllabique procède par déchiffrage des signes écrits et non par « leçons de sons ». Elle n'a recours à aucune mémorisation globale de mots et exclut toute « lecture devinette ».

Selon vous, elle serait plus efficace que les autres méthodes. Comment aboutissez-vous à ce constat ?

Si l'on démarre à partir du son comme dans les méthodes mixtes, par exemple le « o », il existe de multiples façons de l'écrire : « au », « eau », etc. On demande aux enfants de reconnaître des lettres qui transcrivent le son « o » dans un texte. Ils sont donc invités à appréhender des mots qu'ils ne savent pas déchiffrer ; c'est une barrière radicale. À l'opposé, le principe fondamental de la syllabique est de ne pas les confronter à quelque chose qu'ils n'ont pas préalablement déchiffré. Des études conduites aux États-Unis (National Reading Panel) et en Grande-Bretagne ont conclu que la méthode syllabique est plus efficace, en particulier auprès des enfants d'origine populaire.

Aujourd'hui, comment la méthode syllabique est-elle considérée ?

La syllabique est associée à une représentation conservatrice de l'enseignement car elle était en vigueur en France jusqu'aux années 1960. Ses opposants la jugent peu attractive, rébarbative ou privée de sens : ce serait un apprentissage de type mécanique, il n'y aurait pas à réfléchir... Je pense à l'inverse que plus les élèves déchiffrent rapidement, mieux ils comprennent le sens des textes. La syllabique n'est pas dénuée d'ambition littéraire et lexicale.

À lire

• Enseigner efficacement la lecture

Jérôme Dauvieu, Janine Reichstadt et Jean-Pierre Terrail, Odile Jacob, 2015.

Propos recueillis par Diane Galbaud

NOTES

1. **Bruno Germain** est notamment coauteur avec Alain Bentolila de *Apprendre à lire, labeur ou plaisir ?*, Nathan, 2013.



• Tous chez l'orthophoniste !

Sophie Viguier-Vinson

Le nombre des orthophonistes a explosé en l'espace d'une génération et leurs carnets de rendez-vous ne désespèrent pas. Comment en est-on arrivé là ?

Isabelle échange un matin avec la maîtresse de Margot, 4 ans en moyenne section de maternelle dans une école de centre-ville dans l'Yonne. « *La classe est difficile, j'envoie la moitié des élèves faire un bilan chez l'orthophoniste* », lui confie l'enseignante. Douze élèves sur vingt-quatre déjà en retard ? « *Plus ou moins, certains ont probablement besoin d'un petit réglage, mais je suis plus inquiète pour un bon tiers.* » Et la maman d'un enfant concerné de s'immiscer dans la conversation : « *On a voulu prendre rendez-vous avec l'orthophoniste, mais il n'y a pas de place avant cinq*

mois ! » Bien des parents sont ainsi confrontés à une pareille attente. La faute au manque de professionnels ? Trop d'enfants qui consultent et des problèmes d'apprentissages plus nombreux qu'hier ? Tout à la fois peut-être mais comment l'expliquer ?

Plus de besoins, moins de moyens, plus de pression...

« *J'ai eu dans ma classe une enfant en CM1 et en CM2. Elle était rêveuse, bonne en maths et en rédaction mais peinant à lire à haute voix. Ses difficultés se sont aggravées et quand j'ai questionné les parents, ils m'ont dit qu'un premier bilan orthophonique n'avait rien donné. J'en ai demandé un second qui a révélé une dyslexie tardive. Le suivi l'a ensuite soulagée.* » Laleh Rochebois comptait déjà deux autres enfants dyslexiques dans sa classe, mais aussi un élève souffrant d'un trouble de déficit de l'attention (TDHA), d'autres présentant des problèmes psychologiques et familiaux impactant durement le suivi scolaire. « *J'ai tenté de mettre en place des apprentissages différenciés. Mais sans aide, j'ai dû tout arrêter en janvier au risque d'y laisser ma santé* », ajoute-t-elle. Sans aide, c'est-à-dire sans le maître E du Rased (Réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficultés) dont le poste a été supprimé. « *Formé à une approche psychopédagogique des difficultés d'apprentissages, cet enseignant spécialisé facilitait l'intégration des élèves à la traîne et évaluait les besoins de relais extérieurs comme celui des orthophonistes.* » Dans certaines académies, le nombre de ces maîtres a été divisé par trois en moins de dix ans.

Pour Hélène Radiguer, orthophoniste installée en cabinet à Ballainvilliers (Essonne), ces suppressions de postes expliquent en partie l'explosion de la demande d'orthophonie. « *La proportion des familles envoyées par un enseignant pour un problème léger tend à augmenter. J'appelle ça de la bobologie, mais je propose malgré tout le suivi quand le bilan laisse un doute et le travail en séance permet de mieux cerner des difficultés sous-jacentes qui entraveraient la scolarité sans soutien approprié.* » Des soucis d'apprentissage qui auraient pu être réglés avec des ressources pédagogiques à l'école ? « *Un certain nombre de difficultés ne relèvent pas de l'orthophonie et les familles devraient être renvoyées au cadre scolaire* », prévient Gaëlle Pingault, praticienne en Bretagne et auteure du recueil de nouvelles *Brefs, ils ont besoin d'une orthophoniste* (2012). Reste qu'il est toujours difficile de placer le curseur entre un pur souci scolaire et un problème médical, reconnaît-elle, l'orthophonie ayant bien le statut d'une discipline paramédicale. Alors dans le doute, on « *ratisse large* » pour faire des bilans. « *Le but étant toujours d'apporter une solution à un enfant en situation de blocage, il serait dommage de s'en priver* », ajoute H. Radiguer.

Le rôle des neurosciences cognitives

Pour le sociologue Stanislas Morel [\(1\)](#), la situation reflète bien la médicalisation croissante de l'échec scolaire. En cas de problème à l'école, on est rapidement tenté de s'en remettre à l'orthophoniste, au

psychologue, au psychomotricien... « Depuis la fin des années 1980, l'échec est de plus en plus analysé comme la somme de facteurs individuels au détriment des paramètres socioculturels », souligne-t-il. En conséquence logique, les prises en charge médico-psychologiques ont augmenté. Elles sont aussi confortées par la montée en puissance d'interprétations issues des neurosciences cognitives, validant de plus en plus souvent les bilans des orthophonistes. Et la science dure en impose, donc l'orthophonie aussi qui s'appuie dessus. Un doute sur un problème d'apprentissage, un retard persistant, et on envoie consulter l'enfant. C'est conforme au Plan national d'action lancé en 2001 en faveur des enfants atteints de troubles spécifiques du langage. Le sociologue explique aussi l'effacement du rôle des enseignants, au profit des soignants, par une perte de confiance dans leurs outils pédagogiques, aggravée par un affaiblissement de leur position sociale.

Par ailleurs, « l'orthophonie est une solution pour gérer l'hétérogénéité croissante des classes, renforcée par l'accueil des enfants en situation de handicap conformément à la loi de 2005 sur l'égalité des droits et des chances », ajoute le sociologue. Face aux difficultés lourdes ou plus transitoires des enfants, ce sont aussi les parents qui sont plus demandeurs de suivis, l'échec scolaire leur paraissant inacceptable. « Autrefois, les choses étaient plus ouvertes, explique G. Pingault. Les filières d'apprentissage offraient des alternatives mais ce n'est plus le cas aujourd'hui et les parents qui nous consultent sont dans l'attente de solutions pour hisser leurs enfants au plus haut niveau possible, l'orthophonie devenant une ressource comme une autre pour eux. À nous de ne pas en faire du soutien scolaire, ce n'est pas le but et nos outils ne s'y prêtent pas non plus. »

Que peut l'orthophonie ?

Quels sont donc les précieux outils dont disposent les orthophonistes ? D'abord des méthodes de bilan et des passerelles avec les neurosciences permettant d'évaluer toujours plus finement l'importance et la nature du trouble, d'identifier un « dys », qu'il s'agisse de dyscalculie, de dyslexie, de dysphasie (*encadré ci-dessous*)... Et plus les bilans sont pointus, plus on trouve de problèmes débouchant sur un suivi. Ensuite en séance, les ressources ne sont pas celles de l'école. Dans le cabinet d'H. Radiguer, l'armoire est pleine de jeux dont l'usage occupe l'essentiel de la séance : « En jouant au Rush Hour, à un loto spécial sur les prépositions, avec un jeu de cartes impliquant les combinaisons grapho-phonémiques, l'enfant recrée des circuits cognitifs, développe de nouvelles stratégies et fluidifie les modes d'acquisition », explique-t-elle. Autant d'outils permettant peu à peu de travailler implicitement sur les procédures lexicales et sublexicales, sur les familles de mots afin de fluidifier la lecture en cas de dyslexie. « J'utilise le même détour par la dimension ludique pour réduire la dyscalculie et les troubles du raisonnement logico-mathématiques, explique Magali Ambec, exerçant dans le même cabinet d'orthophonie. Je travaille sur la construction du nombre, les invariants (1 kg de plume = 1 kg de plomb), les fonctions cognitives (résolution de problèmes...) en m'appuyant sur des jeux de routine, de sériation (empilements avec la notion de petit/grand)... De manière générale, j'amène l'enfant à trouver la solution par lui-même en construisant des situations qui vont l'aider à raisonner. »

Est-ce tout de même bien éloigné de ce que l'on peut faire en classe ? On parle aujourd'hui du retour du jeu pour l'enseignement des maths, avec les rallyes mathématiques, le recours au jeu de Hex ou du Blocus. « Beaucoup d'enseignants sont curieux et cherchent auprès de nous des ressources, ajoute H. Radiguer. J'ai ainsi souvent communiqué avec la maîtresse de ma fille en maternelle pour lui proposer des jeux éducatifs et des repères lui permettant de détecter les enfants présentant un trouble. » Et c'est aussi toute une école, celle des Blagis à Sceaux dans les Hauts-de-Seine, qui a adopté la méthode de lecture kinesthésique combinant un geste à un son et une syllabe, mise au point par Suzanne Borel-Maisonny, l'une des fondatrices de l'orthophonie. La médicalisation de l'échec scolaire n'est donc pas toujours clivante entre la sphère pédagogique et l'univers paramédical. La limite restant le temps et l'énergie pour faire du cas par cas en classe. Sans compter que le suivi individualisé par l'orthophonie reste nécessaire pour des troubles bien spécifiques, comme les « dys » notamment, et avec des outils difficilement exploitables à l'école dans des groupes hétérogènes. Toutefois la séparation des deux domaines pourrait relever d'un choix français particulier : au Royaume-Uni, le suivi de la dyslexie s'inscrit dans l'espace scolaire avec des experts dédiés (2).

Un plus large partage des outils avec le monde enseignant, par des formations notamment, permettrait peut-être de faciliter les apprentissages au sein de l'institution scolaire... et de désengorger les cabinets d'orthophonie. Cela se fait de plus en plus, en témoigne l'expérience d'H. Radiguer, mais aussi les interventions des orthophonistes dans les écoles, ainsi que dans les crèches pour former les professionnels. Mais comment gérer aujourd'hui l'attente des familles qui sollicitent un rendez-vous ? G. Pingault essaye toujours d'accueillir rapidement les familles pour un premier diagnostic, même si le suivi ne peut démarrer tout de suite : « *C'est toujours l'occasion de conseiller les parents et l'enfant pour la gestion du quotidien, mais aussi d'orienter vers un médecin ORL, un psychomotricien, un psychologue si nécessaire afin de régler des problèmes annexes, ou bien vers un autre orthophoniste plus indiqué* », assure-t-elle. La question est aussi débattue dans la profession, comme en témoigne Françoise Garcia, vice-présidente de la Fédération nationale des orthophonistes (FNO) : « *Nous réfléchissons, par exemple, à une autre modalité de prise en charge des problèmes chroniques, de façon plus discontinue en faisant davantage d'éducation thérapeutique par des formations sur l'aide aux aidants afin d'autonomiser les patients et leur famille. Si l'on est dyslexique à vie, on ne va pas être suivi en permanence et cela fait autant de place pour les autres patients dans l'intervalle.* » Autre piste : « *S'appuyer sur d'autres ressources proposées en PMI pour les plus petits, ou dans les centres médico-psychologiques où sont coordonnées des prises en charge croisées.* » Et peut-être faut-il enfin accepter que tout ne soit pas parfait à chaque étape de la scolarité, et que l'enfant se développe à son rythme, sans le stress de l'excellence.

Une profession qui ne connaît pas la crise

160 orthophonistes au début des années 1960, 22 544 aujourd'hui : la démographie dynamique de ces experts devrait logiquement compenser la hausse des demandes. « *Un effet trompeur lié à la jeunesse de la profession qui a connu un boom dans ses débuts, largement pondéré par le numerus clausus bloquant à 800 le nombre de professionnels formés chaque année. Et avec les départs à la retraite des premiers à avoir exercé massivement dans les années 1970-1980, c'est la pénurie dans presque tous les départements* », explique F. Garcia. Elle prévient aussi qu'en 2017, personne ne sortira formé du fait de l'allongement de la durée des études passant à bac + 5. Pendant ce temps, les besoins augmentent. Quelle solution ? Commencer par augmenter le *numerus clausus*, peut-être.

Quelques dys...

Le terme « dys » évoque un ensemble de troubles cognitifs perturbant notamment les apprentissages scolaires. Tour d'horizon avec Alain Pouhet, médecin, formateur en neuropsychologie infantile, coauteur de *Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant. Du développement typique aux dys* (Elsevier-Masson, 2014).

La dyslexie - Trouble spécifique du langage écrit (lecture, orthographe). L'enfant a du mal à apprendre à lire, à lier son et lettre, à découper les syllabes et les mots entre eux... Le diagnostic est souvent posé en CE1, vers 7 ans, quand un simple retard d'apprentissage semble peu probable.

Ce qui aide : le suivi précoce chez l'orthophoniste. La méthode Borel phonogestuelle pour différencier les sons est l'une des plus utilisées en France.

La dysphasie - Trouble spécifique du langage oral (dans la mise en œuvre des sons, du lexique et dans l'ordonnancement des mots). L'enfant a du mal à parler, à comprendre le sens des mots et des consignes.

Ce qui aide : le suivi chez l'orthophoniste, donner des moyens non verbaux de s'exprimer (gestes, pictogrammes), l'acquisition du langage écrit pour la communication car le schéma de la phrase est donné.

La dyspraxie - Trouble spécifique de l'acquisition de la coordination du geste et du traitement spatial. L'enfant semble pathologiquement maladroit, tombe souvent, peine à manier les crayons...

Ce qui aide : la psychomotricité, pour la motricité globale ; l'ergothérapie par laquelle l'enfant découvre d'autres stratégies facilitant le tracé des lettres ou apprend à se servir de l'ordinateur, qui soulage l'élève quand il faut écrire beaucoup.

La dyscalculie - Trouble spécifique des apprentissages numériques. Difficulté à évaluer des quantités, à réaliser des opérations et à résoudre des problèmes.

Ce qui aide : la dyscalculie est souvent secondaire à un autre dys. Outre le travail chez l'orthophoniste sur le raisonnement logico-mathématique, il faut donc rechercher l'origine du problème et l'intégrer dans la prise en charge.

Le bégaiement

Qu'ont en commun Aristote, Isaac Newton et Charles Darwin ? Ils étaient tous des enfants bégayeurs et pourtant, cela ne les a pas empêchés de marquer l'histoire. Le bégaiement est un trouble qui touche 1 % de la population adulte, environ quatre fois plus de garçons que de filles. Il est plus fréquent chez les enfants (5 %). On estime qu'environ 80 % d'entre eux en viennent à bout durant leur enfance. Dans une étude s'étalant sur plusieurs années, la psychologue anglaise Penny Cavenagh a pu situer le début du trouble entre 2 ans et 3 ans et demi. Pour ces enfants, le bégaiement avait débuté aussi bien de façon soudaine que progressivement, ce que relance le débat sur ses origines. Si l'apparition soudaine semble en effet plutôt soutenir l'idée d'un événement déclenchant (la mort d'un proche, un déménagement, l'arrivée d'un petit frère ou d'une petite sœur...), la survenue progressive corrobore les théories génétiques.

P. Cavenagh a constaté dans son étude qu'environ les deux tiers des enfants qui bégaiement ont également un autre membre de leur famille concerné par ce handicap, ce qui indiquerait donc une assez forte probabilité de transmission génétique. Elle constate aussi qu'il y a plus de deux fois plus de gauchers chez les enfants bégues qu'ailleurs. Le cerveau des gauchers présentant des particularités par rapport à celui des droitiers, cette proportion pourrait indiquer une possible source neurologique de ce trouble. Reste la question des problèmes de santé comme possible déclencheur du bégaiement. Si de précédentes études ont mis en évidence un lien éventuel entre des complications périnatales ou traumatismes crâniens subis dans les premières années de vie et le bégaiement, cette recherche n'a pas pu confirmer cette hypothèse. Les chercheurs constatent seulement que chez les enfants bégues, ils ont affaire à des parents en général plus inquiets et des familles moins unies que celles des enfants au débit fluide. Mais ceci peut tout aussi bien être une conséquence du trouble que sa cause. Avoir un enfant en difficulté renforce rarement la cohésion familiale et la sérénité des parents. Pour la chercheuse, le bégaiement ne serait pas non plus en lien avec un caractère nerveux ou anxieux de l'enfant. C'est plutôt dans l'autre sens que les choses se passent. Le fait de bégayer peut rendre un enfant anxieux et lui faire craindre les situations dans lesquelles il doit s'exprimer en public.

À lire

• « **Characteristics of young children close to the onset of stuttering** »

Penny Cavenagh, Sarah Costelloe, Steve Davis et Peter Howell, *Communication Disorders Quarterly*, vol. XXXVI, n° 3, 2015.

Marc Olano

NOTES

1. **Stanislas Morel**, *La Médicalisation de l'échec scolaire*, La Dispute, 2014.

2. **Marianne Woollven**, « Expertise réservée, expertise partagée : les professionnels de la dyslexie en France et au Royaume-Uni », *Carrefours de l'éducation*, n° 37, juin 2014.



• Le bilinguisme sculpte le cerveau

Michèle Kail

Des recherches récentes montrent que l'acquisition précoce de plusieurs langues étrangères a des répercussions sur la structuration du cerveau.

La recherche des spécificités du « cerveau bilingue » est un thème attractif et médiatique. Il suffit d'évoquer les nombreuses questions qui surgissent à ce propos : comment le cerveau peut-il accueillir plusieurs langues ? Le cerveau bilingue est-il différent du cerveau monolingue ? Comment le cerveau change-t-il sous l'influence de l'apprentissage d'une deuxième ou de plusieurs autres langues ? Les études neurocognitives récentes, en relation avec les travaux sur la perception, la mémoire et l'attention, ont démontré une neuroplasticité* permanente du cerveau adulte dans l'apprentissage du langage qui n'aurait

pu être imaginée il y a quelques années. Le développement des neurosciences cognitives depuis les années 1990, et l'utilisation des méthodes de neuroimagerie qui progressent très rapidement ont révélé une organisation plus complexe et plus distribuée des fonctions langagières dans le cerveau.

Parmi les différentes méthodes d'imagerie cérébrale, deux sont particulièrement utilisées : l'imagerie fonctionnelle par résonance magnétique (IRMf), qui se fonde sur les variations du flux sanguin au sein des différentes aires cérébrales, et l'analyse électrique du cerveau par le recueil de différentes ondes, les potentiels évoqués (PE) enregistrés à la surface du scalp grâce à des électrodes

La question centrale des recherches en imagerie (IRMf) est de savoir si le traitement du langage natif (L1) et de la langue seconde (L2) implique ou non les mêmes systèmes cérébraux. L'une des recherches princeps est celle de Karl Kim (1), centrée sur le rôle de l'âge d'acquisition. Deux groupes de bilingues sont comparés : bilingues précoces ayant acquis les deux langues dans la petite enfance, et bilingues tardifs exposés à une seconde langue à l'entrée dans l'âge adulte. Chez les bilingues précoces, les deux langues donnent lieu à des activations dans la même région de l'aire de Broca alors que chez les bilingues tardifs, L1 et L2 ont activé des régions voisines, mais différentes. Ces résultats ont conduit les auteurs à conclure que l'âge d'acquisition affecte l'organisation fonctionnelle du langage dans le cerveau, en particulier l'aire de Broca.

Récemment, d'autres travaux sont arrivés à des conclusions différentes, cette fois en se centrant sur le niveau de maîtrise d'une seconde langue (et non plus sur l'âge d'acquisition). Selon Arturo Hernandez et Ping Li (2), les sujets ayant une maîtrise élevée de leur bilinguisme activent les mêmes zones cérébrales quelle que soit la langue qu'ils parlent ou écoutent. Au contraire, ceux qui maîtrisent moins bien la seconde langue activent des zones différentes, et ce davantage en compréhension qu'en production.

Quelques recherches très nouvelles s'intéressent au degré de similitude entre les langues du bilingue, en particulier dans la morphologie. Dans une synthèse récente (3), certains chercheurs concluent que les aires activées sont les mêmes lorsqu'il y a similitude entre les langues, .

Du point de vue fonctionnel, une découverte fondamentale réside dans le fait que les deux langues sont constamment activées et disponibles. Pour prévenir les interférences, des activités de contrôle exécutif (inhibition, attention sélective, rapidité de changement) sont nécessaires et assurées par un réseau de structures impliquant le cortex préfrontal. Ce réseau est mis en place très précocement chez les bilingues simultanés.

Changements structuraux

L'expérience bilingue a donc un impact sur les structures anatomiques du cerveau. Toute la question est alors de savoir quels en sont les effets. Être bilingue aide-t-il à mieux apprendre, mieux mémoriser, mieux se

concentrer, voire à mieux penser ? Ou au contraire cela ralentit-il certaines acquisitions ?

Des travaux récents d'Ellen Bialystok et ses collègues (4) ont montré l'avantage des bilingues dans le contrôle exécutif (planifier, passer d'une tâche à l'autre ou en mener plusieurs de front...). Les bilingues âgés de 5 à 9 ans réussissent mieux que les monolingues dans les tâches métalinguistiques où il faut décider que la grammaire est correcte en dépit d'une absence de sens de la phrase, ce qui est difficile à cet âge où le sens est un puissant attracteur. De nombreuses tâches cognitives impliquant des indices conflictuels ou des changements de règle d'un essai à l'autre, sont maîtrisées plus précocement par les enfants bilingues que par les monolingues.

Le bilinguisme a en outre des effets neurocognitifs tout au long de la vie, contribuant à contrecarrer le déclin du volume de la matière grise au cours du vieillissement. Une recherche a montré que bilinguisme retarde de quatre à cinq ans l'apparition des symptômes de la maladie d'Alzheimer. L'hypothèse serait que l'expérience bilingue prolongée maintiendrait l'intégrité de la matière blanche notamment dans le corps calleux et une connectivité fonctionnelle plus distribuée dans les régions frontales que chez les monolingues. Les mécanismes neuronaux qui sous-tendent cette protection sont encore largement méconnus de même que l'on ignore si la pratique de plusieurs langues pourrait accroître cette protection.

En conclusion, l'étude de la neuroplasticité en fonction de l'acquisition bilingue prône en faveur d'un enseignement précoce des langues, en même temps qu'elle fournit une fenêtre sur le caractère adaptatif du cerveau humain et de la cognition.

Stimuler son intelligence grâce aux langues

Et s'il suffisait de travailler son anglais pour gagner de la matière grise ? C'est ce que suggère une étude récente publiée dans le *Journal of Neuroscience* (5). Les chercheurs ont fait suivre un entraînement du vocabulaire anglais pendant seize semaines auprès d'enfants japonais qui ont commencé l'apprentissage de l'anglais à 11 ans. Après l'entraînement, les apprenants montrent une augmentation de la densité de la matière grise et de la substance blanche dans le gyrus frontal inférieur droit. Un suivi scan un an après montre que la densité de la matière grise est revenue au niveau préentraînement chez les bilingues qui n'ont pas poursuivi l'apprentissage, mais continue à augmenter chez ceux qui ont exercé leur vocabulaire. Cette plasticité nous renvoie à l'aphorisme « *use it or lose it* » (« on s'en sert ou on le perd »). C'est pourquoi les musiciens et les athlètes s'entraînent ! Consciemment ou inconsciemment, le cerveau bilingue doit constamment choisir. Il semble bien que ce soit une chance.

Michèle Kail

Directrice de recherche au CNRS, spécialiste de l'acquisition du langage. Dernier ouvrage paru : *L'Acquisition de plusieurs langues*, Puf, coll. « Que sais-je », 2015.

NOTES

0. Neuroplasticité

La neuroplasticité désigne la capacité du cerveau à s'organiser et à se réorganiser en fonction de l'expérience. Elle démontre que le cerveau n'est pas figé une fois pour toutes, mais possède de grandes capacités d'adaptation et de régénération de fonctions.

1. **Karl Kim et al.**, « Distinct cortical areas associated with native and second languages », *Nature*, vol. CCCLXXXVIII, 1997.

2. **Arturo Hernandez et Ping Li**, « Age of acquisition. Its neural and computational mechanisms », *Psychological Bulletin*, vol. CXXXIII, n° 4, 2007.

3. **Leida Tolentino et Natasha Tokowicz**, « Across languages, space and time », *Studies in Second Language Acquisition*, vol. XXXIII, n° 1, février 2011.

4. **Ellen Bialystok**, « Bilingualism. The good, the bad and the indifferent », *Bilingualism. Language and cognition*, vol. XII, n° 1, janvier 2009.

5. **Chihiro Hosoda et al.**, « Dynamic neural network reorganisation associated with second language vocabulary acquisition. A multimodal imaging study », *Journal of Neuroscience*, vol. XXXIII, n° 34, 21 août 2013.



• Grandir entre deux langues

Entretien avec Barbara Abdellilah-Bauer et Ranka Bijeljac-Babic

Depuis vingt ans, l'avis des spécialistes sur le bilinguisme précoce est devenu plus que positif. Mais il se heurte encore dans la pratique aux priorités des familles et de l'école.

Comment définir le bilinguisme précoce ?

Barbara Abdellilah-Bauer - Cela correspond à toutes les situations où un enfant est amené à l'usage de deux langues avant l'âge de 7 ans. Les circonstances varient : des parents d'origines différentes, une nourrice qui parle une autre langue que celle des parents, ou encore la fréquentation d'une école où l'on emploie une autre langue que celle de la maison. Il y a

ainsi des bilingues simultanés, qui sont exposés dès la naissance à des langues différentes, mais aussi des bilingues consécutifs, pour qui ce n'est vrai qu'à partir de 3 ans. Mais dans tous les cas, c'est un apprentissage intuitif et naturel.

Ranka Bijeljac-Babic - Vers sept ans, une certaine maturation cérébrale intervient et les mécanismes mentaux ne sont plus les mêmes. On ne sait pas exactement pourquoi, mais après cet âge, les enfants perdent leur capacité d'acquisition par simple exposition.

Le bilinguisme précoce concerne-t-il beaucoup de familles ?

B.A.-B. - Plus de moitié de la population du monde est bi- ou multilingue. Pour toutes sortes de raisons. Par ailleurs, l'Unesco estime que plus de la moitié des enfants de 8 ans, dans le monde, parlent à la maison une autre langue qu'à l'école. C'est peut-être plus rare en France et dans les pays plutôt monolingues, mais c'est extrêmement courant dans les pays plurilingues, et dans ceux où coexistent une langue officielle et des langues locales différentes.

Pendant des années, on a pu entendre dire que le bilinguisme précoce présentait des inconvénients pour les enfants. Que lui reprochait-on exactement ?

B.A.-B. - Oui, jusque vers la fin des années 1970, les chercheurs ont plutôt pensé que cela posait problème. On l'a accusé de favoriser la schizophrénie, différents troubles de la personnalité, des colères, mais surtout des retards d'acquisition du langage. On estimait que les bilingues précoces parlaient plus tard et avaient un vocabulaire plus pauvre que les monolingues.

R.B.-B. - Tout cela apportait de l'eau au moulin des politiques linguistiques nationales, qui veulent que l'école primaire se consacre à apprendre la langue officielle du pays à tous les enfants mais en effaçant la ou les langues de la maison. Mais la plupart de ces études avaient été faites aux États-Unis, dans des contextes sociaux particuliers : enfants de familles immigrées souvent peu lettrées, comparés à des fils de familles bourgeoises monolingues. La première étude contrôlée a été celle de Lambert, au Canada, en 1962 et a montré le contraire : à niveau social et culturel égal, les bilingues se montraient meilleurs que les monolingues. Les études récentes vont toutes dans le même sens. Ça ne prouvait encore rien, mais cela venait quand même infirmer le fait que le bilinguisme précoce était nocif.

N'y a-t-il pas toujours, en France, l'idée que le bilinguisme retarde l'acquisition du vocabulaire ?

B.A.-B. - Le soi-disant retard ou déficit de vocabulaire vient principalement du regard scolaire. Lorsque les enfants arrivent en maternelle d'un milieu où l'on pratique surtout une langue qui n'est pas celle de l'école, ils parlent souvent moins bien cette langue que les autres bambins. Les enseignants, qui ne parlent pas la langue maternelle de l'enfant, considèrent cela comme un « retard de langage ». Mais c'est faux parce que dans la langue de la maison, ces enfants ne sont pas du tout en retard. Ils n'auront aucune difficulté à rattraper les autres en français.

R.B.-B. - Chez les enfants bilingues, il y a souvent une langue qui prend le pas sur l'autre, de sorte que l'enfant est plus avancé dans l'une que dans l'autre. Il est vrai cependant que souvent, à un certain stade, ces enfants manient moins de vocabulaire dans chacune des langues que les monolingues. Mais si l'on fait la somme des deux, l'enfant bilingue, à âge égal, maîtrise en fait autant sinon plus de vocabulaire que le monolingue.

Aujourd'hui, la recherche montre-t-elle que le bilinguisme précoce pourrait présenter des avantages intellectuels ou comportementaux ?

R.B.-B. - Oui, on a par exemple affirmé que les nourrissons exposés à deux langues étaient (en moyenne) plus alertes et rapides au changement. Plus tard, ils réussissent mieux les tests de reconnaissance des couleurs. Une fois adolescents et adultes, ils seraient aussi plus rapides aux tests d'attention sélective, et certains disent plus créatifs, voire plus sociables que les monolingues. Mais tout cela est bien général, pas très assuré. Il y a actuellement un effet inverse de mode scientifique, qui consiste à mettre en avant les bénéfices du bilinguisme, et à passer sous silence les éventuelles difficultés que rencontrent les enfants bilingues.

B.A.-B. - Il faut en effet être prudent sur ces points, car ces « avantages » sont liés à une situation idéale : celle où les enfants pratiquent réellement les deux langues à part égale et quotidiennement. Sinon, ce n'est pas du tout évident. Ce qui est certain, c'est que le fait d'être exposé à deux langues, même brièvement, induit une prise de conscience métalinguistique. Cette capacité de réfléchir sur la langue facilite l'apprentissage de la lecture. On dit aussi que les bilingues ont plus de facilités d'apprendre d'autres langues.

Les scientifiques voient aujourd'hui le bilinguisme précoce d'un bon œil. Est-ce que cela a changé les pratiques familiales ?

B.A.-B. - En fait, pas autant qu'on pouvait attendre, parce que les langues ne sont pas également estimées. Beaucoup entendent par « bilinguisme » le fait de « parler anglais » précocement, ou éventuellement chinois. Alors ils embauchent une nounou anglophone ou sinophone, ou font suivre un atelier hebdomadaire à leur bébé. Mais ça ne sert pas à grand-chose, c'est trop arbitraire, c'est sans intensité affective et insuffisant pour que l'enfant acquière vraiment la langue et en garde l'usage.

À l'inverse, il y a des parents qui ne considèrent pas tellement utile d'apprendre le bambara ou une langue régionale à leurs enfants, même si c'est leur langue maternelle, sous le prétexte de ne pas surcharger l'enfant. On pense toujours qu'apprendre une seconde langue peut le retarder dans l'acquisition du langage, et que c'est compliqué.

R.B.-B. - Dans tous les cas, il faut des années et une pratique continue pour qu'un enfant conserve une seconde langue. Ils apprennent facilement, mais ils oublient tout aussi facilement si l'usage n'est pas soutenu.

Une langue maternelle qui n'est pas pratiquée du tout peut très bien se perdre.

Si les bénéfices du bilinguisme précoce sont si évidents, pourquoi est-il encore nécessaire d'en faire la promotion ?

B.A.-B. - Les bénéfices ne sont pas garantis. En revanche, on sait objectivement qu'il n'y a pas d'inconvénient lié au bilinguisme précoce, et que toutes les langues se valent pour le développement de l'enfant. Mais beaucoup de gens ont une autre approche des choses : ils voient certaines langues positivement, et d'autres négativement, pour des tas de raisons. Donc, ils imaginent qu'il y a un « bon » bilinguisme et un « mauvais » bilinguisme. C'est principalement pour cela qu'il est encore nécessaire de militer pour le bilinguisme précoce et d'expliquer à certains professionnels, et notamment aux enseignants, que non, il n'est pas pertinent d'affirmer que les parents d'origine étrangère devraient parler le français et non l'arabe avec leurs enfants à la maison. Si l'on veut que les bilingues restent bilingues, il faut qu'ils continuent de pratiquer leurs deux langues. Et si l'on veut que les enfants allophones apprennent le français, il faut que les langues familiales soient valorisées et leur pratique encouragée par les professionnels.

Barbara Abdellilah-Bauer

Linguiste et psychosociologue, auteure de *Le Défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, 3e éd., La Découverte, 2014.

Ranka Bijeljic-Babic

Psycholinguiste (laboratoire Psychologie de la perception, université Paris-V).