

# Comment les enfants apprennent à parler.

cours magistral – formation PE1 – français – IUFM centre de Colmar - *JMM*

7 décembre et 10-11 décembre 2009

## Avertissement

Comme pour les autres CM, je précise qu'il s'agit là de la version rédigée d'un cours donnée par oral, inséparable des TD. Ce n'est pas une communication scientifique, ni d'un article destiné à la publication. J'en assume le contenu, mais il n'a pas été soumis à un comité de rédaction, ce qui est la règle pour les publications universitaires. Il n'a pas été produit non plus dans le cadre d'un travail de recherche. Il convient donc de s'en servir seulement comme d'une guide, d'une aide à la synthèse, et ceci ne remplace pas la lecture des ouvrages et des articles cités dans la bibliographie. *JMM*.

## Plan du cours :

### Introduction

#### Comment les bébés apprennent à parler

- l'approche behavioriste

- l'approche innéiste

- l'approche phonologique

- l'approche innéiste

#### Comment les élèves apprennent à parler

- Vygotski comme un fruit mûr

- la notion de « développement »

- le « développement » dans le programme de 2002

- parler « pour apprendre » : la catégorisation

### Conclusion

#### Annexe : Le mangeur de mots (Thierry Dedieu)

### Bibliographie

## 1. Introduction

Apprendre à parler : les CM précédents ont mis l'accent sur des « objets » d'apprentissage, définis d'un point de vue académique, et sous l'éclairage savant de la linguistique (la « grammaire » en ses trois dimensions : phrase, texte, discours – puis les mots et leurs sous-unités, à l'oral et à l'écrit.

Avec la prise en compte de l'oral et des aspects phonologiques de la langue, nous avons commencé à explorer un domaine peu visité par la grammaire scolaire traditionnelle : celui de la « parole ». Cette approche de la langue « en acte » a été esquissée aussi à travers la notion d'énonciation.

Nous repartirons aujourd'hui de là, ce de « je » qui parle, en s'adressant toujours à un « tu », mais en envisageant non pas un locuteur abstrait, mais un enfant, c'est-à-dire un être en développement, que nous avons tous été, mais que nous ne sommes plus. Rimbaud, dans le Bateau ivre, avait déjà lancé cette formule célèbre : « Je est un Autre ». « Je est un Autre » est le titre d'une revue de pédagogie, animée par Jacques Levine, disparu en octobre 2008. Pédopsychiâtre, psychanalyste, ses travaux portent aussi sur la question du « soutien », avec l'idée portée par l'AGSAS : soutenir un enfant en difficulté ne s'improvise pas, il y faut beaucoup de compétences, beaucoup de travail en équipe, ce que Levine résume par le concept de « soutien au soutien » (c'est d'ailleurs le sens du sigle). Il est clair que les conceptions qui s'installent aujourd'hui, par décrets ministériels, dans le champ de la formation des enseignants, sont à l'opposé de tels principes.

Il nous faut maintenant, pour commencer, analyser méthodiquement les termes qui définissent le champ de ce CM.

D'abord deux petites histoires (et nous finirons le cours par un petit conte). Les deux premières sont des légendes peut-être authentiques. En plein Moyen-Age, l'empereur Frédéric de Hohenstaufen (1194-1250), passe pour un esprit scientifique curieux. Le prologue de l'Evangile de Saint Jean commence par « Au commencement était le Verbe » (c'est-à-dire la Parole). En prenant ce verset à la lettre, un croyant peut légitimement considérer que la langue des origines, avant la catastrophe de Babel, était la langue de Dieu. Frédéric imagine alors une

expérience audacieuse. Il ordonne à des nourrices d'allaiter des nouveaux-nés, avec défense expresse de leur parler. Si l'Évangile dit vrai, ces enfants devraient alors parler la langue de Dieu, et on saura alors laquelle : l'hébreu, le grec (les deux langues de la Bible), mais peut-être aussi la langue de leurs parents. En réalité il se passe tout autre chose, et c'est rapporté par un moine franciscain, qui ne portait pas l'empereur Frédéric en grande estime : « Il se donna de la peine sans résultat, parce que les enfants et les nouveaux-nés mouraient tous »

trouvé dans l'introduction du numéro hors série de **Philosophie Magazine**, nov-déc.2009 – consacré aux Évangiles. L'édition (de Serge Ortoli) rapporte une 2<sup>e</sup> tentative faite en Asie par un souverain Moghol, qui va dans le même sens.

Quelle est la signification de cette légende ? Certes la parole est le propre de l'homme, créé à l'image de Dieu, mais elle est intrinsèquement communication. Être un humain et être un « communicant » est une seule et même chose. Les premiers vagissements du nouveau-né sont des appels lancés à son entourage.

a) **apprendre**

On partira de l'apprentissage de la parole par les bébés... mais on ne s'y attardera pas, puisque l'école ne scolarise les enfants au plus tôt qu'à 2 ans, alors qu'ils sont déjà (un peu) capables de paroles, et dans cette focalisation rapide sur les enfants déjà un peu grands, on peut se demander quel sens donner au verbe « apprendre ».

S'agit-il d'un apprentissage plutôt « procédural » (essentiellement de l'ordre du « faire »), sur le modèle de « apprendre à marcher », ou « apprendre à faire du vélo » ? De tels apprentissages ne s'effectuent pas à l'école, mais dans les familles, et avec les pairs. Donc un apprentissage qui ne concerne pas vraiment l'école.

On peut remarquer au passage que « parler » ne peut s'apprendre qu'en société. La preuve : l'enfant-loup du film de Truffaut (à partir d'une histoire vraie). Elevé par des loups, ce garçon apprend à lire (quelques mots), mais il n'apprendra jamais à parler. Cet aspect SOCIAL sera un point fort de ce CM.

S'agit-il au contraire d'un apprentissage plutôt « déclaratif » : des savoir-faire, mais avec accent mis sur « savoir », et dans ce cas, la formule « apprendre à parler » se charge d'implicites : apprendre à « bien » parler : il s'agit alors de normes, mais pas seulement de normes arbitraires : ce sera « bien parler » pour bien communiquer, bien se faire comprendre, voire en vue de bien apprendre, et ces apprentissages-là incomberont spécifiquement à l'école. C'est ainsi que les programmes de 2008 invitent à considérer l'apprentissage.

## b) **parler**

Le CM devrait aussi nous aider à clarifier le sens de ce 2<sup>o</sup> verbe. Dans l'Encyclopédia, il n'y a aucune entrée « parole », mais plus d'une trentaine d'articles s'y réfèrent explicitement.

D'un point de vue linguistique, la « parole », qui met en jeu la « langue » est indissociable du « langage » ; la voix qui la porte, les gestes qui l'accompagnent, et le corps, qui « parle » alors à sa façon, et souvent à notre insu.

D'un point de vue philosophique, les grecs conféraient à la parole un statut éminent, par le mot « logos », que l'on peut traduire aussi par « raison » : bien éduquée, bien orientée, la parole dit le vrai... mais cette belle certitude a été remise en cause par la psychanalyse. Une part d'inconscient se dit à travers la parole, et tout un travail sur soi, avec l'aide d'un analyste, est nécessaire pour passer de l'inconscient au conscient

Et nous retrouvons là le point de départ théologique de l'abominable expérience de l'Empereur Frédéric. Le mot « Verbe » est dans l'Écriture, la traduction du grec « logos ». Mais s'il avait lu la suite, il n'aurait pas pu procéder à son expérience. « *Au commencement était le Verbe, et le Verbe était tourné vers Dieu, et le Verbe était Dieu* Ce n'est pas moi qui me permets de mon propre chef un tel rapprochement avec l'Écriture Sainte, mais Vygotski, dans *Pensée et Langage*<sup>1</sup> (1934), pédagogue marxiste, et dont l'œuvre est incontournable pour notre sujet. On peut comprendre : dans sa structure même, le Divin de la culture occidentale, est un engin communicationnel, un « lien » Verbe-Dieu, qui nécessite un liant (l'Esprit)... et c'est ce qui donnera le Dieu trinitaire. Mais comme nous sommes dans l'école de la

---

<sup>1</sup> La citation apparaît à l'avant-dernière page de l'ultime article de Vygotski, *Pensée et langage*, p.384, mise en perspective avec la transposition du verset de l'Évangile de Jean, par Goethe, dans le Faust : « Au début était l'action ».

République, laïque, nous arrêtons là cette digression théologique, pour nous en tenir à un acquis scientifique dans le domaine de la psychologie : parler, c'est intrinsèquement communiquer, et privé de tout moyen de communiquer, le nouveau-né ne se développe pas, et il peut même mourir.

Et une recherche sur l'origine du mot « Coran » va dans le même sens : le mot al-Qur'an évoque une communication orale, un message transmis sous forme de récitation à voix haute.

Mais il est clair qu'aujourd'hui, ces sens nobles sont battus en brèche par les usages sociaux de la parole. Trivialement, aujourd'hui, parler n'est pas d'abord considéré comme une faculté qui se travaille, mais comme un droit naturel. Tout le monde a droit à la parole, et pour commencer les enfants, ce qui aurait étonné nos ancêtres. Le mot « enfant » vient de « infans », qui peut être entendu comme celui qui ne sait pas parler, ou qui n'a pas encore droit à la parole.

Ce sens dégradé du verbe « parler » trouve aussi son origine dans les temps bibliques, dans les malheurs qui suivent l'éviction d'Adam et d'Eve du Paradis. Il faut relire l'épisode de Babel (Genèse, 11, versets 1-9), qui suit de près la catastrophe du Déluge. Devenus très forts parce qu'ils ne parlent que d'une seule langue, les hommes décident de construire une ville et une tour qui doit « pénétrer les cieux ». Le projet déplaît à Yahweh qui les disperse en leur faisant parler des langues différentes. Quelque chose de cette catastrophe résonne encore dans l'emploi de l'alsacien « bable » au sens de « parler pour ne rien dire », voire « commérer » par opposition à « rede », parler noblement (e Red halte : prononcer un discours).

Du coup l'apprentissage vise, plus modestement (mais c'est urgent) à apprendre aux enfants à réguler cet usage de la parole, l'enjeu se déplaçant alors du côté du « vivre ensemble ». Ce qui est réducteur, car, on le verra dans la dernière partie du cours, l'apprentissage de la parole fait un avec l'apprentissage de la pensée.

# 1. Comment les bébés apprennent à parler

## a. L'approche behavioriste

De l'anglais : « to behave » : se comporter. Cette théorie est dominante pendant la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle (Watson, 1913, La psychologie, telle qu'un behavioriste la voit). A l'époque, c'est un progrès. Il s'agit de se débarrasser des approches philosophiques « a priori », et de fonder la théorie sur ce qui est observable.

Ce n'est pas spécifiquement une théorie de l'apprentissage de la parole, mais de l'apprentissage tout court. En la simplifiant, elle procède d'un stimulus et d'une réponse. A force de répéter le même stimulus, je suscite une réponse semblable, et il arrive un moment où un substitut du stimulus peut déclencher la réponse.

Le mécanisme fondamental du conditionnement est conçu par les behavioristes comme étant celui de la *substitution*. Un stimulus Si suscitait une réponse R; désormais, un stimulus Sc suscite cette même réponse R. Tel est le paradigme fondamental de l'apprentissage dans la conception S-R. Celle-ci est essentiellement, pour reprendre une formule ultérieure de Neal Miller, une «théorie du trait d'union» (EU)

En clair, à force d'associer l'objet « manteau » au mot « manteau », on passe à un stade où le mot « manteau » déclenche la représentation, et le comportement attendu, *sans l'objet*. Skinner, un continuateur de Watson, perfectionne la théorie du stimulus-réponse par la notion de *renforcement*. Ce qui assure l'apprentissage est moins le stimulus de départ que l'effet produit un amont : plaisir ou déplaisir, récompense ou punition.

Cette théorie positiviste, qui refuse par hypothèse d'ouvrir la boîte noire (qu'est-ce qui se passe dans la tête de l'enfant qui apprend à parler), était déjà en germe dans la pensée de Saint Augustin (354-430). Voir un passage des Confessions :

“Quand les personnes nommaient quelque chose et que, ce faisant, elles se tournaient en direction de cette chose, je voyais et me souvenais qu'elles désignaient ce qu'on pouvait indiquer par le nom prononcé...Et ainsi, en entendant constamment des mots, tels qu'ils se présentaient dans diverses phrases, je comprenais peu à peu ce qu'ils voulaient dire; et ayant habitué ma bouche à ces signes, je pus ainsi dire ce que je voulais”.

## b. **L'approche innéiste**

Le béhaviorisme est remis en question dans les années 50 par la linguistique américaine

L'objection : comment rendre compte du fait qu'un enfant entre 3 et 5 ans arrive à produire, avec les mots appris, un ensemble de phrases relativement complexes, ET QU'IL N'A JAMAIS ENTENDUES ;

ex : en syntaxe des phrases enfantines comme

*Plus rien maman, plus rien pomme, plus rien au revoir*

où l'enfant produit des énoncés syntaxiquement compréhensibles et qu'il abandonnera plus tard parce que non conformes aux énoncés adultes

Cette syntaxe est rudimentaire en apparence, mais elle a beaucoup intéressé les linguistes et les psychologues, par la présence assez fréquente d'un double énoncé : un sujet et un prédicat ; l'enfant dispose très tôt de ce moyen qui lui permet de dire quelque chose (c'est le « prédicat ») à propos de « quelque chose » (c'est le « sujet »). Mon problème de grammaire N°3 portait là-dessus.

ou encore en vocabulaire, lorsqu'il fera preuve de créativité

- il est bizarre , pour "il est étonné" (vidéo G.Bizot, Roses moyens 98)

- (à son papa sur le macadam) pourquoi y a pas de macamonsieur ?

- (sur son vélo) moi j' fais un dérapage pas tombage

si on peut à la rigueur soutenir qu'on apprend des mots selon le modèle S - R, les énoncés ci-dessus, non normatifs, non imités, présentent néanmoins une « grammaticalité » dont la théorie béhavioriste ne peut pas rendre compte

Il faut, et c'est la théorie de Chomski, que le jeune enfant possède en lui-même, de

manière “innée” une grammaire universelle, une “structure linguistique profonde”. Chomski aboutit donc à un “innéisme” ou “nativisme”, en anglais un LAD (language acquisition device, un dispositif d’acquisition du langage)

La théorie de l’apprentissage se déplace des “mots” du côté des “règles” (au sens de « régularité » innée, non de norme acquise) ; elle fait de l’apprentissage du langage un processus spécifique, qui se distingue radicalement de celui qui régit les connaissances extérieures. En fait pour Chomski la compétence linguistique est donnée dès le début, prête à s’exprimer ; il appelle performance les réalisations qui sont progressivement plus riches, à mesure que progressent chez l’enfant les capacités d’attention et de mémoire.

Signalons que l’entreprise de Chomski avait déjà été préfigurée par la plus ancienne grammaire scientifique du français : la Grammaire de Port-Royal, conçue vers 1660 par les jansénistes Antoine Arnauld et Claude Lancelot ; leur entreprise était motivée par la théologie, et la recherche de la compréhension du « logos divin », par la méthode aristotélicienne. Ce sont eux qui se penchent pour la première fois sur les notions de « sujet » et de « prédicat », à partir d’une phrase de base : « Dieu visible a créé le monde invisible ». Trois siècles plus tard, les linguistes partiront d’une proposition plus laïque, quoique passablement triviale : « le chat mange la souris » et ils inventeront les concepts de sujet et de groupe verbal.

Nous verrons avec l’approche interactionniste que cette théorie est elle aussi en partie dépassée. De plus, les travaux de Chomski, par leur orientation « générative » étaient historiquement déterminés par une approche syntaxique (les règles d’organisation des mots dans la phrase, et en particulier la question de l’ordre des mots).

### c) **L’approche phonologique**

Apprendre à parler, ce n’est pas seulement apprendre une syntaxe, mais articuler les sons de la langue. Voir le précédent CM : chaque langue a son propre système de phonèmes, et cet apprentissage se fait, avec une grande efficacité, avant l’âge de 1 an.

C’est Roman Jakobson qui est l’un des premiers, entre 1939 et 1941, à produire une théorie de cet apprentissage, dans un article célèbre, repris en 1969 aux éditions de Minuit, sous le titre « *Langage enfantin et aphasie* ». Jakobson s’appuie sur les seuls travaux disponibles à l’époque sur un tel domaine : ceux du linguiste belge Antoine Grégoire, réunis dans son ouvrage *L’apprentissage du langage*, paru en 1937. Grégoire avait mené à bien l’exténuante entreprise « d’avoir vécu jour par jour, heure par heure, dans la société des nourrissons et d’avoir épié à tout instant les manifestations extérieures de leur activité » (cité



par Jakobson – op.cit. p.23)

En voici quelques points forts.

D'abord une observation qui va contre une idée reçue. L'enfant tout petit n'apprend pas d'abord les sons les plus faciles à produire, mais simultanément, sans toutefois en avoir conscience, à peu près les sons de toutes les langues possibles. C'est le stade du « babil » qui peut aller jusqu'à 15 mois

« Un enfant est capable d'articuler dans son babil une somme des sons qu'on ne trouve jamais réunie à la fois dans une seule langue, ni même dans une famille de langues : des consonnes aux points d'articulation les plus variables, des mouillées, des arrondies, des sifflantes, des affriquées, des clicks, des voyelles complexes, des diphtongues, etc (...) tous les sons imaginables ».

Ensuite, dans la dernière phase de cette période, il se produit progressivement une déperdition, et cela de deux manières :

- d'une part l'enfant va éliminer au contact de son entourage les variations phonémiques qui ne sont pas répertoriées dans la langue où il baigne
- d'autre part, et c'est a priori une énigme, il va même éliminer des sons qui correspondent aux phonèmes de cette langue, alors qu'il savait les produire au stade du babil. Mais en même temps, si l'adulte fait intentionnellement la même erreur que lui (tosson pour cochon), l'enfant va protester énergiquement !<sup>2</sup>

L'interprétation proposée par Jakobson est celle d'un linguiste pur et dur, disciple de Saussure, mais on va voir qu'elle préfigure déjà l'hypothèse interactionniste.

- cet enfant abandonne le stade du babil pour entrer dans la communication, et pour cela il va se caler sur l'adulte, dont il s'efforcera d'imiter tout : intonation, variations d'intensité de la voix de ses interlocuteurs

- mais l'enfant franchit une étape supplémentaire : au désir de s'adapter s'ajoute

---

<sup>2</sup> Voir le doc. d'accompagnement « Le langage en maternelle », page 19

celui de communiquer, donc de produire des signes ; et c'est ce qui, pour Jakobson, influencé, par Saussure est l'explication de l'appauvrissement : il va produire des sons qui s'opposent les uns aux autres à l'intérieur d'un système ; en d'autres termes il construit son premier système phonologique, forcément un peu fruste ; mais c'est une grande étape, car l'enfant passe alors des « sons sauvages » du babil, à l'austérité phonématique des « signes ».

Même si cette hypothèse est davantage un hommage rendu à la théorie du signe de Saussure que le résultat d'une observation rigoureuse, on peut retenir de cette approche un aspect essentiel : c'est en cherchant la communication avec l'adulte, lequel est lui-même à leur écoute, que les enfants apprennent à parler, et non en associant mécaniquement des stimuli et des réponses, et pas davantage en développant une faculté innée. La communication est donc constitutive de l'émergence de la parole. Ce constat ouvre la voie à l'hypothèse interactionniste de Bruner, lui-même inspiré par Vygotski. Jérôme Seymour Bruner est un psychologue américain, né en 1915.

#### d) **l'approche interactionniste**

##### **les recherches de Jérôme Bruner**

Il part d'un constat que tout le monde peut faire. Soit les 2 phrases énoncées par une maman à son enfant :

(1) pourquoi tu ne joues pas à la balle maintenant ? (= tu ne dois pas être là, va dehors, va jouer à la balle !)

(2) pourquoi tu joues à la balle maintenant ? (= dis-moi la raison pour laquelle maintenant tu joues à la balle)

en surface, les 2 phrases ont la même structure interrogative ; mais alors que (2) est une vraie question, (1) est une injonction

à l'observation on découvre qu'en règle générale, même des enfants très petits sont capables de saisir cette nuance

(2) en fonction de l'intonation peut aussi devenir injonctif

### **Bruner en tire une 1° conclusion :**

si les enfants comprennent très vite les intentions communicatives (qui peuvent varier pour un même énoncé), c'est qu'ils apprennent aussi **LES ACTES DE PAROLES**, et non seulement leurs formes linguistiques

Comment les apprennent-ils ?

Les travaux de Bruner sont originaux parce que fondés non sur des observations directes, comme l'avait fait Grégoire, mais sur des enregistrements audio et vidéo fait sur les relations mère-enfant au cours de la première année du développement des bébés, selon un protocole scientifique rigoureux.

Le dialogue mère-enfant est capital , non seulement parce que la mère fournit un modèle du "bien parler" (= son rôle béhavioriste), mais surtout une AIDE à l'enfant, pour clarifier ses intentions, et les ajuster aux conditions, aux exigences de la communauté.

La mère fait entrer le petit enfant dans le monde de la culture, et cela bien avant que l'enfant ne produise du langage

### **d'où la 2° conclusion de Bruner :**

pour que l'enfant apprenne à parler, il faut non seulement un dispositif de langage acquis (LAD : Language acquisition device) mais un système de support pour cette acquisition (LASS, i.e. Language acquisition support système) ;

ce système de support, il l'appelle aussi un SCÉNARIO, i.e. une routine qui permet à l'enfant de comprendre ce qui se passe. Un autre mot, à peu près équivalent, dans la théorie de Bruner, c'est le FORMAT

cet encadrement fonctionnel de la communication lance l'enfant sur la voie du langage proprement dit

(plus tard, quand les enfants entreront dans l'écrit, cette théorie du scénario ou du

format aura un pendant symétrique : les genres – voir Bronckart et Schneuwly, présentés dans le CM « apprendre à écrire »).

Dans un chapitre très détaillé (3, les activités ludiques, les jeux et le langage), Bruner montre comment le jeu de « coucou », que pratiquent toutes les mères, et aussi les pères, du moins dans les sociétés occidentales, est structurant pour l'enfant, par les échanges qu'il permet à l'intérieur d'une forme relativement stable, permettant aussi les changements de rôle. D'abord c'est l'adulte qui se cache / se montre en manipulant un objet écran ; mais à un certain stade du jeu, l'enfant se saisit de l'objet, et il prend la place langagière du partenaire adulte.

Ce qui est très réjouissant dans les analyses de Bruner autour du jeu de coucou, c'est que cette idée un peu tendancieuse d'un apprentissage par le jeu est ancrée dans des pratiques de la « scène primitive ». L'enfant y prend un énorme plaisir, mais l'adulte aussi, qui se surprend à imiter l'enfant, et c'est justement dans ce jeu où l'enfant devient grand... en même temps que l'adulte régresse que « se joue » l'apprentissage de la parole.<sup>3</sup>

Et voilà fondés par une démarche scientifique (dans cet exposé, je ne donne que les conclusions) des principes didactiques aujourd'hui admis, à savoir que dans le domaine de l'apprentissage de la langue, **il est plus payant de travailler sur les situations de communication, et sur les relations interindividuelles et groupales qu'elles induisent , que sur les productions langagières elles-mêmes.** En d'autres termes : « on va de la communication vers le langage et non le contraire<sup>4</sup> ».

La construction de “scénarios” maître(esse) / élèves est un enjeu particulièrement important en maternelle

La conclusion n°2 entraîne une conclusion n°3 :

Si c'est dans la relation (la socialisation première par la médiation de la mère) que l'enfant apprend à parler, ce processus doit avoir un fondement biologique.

---

<sup>3</sup> voir cette idée commentée par le linguiste F. François, article « Psycholinguistique » in Encyclopédia universalis (1988).

<sup>4</sup> F. François, article ci-dessus

Pour Bruner, il y a bien **de l'inné** : c'est la DISPOSITION A COMMUNIQUER, et ce don inné cognitif est antérieur à l'acquisition du langage proprement dit. Autrement dit, ce qui est inné chez un enfant, ce ne sont pas des concepts, mais le dispositif qui pousse à fabriquer des concepts, parce que c'est par cette activité conceptuelle qu'il communique

On conclura cette partie par cette phrase de Bruner :

**“une part considérable de l'activité initiale de l'enfant durant la première année et demie de sa vie est extraordinairement sociale et axée sur la communication”.**

## 2. **Comment les élèves apprennent à parler à l'école ?**

### a) **Vygotski comme un « fruit mûr »...**

L'ouvrage qui a fait connaître la théorie de Bruner en France paraît en traduction chez Retz en 1983. Deux ans auparavant, le ministre Savary amorce une série de réformes qui vont aboutir à la loi d'orientation de 89 (l'élève au centre des apprentissages), et pour l'école primaire, à l'invention des cycles. La même époque voit la création des Zones d'Éducation Prioritaires. La recherche pédagogique a le vent en poupe, tandis que des sociologues, sous l'influence de Bourdieu, opèrent une radiographie sans concession du système éducatif, dont on commence à comprendre qu'il produit de l'échec, non seulement par manque de moyens, mais par défaut d'expertise. Progressivement, va émerger l'idée que l'apprentissage de la langue, orale et écrite, est un élément crucial de la réussite, se trouve ainsi dépassée une approche un peu romantique de la parole comme libre expression, au profit d'une approche de la parole comme communication orientée vers l'apprentissage, qui culminera dans la formule encore d'actualité : « le langage **au cœur des apprentissages** ».

Un grand pédagogue russe, mort en 1934, Lev Vygotski, auteur d'un ouvrage touffu et posthume, avait depuis longtemps jeté les bases de cette réflexion. En France il est enfin traduit, lu, commenté, au milieu des années 85<sup>5</sup>. Le fruit était mûr... et les pédagogues se jettent avec délices dans cette lecture, découvrant peut-être... qu'ils étaient vygotkiens sans

<sup>5</sup> la version électronique de l'encyclopédia de 1988 ne lui consacre pas encore d'entrée !

le savoir.

## b) **La notion de « développement »**

Dans un chapitre intitulé « L'acquisition du langage à l'école maternelle », in *Linguistique*, ouvrage collectif dirigé par F. François, paru en 1980, on peut lire : « C'est une idée bien admise maintenant que la recherche linguistique est au centre de la pédagogie de la langue maternelle<sup>6</sup> ».

Mais au cours des deux décennies qui vont suivre, ce sont les théories du « développement », élaborées par Piaget et Vygotski, qui vont inspirer les programmes, leur aboutissement étant ceux de 2002, avec un important document d'accompagnement en 125 pages : *Le langage à l'école maternelle*. Sans renier la linguistique, ce sont d'autres champs du savoir : la psychologie, la sociologie, qui sont explorés.

Le terme « **développement** » est faussement transparent : il renvoie à une théorie exposée par Vygotski dans « Pensée et langage ».

Le « tout » du langage se met en place dans les tout premiers échanges, d'où la controverse de Vygotski avec Piaget. Ce dernier insiste sur le caractère égocentrique du langage infantin ; Vygotski démontre que ce langage est dès le départ « social ». Le « système linguistique » (phonologie, morphologie, syntaxe, lexique) se met en place dans les échanges mère-enfant des premiers mois de la vie, et connaît, ensuite, un développement quantitatif (notamment une « explosion » lexicale constatée vers l'âge de 25 mois, donc avant la section des petits). L'aspect qualitatif intervient à l'école, dans une variété de situations de communication que le maître construit, et que les enfants ne rencontrent pas forcément dans leur milieu familial d'origine.

Symétrique de cet important « personnage » qu'est la mère, dans la période pré-scolaire, un nouveau « personnage » émerge à l'école : c'est « l'adulte étayeur » : évidemment le maître, mais il s'agit moins d'un statut institutionnel que d'une fonction. Elle peut être exercée par tout interlocuteur attentif : les parents, l'ATSEM, et même ponctuellement par les « pairs ». Mais elle nécessite de fortes compétences professionnelles pour construire une « progression ». L'étayage consiste à repérer pour un âge donné, un groupe d'enfants donné, voire un enfant considéré individuellement, la « zone de proche développement », à

---

<sup>6</sup> p.444, R. Legrand-Gelber

l'aménager de telle façon que l'apprentissage soit bien ciblé, ce dernier se faisant en deux temps. On connaît la fameuse formule de Vygotski : « *ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain* »<sup>7</sup>.

Ce qu'il faut bien comprendre, c'est que l'idée de développement est aux antipodes d'une conception de l'apprentissage, à marche forcée, régie de l'extérieur par des programmes imposés. Le processus se déroule toujours en deux temps : a) celui de l'apprentissage, où le maître intervient avec sa compétence et son « ingénierie » b) ensuite le temps mystérieux de la maturation, variable en fonction de chaque enfant, où l'apprentissage se développe : et le miracle a lieu : un beau matin de printemps, la pivoine est là, dans une explosion de pétales<sup>8</sup>

### **c) le développement du langage dans le programme de 2002**

Le document d'accompagnement fournit des aides au maître. Le premier (p.19-20) est une aide à l'évaluation diagnostique, en fournissant des « repères relatifs au développement du langage de 0 à 6 ans : les indices sont d'ordre linguistique, sous deux aspects : la réception (sensibilité à), et la production (diverses utilisations du langage). Le second : « un parcours balisé par les programmes », réparti selon les trois niveaux institutionnels (TPS et PS, MS, GS) les compétences attendues dans une série de grands domaines, en leur associant des « indicateurs » pour l'observation et l'évaluation.

Toujours en suivant le document d'accompagnement, le chapitre suivant est intitulé : « favoriser la communication ». Il suffit de le parcourir pour se rendre compte de l'influence des thèses de Vygotski et de Bruner.

D'abord la simplicité (apparente) des objectifs :

« Les compétences de communication attendues en fin d'école maternelle sont peu nombreuses :

- répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre dès la fin de la première année de scolarité (à trois ou quatre ans)

- prendre l'initiative d'un échange et le conduire au-delà de la première réponse

<sup>7</sup> p.273, ch. « Les concepts scientifiques »

<sup>8</sup> l'image est de moi, je la risque, mais je ne crois pas trahir la pensée de Vygotski

- participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l'échange

Pour que les enfants aient construit ces compétences au moment de quitter l'école maternelle, l'enseignant organise un parcours balisé par quelques repères et vise progressivement des objectifs d'apprentissage précis<sup>9</sup> » (p.30).

C'est bien là l'idée du développement : les compétences, les enfants les construisent, dans un jeu d'échange où l'adulte sollicite, mais où les rôles sont échangés, puisqu'on admet que les enfants prennent des initiatives.

Ensuite les éléments facilitateurs. Le rôle de l'enseignant est moins de fournir des modèles langagiers que de proposer une organisation pour que la classe devienne un « réseau d'échanges ». En particulier vont être encouragés les groupes réduits, pour aider les élèves qui n'osent pas parler en groupe classe. Ici le texte s'inspire des travaux d'Agnès Florin, et sa typologie : les faibles, les moyens et les grands parleurs, qu'il importe de répartir judicieusement dans les petits groupes. Cette organisation est recommandée explicitement dans la partie suivante du document, encadré tramé en bleu :

#### « Les ateliers

En ateliers, les enfants sont regroupés, soit pour travailler individuellement et échanger entre eux, soit pour réaliser ensemble une même tâche.

Dans le but de créer le plus grand nombre possible d'échanges langagiers personnalisés, l'organisation de la classe en ateliers semble à privilégier. Ce dispositif paraît essentiel pour que l'enseignant puisse observer, échanger, comprendre et aider chacun dans la construction des compétences propres aux 5 domaines d'activités »

Autre élément facilitateur : le contexte. Vygotski avait déjà insisté sur les traits du langage oral enfantin, puissamment porté par la situation, sur laquelle il suffit de prendre appui pour enclencher la dynamique conversationnelle. D'où dans le document, la distinction « langage en situation » / « langage d'évocation », et la recommandation faite de s'appuyer, au départ sur le premier (voir la partie « le langage oral », p.48)

---

<sup>9</sup> cet horizon n'a pas changé dans le programme de 2008, qui reprend à peu près les mêmes compétences, de manière plus précise : il insiste plus sur les observables, et moins sur la logique sous-jacente : on remarquera que ce qui se rapporte clairement à l'adulte étayeur est effacé



Le but n'est pas toutefois d'en rester à des échanges entièrement déterminés par la situation scolaire, mais d'amener les enfants à gérer progressivement des situations de communication non importées dans leur milieu d'origine, ni directement induits par la situation. En apprenant à parler, à partir de contenus non présents, les enfants font une première entrée dans la culture, par le langage d'évocation. Là encore on trouvera l'empreinte de Vygotski et de Bruner. Le document décline, à titre d'exemples, des situations de parole, qui sont autant de « formats », ou de « scénarios », sécurisants pour l'enfant par leur caractère répétitif, assez ouverts cependant pour intégrer des variantes et des composantes langagières progressivement plus riches. Je cite :

- faire l'appel (un scénario qui peut évoluer de la section des petits à la GS)
- accueillir des enfants après la sieste
- résoudre un conflit suite à un incident de cour
- dire ensemble des chansons à geste<sup>10</sup>

On retrouve là, en fait, une pratique très ancienne de l'école maternelle : les « rituels », mais repensés par la théorie<sup>11</sup>

Dernier trait vygotkien de ces recommandations : la mise en scène du maître. C'est un « enseignant tuteur de langage », et ce mot de « tuteur » doit être compris en référence au concept technique d'étayage. S'agissant d'une fonction, et non d'un statut, elle est élargie à d'autres adultes. D'abord, à l'intérieur de l'école, l'ATSEM : un long passage lui est consacré (page34). Ensuite, à l'extérieur de l'école, les parents, « partenaires essentiels ». La partie qui leur est consacrée p.35 est plus exigeante, mais aussi plus claire sur leur fonction, que les programmes de 2008 ; ces derniers en font des contrôleurs potentiels en leur fournissant des progressions toutes faites, sans leur en expliquer le sens des apprentissages. Le document d'accompagnement des programmes de 2002 invite l'enseignant à former les parents :

« On expliquera à quel point il est important d'écouter un enfant qui parle et de lui répondre, de lui laisser le temps de dire ce qu'il veut dire, de l'interroger. On incitera à lui lire des histoires ou à en raconter, à chanter avec lui »

---

<sup>10</sup> on trouvera une autre liste dans la partie « Le langage oral », sous partie : « La pratique du langage décontextualisé » : le document comporte des redites, étant le fruit du travail de plusieurs équipes.

<sup>11</sup> le document précise p.40 : « Les rituels, quand ils ne sont pas devenus des routines vidées de sens, structurent le temps de la classe, participent à la socialisation et au « vivre ensemble » ; ils sont souvent un important moment de communication ».

Et comme c'est la disposition à communiquer qui est le terreau sur lequel vont pousser les fruits et les fleurs du langage, c'est elle qu'il convient de renforcer, peu importe que le parent le fasse en français ou dans sa langue d'origine, et c'est ce que préconise explicitement le document :

« pour les parents dont le français n'est pas la langue première, il convient de les rassurer quant à leur rôle et de les encourager à utiliser leur langue pour les échanges du quotidien » (p.35)

### *Part de la littérature de jeunesse dans ces objectifs*

Il est communément admis que la littérature de jeunesse, essentiellement les albums peuvent puissamment contribuer à ces apprentissages. *Oui, mais à condition de maintenir une réflexion critique.* Tous les albums ne sont pas conçus, loin s'en faut, pour servir des objectifs aussi spécifiques que l'acquisition du langage oral par des enfants de 2 à 5 ans :

**On ne dira jamais assez l'importance des histoires mettant en scène le couple "présence - absence", porteur de l'équilibre cognitif et affectif dont les tout-petits ont besoin. Par exemple, *Coucou maman, cherche-moi!* chez Bayard ou la série des *Mimi*, en vente dans les super-marchés (M. Brigaudiot)**

Voir le site <http://progmaterielle.free.fr/>

Voir un texte de Sylvie Plane sur le même site.

### **d) parler pour apprendre**

Ce dernier volet du cours va maintenant conjuguer développement langagier et développement des apprentissages. Dans **Pensée et langage**, Vygotski s'intéresse au développement des « concepts scientifiques », qu'il prend soin de distinguer des « concepts spontanés ». Son œuvre n'envisage pas que le développement du langage, mais bien, comme l'indique le titre de son ouvrage majeur, le développement de la pensée, et un tel but ne peut être efficacement poursuivi, pour la plupart des enfants, qu'à l'école. Les deux composantes sont étroitement liées : il y a une base psychique commune qui fait que les différentes matières scolaires : la grammaire, l'arithmétique, les sciences, etc. influent les unes sur les autres, parce qu'elles ont chacune un dénominateur commun formel :

« la pensée abstraite de l'enfant se forme lors de toutes les leçons et son développement ne se décompose nullement en processus séparés correspondant aux différentes matières entre lesquelles se répartit l'apprentissage scolaire »

Encore faut-il imaginer des activités clairement finalisées par ce développement de *la pensée abstraite*. En insistant sur le langage en situation, et la prise d'appui systématique sur le vécu, et l'environnement immédiat de l'enfant, les programmes de 2002 tablent sur une construction progressive de la pensée à partir de l'expérience immédiate<sup>12</sup>. On peut se demander s'ils prennent bien la mesure de la rupture qu'introduisent les « concepts scientifiques » au développement desquels Vygotski consacre un long chapitre.

Au cœur de cette question, il y a le statut du lexique. Le programme de 2008 y attache une très grande importance, avec une ambition d'abord quantitative, d'où des pratiques du type « le mot du jour », conseillées déjà dans le programme de 2007. Cet objectif repose sur un acquis de la recherche, concernant spécifiquement l'apprentissage de la lecture. Il s'agit donc non pas du développement des capacités conceptuelles des enfants, mais de l'entrée dans le langage écrit. Plus les enfants ont mémorisé des mots nouveaux, mieux s'exerce la compétence dite « orthographique », c'est-à-dire, par des opérations de segmentation effectuées à l'échelle de la milli-seconde, la reconnaissance de mots connus et l'analyse de mots nouveaux<sup>13</sup>. Plus largement, il est clair que l'augmentation du stock de mots connus est une aide efficace pour améliorer la compréhension en lecture. C'est l'enjeu du cycle 2 et du cycle 3, focalisés par l'entrée dans l'écrit.

En maternelle, une perspective plus féconde consiste à travailler, non pas directement et exclusivement sur le lexique, mais sur les processus qui permettent aux enfants de s'approprier les mots conceptuellement. Il s'agit du développement des conduites de « catégorisation<sup>14</sup> ».

Les observations montrent que l'âge de la maternelle est une période d'« explosion lexicale », déjà constatée vers l'âge de deux ans et demi. Encore faut-il réfléchir aux processus mentaux qui permettent aux enfants d'engranger des mots. Une simple observation

---

<sup>12</sup> Il s'agit alors de « concepts quotidiens » ; selon Piaget, ils n'ont pas de caractère de système, et leur développement est spontané, non volontaire (voir *Pensée et Langage*, p.317)

<sup>13</sup> cette hypothèse a été

<sup>14</sup> voir l'outil CATEGO, développé dans un fascicule par Sylvie Cèbe, J-Louis Paour et Roland Goigoux, Hatier, 2004. Cette dernière partie du cours s'inspire de l'introduction de cet ouvrage pratique.

peut nous mettre sur la voie. Théo pour son anniversaire de 2 ans reçoit quantité de cadeaux, mais il laisse tomber tous ses paquets quand il déballe... une trottinette. Il pousse alors un cri de joie et lance à la cantonnade : *vélo, vélo !* on lui dit : *mais non, Théo, c'est une trottinette ;* mais rien n'y fait. Et le voilà qui monte comme un pro sur son vélo trottinette, et qui traverse en tous sens le salon. Que faut-il en penser ? Théo ne se trompe pas, mais il fait usage du mot « vélo » comme d'un « nom commun ». Qu'est-ce qu'un nom commun **sinon l'unité d'une multiplicité**. C'est cette propriété hautement intellectuelle du langage qui me permet de dire « pullover » ou « maison » à partir de toutes sortes d'exemples de vêtements ou d'habitations, tout en les distinguant de pantalons ou de voitures. Théo en fait semble bien étendre la catégorie « vélo » à tout objet à roues, sur lequel il peut grimper pour se déplacer. Et on voit bien là que l'hypothèse béhavioriste, qui table sur de simples associations n'est pas tenable. Echappent à cette loi les « noms propres », et l'enfant en a très vite conscience, d'où son malaise lorsque dans la classe deux enfants s'appellent Théo, Léo ou Emma. Théo nous permet de faire une deuxième remarque. On peut se demander pourquoi il dit « vélo ». C'est que justement il en possède un, même si c'est un petit tricycle. On lui a dit : « *Théo, c'est ton vélo* ». Et pour Théo, le mot « vélo », confronté à l'objet « trottinette » est devenu **un mot « prototypique »**, c'est-à-dire une étiquette pour le concept. Plus tard, au cours de son développement, il fera la différence entre « trottinette » et « vélo ». Il ne le fera toutefois pas suite à des « leçons », mais à travers de longs échanges langagiers, où entrèrent aussi des expériences : des observations spontanées, des manipulations, des pensées intérieures, des interactions avec d'autres enfants et des adultes. Il y faut du temps, et à l'école du temps *spécifiquement dédié à l'oral comme objet d'apprentissage*. (voir M. Laparra, in *Pratiques*, N°137-138, 2008).

Sans entrer dans le détail, cette orientation de l'apprentissage repose sur quelques principes fondamentaux :

- il y a deux types de catégories : les **taxonimiques** (= les familles d'objets, par exemple, les animaux, les aliments, les végétaux, et les **schématiques**, ou fonctionnelles (= les thèmes : les enfants associeront spontanément tout ce qu'il faut pour fêter un anniversaire : le biscuit , les bougies, la chanson, le cadeau, etc.) : les deux sont générateurs de lexique, mais ce sont les catégories taxonimiques que l'école va travailler en priorité, en raison de leur caractère stable et transposable ; s'il est vrai que l'école doit augmenter le lexique, tous les mots du lexique n'ont pas la même

valeur

- c'est par des catégorisations multiples que les enfants vont développer leurs capacités dans ce domaine : un même élément, par exemple un croissant et une cotelette, entrera dans une catégorie « qui se mange », même si l'enfant a commencé par catégoriser des éléments « petit déjeuner », d'où la cotelette sera exclue. Le développement de la pensée suppose un entraînement à la flexibilité.

- c'est par la verbalisation des procédures que l'enfant va progressivement construire la catégorisation comme un outil adapté à n'importe quel type de tâche, sachant qu'il y a à tenir compte de stades du développement : l'observation montre que si l'enfant de 3-4 ans réussit à catégoriser, et sait qu'il a réussi, *il ne sait pas expliciter les règles* qu'il a utilisées.

Cette démarche est assez éloignée d'une idée reçue : la capacité de conceptualiser dépend de l'appropriation du mot. Certes les enfants engrangent des mots appris, en cueillent d'autres au vol, et le pédagogue peut se satisfaire à peu de frais en faisant restituer aux élèves le jour suivant les mots qu'il a laborieusement injectés la veille.

Vygotski fait remarquer que c'est toujours alors un « mot immature ». Par exemple, on sera surpris de constater que dans un premier temps, des mots comme « fleur » ou « poisson » seront mis par les enfants sur le même plan que « tulipe » ou « brochet ». Inversement, il utilisera longtemps des mots spécifiques comme mots prototypiques, disant par exemple « moineau », et comme Théo, « vélo » alors qu'il s'agit d'un oiseau ou d'un engin à deux roues. La valeur générique, taxinomique, n'est pas clairement perçue. Pour l'enfant, l'assimilation du mot est un *processus qui ne fait que commencer*. Il faut du temps à partir du bouton pour observer la pivoine. C'est l'activité conceptuelle qu'il importe alors de stimuler, et non pas, à marche forcée, l'apprentissage de listes de mots. Vygotski termine son long chapitre sur le développement des concepts scientifiques en citant Tolstoï : « *le mot est presque toujours prêt quand le concept l'est* », tout en précisant que ce n'est pas le sens commun.

# Conclusion

Il reste à ajuster les contenus de ce CM au programme officiel, celui de 2008, puisque nous préparons un concours.

On se sera aperçu que ce programme de 2008 n'a pas été présenté comme référence principale, cette dernière étant plutôt le programme de 2002, et surtout le précieux document d'accompagnement de 2004, que tout futur professeur des écoles se doit de posséder dans sa bibliothèque numérique

De fait un formateur qui a fondé pendant des années ses apports sur le programme de 2002, ne peut pas les renier, suite à un décret, au profit de programmes autres, sauf si l'institution lui fournit des clés pour réfuter les précédents, d'un point de vue scientifique.

Ce n'est pas le cas, puisque le ministère a considéré que ces textes se suffisaient à eux-mêmes, ne nécessitant donc pas de documents d'accompagnement. Si ces programmes sont à prendre ou à laisser, il n'y a pas lieu de faire à leur sujet un CM, lequel serait sans objet.

Pour autant, le programme de 2008 n'est pas en contradiction flagrante avec ce qui vient d'être exposé. Autre avantage : sa concision. La partie qui nous concerne, intitulée « S'approprier le langage » est relativement brève dans le programme de 2008, puisqu'elle tient sur un A4. Le travail qui reste à faire à chacun(e), c'est de mettre en relation les contenus de ce CM avec ceux du texte officiel. Peut-être verrait-on alors que le programme assigne des objectifs : c'est-à-dire le « *QUOI ?* » Quant au « *COMMENT ?* », il nécessite quand même encore le programme de 2002, et surtout son document d'accompagnement... et plus largement, de la part de futurs professeurs des écoles, un certain goût pour la recherche. C'est cet intérêt pour la recherche que j'espère avoir un peu illustré.

## Annexe –

### Note sur l'album « Le mangeur de mots », de Thierry Dedieu, Seuil Jeunesse, 1996

Cette fable résume sous la forme d'une fiction narrative ce qui vient d'être exposé conceptuellement, sur le mode discursif.

Au début Le Bougni Antoine ou Antoine Le Bougni (on ne sait, et cette hésitation sur son identité donne à penser) est un enfant comme les autres : « il contemplait le monde derrière un forêt d'interrogations ».

Piaget a repéré ce stade des questions sur soi et sur le monde, qui correspond à un premier stade du développement de l'enfant. Comment trouver les réponses ? Au début Le Bougni ne fait pas du tout ce qu'attendent ses parents, qui sont peut-être allés écouter une conférence sur Vygotski, et ont ainsi compris l'intérêt, pour le développement du psychisme de l'enfant, d'être de bons « partenaires », comme il est recommandé dans le document d'accompagnement des programmes de 2002, page 34. Le Bougni règle le problème tout seul : « Quand il ne posait pas de questions, Le Bougni avançait des suppositions, se donnait des explications, inventait des solutions. Tout le temps, il parlait. Parlait, parlait. Pour sa mère c'était dur. Pour son père, c'était dur ».

Il fait ce qui est fortement recommandé par l'école aujourd'hui : il engrange du vocabulaire. Ou plutôt il avale goulument les mots par platées entières, surtout depuis que ses parents excédés, lui ont dit « qu'ils ne lui parleraient plus tant qu'il mangerait tous les mots ». Car ces mots ne signifient rien, pas même pour lui qui s'invente ce langage. N'étant pas différenciés, ses mots sont semblables à un plat de spaghettis qui s'enfilent d'un seul tenant, comme on le voit sur l'illustration.

Et bien entendu la catastrophe se produit : blocage, indigestion, vomissements. Affolés les parents appellent le médecin, qui lui prescrit un régime. Le Bougni, enfant obéissant, s'y soumet. Maintenant, le voilà assagi. Il ne dit plus que des choses utiles, mais sans intérêt. Il est devenu un triste adepte d'une langue fonctionnelle, normée, respectueuse des règles. Mais du coup c'en est fini de ces questions d'enfant qui l'avaient jeté à la rencontre des mots. Le Bougni en éprouve une terrible frustration, qui le conduit à s'anéantir comme être parlant. Il fait la grève de la faim, « et il se tut ». A sa mère, qui lui demande ce qu'il a fait à l'école, il rend, littéralement, « page blanche » (voir l'illustration). Mais cette phase d'anorexie, est le point de départ d'une longue initiation qui va enfin faire du Bougni un « humain » doué de parole.

Pour commencer il lui faut abandonner cet instrument trop perfectionné qu'est la langue, et découvrir le langage, comme vecteur de communication, intentionnalité poussant vers autrui. « Même s'il ne parlait plus, Le Bougni n'arrêtait pas de penser, de regarder, de sentir et de ressentir. Alors, pour se faire comprendre sans parole, il utilisa son nez, ses mains, sa peau, son regard. Tout participait à lui faire découvrir le monde et à s'en faire comprendre. »

Sa première expérience de communication réussie, il la fait avec un être non parlant par excellence, c'est son chat. Par la suite, il découvre les extraordinaires ressources langagières de tout son corps, apte à mettre en forme pour autrui, des messages aux mille nuances. « Tout en lui était expressif ». Tout se passe comme s'il lui avait fallu renoncer provisoirement à tous les mots de la langue, pour que se réveille en lui cette « disposition innée à communiquer », propre des humains selon Bruner.

Du coup, l'apprentissage aidant (!) il développe des facultés extraordinaires, réussissant à converser non seulement avec les animaux, mais avec des fleurs, voire des objets inanimés : le mobilier du salon, la tabouret de la cuisine, et même une scie égoïne. C'est clair, Le Bougni n'est pas normal, et l'aventure finit par le conduire « en maison », où il croise quelques enfants qui ont des

problèmes du même genre. C'est une nouvelle épreuve, mais qui va l'amener à la dernière étape. Apprendre à parler est décidément une longue histoire.

Elle se termine par la rencontre de Lola, la fille de la concierge de l'établissement. Au début, Le Bougni, porté par le désir de communiquer avec la belle, utilise toute sa panoplie langagière, mais non linguistique : les messages odorants, à la façon papillon, ou encore le fer à repasser amoureux. Echech complet. « Le Bougni dut se rendre à l'évidence : Lola ne comprenait rien, à part le langage humain ».

La dernière page raconte comment le héros de cette histoire trouve le bonheur en trouvant enfin le moyen de réconcilier de la langue avec le langage. L'histoire ne dit pas si Le Bougni devient enfin Antoine, mais on peut imaginer, en lisant la dernière page, qu'un jour il épousera Lola, qu'ils auront beaucoup d'enfants, et qu'ils deviendront à leur tour pour ces derniers des « parents tuteurs de langage ».

Voici cette dernière page :

« Après de longues hésitations, Le Bougni décida de reparler avec des mots d'homme. Mais il serait très sévère dans leur sélection, il les choisirait avec précaution, pour leur harmonie, leur sens, leur couleur, pour le rythme des lèvres. Pour que chaque mot prononcé ne soit pas un mot de plus dans le vacarme des hommes. Pour qu'il soit comme un diamant qu'il offrirait à qui saurait l'écouter. Et alors que Le Bougni s'appêtait à exprimer son premier mot, Lola échangea sa première parole de papier ».

---

## **Bibliographie**

ENCYCLOPEDIA UNIVERSALIS, version électronique, 1988

VYGOTSKI (Lev Sémionovitch), *Pensée et langage*, Traduction de F. Sève, éditions sociales, 1985

BRUNER (J.Seymour), *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz, 1983

FRANCOIS (Frédéric), *Linguistique*, PUF, 1980, ouvrage collectif – article de LEGRAND-GELBER Régine, L'acquisition de la langue maternelle.



KAIL (Michele), FAYOL (Michel), *L'acquisition du langage*, tome 2, Au-delà de trois ans, ouvrage collectif – article de BERNICOT (Josie) : la pragmatique des énoncés chez l'enfant.

CEBE (Sylvie), PAOUR (J-Louis), GOIGOUX (Roland), *CATÉGO, Apprendre à catégoriser*, Hatier, 2004, imagier avec introduction théorique et mode d'emploi.

MEN, *Le langage en maternelle*, document d'accompagnement des programmes de 2002, Scérén, CNDP, 2004

MEN, *Programmes pour l'école maternelle* (BO, hors série du 19 juin 2008)

LAPARRA (Marceline), *L'oral un enseignement impossible ?* Pratiques, N°137-138, juin 2008

DEDIEU (Thierry), *Le mangeur de mots*, Seuil Jeunesse, 1996.

[Retour au début de la page](#)