

Processus interactionnel d'appropriation de la syntaxe et de variantes énonciatives diversifiées, indispensable pour l'accès à l'écrit

Emmanuelle Canut & Martine Vertalier

Nancy Université - ATILF & AsFoReL / Université de la Sorbonne Nouvelle
– Paris III

Resumo: A investigação tem posto em evidência a correlação entre desenvolvimento linguístico e aprendizagem da leitura e da escrita. Procuramos, em primeiro lugar, explicar, do ponto de vista da linguística, as relações entre oral e escrita focalizando a linguagem da criança desde as primeiras produções à produção autónoma de variantes sintacticamente diversificadas. De seguida, abordamos a questão da passagem do oral à escrita dando especial atenção ao impacto sobre o funcionamento cognitivo do trabalho de ditado ao adulto. Finalmente, propomos pistas de reflexão sobre modalidades de interacção necessárias à entrada no modo escrito e ao seu percurso de aprendizagem dando conta de resultados de investigação acção e formação com a abordagem «Coup de pouce Langage».

Palavras chave: Desenvolvimento da linguagem, linguagem oral e linguagem escrita

Abstract: The link between mastery of language and learning to read and write has already been highlighted in research. We shall first focus on interactive language practices, from early language acquisition to autonomous production of syntactically diverse speech variants, while approaching the relations between oral and written language as well as specific aspects of speech when addressed to the child. We shall then focus on the impact on cognitive and language development of a child's activity of producing and dictating text to an adult, among other activities, as a means of access to literacy. We shall then present the results of a longitudinal action-research coupled with teacher training in a primary school and of "Coup de pouce Langage" projects in place in several French towns with 3- to 6-year-old children, in order to suggest ways of reflecting on modes of interaction likely to foster successful access to literacy.

Keys expressions: Language development, oral and written language



Emmanuelle Canut & Martine Vertalier (2011). Processus interactionnel d'appropriation de la syntaxe et de variantes énonciatives diversifiées, indispensable pour l'accès à l'écrit. *Da Investigação às Práticas*, 1 (1), 36-58.

Contacto: CANUT Emmanuelle, Sciences du langage, Nancy Université - ATILF, France / emmanuelle.canut@univ-nancy2.fr

Résumé: De nombreuses recherches ont déjà mis en évidence la corrélation entre maîtrise de la langue et apprentissage de la lecture-écriture. Nous chercherons tout d'abord à donner une explication linguistique de ces rapports entre oral et écrit en nous focalisant sur les pratiques langagières, de la mise en fonctionnement du langage dès le plus jeune âge jusqu'à la production autonome de variantes langagières syntaxiquement diversifiées, en passant par les spécificités du langage adressé à l'enfant. Nous aborderons ensuite la question « pratique » du passage de l'oral à l'écrit en traitant notamment de l'impact d'un certain travail de dictée à l'adulte sur le fonctionnement cognitivo-langagier.

Pour finir, nous proposerons des pistes de réflexion sur les modalités de l'interaction langagière nécessaires à une entrée dans l'écrit et au cours de l'apprentissage de l'écrit en rendant compte des résultats d'une recherche-action-formation et des actions « coup de pouce Langage » (cycle 1 et Cycle 2-3) en place dans plusieurs villes de France.

Mots clés: Développement du langage, langage oral, langage écrit

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

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

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

- Quelles situations et quels supports favorisent des interactions langagières efficaces pour l'apprentissage du langage oral et écrit?
- Quelles sont les pratiques observables en classe et à quelles conceptions du langage et du lire-écrire renvoient-elles?
- Quelles sont les caractéristiques linguistiques des interactions entre apprenants et enseignants qui permettent la réussite de l'apprentissage du langage oral et écrit?

Dans cet article, nous nous efforcerons de suivre le processus d'apprentissage du langage qui se construit dans des interactions adaptées individuelles entre adulte et enfant. Ce processus de mise en fonctionnement du langage permet à l'enfant de s'approprier les ressources syntaxiques et lexicales constitutives de variantes orales « écrivables » nécessaires à l'accès à la littérature.

De la relation entre langage et pensée

Fonction langage et mise en fonctionnement du langage

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

La fonction langage s'actualise dans une ou plusieurs langues, celles qui sont parlées par le groupe auquel l'enfant appartient (n'importe laquelle : bambara, arabe dialectal, tchétchène, anglais, portugais, français...). La fonction langage, lorsqu'elle est actualisée, permet, avec le

temps, une structuration de la pensée de plus en plus abstraite menant à la formation des concepts. Parler est une activité intelligente. L'absence ou le retard d'actualisation du langage n'est pas synonyme d'absence de fonctionnement de la pensée mais le potentiel cognitif n'est pas exploité s'il n'y a pas de mise en fonctionnement du langage : « Sans le soutien du langage elle [la pensée] est incapable de se développer » (Wallon 1945: 109). Plus précisément, sans le langage, c'est-à-dire sans la faculté de manier les signes de la langue, « la pensée se réduit sinon exactement à rien, en tout cas à quelque chose de si vague et de si indifférencié que nous n'avons aucun moyen de l'appréhender comme "contenu" distinct de la forme que la langue lui confère. La forme linguistique est donc non seulement la condition de transmissibilité, mais d'abord la condition de réalisation de la pensée. [...] Hors de cela, il n'y a que volition obscure, impulsion se déchargeant en gestes, mimique. » (Benveniste 1966: 64).

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

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

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

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

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

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

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

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

La structuration du langage: un apprentissage long et complexe dépendant des interactions avec les adultes

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

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

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

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

L'étayage, au sens de Bruner, est donc une des conditions de l'apprentissage: l'interaction entre l'adulte et l'enfant rend possible la transformation du niveau linguistique actuel en relation avec un niveau potentiel et permet l'ajustement entre les systèmes de l'enfant et de

l'adulte en fournissant un « microcosme maîtrisable ». De ce point de vue la notion de bain de langage ne convient pas: le processus par lequel l'enfant apprend la langue parlée autour de lui ne se fait pas par simple contact ou imprégnation.

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

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

Cette appropriation par l'enfant de données présentes dans les verbalisations de l'adulte est autant cognitive que langagière et doit être distinguée d'une imitation passive. Que l'enfant puise dans le parler qui lui est adressé pour structurer ses verbalisations ne signifie pas qu'il « copie » l'adulte. L'imitation au sens strict représente l'adulte comme un modèle et ne rend pas compte du rôle actif des deux interactants. En réalité, l'imitation n'est pas « littérale ». Comme l'affirme Wallon (1942, 164), elle est « novatrice ». Les reprises par l'enfant de fonctionnements langagiers des énoncés de l'adulte jouent un rôle essentiel dans l'appropriation et l'on observe un long cheminement depuis les reprises immédiates identiques (l'enfant reprend immédiatement des éléments ou des constructions produites par l'adulte dans un même contexte linguistique) jusqu'aux reprises différées, qui mènent à l'autonomie lorsqu'elles apparaissent dans des contextes linguistiques et situationnels différents.

Dans ces processus interactionnels (voir schéma 1) on peut observer une évolution générale allant des essais de l'enfant à des formes linguistiques stabilisées et autonomes, Maîtrisées. Les essais de l'enfant se situent dans une zone de développement potentiel dans laquelle l'enfant a besoin de l'étayage de l'adulte pour construire et pour valider ses hypothèses de manière non consciente. Il n'y aura effet catalyseur que si les offres de l'adulte et ses reformulations des tâtonnements de l'enfant comportent des fonctionnements langagiers « adaptés » c'est-à-dire qui se situent légèrement au-delà des capacités langagières actuelles de l'enfant (ce qu'il peut déjà produire), dans cette zone de développement potentiel (voir Vygotsky 1934/1986). L'efficacité d'une interaction pour l'apprentissage n'est donc pas seulement quantitative, mais aussi qualitative (Karnoouh-Vertalier 1999). En effet, même si la fréquence de certaines interactions peut avoir un impact sur l'acquisition, Ochs et Schieffelin (1995) contestent toute corrélation systématique entre fréquence dans le langage de l'entourage et acquisition dans la mesure où, selon le contexte culturel, certaines formes peuvent être fréquentes dans le langage des adultes mais non permises dans celui des enfants.

Par ailleurs, Lentin (1998/2009, 44) insiste sur le caractère « adapté » de l'interaction adulte-enfant, proche de la notion de *fine-tuning* chez Bruner: « L'enfant tire parti de ces apports sémantico-syntaxiques assimilables parce qu'ils lui parviennent à un moment opportun où il demande en quelque sorte à les recevoir. » De même, avec la notion de *rare event* (Nelson

2001) étudie la nécessité de la convergence et du délicat équilibre de facteurs déclencheurs d'apprentissage, indépendamment de la fréquence.

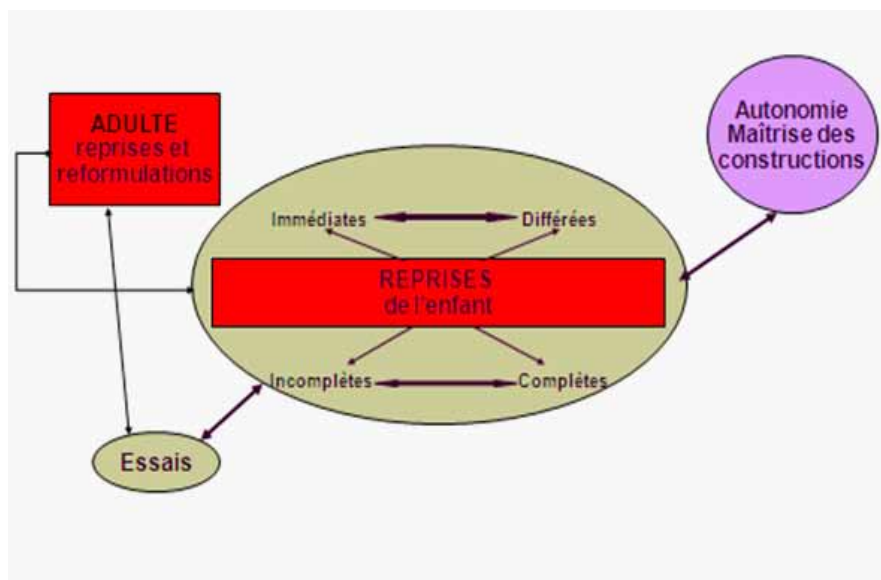


Figure 1 : Schématisation des processus interactionnels d'acquisition

Un exemple : l'apprentissage des constructions relatives par Sabrina

Sabrina a été enregistrée sur une période de trois ans (de 3 ans 3 mois à 6 ans 5 mois), en moyenne une fois par semaine, dans une situation de co-narration: l'adulte lit le texte du livre et l'enfant raconte ensuite l'histoire en s'appuyant sur les illustrations et avec l'aide de l'adulte. Au cours de cette période, nous pouvons suivre dans le langage de l'enfant le cheminement vers l'intégration de « schèmes sémantico-syntaxiques-créeurs », comme la construction relative avec *qui* ou *que*.

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

Corpus 11 (4 ans, 2 mois)

A10- Oui, ils attendent le car. Ils attendent le car **qui** va les emmener au grand magasin.

S11- il attend le car **que** i(l) va ramener au grand magasin

Corpus 16 (4 ans 6 mois)

A8- Oui, y a des gouttes d'eau **qui** viennent sur le visage de Julien et il aime bien ça

S10- il aime bien ça [...] et il est/ i(l)/ i(l)/ il aime bien marcher sous les gouttes **qu'i(l)** (ou **qui?**) pleut/ **qu'i(l)** (ou **qui?**) pleut

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

Corpus 17 (4 ans 8 mois)

A29- Oui, il mange/

S29- sa/ la tartine **qu'i(l)/ qu'a** (p)r réparée maman

Corpus 23 (5 ans et 5 mois)

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

S46- il sort du camion **un canapé qui est très lourd**

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

Corpus 24 (5 ans 5 mois)

A17- [...] sur le trottoir d'en face elle rencontre un petit copain **qui** lui fait/

S17- **qui** court !

A18- Oui, **qui** va à la boulangerie en lui faisant un signe de la main. [...]

A60- Oui oui. La maman avait donné un porte-monnaie à Anissa avec de l'argent dedans pour qu'elle achète du pain.

S63- oui après elle voit un p(e)tit garçon **qui** lui fait coucou à elle

D'un langage implicite à un langage explicite et structuré : une définition du «savoir parler» avant d'apprendre à lire et à écrire

Savoir parler n'est pas seulement communiquer

Le maniement d'un langage explicite et structuré, prenant ses distances avec les communications de connivence et de proximité, portant en lui-même toutes les données qui rendent possible la compréhension par l'autre, constitue un objectif essentiel de la scolarité maternelle et déterminant pour les apprentissages ultérieurs (Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation nationale, 8 octobre 1999, Paris, France).

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

Exemple 1:

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

Cet énoncé est compréhensible uniquement dans la situation dans laquelle il est produit: l'enfant nomme l'objet dont elle a besoin et agit sans énoncer son action.

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

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

Exemple 2:

Pierre (4 ans 1 mois) s'apprête à toucher une lampe allumée. L'adulte (A) intervient:

A - *Non, Pierre, pas ça!*

Puis l'adulte se reprend:

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

Dans un premier temps, l'intervention de l'adulte est implicite, elle constitue un interdit non explicite. La reformulation qui suit permet, en revanche, de nommer l'action interdite (ne pas toucher la lampe) et d'en donner les raisons, que l'enfant n'est pas forcément en âge de deviner et de comprendre. L'adulte a été ici capable d'imaginer ce qu'ignore l'enfant, en ce qui concerne les caractéristiques de l'objet et les conséquences possibles pour l'enfant, et d'en déduire ce qu'il devait lui dire pour qu'il le comprenne.

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

A l'issue de ces observations, nous pouvons proposer une définition de ce que peut signifier « savoir parler » en termes d'élargissement du répertoire langagier, syntaxique et lexical: « savoir parler » implique de pouvoir produire aussi bien des variantes ordinaires de communication, porteuses d'implicite que des variantes syntaxiquement structurées, visant l'explicite, des plus contextualisées aux plus « décontextualisées », des moins complexes aux plus complexes.

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

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

des variantes langagières explicites et structurées qu'il pourra anticiper et reconnaître dans les textes qui lui seront lus, puis qu'il pourra produire pour qu'un adulte les écrive sous sa dictée et qu'enfin il pourra lire et écrire lui-même...

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

Dans cette perspective, on peut envisager l'apprendre à parler comme la mise en œuvre de variantes langagières diversifiées, y compris des variantes comportant des caractéristiques de structuration syntaxique et de complétude pouvant fonctionner aussi bien à l'oral qu'à l'écrit (Lentin 1990). Dès lors, du point de vue de l'apprentissage du langage, l'unité de la langue peut être représentée de façon schématique comme un ensemble de variantes pouvant fonctionner à l'oral (A), un ensemble de variantes pouvant fonctionner à l'écrit (B) et à l'intersection des deux un ensemble de variantes « parlables/écrivables » (C) pouvant fonctionner aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. (Lentin 1998)

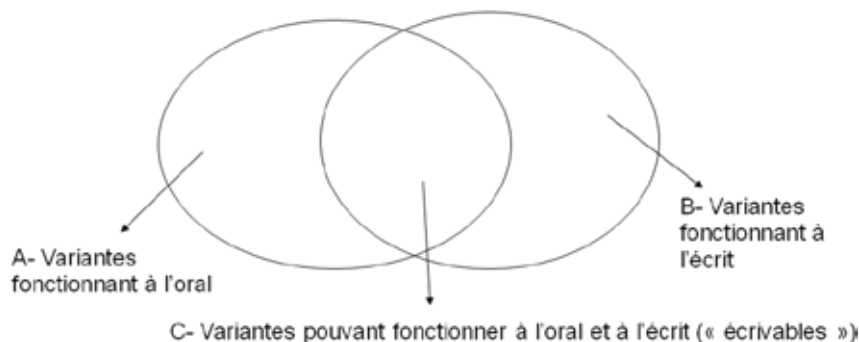


Figure 2: Représentation du langage comme ensemble de variantes énonciatives

Exemples:

A - Catherine sa voisine des pommes plein elle lui a donné

C - La voisine de Catherine lui a donné un panier plein de pommes / Catherine a une voisine qui lui a donné un panier plein de pommes

B - Catherine compte au sein de son voisinage une fort obligeante personne dont elle a reçu présent d'un panier empli de pommes

Des corrélations entre maîtrise de l'oral et apprentissage de l'écriture et de la lecture

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

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

L'analyse des données nous permet non seulement d'observer dans les verbalisations de Victor une plus grande variété, complexité et complétude, que dans celles de Julien, mais également une autonomie langagière qui ne nécessite pas un étayage spécifique de l'adulte : l'adulte (A) a peu besoin de reformuler les productions de l'enfant (V), qui comportent des formulations explicites des différents enchaînements du récit:

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

Les énoncés de Julien présentent une moindre diversité de constructions, aucune construction complexe et un ancrage plus important des énoncés dans la situation d'énonciation et dans la référence immédiate à l'illustration: l'enfant (J) n'emploie pas de connecteurs dans sa verbalisation des événements successifs et les reformulations de l'adulte (A) lui offrent des formulations explicites pour structurer le récit et le détacher peu à peu de la description de l'illustration:

- J 15 - il descend
- A 17 - il descend de son lit pour aller jouer à Zorro d'accord (pause) ensuite qu'est-ce que fait maman?
- J 16 - attache la cape
- A 18 - alors la maman de Christophe attache la cape de Zorro d'accord?
- J 17 - oui

D'après nos informations sur les progrès des enfants dans la classe, Victor apprend à lire et à écrire sans difficulté, alors que Julien rencontre de grandes difficultés. Certes, les raisons des difficultés rencontrées au cours de l'apprentissage de l'écrit ne sont pas seulement d'ordre linguistique, et des causes d'ordre social ou psychologique peuvent fortement entraver un apprentissage. Néanmoins, nous savons que, dès l'âge de 4-5 ans, les enseignants peuvent repérer des différences entre les enfants en ce qui concerne la maîtrise du langage: certains enfants sont capables d'évoquer et de mettre en relation de multiples événements présents, passés, futurs et chez d'autres les ressources langagières à leur disposition sont limitées. Ces

différences sont déjà des signes annonciateurs de réussite ou d'échec dans l'accès à la littérature au Cours Préparatoire (par exemple, Canut 2006, Torrance et Olson 1985).

Maîtriser un parler qui puisse s'écrire

Les observations exposées ci-dessus éclairent le processus d'accès à l'écrit : lire et écrire sont des activités langagières, supposant un fonctionnement mental et une maîtrise du langage autonomes, ainsi qu'une expérience du monde relativement étendue et une expérience de différents genres de textes écrits acquise grâce à la médiation d'adultes lecteurs. Ces activités langagières ne sont que secondairement tributaires de techniques de graphisme et de déchiffrage (Lentin 1998/2009, Lentin et al. 1977, Frier 2006).

La dictée à l'adulte

La dictée à l'adulte est une pratique qui permet, grâce à une interaction ajustée entre l'apprenant et un locuteur compétent, la production d'un parler acceptable à l'écrit, par le biais de formulations « parlables/écrivables ». C'est une expérience décisive pour que les compétences de l'enfant ne se limitent pas au déchiffrage et à la copie de signes graphiques, mais qu'il devienne un véritable lecteur et auteur de textes écrits.

La dictée à l'adulte consiste en une prise en charge par l'adulte de la réalisation graphique d'un texte conçu mentalement, produit oralement et dicté par l'apprenant. Elle permet à l'enfant de se concentrer uniquement sur l'élaboration cognitive de la structuration langagière de son texte. En effet, il est très difficile pour les apprentis-lecteurs/scripteurs (ou les lecteurs/scripteurs encore peu entraînés) de gérer dans le même temps le raisonnement mental et l'écriture (au sens graphique et orthographique du terme). Le graphisme pouvant, dans un premier temps, être un frein à la conception, l'adulte est non seulement, en quelque sorte, le scribe de l'apprenant, mais son rôle principal réside dans sa manière d'interagir avec l'apprenant pour l'amener à produire des énoncés « écrivables »¹.

La dictée à l'adulte, telle qu'elle a été conçue par L. Lentin (1977), se situe dans la continuité de l'apprentissage du langage oral : elle ne s'apparente pas à l'écriture d'une légende sous un dessin, ni à la réécriture par l'adulte d'énoncés oraux de l'enfant pris en notes. C'est l'activation de processus cognitivo-langagiers à l'oeuvre dans le lire-écrire : la structuration mentale d'un texte, en fonction du genre (récit d'événements, courrier...). De ce fait, la dictée à l'adulte ne peut être pratiquée efficacement que lorsque l'apprenant dispose de ressources langagières suffisamment explicites et structurées syntaxiquement pour lui permettre de faire référence à des événements hors de la situation immédiate de leur réalisation, en somme, quand il dispose de variantes « écrivables », adaptées au contexte de production et anticipant la compréhension du destinataire de son écrit.

Cependant, selon les capacités langagières de chaque enfant, l'adulte est amené à interagir pour consolider et élargir la structuration et le répertoire linguistiques. Ainsi, dans cette activité, l'adulte joue un rôle primordial : dans une première phase d'interaction orale, il aide l'apprenant à concevoir son projet et à produire oralement des formulations explicites et structurées, non pas dans une recherche de style, mais pour que la signification soit accessible au destinataire. Dans une deuxième phase, quand l'apprenant est prêt à dicter un texte

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

cohérent et cohésif, l'adulte écrit ce que l'apprenant lui dicte, tout en interagissant énoncé par énoncé pour l'amener à produire lui-même des formulations « écrivables » (Delefosse 1997, Guillou 1988, Rébard 1987).

DEROULEMENT GENERAL D'UNE DICTEE A L'ADULTE

Phase introductive: présentation (ou rappel) du projet d'écriture: de quoi va-t-on parler? Pour qui? Pourquoi?

Phase orale: construction de la trame, organisation et ajustement du discours dans une interaction adulte-enfant.

- Ecoute attentive des propositions de l'enfant;
- Reformulation du contenu et de la forme grammaticale des verbalisations de l'enfant;
- Suggestion par l'enseignant de formulations dans des phrases complètes, adaptées à ce que l'enfant peut comprendre et à ce qu'il est potentiellement capable de produire (que l'enfant reprendra ou non lors de la dictée).

Objectif: *faire travailler l'enfant sur les organisateurs et les enchaînements logiques et non sur du vocabulaire ou des phrases isolées.*

Phase de dictée: l'enseignant estime que la production orale de l'enfant est suffisamment structurée pour qu'elle puisse être écrite.

- L'enseignant donne les consignes à propos du sujet de l'activité: « Es-tu prêt à me dicter l'histoire de..., la lettre à... », et des modalités pratiques « alors tu me dictes doucement pour que j'aie le temps d'écrire »;
- L'enfant dicte énoncé après énoncé. A chaque énoncé produit, l'adulte valide en écrivant ce que l'enfant dit mais il peut aussi ne pas écrire ce que dit l'enfant si ses énoncés ne sont pas complets ou si ce qu'il dit n'est pas « écrivable ». Dans ce cas, l'enseignant le lui signale, peut proposer une autre formulation complète et peut inciter l'enfant à la reprendre.
- L'enseignant énonce au fur et à mesure ce qu'il est en train d'écrire et n'écrit que ce que l'enfant dicte (sans ajout d'éléments). A mesure de l'avancée de la production du texte, l'enseignant relit une phrase écrite entière, un paragraphe.

Phase de relecture: relecture intégrale par l'enseignant de ce que l'enfant a dicté.

L'enseignant ne retouche pas ultérieurement le texte conçu mentalement et verbalisé par l'enfant sauf si c'est l'enfant qui souhaite opérer des modifications.

Chacune des phases peut se dérouler sur plusieurs séances selon la fatigabilité de l'enfant (et de l'adulte). La phase d'interactions orales est souvent réalisée en plusieurs fois avant que l'enfant ne parvienne à produire un texte construit, articulé syntaxiquement qui puisse s'écrire tel quel.

Exemple d'une dictée à l'adulte collective : la classe raconte une sortie au parc

I- Phase d'oralisation: sollicitations de l'adulte (A) et propositions des enfants, recherche de productions « écrivables »

- L'adulte reprend les diverses propositions des enfants et les insère dans une phrase complète:
 - Jean 1 - on est y allé en bus
 - A 11 - on est y allé en bus on est allé en bus [un enfant répond : oui] où ça?
 - Jean 2 - au / au parc [plusieurs enfants complètent en nommant la ville « de la Courneuve »]
 - A 12 - Au parc de la Courneuve hein? on est allé en bus au parc de la Courneuve
- L'adulte signale les propositions qui ne sont pas « écrivables »:
 - A 24 - alors nous sommes allés à la Courneuve en (les enfants disent en chœur « bus ») en bus jusqu'ou?
 - Ah 7 - à la Porte de la Chapelle à la Porte de la Chapelle quand on était euh euh en dessous du pont euh de l'autoroute
 - A 25 - est-ce que j(e) pourrais écrire ça tout à l'heure? nous sommes allés à la Courneuve en-dessous du pont quand on était sur l'autoroute? (un enfant dit « non ») alors on reprend
- L'adulte reformule les propos des enfants et propose une articulation entre deux événements:
 - A 19 - alors attends je reprends depuis l(e) début c(e) que vous m'avez dit alors nous avons pris le bus à Porte de la Chapelle pour aller/
 - Ah 4 - à/ à la Courneuve

2 - Phase de dictée:

- L'adulte demande aux enfants de ralentir le débit. et verbalise en écrivant:
 - A - alors vas-y Elise je t'écoute
 - EI - nous sommes allés à la Courneuve en bus (l'enfant ne ralentit pas son débit)
 - A - alors attends deux secondes !
 - E. et d'autres enfants dictent alors ensemble plus lentement : « nous sommes allés à la Courneuve en bus ».
 - A (en écrivant) - nous sommes allés à la Courneuve en bus
 - A. énonce à haute voix chaque syntagme au fur et à mesure qu'elle écrit.
- L'adulte demande à l'enfant de reformuler afin d'obtenir une formulation « écrivable »:
 - Fai - on est sorti de le bus/
 - A - alors on a commencé par dire nous donc on va continuer nous...
 - Fai - nous sommes sortis
 - A - du...
 - Fai - bus (A. lui demande de parler plus fort) nous sommes sortis du bus
 - A - nous sommes sortis du bus (A. écrit en énonçant au fur et à mesure chaque mot écrit)

Les énoncés « écrivables » produits par les enfants sont retenus par l'adulte. Ainsi, le texte écrit se construit dans l'interaction au fur et à mesure des échanges.

3 - Phase de relecture du texte final:

Nous sommes allés à la Courneuve en bus. Puis, nous sommes sortis du bus et la maîtresse nous a pris en photo devant le panneau du parc de la Courneuve. Nous avons ramassé des pommes de pin, des marrons, des feuilles, des glands, des champignons, des hélicoptères et des petites boules rouges. Ensuite, nous sommes allés aux jeux. Enfin, nous avons repris le bus jusqu'à Porte de la Chapelle.

Exemple d'une dictée à l'adulte individuelle : un récit à partir d'images séquentielles

Enfant: Yvan, 7 ans, classe de Cours Préparatoire

Support: Six images racontant l'histoire d'une petite fille qui va à la boulangerie

Durée: novembre à avril (12 séances)

- 1 - L'adulte reprend les différentes propositions de l'enfant (I) et les insère dans une phrase complète:
 - I9 - la maman
 - A12 - oui la maman
 - I10 - donne le porte-monnaie/ elle donne le porte-monnaie
 - A13 - oui
 - I11 - à la fille
 - A14 - elle donne le porte-monnaie à la petite fille
 - [...]
 - A40 - il y a un garçon/
 - I40 - qui fait un signe de la main en courant
 - A41 - il y a un garçon qui fait un signe de la main en courant

- 2 - L'adulte reformule les tentatives de l'enfant pour articuler plusieurs événements:
 - I21 - la maman donne le porte-monnaie à la f/ à/ à Manuelle pour elle aille acheter du pain
 - A22 - (...) elle donne le porte-monnaie à Manuelle pour qu'elle aille acheter du pain
 - I55 - Ma/ma/ Manuelle court avec/ elle court en traversant elle court en mangeant du pain le chien tient dans sa gueule le porte-monnaie
 - A56 - d'accord pendant que Manuelle traverse la rue en mangeant un bout de pain et en courant le chien la suit avec le porte-monnaie dans sa gueule

- 3 - L'adulte amène (voire incite) l'enfant à utiliser des constructions permettant une organisation logique des événements:
 - I29 - elle peut traverser maintenant il est vert
 - A30 - ah elle traverse pendant que le petit bonhomme/
 - I30 - est rouge
 - A31 - non le petit bonhomme est vert et le feu est rouge pour les voitures (...)
 - I34 - pendant le vert
 - A35 - pendant le vert ? (...)
 - I37 - pendant/
 - A38 - pendant que
 - I38 - le bonhomme est vert, , elle peut traverser , , la rue
 - (...)
 - I47 - pendant que Manuelle traverse la rue les voitures i(l)s attend(ent) le rouge
 - A48 - alors c'est pendant que le bonhomme est vert Manuelle traverse la rue
 - I48 - et les voitures i(l)s attendent que le rouge
 - A49 - elles attendent que le feu devienne vert

- 4 - Ces interactions sciemment ajustées ont permis à l'enfant de dicter au fur et à mesure des échanges des énoncés écrivables qui constituent un texte. Ce texte a donc été intégralement conçu mentalement par l'enfant:

Manuelle est sortie pour acheter du pain. Pendant que le bonhomme est vert, Manuelle traverse la rue avec son chien. Son copain Walid fait un signe avec la main. Il est sur le trottoir et il va aussi acheter du pain. [...] Manuelle est sortie avec son copain dehors et son copain a sorti ses billes pour jouer avec elle sur le trottoir. Les gens attendent que le bonhomme soit vert pour traverser. Le chien regarde le copain de Manuelle qui joue aux billes et Manuelle rigole. Manuelle va rester un petit peu jouer avec Walid. La maman de Walid appelle son garçon parce que c'est l'heure de manger. Walid ramasse les billes, prend son

pain et court en vitesse chez lui parce qu'il a très faim. Manuelle traverse en mangeant un petit bout de pain avant que le bonhomme soit rouge. Et le chien prend dans sa gueule le porte-monnaie où il y a un petit peu d'argent.

Au terme de la dictée à l'adulte, qui s'est déroulée sur plusieurs séances car l'activité est fatigante, on peut voir que l'enfant a utilisé plusieurs combinatoires de constructions (notamment des juxtapositions et des enchâssements de complexité syntaxiques: « pendant que », gérondif, relatives...) qui avaient été proposées par l'adulte et qui lui permettent d'articuler les événements entre eux.

De la dictée à l'adulte à la production d'écrit personnelle

L'écrit produit à l'issue de la dictée à l'adulte peut être le socle à partir duquel vient s'articuler la production d'écrit aidée ou autonome. Le texte élaboré en dictée à l'adulte individuelle ou collective (et non remanié par l'adulte) constitue un réservoir dans lequel les apprenants peuvent puiser, une trace écrite à laquelle ils vont pouvoir se référer pour produire leur propres textes. En classe par exemple (dans le cadre de la production d'écrit aidée), lorsque l'enseignant propose aux enfants d'écrire un texte, avec ou sans son aide, certains ont l'intuition d'aller chercher le mot dont ils ont besoin soit dans la réserve des dictées à l'adulte, soit dans les différents affichages de la classe, ou dans certains livres pour enfants lus à tous par l'adulte (Aquilo & Rasse 2006, Chartier, Clesse & Hébrard 1998, Lentin et al. 1977, Hindryckx, Lenoir & Nyssen 2002).

Des apports théoriques aux implications didactiques et pédagogiques

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

Modalités d'interaction langagière peu adaptées

Certaines façons d'interagir ne mettent pas l'enfant en situation de produire des verbalisations maximales, c'est-à-dire des verbalisations qui se situent dans une zone de développement potentielle ou, autrement dit, des constructions qu'il ne maîtrise pas encore tout à fait, mais qu'il est capable de s'approprier. Toutes les modalités citées ci-après ne sont pas à bannir totalement des pratiques d'interaction, mais il faut être conscient qu'elles ne participent pas à la production d'un discours explicite et structuré.

Un langage en-deçà ou au-delà de ce que l'enfant est potentiellement capable d'apprendre.

L'absence de reprise par l'adulte des formulations de l'enfant peut entraîner une stagnation dans son langage: le processus d'apprentissage s'arrête, faute « d'alimentation ». Ainsi, dans l'exemple suivant, Nicole ne peut pas continuer à tester le relatif « qui » car elle n'a pas de reformulations ou de propositions de l'adulte qui comportent un relatif (l'adulte ne produit que des phrases simples):

Exemple de Nicole (5 ans 8 mois)

N2 - i(l) regarde sa chaussette **qu(i)** est sur la tête

A3 - sa chaussette oui il a mis une chaussette sur sa tête hein

15 jours plus tard:

N3 - eh ben la petite fille e(lle) / e(lle) / e(lle) va refaire tomber le petit ber/ le petit gars **qui** passait

A3- elle va le pousser

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

Les ordres et les injonctions sont des phrases minimales qui invitent plus à l'action : « viens ici », « montre-moi ce que tu fais », « viens là », « tais-toi », « t(u) es mignon », « hop hop hop », « vite fait bien fait », « on s'en va »...

Les phrases interrompues avec intonation suspensive engendrent l'incomplétude des constructions:

A: *toi tu es mon cousin et moi je suis quoi? je suis ta coul*

E: *-pine*

Les questions totales ou partielles engendrent des réponses minimales par « oui » ou « non ») ou la production de syntagmes isolés et donc de phrases incomplètes:

A1 - *vous allez pas à la piscine vous? non!*

S1 - *non pas encore*

A2 - *et vous faites du patin à roulettes?*

S2 - *ouais*

A3 - *tu tombes pas?*

S3 - *non*

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

Modalités d'une interaction langagière adaptée

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

- les reformulations dans des phrases complètes des énoncés peu élaborés au niveau syntaxique et lexical

- Exemple:
E - *maman touche pas le bouton*
A - *sa maman dit ne touche pas le bouton!*

- les reformulations avec allongement des énoncés

- Exemple:
E - *lolo!*
A - *tu veux boire de l'eau je vais te donner de l'eau*

- les reformulations des tentatives de l'enfant de constructions complexes

- Exemple:
E - *et sa maman elle l'attend de mettre dans le gobelet*
A - *elle attend que Mélanie ait rangé son gobelet*

E - *et donne la main à ta grande soeur pour y aller jusqu'à l'école/ jusqu'à l'école*
A - *oui Maman dit à Mélanie de donner la main à sa grande soeur jusqu'à l'école maternelle*

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

Pratiquer l'« entraînement au langage »

Dans le cadre familial, certains parents réalisent intuitivement des interactions adaptées qui contribuent à l'apprentissage du langage de leur enfant. Dans le cadre scolaire, pour avoir des interactions efficaces, il ne faut pas compter sur cette intuition aléatoire: il faut « conscientiser » sa démarche, ce qui implique une écoute particulière, non naturelle, puisqu'elle se focalise plus sur la forme des énoncés que sur le contenu. C'est ce que L. Lentin a appelé « l'entraînement au langage ». Dans l'exemple qui suit, l'adulte s'attache sciemment à proposer des constructions complètes que l'enfant peut reprendre (A1/E1; A3/E3) et des reformulations dans des constructions un peu plus complexes que celles énoncées par l'enfant (E1/A2; E2/A3):

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

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

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

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

Le Coup de Pouce LANGAGE à l'école maternelle (enfants âgés de 3 à 6 ans)

L'action Coup de Pouce LANGAGE – Mieux parler pour ensuite apprendre à lire est pilotée par l'Association de Formation et de Recherche sur le Langage (AsFoReL²) pour former des enseignants ou des bénévoles, à interagir efficacement avec les enfants dans la classe, pendant le soutien (Aides Personnalisées) à l'école maternelle ou dans le cadre périscolaire. Son objectif est de donner l'occasion de dialoguer efficacement avec un adulte « facilitateur de langage » à des élèves de 3 à 5-6 ans qui ne bénéficient pas chez eux d'une stimulation langagière suffisante – enfants qui ne parlent pas ou peu, ou qui parlent beaucoup mais sans structuration du langage, qui ont des difficultés à construire des phrases complètes quand la situation le nécessiterait, ou dont le discours ne reflète pas un raisonnement logique (Bosseau 2006, Canut 2010).

Les séances « d'entraînement au langage » individualisées prennent la forme de (co-)narrations avec le support de livres illustrés : l'adulte lit intégralement le texte du livre choisi et sollicite ensuite l'enfant pour qu'il raconte à son tour. L'adulte aide l'enfant à construire son récit en reformulant ce que dit ou tente de dire l'enfant, et parfois en relisant le texte du livre s'il est adapté. Cette démarche nécessite de faire un choix de livres adaptés au langage de l'enfant (les praticiens-chercheurs et formateurs de l'AsFoReL proposent des séries de livres conçus dans cette optique comme les *Histoires à parler*).

Procédure pour pratiquer l'entraînement au langage

- 1 - Choisir quatre ou cinq livres dont on pense que le texte est proche de ce que l'enfant est capable de comprendre et produire.
- 2 - L'enfant choisit un livre parmi ceux proposés par l'adulte.

² <http://www.asforel.over-blog.com>

- 3 - Toujours *lire intégralement, et en continu*, le texte (une ou plusieurs fois selon le désir de l'enfant). L'enfant et l'adulte doivent être placés côte à côte de façon à ce que l'enfant puisse voir les illustrations du livre pour suivre l'histoire.
- 4 - Proposer ensuite à l'enfant de raconter à son tour l'histoire, à sa manière, en retrouvant le fil des événements grâce aux illustrations (l'enfant a donc le livre sous les yeux), et interagir avec l'enfant pour l'aider à élaborer son récit et à expliciter.

Le Coup de Pouce LANGAGE à l'école élémentaire (enfants âgés de 6 à 10 ans)

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

Les séances consistent en:

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

Entraînement au langage pour la production d'écrits guidée, en dictée à l'adulte collective et/ou individuelle: étapes du déroulement

Etapes	Modalités	Type d'activités	Déroulement
N°1	Collective ORALE	Activité scientifique, culinaire, règles de jeu, etc.	Faire des hypothèses (discussion entre les enfants, aide de l'adulte) 1.Observation et/ou manipulation. 2.Comprendre le phénomène, le raisonnement et le verbaliser.
		Récit (à partir d'images séquentielles), livre-album photos	Faire des hypothèses (discussion entre les enfants, aide de l'adulte) 1.Observation d'images, de photos. 2.Comprendre le déroulement de l'histoire et l'articulation des actions.
N°2	Collective ORALE	Activité scientifique, culinaire, règles de jeu, etc.	Verbaliser la logique du déroulement: l'adulte redonne en détail les différentes phases de l'événement ou du jeu (avec différentes formulations). Ecoute des enfants.
		Récit (à partir d'images séquentielles), livre-album photos	Verbaliser les différentes phases du récit et leur articulation: l'adulte raconte en détail toute l'histoire (avec différentes formulations). Ecoute des enfants.

N°3	Collective ORALE	-Activité scientifique, culinaire, règles de jeu, etc. -Récit (à partir d'images séquentielles), livre-album photos	Dégager les éléments essentiels (ingrédients, lieux, personnages, etc.) et écrire les mots-clés (soit l'adulte, soit un enfant bon scripteur).
N°4	Collective et/ou individuelle ORALE <i>DICTÉE à l'adulte</i>	-Activité scientifique, culinaire, règles de jeu, etc. -Récit (à partir d'images séquentielles), livre-album photos	Chacun dicte à l'adulte (sa recette, sa règle, son tour de magie, son histoire...): l'adulte ne doit pas dire à la place de l'enfant, et l'adulte écrit ce que l'enfant dit si c'est écrivable Les autres enfants pratiquent des activités autonomes.
N°5	Collective et/ou individuelle COPIE du texte	-Activité scientifique, culinaire, règles de jeu, etc. -Récit (à partir d'images séquentielles), livre-album photos	Le texte final est recopié par les enfants (copie manuscrite ou sur ordinateur)

Références bibliographiques

- Aquilo, C. & Rasse, A. (2005). Repenser l'accès à l'écrit en classe de CP. In E. Canut (Ed.), *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit. Travailler avec un chercheur dans l'école* (pp. 171-201). CRDP Amiens : Scéren.
- Bakhtine, M. (1929/1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Minuit.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Bosseau, A. (2006). Des « facilitateurs de langage » auprès de jeunes enfants en activité périscolaire. *Mélanges CRAPEL*, 29, 73-85.
- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Bruner, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.

- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : P.U.F.
- Bulletin Officiel de l'Education Nationale (1999). *Les langages, priorité de l'école maternelle*. Hors-série n° 8, 1-20.
- Canut, E. (2010). Mieux parler pour ensuite apprendre à lire. Mesure de l'efficacité de l'action *Coup de Pouce LANGAGE*. In ApfEE (Ed.), *Accompagnement à la scolarité : à quelles conditions est-il efficace en termes de réussite scolaire?* (pp. 35-54). Paris : ALEAS.
- Canut, E. (2009). La syntaxe : un socle indispensable à l'apprentissage du langage. Les conceptions interactionnistes de la linguistique de l'acquisition à la lumière des approches contemporaines. L'exemple de « parce que ». In E. Canut & M. Vertalier (Eds), *L'apprentissage du langage: une approche interactionnelle. Réflexions théoriques et pratiques de terrain* (pp. 71-128). Paris : L'Harmattan.
- Canut, E. (2006). *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit. Travailler avec un chercheur dans l'école*. CRDP Amiens : Scéren.
- Canut, E., Aquilo, C. & Rasse A. (2005). Quelles modalités d'interactions verbales entre enseignant et apprenant, pour quelle maîtrise du langage oral et écrit ? In J.-F. Halté & M. Rispaïl (Eds), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités* (pp. 219-231). Paris : L'Harmattan.
- Chartier, A.-M., Clesse, C. & Hébrard, J. (1998). *Lire, écrire 2. Produire des textes*. Paris : Hatier.
- Delefosse, J.-M. O. (1997). Parler l'écrit pour accéder à la littérature. In F. Andrieux, J.-M. Besse & B. Falaize (Eds.), *Illettrismes : quels chemins vers l'écrit?* (pp. 260-270). Paris, Magnard.
- Frier, C. (Ed.). (2006). *Passeurs de lecture*. Paris : Retz.
- Gadet, F (Ed.). (1997). La variation en syntaxe. *Langue Française*, 115.
- Giasson, J. & Boisclair, A. (1996). Faire la lecture aux enfants d'âge préscolaire. De l'importance des interactions adulte-enfant. *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education*, Vol. 5, 1, 95-106
- Guillaume, P. (1927). Les débuts de la phrase dans le langage de l'enfant. *Journal de Psychologie*, 25ème année, 1, 1-25.
- Guillou, M. (1988). La dictée à l'adulte en grande section d'école maternelle. In L. Lentin (Ed.), *Recherches sur l'acquisition du langage 2* (pp. 163-183). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Hindryckx, G., Lenoir, A.-S. & Nyssen, M.-C. (2002). *La production écrite en questions. Pistes de réflexion et d'action pour le cycle 5-8 ans*. Bruxelles : De Boeck.
- Karnooouh-Vertalier, M. (1999). What works in adult-child dialogues for language learning. Ways of working on it. Communication presented at the *7th International Congress of the International Association for Dialogue Analysis*, April 1999. Birmingham, England.

- Labov, W. (1992). La transmission des changements linguistiques. *Langages*, 108, 16-25.
- Lentin, L. (1998/2009). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. Paris : E.S.F.
- Lentin, L. (1990). La dépendance de l'écrit par rapport à l'oral : paramètre fondamental de la première acquisition du langage. In N. Catach (Ed.), *Pour une théorie de la langue écrite*, (pp. 113-122). Paris : C.N.R.S.
- Lentin, L. (1989). *Apprendre à parler en racontant. Intentions de la collection*. Paris : Istra – Hachette.
- Lentin, L. (1975). Problématique de l'acquisition de la syntaxe chez l'enfant. *Langue Française*, 27, 14-23.
- Lentin, L. (1973). Interaction adultes-enfants au cours de l'acquisition du langage. Un exemple: Étude contrastive du langage de deux enfants entre 3 et 4 ans et de celui de leurs parents (milieux socio-culturels différents). *Études de Linguistique Appliquée*, 9, 9-50.
- Lentin, L. (1971). Recherches sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans : une méthode, premiers résultats. *Études de Linguistique Appliquée*, 4, 7-52.
- Lentin, L. et al. (1977). *Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant*. Paris : ESF.
- Nelson, K. E., Welsh, J. M., Camarata, S. M., Tjus, T. & Heimann, M. (2001). A rare event transactional model of tricky mix conditions contributing to language acquisition and varied communicative delays. In K. E. Nelson, A. Aksu-Koç & C. E. Johnson (Eds), *Children's language* (pp. 165-195), Vol. 11, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ochs, E. & Schieffelin B. (1995). The impact of language socialization on grammatical development. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds), *The Handbook of Child Language* (pp. 73-94), Oxford, Basil Blackwell.
- Peterson, C., Jesso, B., & McCabe, A. (1999). Encouraging Narratives in Preschoolers: an Intervention Study. *Journal of Child Language*, Vol. 26, 1, 49-67.
- Rébard, M.-T. (1987). *Un apprentissage personnalisé de la langue écrite (La dictée à l'adulte. L'énonciation écrite)*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Torrance, N. & Olson, D. R. (1984). Oral Language Competence and the Acquisition of Literacy. In A. Pellegrini & T. Yawkey (Eds), *The Development of Oral and Written Language in Social Contexts*, Vol. XIII (pp. 167-181). Norwood - New Jersey : Ablex.
- Vertalier, M. (2006). Approche linguistique des textes de livres pour enfants: pour quels objectifs et quelles pratiques au cours de l'acquisition du langage ? *Mélanges CRAPEL*, 29, 55-71.
- Vertalier, M. (1992). *Apprentissage de la langue et littérature enfantine (jusqu'à six ans)*. Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3, non publiée.
- Vygotsky, L. S. (1934/1986). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Wallon, H. (1942/1970). *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion.
- Wallon, H. (1945/1989). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris: P.U.F.