

Alain BENTOLILA, MATERN-AILE

Comment un enfant apprend à parler

INTRODUCTION : Quelques éléments utiles sur le fonctionnement du langage

La langue française, comme toutes les langues du monde, est dite « doublement articulée ».

La première articulation du langage, c'est celle qui permet d'associer de façon arbitraire un signifiant (combinaison phonique ou graphique) avec un signifié. Les locuteurs de toutes les langues du monde peuvent donc fabriquer une immense quantité de mots leur permettant de nommer les éléments qu'il leur semble utile d'évoquer.

La deuxième articulation du langage permet de construire un très grand nombre de mots en combinant un très petit nombre de sons. Toutes les langues sont soumises à la nécessité de créer une très grande quantité de signifiants différents, chacun évoquant un sens particulier. Elles doivent donc obéir à une obligation impérative : répondre aux besoins sans cesse grandissant de communication en s'assurant que les mots ne soient pas confondus : c'est pour cela que les phonèmes s'appellent des unités distinctives. C'est à cette nécessité que répond la deuxième articulation du langage qui assure à la nomination du monde une capacité de production quasi illimitée. En français trente-quatre phonèmes permettent de produire plusieurs centaines de milliers de mots distincts les uns des autres.

Mais les langues ne se contentent pas de décrire le monde ; elles ont toutes l'ambition de permettre de le commenter ; c'est-à-dire de dire ce qu'on en pense. A cet effet, elles se sont toutes dotées d'un système syntaxique qui permet de donner à chaque mot-acteur un rôle dans la mise en scène d'une phrase. Ainsi, « Le loup dévore la chèvre » n'est pas « la chèvre dévore le loup » ; « la terre tourne autour du soleil » n'est pas « le soleil tourne autour de la terre ». Quelques centaines de milliers de mots permettent donc de construire ainsi une infinité de phrases et de textes, des plus convenus aux plus incongrues. La capacité de création des hommes est devenue infinie.

Un enfant qui apprend à parler va progressivement découvrir comment « marche » le langage et le pouvoir formidable que sa maîtrise va lui offrir.

Un enfant n'apprend pas à parler en grandissant, c'est le langage qui le fait grandir

Le pouvoir du langage nous fascine et, conséquemment, son apprentissage nous questionne. Tellement complexe et pourtant si rapidement appris. Jamais explicitement enseigné et pourtant transmis de génération en génération ; assurant notre « vivre ensemble » et, pourtant, miroir des singularités.

De Platon à Chomsky en passant par Descartes, la conviction que nos pensées et le langage qui les porte préexisteraient à leur apprentissage a séduit bon nombre de philosophes, linguistes et... théologiens. Tous irrésistiblement attirés par l'idée - si commode - selon laquelle l'esprit humain serait « fait » **pour** le langage et non pas **par** le langage. Pour eux, les structures du langage seraient présentes dans l'intelligence humaine dès la naissance, dans l'attente d'une activation quasi automatique produite par un « bain linguistique » bienfaisant.

Pour Platon, les idées ou concepts spirituels que les mots expriment sont possédés par l'âme humaine dès le premier instant où elle anime le corps du petit enfant¹. En d'autres termes, nos idées naîtraient avec nous ; elles seraient liées à la nature humaine et nullement la conséquence d'une relation à l'expérience sensible ou le résultat d'un travail d'abstraction effectuée par le langage. Dans la même perspective, Descartes écrit : « Lorsque je commence à découvrir les idées, il ne me semble pas que je n'apprenne rien de nouveau, mais plutôt que je me ressouvienne de ce que je savais déjà auparavant, c'est-à-dire que j'aperçoive des choses qui étaient déjà dans mon esprit, quoique je n'eusse pas encore tourné ma pensée vers elles². » Disciple de Descartes, Noam Chomsky, linguiste américain de premier plan, s'inscrit dans cette même vision du développement du langage³. Pour lui, une langue humaine est un système tellement complexe qu'un enfant qui n'en posséderait pas les clés *a priori* ne pourrait pas arriver à percer les secrets de ses mécanismes. Une telle analyse constituerait, en effet, un « exploit cognitif » qui lui paraît invraisemblable. Il insiste sur le fait qu'un enfant normal acquiert cette connaissance au terme d'une exposition au langage relativement brève et privée d'apprentissage spécifique. Selon lui, on ne peut donc pas imaginer qu'un enfant ait la possibilité de découvrir, par l'analyse, les structures universelles communes à toutes les langues en s'appuyant sur un nombre réduit de phrases d'une seule des langues du monde. Or sa capacité à parler et à comprendre suppose justement qu'il soit parvenu à appliquer, à une langue particulière, les principes universaux du langage, ce qu'il appelle les « structures profondes ». Chomsky fait donc ***l'hypothèse d'une capacité innée des êtres humains à***

¹Platon, *Cratyle*, Flammarion, 2008.

²Descartes R., « Méditation cinquième. De l'essence des choses matérielles ; et, derechef de Dieu, qu'il existe », *Méditations métaphysiques*, PUF, 2012.

³Chomski N., *La Linguistique cartésienne*, Seuil, 1973.

posséder dès leur naissance les universaux linguistiques qui régissent toutes les langues du monde. L'évolution de l'espèce ayant réussi à fixer dans l'« essence » de l'homme une grammaire universelle, il ne resterait plus au petit homme qu'à se soumettre aux règles conventionnelles spécifiques par lesquelles la langue particulière qu'il doit maîtriser a choisi de « réécrire » formellement les principes universaux du langage. Ainsi l'apprentissage d'une langue ne serait qu'affaire d'entraînement, et non pas de réflexion et d'analyse, puisque l'essentiel des structures profondes serait donné par avance au petit enfant. La théorie, à la fois mécaniste et ésotérique de l'innéisme du langage, emprunte à peu de chose près les mêmes mots que ceux du discours prophétique de révélation : le langage viendrait naturellement au petit enfant parce qu'il serait déjà habité par lui. Si l'on croit en dieu, on le remerciera de nous avoir fait le don du verbe, si l'on est athée, on célébrera la merveilleuse plasticité du cerveau humain.

L'innéisme néglige de ce fait l'effort et le désir d'apprendre de l'enfant, et ignore le soin patient du médiateur qui accompagne et guide cet apprentissage. Le « parle pour ta mère/ton père/ta maîtresse... ! » fait écho à l'injonction « lis pour ton seigneur ! ». À cette voie quasi mystique de l'innéisme, j'oppose, pour ma part, mon émerveillement devant l'intelligence de l'enfant « découvreur », portée par la bienveillance et l'exigence de ses parents. Si le petit homme, face à une langue donnée, parvient à découvrir, sous la spécificité de ses mécanismes, les principes universels de construction, ce n'est ni parce que Dieu, dans sa très grande bonté, lui en a fourni le « cahier des charges » ni parce que son cerveau est programmé pour en activer la progressive mise au jour. Durant tout son parcours d'apprentissage du langage, le petit homme associe étroitement et constamment la compréhension des enjeux visés par le langage et les mécanismes qui lui permettent de les atteindre. La compréhension des enjeux du langage (le « pour quoi l'on parle ») est pour lui la meilleure clé pour découvrir les mécanismes qui les portent (« le comment l'on parle »).

Le moteur de son apprentissage : gagner du pouvoir sur le monde

C'est parce qu'il perçoit très tôt que les enjeux de la parole sont de comprendre et de se faire comprendre, que l'enfant fait l'effort de la précision et respecte les normes du langage. On peut donc faire l'hypothèse que c'est la découverte des défis de la communication qui donne du sens aux mécanismes particuliers de la langue à apprendre et porte un enfant à vouloir les maîtriser. L'étonnante puissance d'analyse du petit enfant, sa volonté de découvrir et d'appliquer les règles sont portées par la pleine conscience qu'il pourra ainsi accroître son pouvoir sur les autres et sur le monde. À ce petit enfant, des médiateurs bienveillants et exigeants auront donc à dévoiler les défis et les enjeux du langage, tout autant qu'ils devront lui fournir un corpus de qualité à même de lui permettre de repérer et de maîtriser règles et mécanismes.

Il s'efforcera d'articuler précisément les sons, non pas par souci de réussir un exercice d'imitation, mais parce qu'il a compris que le pouvoir de distinction de chaque son permet, par exemple, de différencier « poule » de « boule » et de « bulle ». De même, il positionnera le sujet avant le verbe non pas pour faire comme maman mais parce qu'il sait que, c'est le seul moyen pour que maman sache qui fait quoi ; c'est aussi à ce prix qu'il pourra dire un jour qu'« un chou a mangé une chèvre », à l'étonnement (à l'admiration) général; et enfin s'il utilise bien plus tard les connecteurs logiques avec soin c'est parce qu'il aura pris conscience que leur emploi lui permettra de mieux convaincre...

A l'oral comme plus tard à l'écrit, rien ni personne ne pourra expliquer à un enfant pourquoi tel sens est porté par telle combinaison de sons, ou par telle suite de lettres plutôt que par une autre. A ses questions souvent muettes la seule réponse possible que vous pourrez lui fournir est en effet : « parce que c'est comme cela ! ». L'important, l'essentiel c'est qu'il comprenne progressivement que **ces conventions, parce qu'elles s'imposent à tous, nous rassemblent**. Il faut donc qu'il accepte que, loin d'être tyranniques, les règles arbitraires partagées par tous assurent une juste mise en mot de sa pensée et une merveilleuse liberté de création.

Éduquer, dès les premières années un enfant à exercer **son métier de découvreur des règles**, ce n'est certainement pas l'inviter à s'en remettre à son propre instinct en espérant qu'il tombe de temps en temps sur le juste choix linguistique. C'est, au contraire, lui faire accepter que les règles sont nécessaires, parce qu'elles sont les instruments d'expression et de partage de sa pensée et qu'elles lui permettront de vivre en paix avec les autres. Une fois acquises et automatisées, elles porteront sa pensée et ouvriront la porte de l'intelligence d'un autre. Le « temps de l'apprenti » n'est pas un temps où l'on bride une jeune intelligence par

des contraintes autoritaires ; c'est, au contraire, le temps qu'on offre à un enfant pour qu'il acquière progressivement des repères solides, des automatismes rodés, des comportements pertinents parce qu'il sait que c'est ainsi qu'il imposera sa pensée au plus juste de ses intentions et recevra la pensée des autres en toute connaissance de cause. C'est donc le sens qu'il donnera au respect des règles de formation des mots, d'organisation des phrases et de cohérence d'un texte qui le poussera à les considérer comme une chance formidable et non comme une triste obligation. C'est le sentiment que ces règles progressivement identifiées lui offriront un pouvoir accru sur le monde et sur les autres qui lui donnera le désir de les identifier justement et la force de les utiliser précisément.

Un enfant n'apprend pas le langage en grandissant ; c'est, au contraire, le langage qui le fait grandir. Le langage ne se développe pas tout seul à partir de potentialités qui seraient programmées pour s'épanouir à mesure de son développement cérébral. Un enfant conquiert le langage, son après son, mot après mot, phrase après phrase. En d'autres termes, il reproduit, en quelques années seulement, le long parcours des premiers « hommes constructeurs du verbe ». Il met ses pas dans ceux de ses grands aïeux, avec la même ambition de nommer le monde, de tenir sur lui des propos et de les partager aussi précisément que possible. Ce sont les mêmes impasses dont il s'échappe, les mêmes ambitions qui le portent, guidé par des médiateurs qui allient bienveillance et exigence. Chaque enfant, balbutiant ses premiers mots, célèbre ainsi le projet de l'homme d'imposer par le verbe sa pensée au monde. ***Créateur bien plus qu'imitateur, découvreur plutôt que suiveur, il « construit » une langue dont il sait les fonctions qu'elle doit remplir, les défis qu'elle a à relever.*** Il ne se contente pas de reproduire mot après mot la parole de l'adulte. Il est, en réalité, un « linguiste en herbe » ; son travail est de la même nature que celui qui fut le mien quand, sur des terres lointaines, je tentais laborieusement de mettre au jour les structures de langues inconnues. J'ai encore en mémoire mes longues missions sur les hauts plateaux équatoriens, au sein des tribus indiennes quichua. À partir d'un long corpus enregistré, je collectais mot après mot, identifiais phonème après phonème, mettais au jour fonction syntaxique après fonction, afin de découvrir les structures de cette langue et ses règles de fonctionnement. À l'affût des sons récurrents, des mots répétés, des organisations grammaticales retrouvées. Et peu à peu, se dévoilaient à mes yeux émerveillés les mécanismes particuliers de la langue quichua, certes différente de la mienne, mais qui portait tout aussi efficacement la pensée humaine.

C'est ainsi que procède un petit enfant en quête des régularités et des récurrences qui lui indiquent les conventions dont il fera ses armes de parole. Ainsi, lorsqu'il dit pour la première fois : « ils alleront » ou « j'ai tombé », alors même que -on peut l'espérer- aucun adulte ne lui a proposé ces formes, il fait la preuve éclatante de ses capacités d'analyse linguistique. Il a donc

droit, d'abord, à des félicitations pour avoir découvert la régularité du système, même si, bien sûr, il conviendra aussi de l'amener à en accepter les irrégularités.

Un enfant avancera avec d'autant plus d'envie et de courage dans la conquête du langage, qu'il en aura compris le défi ultime : « dire à quelqu'un qu'il ne connaît pas ce que ce dernier ne sait pas encore ». C'est bien la promesse de l'augmentation de son pouvoir intellectuel qui légitime les efforts qu'il consent pour analyser et maîtriser le langage. Chaque mécanisme maîtrisé, chaque règle appliquée n'est pas un acte de soumission et de docilité ; c'est une conquête, c'est une avancée sur la voie de la précision et de la force de sa parole.

Un enfant comprend très tôt ce qu'on lui dit, bien avant de prononcer le moindre mot

On accorde souvent trop peu d'intérêt à l'intelligence silencieuse d'un jeune enfant. Alors que certains enfants peu diserts comprennent infiniment plus de choses qu'ils n'en disent, on prend souvent leur silence pour de l'incompétence. Nous avons beaucoup trop tendance à minimiser l'appétit et la capacité de compréhension du très jeune enfant et sommes trop souvent tentés de faire coïncider sa « naissance au langage » avec ses premières productions linguistiques. En bref, nous refusons de le considérer comme un « être de sens » tant qu'il n'a pas fourni la preuve qu'il est capable de produire des bruits articulés signifiant.

Nous oublions trop facilement que ses capacités de compréhension précèdent, et de fort loin, ses habiletés de production de mots. En fait, l'apprentissage du langage est en marche - en termes de réception - dès les premières semaines de vie, bien avant que ne soient articulés maladroitement les premiers mots.

Des mois avant d'oser faire le saut dans le monde bruyant de la parole, un petit enfant de quelques mois s'interroge sur les enjeux du verbe, parie sur la valeur de certaines intonations, tente certaines prouesses articulatoires, subodore le sens de certaines combinaisons phoniques. Les parents doivent **comprendre à quel point comptent la quantité et la qualité des paroles qu'ils lui adressent**. Ils doivent aussi comprendre que toute complaisance pour un « parler bébé » serait le plus mauvais service à lui rendre. Pas de mots tronqués (pas de « toutou » ou de « wha wha ».), pas de phrases inorganisées (« maman partir » ou « partir maman ») ! Car ce n'est que sur un « corpus » de qualité qu'il pourra fonder ses hypothèses silencieuses sur le fonctionnement de la langue. Ce sont ces hypothèses qui nourriront les premières audaces verbales qu'il osera exposer à l'attention de ses parents.

A ce petit qui ne parle pas encore, vous parlerez donc en le regardant bien dans les yeux afin qu'il sache que c'est bien lui que vous avez élu. Vous lui raconterez certes des histoires, mais lui expliquerez aussi avec conviction le pourquoi de certains phénomènes et événements en faisant confiance à son intelligence qui, parce qu'elle est humaine, fait le « pari du sens ». Jamais vous ne vous direz : « A quoi cela sert-il ? Il ne comprend rien à ce que je lui dis... » Françoise Dolto a fort bien expliqué comment, en exposant à des tout-petits en grande détresse physique et psychologique les événements qui avaient perturbé leurs si jeunes vies, en leur racontant sans rien édulcorer leur histoire semée d'abandons, de décès et de disparitions, elle parvenait à les aider à améliorer leur état⁴. Elle précisait bien que ces enfants n'allaient pas mieux parce qu'elle leur avait raconté une belle histoire ou parce qu'elle leur

⁴F. Dolto, *Lorsque l'enfant paraît*, Seuil, 1978, t.1.

avait témoigné douceur et bienveillance. Non ! Elle avait l'intime conviction que quand un enfant se trouve en position de survie, ***il se saisit de tout pour comprendre***, bien avant qu'il ne soit en état de produire tout langage articulé. Dans la même perspective, certains jeunes autistes révèlent une bonne compréhension du langage, alors même qu'ils restent quasiment muets pendant plusieurs années. Ils n'accèdent en effet à la parole que très tardivement mais, chose remarquable, ils produisent d'emblée des mots parfaitement identifiables et des énoncés fort bien organisés. Tout se passe comme si, pendant leurs longues années de silence, ils avaient patiemment développé un nombre d'hypothèses suffisamment fortes sur le fonctionnement du langage pour que leurs premiers essais soient immédiatement construits de façon élaborée.

En bref, il importe que vous, parents, enseignants, portiez infiniment d'intérêt à l'intelligence silencieuse des petits enfants dès leur plus jeune âge. Vous vous apercevrez qu'ils comprennent infiniment plus de choses qu'ils n'en disent. Leur silence n'est pas de l'indifférence à l'échange et, en aucun cas, la preuve qu'ils n'ont rien d'intéressant dans leur tête. C'est aux adultes médiateurs de leur montrer que le monde vaut la peine d'être mis en mots. À ces enfants babilleurs, gazouilleurs ou silencieux, vous signifierez qu'ils sont dignes d'une parole de qualité et que vous-mêmes brûlez de les comprendre. Gardez-vous de penser qu'un enfant « taiseux » n'a rien à penser alors que vous devriez vous demander pourquoi il est avare de paroles. Pourquoi il en est venu à se persuader que le monde ne vaut pas la peine d'être mis en mots, jusqu'à considérer parfois que le langage est une menace plutôt qu'une promesse. À ces « déçus du verbe », devenus muets, il ne suffira pas de donner des mots par listes entières, il ne suffira pas de faire répéter des règles par batteries entières ; ce n'est pas de cette nourriture-là qu'ils ont besoin. Il faudra les aider à découvrir ce que parler veut dire ; il faudra leur montrer combien leurs mots comptent pour vous et combien vous espérez qu'ils attachent du prix aux vôtres.

Les premiers signes d'un enfant sont autant de preuves d'attachement

*Dès ses premiers jours, le « petit homme » manifeste de façons diverses le goût qu'il a de l'Autre et l'intérêt qu'il lui porte. À sa mère, bien sûr, mais aussi, peu à peu, aux autres êtres humains (et aux animaux familiers) qui l'entourent. Il destine à chacun regards, gestes, mimiques qui, peu à peu, se ritualisent et deviennent des signaux indiquant à ses proches son intention de leur **faire comprendre d'abord ce qu'il ressent, puis ce qu'il veut et bientôt ce qu'il pense.***

Progressivement, un enfant va ainsi passer de la gesticulation à des regards, des gestes, des cris correspondant de plus en plus précisément à des situations particulières et à des intentions spécifiques. Bien avant les mots, il construit **un ensemble de signes plus ou moins stables que vous devez apprendre à reconnaître**. Il répond ainsi de façon de plus en plus conventionnelle à l'intérêt qu'on lui porte, manifestant le goût qu'il a des autres et son intention de leur envoyer des informations. C'est un moment essentiel où se mêlent **volonté de communication et désir d'attachement**, les deux processus étant indissociables l'un de l'autre. C'est le moment où il attend de vous le message suivant « je ferai tout pour te comprendre et tout pour que tu me comprennes, parce que tu comptes pour moi ».

Ce message, le petit enfant doit le recevoir de ses parents très tôt afin de pouvoir s'engager avec bonheur et confiance dans la maîtrise de cet outil qui lui permettra d'agir sur vous et de vous inviter à agir ensemble sur ce qui vous entoure. Changer un objet de place à la demande, colorier ensemble en choisissant les couleurs, c'est lui faire prendre conscience du pouvoir du langage de modifier les choses de façon intentionnelle. Parents bienveillants, vous lui devez dès qu'il vient au monde une attention aiguë et constante. Vous noterez avec soin -et ravissement- les signes qu'il vous destine et vous constaterez qu'ils sont de plus en plus régulièrement attachés à des intentions spécifiques : bien avant les mots ils distingueront progressivement les objets qu'il désire, les actions qu'il attend de vous... Une marque d'inattention, un signal d'indifférence, et le temps si précieux du premier attachement et du premier échange risque d'être gâché, faisant place au doute, à l'anxiété, le laissant face à un monde sans repères sémiologiques.

L'enfant nomme le monde, pour mieux le maîtriser

*Apprendre à nommer le monde ne se réduit pas à savoir coller, au hasard des rencontres, des étiquettes sonores sur des objets ou des êtres vivants . Pour le petit enfant, c'est avant tout découvrir que certains objets, certaines personnes, certaines situations se détachent du chaos du monde **parce qu'ils méritent d'être distingués et partagés.***

Ces éléments, l'enfant apprendra, avec l'aide de ses parents, à les sélectionner, comprenant que nommer les choses est la meilleure façon de les identifier et de les obtenir, en bref d'exercer sur elles un pouvoir. Autrement dit, il sait, avant même d'avoir appris le nom des choses, ce que l'effort de nomination peut lui apporter.

Lorsque vous jouez à lui présenter un objet, puis à le dissimuler, à vous montrer vous-même, puis à vous cacher, vous l'incitez à oser **évoquer certains éléments de la réalité, alors même qu'il ne les a pas sous les yeux.** Cette activité est fertile ! Quand vous subtilisez, par exemple, la balle avec laquelle il joue et que, à sa demande (gesticulation, cris...), vous lui ramenez... son ours, vous provoquez chez lui une déception qui va l'amener progressivement à préciser son signal de façon à distinguer « balle » et « ours ». De même, vous lui apprendrez plus tard à demander sa balle rouge et non sa balle verte. En lui dissimulant des objets et des êtres qui ne réapparaissent que si sa demande est pertinente, vous indiquerez ainsi à l'enfant qu'il peut les obtenir avec ses moyens, certes encore rudimentaires, mais déjà efficaces.

Parce qu'il n'a rien d'un petit singe, votre enfant ne se contente donc pas d'obéir à vos injonctions en nommant fidèlement les éléments du monde que vous lui désignez. Sa jeune intelligence procède, en fonction de ses besoins, à la structuration d'un monde auquel les mots donnent progressivement organisation et cohérence. Avant qu'il ne tente de prononcer, ses premiers mots, il apprend ce « qu'il est utile de nommer ». Et ce qu'il est utile de nommer c'est ce qui donnera du sens à sa relation avec vous ce qui renforcera l'attachement qui vous lie tous les deux. Ce qui autorisera, un jeu, une complicité ou... une opposition.

Si l'enfant s'efforce de prononcer soigneusement les sons, c'est afin de bien distinguer les mots

C'est en constatant que les « candidats » à la nomination sont de plus en plus nombreux, en réalisant que son pouvoir sur eux dépend de sa capacité à bien les distinguer, qu'il va s'efforcer de différencier les « bruits » qui les désignent. Ce faisant, il apprend que s'il veut nommer « utilement » le monde, il doit se garder absolument du danger de la confusion.

Un enfant, n'est pas un perroquet stupide ; il ne reproduit pas globalement, mot après mot, ce que vous prononcez. Si tel était le cas, il lui faudrait consacrer une grande partie de sa vie à apprendre à parler, et encore n'aurait-il que fort peu de liberté pour créer de nouveaux mots.

À l'écoute des mots que vous prendrez soin de **prononcer avec la plus grande précision**, il comprendra peu à peu que ce qui lui est d'abord apparu comme un bruit non analysable est en fait constitué d'unités phoniques qui s'associent pour former à chaque fois des unités de sens différentes. Il découvre alors la loi de la parole : **les mots ne doivent pas se confondre entre eux**. Il se rend compte qu'un son à lui tout seul peut en décider : /poul/ n'est pas /moul/ qui n'est pas /boul/ qui n'est pas /foul/ qui n'est pas /coul/, ni /roul/.... Jouer avec des « paires minimales » de ce type l'amène à concevoir la nécessité absolue de prononcer chaque son avec de plus en plus de soin. Car c'est bien la conscience du pouvoir de distinction des sons qui le pousse à aiguïser son articulation et affine ses capacités de prononciation. Il se rend ainsi compte que sa capacité de produire des mots nouveaux, en les distinguant soigneusement des autres, augmente à mesure que son habileté articulatoire s'affirme et, conséquemment, que la précision de sa prononciation devra s'affiner à mesure que grandit son ambition d'élargir son vocabulaire.

En ce qui concerne l'articulation des sons, l'accueil bienveillant que vous réserverez aux essais maladroits de votre petit enfant ne doit jamais effacer votre exigence de précision. Prenons l'exemple d'un enfant de 14 mois à qui sa mère dit distinctement « bol » lorsqu'elle lui donne « son bol jaune à pois vert ». Lui, pour le réclamer ou l'identifier, prononce le plus souvent : « bo », parfois « bou », plus rarement « po ». Ces variations n'ont que peu d'importance, car il n'y a pas à ce moment-là le moindre danger de confusion. En effet, l'inconstance du « bruit » qu'il utilise pour désigner cet objet particulier ne fait courir aucun risque à sa juste identification. Les mots « bout », « pot » et « beau » ne font pas encore partie de son vocabulaire et n'exigent donc pas une distinction précise entre les phonèmes /p/ et /b/, pas plus qu'entre /o/ et /ou/. Mais, à mesure que son ambition de nommer des objets ou des êtres nouveaux augmente, s'impose alors à lui la nécessité de distinguer les mots qui les portent et, donc, d'affiner la précision de sa prononciation. Ainsi viendra le moment où il voudra

qu'on lui rende la « balle » qu'on lui a subtilisée et non la « boule » ; celui où il voudra appeler son grand-père « Paul » sans risquer qu'on lui apporte l'objet dans lequel il boit son lait. Il prendra donc progressivement conscience que la précision de son articulation, c'est-à-dire sa capacité de distinguer les sons /P/, /B/, /A/, /O/ et /OU/, conditionne sa capacité de communication et... son pouvoir d'agir sur le monde.

Pour accompagner un petit enfant, l'important n'est pas tant de pratiquer un entraînement intensif visant à une parfaite articulation des sons. ***L'important est de lui montrer pourquoi il doit prendre soin de sa prononciation.*** Cela signifie que tout travail de prononciation doit être effectué dans le cadre d'une situation qui révèle son intérêt et légitime clairement l'effort demandé.

Enseignant de maternelle, vous privilégieriez donc les activités qui montrent que, toutes choses étant égales par ailleurs, la prononciation d'un seul son change le sens du mot. C'est ainsi que vous lui signifierez très tôt que vous vous souciez de le comprendre et que vous croyez en sa capacité de se faire comprendre. La prononciation juste lui apparaîtra alors non pas comme une fidèle reproduction d'un modèle mais comme la meilleure arme pour être compris.

L'enfant passe de la désignation à l'évocation

*Jusqu'à quinze mois environ, le petit enfant se contente de nommer un seul objet ou un seul être dont il perçoit de visu la singularité : **il nomme ce qu'il voit**. Il va ensuite peu à peu accepter qu'un même mot peut désigner une collection, une catégorie, un concept et non plus un objet unique. C'est ainsi qu'il entreprend **une longue marche, parfois difficile pour atteindre l'abstraction**.*

Entre 15 et 20 mois, les premiers mots de l'enfant n'ont été en fait que des « outils de désignation ». Un geste a le plus souvent accompagné ces compositions sonores, pointant vers un objet ou un être vivant. Ces « bruits » ont gagné peu à peu en constance et en précision, mais chacun est resté attaché à un objet ou à un être singulier présent, le plus souvent, dans le champ de la communication.

Parents, médiateurs de la petite enfance, vous allez contribuer à l'affinement du processus de nomination en jouant, par exemple, à présenter à l'enfant des objets qui portent le même nom, mais qui diffèrent par leurs formes, tailles ou couleurs respectives : une « balle », qu'elle soit bleue ou rouge, petite ou grosse, se nomme toujours /bal/ et un « bol », qu'il soit bleu, rouge petit ou gros, se dit toujours /bol/ ; enfin, des « billes » ayant des caractéristiques différentes s'appellent toujours /biy/. Il comprendra progressivement que, **des objets, des animaux, des personnages quelles que soient leurs différences, peuvent s'appeler pareil**. Ce premier temps de regroupement dans des ensembles portant le même nom est une étape essentielle sur le chemin de l'abstraction. Dès 20 mois, ce sont des planches d'images du même objet que vous lui présenterez en soulignant à la fois leurs différences (tailles, couleur, formes...) mais aussi leur commune nomination. En bref, vous lui direz : « on les appelle pareil mais elles nous apparaissent différentes ».

Progressivement l'enfant comprendra donc que **nommer n'est pas montrer**, c'est affirmer l'appartenance d'un objet ou d'un être singulier à un vaste ensemble dont tous les objets, certes différents, répondent au même nom. Prenons l'exemple d'une petite fille de 15 mois. Elle possède un ours en peluche qui mesure environ trente centimètres de haut ; il est de couleur marron clair ; sa peluche est extrêmement douce, il lui manque un œil et il dégage une odeur sure de lait régurgité. Cette petite fille utilise régulièrement le mot « nousse » pour désigner son petit compagnon et le réclamer quand on le cache. C'est cet ours, avec toutes ses caractéristiques physiques, et jamais un autre, qui est nommé « nousse ». Sa sœur aînée a un ours un peu plus grand, au poil plus rêche, qui a une odeur différente ; en aucun cas, cette petite fille n'utilise « nousse » pour le désigner. **Elle associe de façon totalement exclusive un bruit spécifique à un objet dont les caractéristiques perçues par ses yeux,**

son odorat, son toucher font l'unicité. Pourtant guidée par sa mère, elle va progressivement accepter de renoncer à cette relation exclusive (bruit unique/objet unique) pour étendre très progressivement les éléments du monde que « nousse » peut évoquer. Ainsi, elle acceptera vers 20 mois de nommer « nousse » l'ours en peluche de sa sœur dont la taille et la couleur sont différentes, puis l'image d'un ours en peluche sur un album, puis la photographie d'un ours dans la forêt, puis un ours dessiné au trait, puis la vision d'un ours blanc à la télévision. Et, un jour, elle osera sans doute traiter d'« ours » les hommes grossiers et brutaux..., démontrant la rupture définitive entre l'image et le signifié d'un mot.

Parents, enseignants de maternelle, vers trois ans, vous inviterez l'enfant à ranger des images différentes en les nommant dans des catégories qui les rassemblent sous l'entête d'un « hyperonyme ». Par exemple, une rose, rouge ou blanche, grosse ou petite, longue ou courte, se nommera toujours « rose », mais elle prendra place, avec la « marguerite », la « pivoine », dans un ensemble défini par l'hyperonyme « fleur » qui, lui-même, appartient, avec les « arbres », les « herbes », à la catégorie que l'on nommera plus tard « végétaux ». Il parviendra ainsi à classer sous le même vocable des choses qui se présentent à sa vue de façon de plus en plus différente et que ***rassemblent non plus des caractéristiques mais de propriétés ou des fonctions.***

L'enfant découvre toute la puissance de la détermination

Vers 2/3 ans, un enfant a accepté que le même mot renvoie à des réalités multiples, différant chacune par la taille, la couleur, l'appartenance, la fonction ou les propriétés ... Il ne désigne donc plus un élément visible du monde, il évoque un ensemble de possibles de plus en plus vaste. Il va très vite se rendre compte que la distance qu'il a établie entre les éléments concrets du monde et les mots qu'il prononce comporte un risque.

La distance donne à l'auditeur la possibilité d'interpréter un mot en créant une image mentale particulière sur laquelle il a de moins en moins de retour. Or cette image peut aller à l'encontre des intentions du locuteur entraînant tous les malentendus possibles. Conscient de cette imprécision et donc de sa perte de maîtrise l'enfant va devoir se donner les moyens de réduire le champ des interprétations en utilisant des mots comme « rouge », « verte », « de papa », qui permettent de contrôler l'inventaire des représentations possibles de son auditeur : « *Je veux la balle, pas la bulle ; la rouge pas la bleue ; celle de Bilal et pas celle de Vanessa...* ». Pour reprendre l'exemple de « nousse », tant que la petite fille réservait ce nom à son petit ours en peluche et à lui seul, point n'était besoin de le déterminer d'aucune manière, puisque l'objet nommé était unique. Par contre, dès l'instant où « nousse » en vient à désigner tous les ours possibles, il devient indispensable pour elle de spécifier si sa volonté est de provoquer la représentation d'un ours qui sera « grand » ou « petit », « brun » ou « blanc », « féroce » ou « gentil », le sien ou celui *de* sa sœur, un ours qui gronde ou un ours qui dort...

Se prépare, de la sorte, le moment où l'enfant pourra décider de verbaliser ces différences en utilisant des adjectifs qualificatifs, des déterminants et ... des verbes. Il a compris qu'un ours, qu'il soit brun ou blanc, réel ou dessiné, immense ou tout petit, se nomme toujours « ours », et en aucun cas « loup » ou « chien », mais que cela ne dit rien de ses qualités ou de son appartenance : ***L'abstraction augmente certes son pouvoir d'évocation mais affaiblit le contrôle qu'il exerce sur le dessin de l'image mentale de son interlocuteur.*** C'est afin d'être compris au plus juste de ses intentions que s'impose à lui la nécessité non seulement d'évoquer ce dont il parle, mais surtout de dire quelque chose à son propos : il parle d'un ours (et non d'une gazelle) et il dit à son propos qu'il est blanc (et pas brun) et qu'il dort (et non qu'il boit). De même, le mot château, qui renvoie à tous les châteaux possibles deviendra alors celui « de l'ogre », il sera « blanc » ou « noir », « magnifique » ou « effrayant » et même « de cartes » ou « de sable », il resplendira au soleil ou se perdra dans l'obscurité... ***L'enfant est rentré dans le monde de la détermination***. Celui où il pourra à sa guise guider la construction de l'image mentale de son auditeur : mettant de la couleur, indiquant une appartenance, précisant la matière, animant un personnage. Ce contrôle exercé sur son imagination laisse cependant à son interlocuteur une certaine liberté d'interprétation sans laquelle la compréhension ne serait pas un plaisir.

L'enfant apprend à construire ses propres images mentales

Imaginons que nous vous lisiez une histoire. La première phrase s'énonce ainsi : « Les roseaux chantaient sous le vent ; la petite fille avançait sur le sable en dansant. » L'auteur a sélectionné des mots particuliers et pour composer chacun d'entre eux, il a associé une suite de sons à un signifié spécifique : « sable » n'est pas « table » ni « fable » ; « vent » n'est pas « banc » ni « temps ». L'auteur a organisé ces mots en leur appliquant des règles grammaticales précises : il a ainsi placé « roseaux » avant « chantaient » et « petite fille » avant « avançait » pour indiquer qu'ils sont respectivement les agents de chacune des deux actions. Ces conventions arbitraires ne sont pas négociables et constituent les directives imposées par la volonté du narrateur. Elles n'impliquent cependant pas, malgré leur force, que l'expérience que vous avez vue ou imaginée en lisant, sera construite à l'identique par l'enfant à qui vous lirez cette histoire. Loin s'en faut !

Ces directives laissent toute la place à l'imagination de l'enfant qui s'est, au fil de son existence, nourri de tout ce qu'il a vu, ressenti, dit, entendu ou lu. Lui imaginera peut être cette petite fille, svelte et blonde là où vous, lisant la même phrase, vous l'êtes représentée petite, brune et boulotte. Sur la toile de son imagination peut être peindra-t-il le sable blanc d'une plage, alors que vous évoquerez le sable rouge du désert.

Cet enfant interprétera donc au plus profond de lui-même, les mots que vous avez lus pour lui. **Ces mots activent sa « fonction imageante »** qui doit établir avec soin un juste équilibre entre son imagination singulière et le respect qu'il doit aux choix linguistiques que vous lui avez imposés. Cette même phrase déclenchera autant de représentations qu'il y aura d'auditeurs et cependant, toutes ces représentations, certes différentes, auront entre elles plus de choses en commun qu'avec celles déclenchées par un mot ou une phrase différente. Cet enfant explorera l'immense diversité d'interprétation des mots mais aussi reconnaîtra les strictes frontières de chaque territoire lexical. Il apprendra ainsi à négocier entre sa tentation de toute puissance imaginative et les directives que vous lui avez transmises. Mais n'oubliez pas que c'est à la construction de sa propre représentation mentale qu'il « travaille. Plus un enfant aura été nourri, dès le plus jeune âge, de représentations diverses autorisées par un même mot ou une même phrase, plus il trouvera légitime de construire SA propre représentation à la fois singulière mais aussi contrôlée.

L'enfant s'empare du pouvoir grammatical afin d'exercer son pouvoir de création

*Après avoir appris à nommer les objets et les êtres animés, après avoir découvert comment contrôler leur représentation par la détermination, l'enfant apprivoise, vers quatre ans une nouvelle dimension du langage : **construire une phrase et l'organiser comme une pièce de théâtre.***

Il repère que les mots se regroupent comme les acteurs d'une troupe de théâtre qui, chacun, joue un rôle particulier dans la représentation proposée. Il apprend à repérer les indicateurs qui permettent d'identifier des actions, des agents, des objets, des lieux... Il est ainsi capable de construire différents types de « scripts » : « un agent qui accomplit une action » ; « un agent qui accomplit une action portant sur un objet » ; « un agent qui accomplit une action à l'intention d'un destinataire ». Ces différentes représentations ont par ailleurs des circonstances : un décor, à un cadre temporel... **Progressivement, l'enfant apprend donc à identifier et à utiliser les conventions grammaticales qui gèrent les rôles des mots dans la phrase.** Il pourra en retour donner à son auditeur des directives de mise en scène qu'il aura obligation de suivre, de même que lui-même respectera les siennes, à son écoute. Dans le combat entre le conformisme d'un monde attendu et l'incongruité d'un spectacle étonnant c'est le second qui peut l'emporter : **la victoire de la grammaire, c'est la victoire de l'intelligence de l'enfant sur la banalité de l'évidence.**

La maîtrise de l'organisation de la phrase dans toutes ses dimensions exige donc pour un enfant, dès 4 ans, un vrai travail d'analyse, **implicite bien sûr**, mais qu'il s'agit d'accompagner avec infiniment de soin et de lucidité. Il ne s'agit pas de « faire de la grammaire » avec un petit enfant. Il ne s'agit nullement de lui apprendre à nommer natures et fonctions des mots et groupes de mots. Classifications et nomenclatures attendront ses 8 ans. Mais il est impératif que, en tant qu'enseignant, vous lui appreniez à savoir identifier le rôle qui revient à chaque mot et groupe de mots dans la pièce qu'il met en scène. Votre responsabilité est de lui faire comprendre que s'il existe des règles qui régissent le rôle des mots et des groupes de mots, ce n'est pas simplement pour le contraindre, c'est pour qu'il puisse, un jour, avoir l'audace de créer et de proposer des mondes où les choux mangent les chèvres et où les poissons volent dans le ciel...

Imaginons : vos élèves sont en grande section. Vous leur lisez *La Chèvre de Monsieur Seguin*. Vous arrivez vers la fin de cette jolie histoire : « L'une après l'autre, les étoiles s'éteignirent. Blanquette redoubla de coups de cornes, le loup de coups de dents... Une lueur pâle parut dans l'horizon... Le chant d'un coq enroué monta d'une métairie. – Enfin ! dit la pauvre bête,

qui n'attendait plus que le jour pour mourir ; le loup s'approche, les yeux luisants, la bave aux lèvres ; Blanquette tremble sur ses pattes... » Vous faites alors une petite pause et ajoutez : « Et la petite chèvre dévora le loup. » Étonnement d'un élève !

- *Qui* tu as dit qui a mangé le loup ?
- J'ai dit : « La petite chèvre dévora le loup. »
- Non, non ! C'est les loups qui mangent les chèvres !
- J'ai dit : « La petite chèvre dévora le loup. »
- C'est vrai ! Et tu as mis « la chèvre » d'abord !

Avez-vous fait de la grammaire ? Oui ! Au meilleur sens du terme. Avez-vous eu recours à la nomenclature grammaticale ? Non ! Vous avez simplement suscité le questionnement : « QUI a dévoré QUI ? », en utilisant une astuce très simple : vous avez distribué les rôles à contre-emploi. Entre le loup et la chèvre, c'est évidemment au loup que devrait revenir le rôle de « dévoreur » et à la chèvre celui de « dévoré », mais vous avez utilisé la puissance de la règle grammaticale pour imposer, je dis bien imposer, un casting inattendu. Et votre élève ne s'y est pas trompé : « Tu as dit "la chèvre" d'abord ! » Il a parfaitement compris qu'entre les habitudes d'un monde où ce sont toujours les loups qui mangent les chèvres et le pouvoir grammatical qui donne à la chèvre la fonction d'agent, c'est la grammaire qui l'a emportée.

C'est ainsi que le jeune enfant apprend à guider ses interlocuteurs vers la réalisation d'un film qui ne sera pas la copie conforme de la banalité du monde, et qui respectera ses propres intentions, fussent-elles les plus étranges. Vous lui avez donné l'assurance que lorsqu'il voudra imposer à son auditeur une représentation sortant de l'ordinaire, « cassant ses habitudes », rompant avec ses attendus, il pourra compter sur la grammaire qui, dans toute sa rigueur, mettra sa puissance à la disposition de son imagination. ***La grammaire fait de l'enfant un créateur et non pas une créature. Elle sonne la vraie naissance de sa pensée créatrice !***

La seule chose importante, c'est de faire prendre conscience à un enfant que ***lorsque l'organisation d'une phrase change, le monde change et que lorsqu'on veut changer le monde il suffit de changer l'organisation de la phrase.*** Ainsi, lorsque sur une image un chien devient jaune, il entend le mot « jaune » s'ajouter au mot « chien » ; lorsque cette même image présente ce chien jaune dévorant un rat, la phrase s'enrichit du mot « mange » et du mot « rat » qui prend sa juste place après « mange ». Cette démonstration ne requiert pas des compétences de grammairien ; des manipulations fort simples suffisent à montrer comment la modification de l'ordre des mots ou l'ajout d'un mot transforment le dessin qui correspond à la phrase.

L'enfant parvient à raconter et à argumenter pour partager sa pensée

Dès 4 ans, un enfant a donc compris que la première mission de la grammaire consiste à dépasser l'égrèment successif et aléatoire des unités significatives pour inviter à la construction d'une expérience globale cohérente. Il sait que, pour construire une phrase, il doit procéder à une sorte de « casting » en choisissant des mots-acteurs auxquels il distribue explicitement des « rôles-fonctions » ; chacun porté par une marque explicite. Ceci constitue le « script » que le metteur en scène-auditeur aura à faire interpréter.

*Mais, au-delà de la phrase, il a encore à découvrir progressivement que les phrases entretiennent aussi entre elles **des relations chronologiques et logiques qui permettent de conter ou d'expliquer.***

Raconter une histoire suppose qu'entre des événements l'auditeur puisse établir un avant et un après, qu'il puisse indiquer le but ou la cause de certaines actions, la conséquences de certains événements. Expliquer sa pensée et défendre ses positions exigent aussi qu'il sache marquer des effets de concession, d'opposition, de conséquence entre des arguments. Ces relations chronologiques et logiques peuvent être implicites, mais gagnent à être formellement marquées par un connecteur précis.

Prenons pour exemple la phrase, « les chiens aboient, la caravane passe ». En son sein, coexistent deux propositions : « les chiens aboient » et « la caravane passe ». Aucun connecteur ne relie ces deux ensembles, seule une virgule les sépare ; et, cependant, on perçoit parfaitement qu'ils sont en relation parce qu'il n'y a entre eux aucune rupture dans l'intonation. Cette relation peut être différemment interprétée. L'ensemble peut tout autant signifier : « bien que les chiens aboient, la caravane passe tout de même » ; ou bien : « c'est parce que la caravane passe que les chiens aboient ». L'absence de connecteur n'empêche pas la mise en relation, mais elle rend moins précise le sens de cette relation. En revanche, dès que les connecteurs « bien que » ou « parce que » sont utilisés, ils effacent tout risque d'ambiguïté. « **bien que** les chiens aboient, la caravane passe » ou « Les chiens aboient **parce que** la caravane passe ». L'usage pertinent de ces connecteurs est d'une grande utilité. Non seulement parce qu'il permet de défendre son point de vue mais aussi parce qu'il permet d'analyser, voire de critiquer, avec vigilance, celui des autres.

Dès cinq ans, un enfant va ainsi devoir apprendre, progressivement, à articuler un discours narratif ou explicatif en établissant des relations chronologiques entre les événements qu'il rapporte puis les liens logiques entre les arguments qu'il défend. La maîtrise de la cohérence discursive est un long chemin sur lequel il est nécessaire d'accompagner explicitement chaque enfant. Dans cette perspective, la lecture régulièrement offerte de récits, puis de textes

explicatifs est essentielle, à condition, bien sûr, qu'elle soit suivie d'un questionnement commun qui révèle le déroulement de l'histoire ou, plus tard, le questionnement argumenté d'une explication. Des jeux peuvent par ailleurs engager les jeunes enfants à réfléchir explicitement à ces petits mots si précieux qui disent la succession, la cause, la concession, la conséquence, et qui lui permettront d'articuler sa pensée. Ainsi, dès la grande section de l'école maternelle, on pourra mettre dans une boîte les petits mots suivants : « mais », « quand », « soudain », "parce que », « bien que », « puisque », « car », « donc », « si », « pour que ».... Puis l'enseignant lira des phrases qui comportent chacune un « trou » qu'il faut combler avec un des mots de la boîte. L'important n'est pas de « tomber juste », c'est de justifier et de discuter ses choix. Ainsi : « J'adore le soleil, je déteste la forte chaleur. » ou encore « La petite fille marchait le loup surgit » ou encore « la petite fille courait le loup la poursuivait. C'est la régularité et la répétition de ces jeux logiques qui donneront aux élèves finesse et habileté.

L'enfant doit affronter la distance et accepter l'altérité

*Un petit enfant fait ses premiers pas linguistiques dans un cercle étroit de familiarité et d'extrême connivence. Dans un premier temps, il s'est borné à désigner par quelques mots maladroitement prononcés des êtres et des objets, puis des situations immédiatement visibles. Sa prononciation est devenue plus précise, sa discrimination plus fine. Puis il est parvenu à fabriquer des petites phrases en respectant progressivement l'organisation des mots. Dans ces premiers moments de la parole, il ne faisait que pointer ce dont la réalité attestait directement l'existence et conséquemment, des moyens linguistiques très limités lui suffisaient ; **car si tout va de soi, tout va aussi sans dire.***

Il va falloir l'aider à sortir de la connivence, de l'immédiateté et de l'évidence qui sont les ennemis jurés du développement du langage.

C'est en effet en aidant un enfant dès trois ans à sortir de ce confinement délétère, en lui communiquant l'audace d'affronter la distance et la différence que vous lui donnerez l'impulsion nécessaire à l'enrichissement de son vocabulaire, à la précision de l'organisation de ses phrases et à la cohérence de ses discours. Il avancera avec d'autant plus d'envie vers la maîtrise du langage qu'il en aura compris le défi ultime : **dire à quelqu'un qu'il ne connaît pas ce que ce dernier ne sait pas encore.**

Pour avoir l'ambition de s'emparer de nouveaux mots et de construire des phrases plus complexes, un enfant devra oser quitter ce cocon douillet dans lequel tout est déjà su (ou vu) avant même d'être dit, pour entamer une longue marche, parfois douloureuse, vers la distance et l'inconnu. Sortir du pré carré de la familiarité et de la connivence est un défi qu'il ne peut relever tout seul ; il aura besoin qu'on lui rappelle sans cesse qu'au jeu du langage, **c'est l'étranger qui sera son partenaire privilégié et l'étrange son sujet d'élection.** C'est cette volonté de porter sa parole au plus loin de lui qui légitimera les efforts qu'il consentira pour acquérir un vocabulaire plus riche et des structures plus complexes. S'il n'a nulle intention de conquête, pourquoi donc se doterait-il de moyens puissants ? Cette démarche lucide, au cours de laquelle l'espoir du franchissement justifie le labeur d'une mise en mots précise n'est ni programmée ni solitaire ; elle dépend de la capacité des adultes de dévoiler à un enfant que, s'il veut laisser un trace pacifique et explicite dans l'intelligence d'un autre, il lui faut porter son langage au plus juste et au plus haut.

Certains enseignants se posent parfois la question suivante : « Si un élève me raconte ou m'explique quelque chose que je ne comprends pas ou que je comprends mal, faut-il que je lui dise : **“je n'ai pas compris ce que tu m'as dit »** ? Est-ce que je ne risque pas de le bloquer, de lui faire perdre confiance en lui ? » À cette question, je répondrai : « rien n'est pire que de

faire croire à un enfant qu'on l'a compris alors que cela n'est pas vrai. Ce serait le tromper et l'empêcher d'avancer. Ce serait lui dire que sa parole ne compte pour rien ; que comprendre ce qu'il dit nous indiffère. En matière d'apprentissage, l'échec révélé et analysé est un formidable moteur. Il invite à l'effort et au dépassement à condition, bien sûr, d'accueillir ses tentatives maladroitement avec autant de douceur que de fermeté. Dire à un enfant qu'on ne l'a pas compris, c'est lui préciser que, lorsqu'on se parle, deux intelligences sont à l'œuvre. **Deux intelligences distinctes** qui ne se comprendront que si chacune fait un effort pour l'autre. C'est donc **la preuve d'une séparation intellectuelle** que l'on doit asséner à un jeune enfant si l'on veut qu'il consente l'effort du franchissement.

Prenons donc un exemple : le petit Bilal a 4 ans et demi ; il dit à sa maman : « Je vais te raconter une belle histoire. » Voyant que sa maman lui prête une oreille attentive, il dit : « Eh bien, tu vois, *ils* l'ont vue, alors ils l'ont suivie. Et puis, *ils* l'ont rattrapée et *ils* l'ont enfermée *là-bas dedans*. Heureusement, *les autres*, *ils* l'ont su ; alors *ils* sont venus *la* libérer et *il* l'a épousée. » À ce moment-là, la maman a deux solutions. Soit elle lui dit : « Mon chéri, elle est formidable, ton histoire ; merci beaucoup de me l'avoir racontée : va donc regarder la télé ! » Ce qui reviendrait, d'une certaine façon, à renoncer à son devoir d'éducation et de transmission. Soit elle prend le risque de lui dire avec toute la bienveillance possible : « **C'est très gentil de m'avoir raconté ton histoire, mais je ne l'ai comprise.** ». Le choix est ici décisif. Les enfants qui n'ont pas eu la chance qu'on leur dise un jour : « Je ne t'ai pas compris, mais je veux t'aider à te faire mieux comprendre... » sont privés de l'impulsion nécessaire à la maîtrise progressive du langage. La mère qui indique à son petit garçon qu'elle ne l'a pas compris **lui confirme avant tout qu'il lui importe de le comprendre**. Elle lui signale que tous les deux ne forment pas une seule et même intelligence. Elle ne peut pas voir dans sa tête le film qu'il y projette. Chacun d'eux possède une intelligence singulière. Ni elle ni lui n'ont vécu les mêmes choses, assisté aux mêmes scènes, entendu les mêmes histoires. Acteurs et lieux ne s'inventent ni ne se créent par enchantement, ils se conçoivent et se construisent sur la base des directives de ce que le locuteur a choisi de dire.

La maman fait alors remarquer à Bilal qu'elle n'était pas là lorsqu'on lui a raconté l'histoire et que, par conséquent, elle ignore « qui a suivi qui ? », « qui a enfermé qui et où ? », « qui a délivré qui ? » et « qui a épousé qui ? ». A partir de ce constat objectif, elle invite ensuite son enfant à expliciter certains des éléments de son histoire afin que s'ouvrent, l'une après l'autre, les fenêtres qui en éclaireront le sens. Il acceptera alors de préciser que ce sont les « méchants lutins » qui ont enlevé « la belle princesse » et qui l'ont enfermée dans « une caverne profonde » ; heureusement, « le roi et le prince » l'ont appris et sont venus la délivrer ; et, enfin, « le prince » l'a épousée.

C'est un véritable travail auquel a dû se livrer cet enfant de 4 ans et demi, encouragé, guidé par une mère bienveillante, mais d'une exigence sans faille qui relaie celle de l'enseignant. Ce

travail, l'enfant l'a effectué non pas seulement pour faire plaisir à sa maman, non pas pour lui obéir sous peine de punition, mais parce qu'il a compris que les efforts qu'il a consentis pour mieux assurer sa parole lui donnent prise plus fermement sur sa mère d'abord et sur les autres ensuite. Il renforce ainsi la conscience de sa propre existence et reconnaît celle des autres, différents et distants, mais par là même partenaires d'un dialogue où chacun exerce ses droits et accepte ses devoirs.

Le fait qu'un petit enfant vive très tôt l'expérience de l'altérité intellectuelle avec sa mère puis avec son enseignant est essentiel. C'est la conscience acquise de la séparation intellectuelle qui va le pousser à dépasser le confort d'une communion affective, certes douce et si confortable, pour lui imposer des conventions linguistiques non négociables. C'est ainsi qu'il gagnera plus tard la liberté de fréquenter ceux qu'il ne connaît pas et qui ne savent pas ce qu'il va leur dire.

Ce pouvoir du langage, bien des enfants ne l'exerceront pas. Ce sont ceux qui ont un développement intellectuel normal, qui ne souffrent pas de dysphasie, mais qui sont en situation d'insécurité linguistique dès que s'impose à eux l'obligation d'affronter une situation de moindre prévisibilité. Ce sont tous ces enfants qui, à 3 ou 4 ans, ne savent encore que « parler à vue ». L'absence de ce dont ils parlent, l'absence de celui à qui ils parlent, les inquiète, rend leur parole hésitante, les incite souvent à garder un silence prudent. Effrayés par la distance, démunis devant l'inconnu, ces enfants auront les plus grandes difficultés à aborder plus tard l'écrit. Comment imaginer en effet que des petits dont la parole se réduit au constat immédiat puissent affronter plus tard les exigences propres à l'acte d'écriture ? Celui à qui ils écrivent ne sera pas là et ils ignoreront ce qu'ils partagent ou ce qui les oppose. Le fossé qui sépare leur niveau de leur langage oral de celui de la langue écrite sera alors trop large. Pour beaucoup, quelle que soit leur catégorie sociale, il risque d'être infranchissable. L'issue de la bataille de l'écriture et de la lecture dépend donc en partie de la qualité de la médiation dont aura bénéficié le langage de l'enfant dans ses premières années. On lui aura (ou pas !) montré qu'une distance sépare son intelligence de celle de l'autre ; il aura compris (ou pas !) que c'est par la précision de ses mots, par l'organisation de ses phrases qu'il a une chance de faire passer sa pensée dans une intelligence qui lui est étrangère et qu'il doit considérer comme telle.

L'enfant apprend les règles de la communication

Bien des enfants n'ont pas la chance qu'une mère ou qu'un père suffisamment attentifs leur disent : « Je n'ai pas compris ce que tu m'as dit ! » et les conduisent avec fermeté et bienveillance sur le chemin de la communication juste. Ces enfants ont l'illusion que « cela va sans dire » et ont un urgent besoin qu'on leur fasse vivre les droits et les devoirs de celui qui utilise le langage pour se faire comprendre.

La question n'est pas d'apprendre à parler bien, elle est de s'efforcer de parler juste ; c'est-à-dire de choisir les moyens linguistiques adaptés à un auditeur particulier, à une situation particulière et à un projet particulier. Qui est (sont) celui (ou ceux) auquel (auxquels) je m'adresse ? Que sait-il (savent-ils) déjà de ce que je vais lui (leur) dire ? Qu'elle est le projet de mon acte de communication (Raconter, séduire, convaincre faire réaliser un dessin ou un objet...) ?

Apprendre les règles de la communication suppose donc que l'enfant accepte de soumettre son message à deux questions : « Ai-je été compris comme je l'espérais, au plus juste de mes intentions ? » et « Ai-je fourni à celui (ou ceux) qui m'écoute(nt) les informations nécessaires pour qu'il(s) puisse(nt) me comprendre ? »

Prenons un exemple

Enseignant, vous avez réuni autour de vous quelques élèves de grande section. Auparavant, vous avez dessiné sur une feuille une composition très simple : deux ronds, celui du dessus rouge, l'autre bleu. Dans le rouge une étoile jaune au milieu ; dans le bleu, un oiseau vert vers le bas. Sous le rond rouge une croix bleue ; sous le rond bleu une croix rouge. On peut bien sûr proposer selon le niveau des enfants un dessin plus ou moins complexe.

Vous prenez un élève à part et lui dites : « Regarde très attentivement ce dessin que j'ai fait. Prends ton temps car, une fois que tu l'auras bien en tête, tu vas devoir aller expliquer à tes petits camarades, là-bas, comment dessiner le même. Attention, n'oublie pas qu'ils n'ont pas vu le dessin et que toi seul peux les aider à le faire ! »

Une fois le dessin tranquillement examiné, l'élève le pose et va expliquer à ses camarades comment le réaliser. Vous enregistrez ce qu'il leur dit ou vous prenez des notes. Chacun des autres élèves exécute alors individuellement son dessin. Vous les ramassez et les étalez tous sur une table avec le dessin modèle.

Premier constat unanime : « Tiens ! Ils ne sont pas pareils ». On va donc identifier les différences. Et la question se pose : « Pourquoi y a-t-il ces différences ? » On va réécouter le message et on va se rendre compte que le « messenger » a pris quelques libertés avec le

dessin modèle. Mais vous ferez constater aussi que certains des dessinateurs ont suivi avec insuffisamment de fidélité les directives données. Chacun est donc renvoyé à ses responsabilités : le locuteur à ses imprécisions et les auditeurs à leur inattention. Vous les invitez alors, tous ensemble, à reconstruire un message aussi proche que possible du dessin modèle afin d'éviter les erreurs identifiées. Vous faites alors venir un élève qui n'a pas participé à l'atelier et qui, à l'écoute du message amélioré, fera un dessin beaucoup plus proche du modèle.

Dans la même logique, avec le même rituel, vous pourrez demander à un élève de raconter à ses camarades une histoire que vous lui avez lue précédemment. Vous ferez émerger les différentes représentations de chaque élève et montrerez à la fois la diversité légitime des interprétations et la nécessité, pour le narrateur et pour les auditeurs, de respecter les directives de l'histoire que vous lui avez lue.

C'est à vous d'aider chaque élève à comprendre qu'un message n'est pas une simple invitation à regarder un spectacle mais la source essentielle d'informations lui permettant de se faire comprendre aussi précisément que possible. Apprenez-leur donc à doser la quantité des informations et à définir leur organisation afin de s'adapter au mieux à une situation spécifique de communication.

L'enfant commence à classer et à catégoriser les mots : la définition succède à l'anecdote

*Jusqu'à 6 ans, un jeune enfant associe naturellement le sens d'un mot aux situations ou aux histoires dans lesquelles il l'a rencontré. C'est ce que l'on pourrait appeler le « sens intime d'un mot ». Ainsi à la question « c'est quoi, un loup ? », on obtient souvent la réponse : « ça fait peur » ou « c'est très méchant » ou encore « c'est papy qui l'a tué ». Plus rarement : « c'est un animal sauvage », « il vit dans la forêt » et encore moins : « c'est comme un chien, mais plus grand ». Face à l'invitation à définir un mot, on s'aperçoit que **les compétences lexicales des enfants sont extrêmement inégales.***

On découvre que certains ne peuvent que raconter une anecdote personnelle à propos d'un mot, alors que d'autres tentent déjà de distinguer son signifié de celui des autres. Pour les premiers, la langue et l'expérience vécue ne font qu'un ; pour les seconds, les mots font partie d'un lexique structuré sur lequel ils commencent à tenir un discours métalinguistique.*

Le chemin est long qui mène de l'attachement d'un mot à des anecdotes ou à des sentiments personnels jusqu'à une définition plus distanciée qui dit autant ce que veut dire un mot que ce qu'il ne veut pas dire. C'est pourquoi vous devez, enseignant en maternelle, l'y accompagner pour qu'il puisse choisir ses mots avec pertinence et recevoir ceux des autres avec précision. Lorsqu'un enfant rencontre un mot dans un contexte particulier, ce dernier est paré d'une coloration singulière. Si l'on veut qu'il puisse l'utiliser dans d'autres contextes, reconnaître son identité sémantique dans d'autres situations, il faut qu'il ait une idée de son « sens propre » ; celui qui transcende les différences contextuelles et les interprétations individuelles. **Ce « travail » de décontextualisation est indispensable à sa mémorisation et à sa réutilisation dans une autre situation.** Le sens propre lui apparaîtra ainsi comme débarrassé de sa « poussière contextuelle » et voué à rassembler l'ensemble des usagers autour d'un signifié accepté par tous. Cette habileté suppose qu'il soit capable de situer un mot au sein d'une structure lexicale dans lequel son signifié se distingue nettement de ceux qui l'entourent. Cette démarche de décontextualisation peut prendre la forme d'un dialogue simple avec un enfant, dès 5 ans, organisé autour du sens d'un mot. Il débute par une question toute simple : Peux-tu me dire ce que veut dire « maison » ? » Vous lui devez patience et attention ; vous enregistrez ses réponses avec bienveillance. Par exemple, la première : « La maison, c'est mamie, et elle fait des gâteaux ! ». La seconde : « La maison, c'est où on vit. » arrivera après que vous lui aurez fait remarquer que tout le monde n'habite pas chez sa mamie. Vous allez ainsi gentiment l'inciter à choisir une réponse plus pertinente en lui proposant de tester sa

** Ce sont les propos tenus sur le langage ou sur ses composantes ; l'analyse grammaticale, par exemple, est un discours métalinguistique.

définition en la transformant en une devinette. Ainsi, vous lui demanderez : « Si je te dis : « c'est un endroit où mamie fait des gâteaux », est-ce que tu répondrais : « c'est une maison ! ». Il pourra ainsi se rendre compte que sa définition manque de précision ; alors que « Comment est-ce que l'on appelle l'endroit où l'on vit » est infiniment plus efficace.

Il ne s'agit pas d'amener un jeune enfant à abandonner définitivement toute relation singulière avec les mots. Pas du tout ! Il continuera de nouer, comme nous-mêmes d'ailleurs, avec chaque signifié des connotations particulières ; mais progressivement, il saura percevoir, au-delà des colorations singulières, le sens si pur du signifié qui nous unit, l'essence des sens qui nous rassemble.

L'enfant comprend une histoire avant de savoir lire

Enseignants de maternelle, vos élèves ne sont pas capables de lire de façon autonome ; c'est donc à vous de leur lire de belles histoires ! Je dis bien « lire », livre en main et non pas « raconter ». Lire pour vos élèves, ce n'est pas les occuper agréablement. Je vous propose donc de lire des histoires sur des thèmes variés et présentant différents degrés de complexité et surtout de parler du sens de l'histoire : ses personnages, les lieux où elle se passe, le déroulement des évènements.....

Dans un premier temps, après lui avoir lu l'histoire, vous vous posez ensemble des questions qui vont servir de repères ; Dans un second temps, vous inviterez chacun à formuler le film qu'il a mis en scène. Attention, il ne s'agit pas d'évaluer ses capacités, encore moins de les noter. Ce qui compte c'est de lui donner l'habitude de se repérer dans une histoire en allant chercher dans le texte des indices pertinents.

En effet, au cours préparatoire, il ne suffira pas que l'on ait conduit chaque élève à la maîtrise d'un déchiffrage précis et fluide pour que la faculté de compréhension des phrases et des textes lui soit donnée comme par enchantement. *Savoir comprendre doit compléter heureusement l'entraînement au déchiffrage et légitimer ainsi les efforts qui lui ont été demandés ; et cela se prépare bien avant six ans.*

En maternelle, vous devez donc lire des histoires à vos élèves en leur montrant comment négocier avec chacune d'elles afin que le film singulier qu'ils réalisent ne trahisse pas le texte. En d'autres termes, chaque élève doit apprendre à assumer pleinement sa *responsabilité* de lecteur. Il va ainsi s'efforcer de *fabriquer de l'intime avec du conventionnel* ; il répondra à une sollicitation extérieure, exprimée sur le mode conventionnel (votre lecture), par la construction d'une représentation qui n'appartient qu'à lui (son imagination). L'enjeu de sa compréhension est d'équilibrer l'audace de l'imagination et le respect du texte.

Avant même de savoir lire, un enfant doit ainsi vivre avec lucidité la démarche de compréhension d'une histoire que vous lui avez lue. C'est ainsi qu'il prendra conscience des droits et des devoirs qu'elle impose. Votre accompagnement est essentiel ; fondamentalement différent de celui d'une relation classique d'enseignement scolaire. Une fois que vous aurez lu l'histoire, vous commencerez par « accoucher » les représentations qu'il s'est faites du texte proposé. Vous les accueillerez avec patience et bienveillance et en garderez les traces précieuses. A ce stade c'est la *fonction imageante* (son propre film) qui opère dans sa singularité. Mais viendra ensuite le temps de l'arbitrage et du tri ; le temps où, à travers vous, le texte et l'auteur revendiqueront leur droit légitime de *distinguer l'interprétation acceptable de la trahison*. Vous ferez donc d'abord confiance à l'imagination de l'enfant et ensuite seulement

ferez valoir les exigences que le texte impose. En vivant grâce à vous les difficiles négociations du sens d'un texte, il prendra progressivement conscience des articulations de la démarche de compréhension. Il saisira que cette démarche demande à la fois rigueur et exigence mais aussi infiniment d'audace et d'imagination. Vous lui ferez ainsi découvrir, avant même qu'il sache lire, que comprendre c'est interpréter mais en aucun cas trahir.