



Responsable de la publication: Maurice
Sachot Responsable du présent na :
Marie-Louise Scheidhauer CIRID
U.F.R. de Philosophie, Linguistique, Informatique,
Sciences de l'Éducation "Le Portique"
14, rue Descartes
67084, Strasbourg cédex
tél. : 88 15 72 60/75
; fax: 88257870
Coumel :
sachot@ushs.u-
strasbg.fr

CIRID

*Centre Inter-universitaire de Recherches
Interdisciplinaires en Didactique*

Les Cahiers du CIRID

N° II

**Apprendre à Parler et Parler pour
Apprendre**

De la Langue de la Maison aux Langues de l'Ecole

Christine HELOT

Strasbourg, 2001

ISSN: 1270-9492

Apprendre à Parler

et Parler pour Apprendre

De la Langue de la Maison

aux Langues de l'Ecole

Christine HELOT

Introduction

Il me semble important en tant que formatrice en anglais de futurs professeurs d'école, d'essayer d'élaborer non pas une didactique d'une langue étrangère, ni même des langues étrangères mais une didactique des langues qui prenne en compte la langue maternelle, les langues étrangères et même les langues maternelles de certains enfants qu'elles soient appelées d'origine, régionales, minoritaires ou autres.

Comment comprendre les liens entre ces différentes classes de langues, les spécificités de leur apprentissage en milieu scolaire et comment construire à l'école sur le bagage linguistique acquis en milieu familial? L'enfant qui commence l'école va passer de la langue (ou des langues) de la maison à la langue (et aux langues) de l'école. Mais où et comment commence l'apprentissage de la première langue? Quel est le lien entre langage et cognition ? Peut-on comprendre le développement langagier en milieu scolaire sans tenir compte des processus d'acquisition de la langue maternelle en milieu informel?

Je proposerai dans cet article d'envisager la ou les langues des enfants et leur développement dans une continuité, dans un va-et-vient entre le contexte familial et le contexte scolaire et de construire des ponts entre langue maternelle et langue "autre" afin de donner aux futurs enseignants quelques pistes pour mieux aider les enfants à apprendre à parler et à parler pour apprendre.

1. Le développement du langage chez le nouveau-né: processus d'acquisition

Comment le nouveau-né qui vient de voir le jour développe ses facultés linguistiques ?

En fait, trois, quatre ans d'expérience suffisent pour que l'enfant "apprenne" à parler, alors qu'un adulte qui passe 2 ou 3 ans au Japon par exemple, maîtrise toujours assez mal la langue de ce pays. L'adulte moyen qui apprend une langue qui n'est pas la sienne semble beaucoup moins doué que le jeune enfant qui très vite se débrouille ou semble se débrouiller seul, c'est-à-dire sans apprentissage formel.

Mais peut-on parler d'apprentissage de la langue maternelle ? Les chercheurs anglo-saxons préfèrent le terme acquisition qu'ils définissent comme un processus inconscient en situation non structurée (Krashen, 1981), alors que l'apprentissage serait un processus conscient en situation structurée. Il y a bien sûr un lien entre ces deux processus et il peut y avoir apprentissage en milieu informel tout comme acquisition en milieu formel. Mais depuis la publication des travaux de Chomsky (1957, 1965), on sait que les enfants n'acquièrent pas leur langue par imitation ou par apprentissage. Nous sommes tous génétiquement programmés pour apprendre à parler (comme nous sommes programmés pour apprendre à marcher) et tous les bébés du monde en dépit des variations culturelles touchant aux modes de présentation du langage, apprennent à parler à peu près au même âge. Les parents n'enseignent pas la langue à leurs enfants, ils leur fournissent des modèles, modèles linguistiques et modèles culturels.

1.1. Que se passe-t-il au niveau du cerveau du nouveau-né?

Qu'est-ce qui prédispose le nouveau-né à acquérir si vite et apparemment si simplement les connaissances nécessaires ?

Dès la naissance, le cerveau humain sait traiter les données de l'environnement, les informations visuelles, et auditives, c'est-à-dire les sons qui vont servir à identifier et localiser les objets, à évaluer leurs déplacements. L'ouïe du nouveau-né est excellente et dès les dernières semaines de la grossesse, l'appareil auditif est parfaitement formé alors que les voies nerveuses visuelles sont moins développées. Le système

1

,

N

auditif participe chez tous les animaux supérieurs à l'élaboration d'un monde perceptif cohérent et ordonné mais dans le cas de l'homme, le système auditif joue un rôle extrêmement important: le son est le véhicule du langage articulé grâce auquel l'homme reçoit et échange des informations, élabore et transmet une culture, des connaissances, des pensées.

1.2. Quelles sont les principales étapes du développement de la parole entre zéro et deux ans?

(Voir le tableau récapitulatif en annexe, d'après De Boysson-Bardies (1996) qui a étudié des enfants de différents groupes linguistiques).

Le bébé est muni d'un dispositif puissant et adaptable qui va lui permettre d'acquérir un langage articulé quelles que soient les caractéristiques de son environnement linguistique. D'une part, les langues sont très diverses (même si des traits fondamentaux identiques les sous-tendent) et l'enfant acquiert la langue parlée dans son environnement. D'autre part, son acquisition portera la marque de ses déterminations et de son expérience des indices spécifiques que lui fournissent sa langue et sa culture.

Si les chercheurs sont d'accord sur les principales étapes du développement de la parole chez tous les enfants, il y a aussi des diversités dans la façon dont l'enfant commence à parler. Celles-ci sont du plus grand intérêt, qu'elles soient issues des tempéraments particuliers des enfants, de leur expérience avec la langue parlée dans leur environnement, ou des modèles culturels.

L'âge où sont dits les premiers mots, le nombre de mots produits à 2 ans, la diversité des premiers vocabulaires varient de façon très substantielle selon les enfants. Une différence plus essentielle apparaît dans les stratégies de production; celles-ci suggèrent que les nourrissons au cours de la première année n'ont pas relevé les mêmes aspects du langage.

1.3. Les styles et modes d'accès au langage

Les enfants sont incroyablement différents et s'ils sont tous aptes à parler, ils adoptent une approche personnelle du langage, même s'ils

possèdent des mécanismes ou outils communs pour segmenter et reconnaître les mots et les phrases et quels que soient les indices structurels de la langue, leur complexité, leur variété et leur subtilité.

Il y a aussi des contraintes à ce processus, telles que les capacités d'attention, les limites de la mémoire, le traitement perceptif et cognitif qui font que l'enfant privilégie certaines hypothèses et adopte une approche personnelle. Son choix détermine un style ou mode d'accès au langage qui sera d'autant plus marqué que le vocabulaire est restreint et les modes d'expression limités.

Plusieurs raisons sont invoquées pour expliquer les différences d'approche des enfants:

1.3.1. Le tempérament

Selon les travaux de nombreux chercheurs (Nelson 1973, Bloom 1975, Peters 1977, Bates 1995) les enfants intéressés par les objets extérieurs et orientés vers la réflexion concrète et vers l'analyse tendent à adopter un style référentiel ou analytique; ces enfants sont organisés et systématiques dans leurs productions et leur vocabulaire est constitué de noms concrets. Alors que les enfants plus extériorisés, aimant s'intégrer dans un espace de communication sociale, adoptent un style plus expressif ou holistique, leur approche est plus globale, ils sont plus sensibles à la musique de la langue, au rythme syllabique des mots et des phrases qu'à la précision phonétique. Ils produisent de longues séquences qui ressemblent à des phrases.

Les différences entre les enfants référentiels et les enfants expressifs sont très nettes au tout début du langage. Elles s'atténuent ensuite des que l'enfant a un vocabulaire d'environ 600 mots. Cette tendance se retrouve dans différentes langues. Bien sûr d'autres enfants utilisent des stratégies mixtes, et d'autres encore n'entrent dans le langage qu'après en avoir relevé l'aspect systématique.

B. Boysson-Bardiès (1996) insiste sur le fait que le niveau intellectuel des enfants n'est pas en jeu. Les jeunes enfants ont de tels potentiels non dévoilés et une telle créativité qu'on ne peut se risquer à les enfermer dans des prédictions précoces. Par contre le rôle des mères est notable.

1.3.2. Le rôle des mères

Les mères qui nomment les objets et attendent que leur enfant le fasse aussi canalisent le choix des enfants vers un style référentiel, alors que les modes d'expression plus affectifs et personnels orientent vers un style plus expressif. Si le langage de la mère est pauvre, l'enfant peut adopter un mode restreint, mais le tempérament de l'enfant et le style de la mère ne sont pas interdépendants: ils s'influencent mutuellement sans que l'on puisse parler de détermination.

1.3.3. La langue de l'environnement

Un autre facteur joue un rôle primordial pour le choix des styles d'approches du langage articulé: la langue de l'environnement. Il y a des langues dans lesquelles l'ordre des mots est important (qui sont peu flexionnelles), des langues à accent qui favorisent une segmentation sur les mots et qui orienteraient peut-être vers le style référentiel, alors que les langues dont la prosodie découpent des syntagmes ou des phrases susciteraient des stratégies de type holistique.

Aucune étude n'a vraiment été entreprise permettant de comprendre la part respective de ces facteurs dans les modes d'acquisition du langage parlé durant les premières années. "Osons une comparaison" écrit Boysson-Bardiès (1996) "Si le moteur qui guide le développement du langage est bien le même pour tous les enfants, si les langues et les cultures, comme des châssis, des pneus ou une suspension ont une influence sur le mode de conduite, les stratégies des bébés représentent le style du conducteur, son brio ou sa prudence, son goût du risque ou sa réflexion. Le moteur est robuste et tous les conducteurs doivent, sauf accident, arriver au but. Tous les enfants arriveront au but: acquérir leur langue maternelle, quelles que soient les stratégies qu'ils ont adoptées au départ". (p.201)

1.4. L'acquisition des premiers mots

Les premiers mots produits par les enfants sont entendus par les adultes entre entre les 12e et 14e mois en général. Ensuite, l'accroissement du vocabulaire va être très lent, de 5 à 6 mois pour arriver à 50 mots (Bates 1994), puis entre 16 et 20 mois l'augmentation devient sensible et puis

le vocabulaire va s'accroître régulièrement et rapidement; on parle d'explosion du vocabulaire lorsque l'enfant produit de 4 à 10 mots nouveaux par jour.

L'accroissement subit du vocabulaire implique une réorganisation des systèmes de codage et de reproduction des mots. On parle de lexique phonologique: c'est l'intégration dans le lexique des règles phono logiques qui contrôlent la prononciation des mots et les règles morphologiques qui gouvernent leur construction. L'organisation des mots en lexique va de pair avec celle des sons en système phono logique; le mot n'est pas une forme toute faite qui peut être reconnu ou produit comme un tout. C'est une forme qu'il faut reconstruire et dont on doit connaître les règles de construction. Les informations sur la forme sonore des mots fournissent l'ordre de succession des phonèmes et les règles de leur combinaison. A la fin de la 2e année, l'enfant sait articuler des sons sous forme de syllabe, il sélectionne les schémas phonétiques les plus fréquents, il fixe le système formel qui organise les sons de la langue et il y adjoint les traits grammaticaux lui permettant de construire des phrases.

Exemple:

- dans les 4 mois suivants les 50 premiers mots l'enfant produit approximativement 120 mots
 - dans les 4 mois suivants: 140
 - dans les quatre mois suivants: 260, c'est le début de la 3ème année
- Avec des variations bien sûr d'enfants à enfants.

Il ne faut pas oublier non plus que l'enfant comprend plus de mots qu'il n'en produit. On peut supposer qu'il y a des voies d'accès différentes pour la perception et la production et que ces voies d'accès se développent à un rythme différent

1.5. Comment est composé ce vocabulaire?

Les noms dominant (d'objets ou d'animaux), les verbes et adjectifs sont rares (avec des différences de cultures: Bates (1994) aux USA et Boysson Bardies (1996) en France ont comparé des productions d'enfants qui montrent que les enfants français produisent plus de verbes que les enfants américains). Puis les formes non nominales

augmentent régulièrement quand le vocabulaire croît de 100 à 600 mots. Le langage passe alors à la prédication et à la grammaire. Les énoncés de plusieurs mots apparaissent. Entre 18 et 24 mois l'enfant fixe les principes grammaticaux qui gouvernent sa langue.

1.6. Comment les enfants découvrent le sens des mots?

De huit à dix mois l'enfant commence à comprendre certains mots en contexte et se pose la question de l'accès au sens. Dans une première étape, le langage est traité plus acoustiquement que linguistiquement. Dans une seconde étape, la reconnaissance et la production des premiers mots indiquent qu'existe une conscience que les formes sonores ont un sens.

L'acquisition du lexique touche à un domaine spécifique: celui de la connaissance du monde. Les mots correspondent à des découpages du monde réel qui ne sont ni gratuits ni arbitraires. Le lexique met en jeu la réalité alors que les systèmes phono logique et syntaxique sont des systèmes conventionnels. Le bébé est bien sûr, dépendant de sa perception; cependant, il n'est pas confronté à des objets isolés hors de tout contexte mais à des ensembles ou à des événements .

De même, au niveau du langage, il entend des formes sonores en blocs (mots et phrases) qui s'arrêtent à certains moments. Donc l'idée selon laquelle l'enfant lie la forme sonore avec l'objet qui lui est présenté ne vaut que pour des cas précis d'apprentissage de noms concrets. Ce n'est pas le mode général d'accès au sens.

Les enfants découvrent le sens d'un mot en ayant une intuition sur le lien entre le découpage du monde extérieur et les formes sonores qu'ils entendent. Il ne faut pas oublier que l'enfant est animé du désir de communiquer, qu'il est muni de connaissances sur le monde et sur la structure des sons du langage; il va alors lier des schémas sonores à des représentations d'actions et d'évènements. Il comprend aussi l'intention des personnes de son entourage quand elles utilisent des mots pour se référer à des objets ou des situations, pour transmettre du sens et des informations. Très vite, les enfants vont comprendre qu'une suite de mots correspond à un événement complexe (vers 13/15 mois) et, peu à peu, ils vont se libérer des indices externes.

Les travaux récents ont montré que les enfants ont des connaissances naturelles et apprises sur le découpage du monde et

forment des catégories à partir du réel avant d'apprendre les signaux linguistiques qui vont y correspondre.

Pinker (1994) : le bébé a un cerveau qui sculpte le monde "*en objets cohérents, bornés, discrets et en actions qui peuvent être faites dans ce monde*"

Donc, comme l'ont aussi montré les travaux de Bruner, (1983) l'enfant n'apprend pas d'abord à parler, mais découvre les usages quotidiens de la langue dans son interaction quotidienne avec le monde qui l'entoure; le monde social et le contexte culturel jouent un rôle dans l'accès à la connaissance. Pour parler, les enfants ont besoin d'être dans un environnement linguistique. Il est évident qu'il faut que cet environnement soit humain, fourni par des êtres humains physiquement présents: on croit savoir qu'entendre parler à la radio ou à la télévision par exemple ne permettrait pas d'accéder au langage. Le modèle linguistique doit être présenté dans un cadre de communication interactive entre l'enfant et ceux qui l'entourent.

1.7. Le développement de la grammaire

C'est vers l'âge de 20 mois que l'enfant commence à combiner les mots.

Les phrases de deux mots que l'on a appelées dans les années 70 le "style télégraphique" ont été étudiées par différents psycho linguistes (Braine 1963, Brown 1973, Bloom 1970). Ceux-ci ont mis en évidence des séquences composées de deux classes de mots: des mots opérateurs ou pivots fréquemment utilisés et entrant en combinaison avec un grand nombre de termes et des mots faisant partie d'une classe dite ouverte, incluant noms, verbes etc. Ces derniers s'accroissent plus rapidement.

Ex: mot pivot + mot classe ouverte

- encore gâteau
- là nounours
- a pas gâteau

Ceci permet à l'enfant de construire un grand nombre de phrases en variant les mots associés aux mots pivots tels que : encore, là, a pas

Ex: mot classe ouverte + mot classe ouverte

- moto papa

- mange yaourt

- boum bébé

Ces énoncés expriment des appartenances, des actions. On a pensé dans les années 70, qu'il existait une grammaire propre à l'enfant de cet âge, mais elle s'est révélée ni universelle ni assez précise. L'ordre des mots semble bien guidé par la structure de la langue de l'environnement. Par exemple les enfants français disent "chaussures papa" alors que les enfants anglais produisent "daddy shoes".

Plutôt qu'une grammaire inadéquate on pense que les enfants ont une grammaire incomplète mais déjà adaptée à leur langue, une grammaire sur laquelle se fonde le développement ultérieur. C'est ce que montrent les travaux sur la compréhension, les travaux comparatifs sur les énoncés d'enfants de différents milieux linguistiques et les études récentes sur les enfants bilingues.

V. Valian (1991) étudie le pronom personnel en anglais et en italien sur des productions d'enfants américains et italiens de 20 à 24 mois: il a trouvé deux fois plus de sujets nominaux ou pronominaux dans les énoncés des enfants américains. Les enfants américains auraient donc, dès avant deux ans, commencé à acquérir la fait que, dans leur langue, il est nécessaire de mentionner le sujet d'un verbe. (Alors que cela n'est pas nécessaire en italien).

Les travaux sur l'acquisition du langage chez les enfants bilingues montrent que ces derniers séparent les systèmes grammaticaux des deux langues auxquelles ils sont exposés (Meisel, 1995).

En français, il est intéressant de noter l'adaptation des enfants de 20 mois à la grammaire de leur langue. Par exemple, la structure très spécifique en français parlé du redoublement du nom par un pronom (sujet clitique) qui double le sujet lexical, (exemple: "maman, elle t'a acheté un joli seau"), très fréquent dans le discours politique aussi ("Les Français, ils" etc ..).

On trouve un nombre important de sujets clitiques dans les énoncés des enfants français (exemple: "il a tombé le camion").

Les phrases des enfants de 20 à 24 mois ont un ordre cohérent et non aléatoire, les articles et marques de genre sont nombreux, et l'on y trouve des régularités. Les premières phrases manifestent donc une adaptation grammaticale à la langue de l'environnement.

Des différences sémantiques subtiles sont aussi exprimées à cet âge, par exemple la différence entre "a pas" et "a plus" (exemple: "a pas nounours", "a plus musique"). Ce dernier exemple montre bien que

l'enfant distingue des différences dans l'ordre de la non-existence et utilise une forme ou l'autre en fonction de la situation.

Les chercheurs aujourd'hui semblent tous d'accord sur le principe que la grammaire des enfants est de même nature que la grammaire des adultes bien qu'ils ne réalisent pas dans leurs productions tous les principes qui régissent cette dernière. C'est une grammaire très incomplète mais non incorrecte sur laquelle va se fonder le développement grammatical rapide qui caractérise les acquis linguistiques de la 3e année. Au cours de cette 3e année, la longueur, la complexité et la variété des phrases de l'enfant augmentent très rapidement. Pinker (1994) parle de "génie grammatical" pour l'enfant de 3 ans.

2. Le lien entre l'acquisition du langage et le développement cognitif

L'acquisition du langage peut-elle s'expliquer en termes d'apprentissage puis d'enseignement, peut-elle s'expliquer en termes de stades de développement cognitif ou est-elle complètement ou partiellement indépendante du développement cognitif? La capacité d'un enfant à apprendre ou à comprendre est-elle indépendante de la langue ou du dialecte qu'il parle?

Ces questions sont complexes; apprendre à parler et parler pour apprendre n'est pas la même chose.

2.1. Apprendre à parler

Les chercheurs sont d'accord dans l'ensemble pour dire que les enfants acquièrent les règles de la langue en apprenant à parler et non pas en imitant les adultes.

Ils donnent pour preuve les erreurs commises par les enfants: les pluriels en anglais "mouses" et "catses" ne sont jamais produits par les adultes locuteurs natifs, mais sont bien la trace de règles acquises pour les pluriels réguliers; ce qui est intéressant c'est qu'à un stade antérieur, les enfants avaient utilisé les pluriels corrects "mice" et "cats" mais à ce stade les enfants n'étaient pas conscients que "cats" ou "mice" contiennent deux morphèmes. Quand ils découvrent que ces mots

peuvent être décomposés en deux parties, et qu'ils en comprennent le sens, ils vont généraliser la règle et produire des erreurs de "surgénéralisation" (autre exemple: "I goed" au lieu de "I went").

Le fait que tant d'enfants produisent ce type d'erreurs en langue maternelle, suggère bien qu'il y a acquisition de règles. Et quand les enfants découvrent les irrégularités de leur langue et que leurs erreurs disparaissent, c'est la preuve que ceux-ci développent une compréhension du fonctionnement de leur langue, non pas de façon automatique, mais qu'il y a bien "apprentissage" ou une forme d'apprentissage qui serait la découverte de règles à partir de problèmes à résoudre.

Les psycholinguistes ont pensé que le développement linguistique de l'enfant et son acquisition de la grammaire étaient terminés avant que celui-ci n'entre à l'école. Mais, même si les performances linguistiques du jeune enfant sont très impressionnantes, elles restent encore loin d'une compétence mature. On sait aujourd'hui que les compétences de communication et l'apprentissage de la grammaire continuent à se développer jusqu'à l'adolescence au moins.

Ce processus d'acquisition et/ou d'apprentissage n'est donc pas un processus unique et continu. Le développement langagier d'un enfant de 9 ans n'a rien à voir avec celui d'un enfant de 2 ans. Mais décrire et expliquer ces différences ne sont pas chose facile.

2.2. Le rôle de l'environnement linguistique

Depuis Chomsky, d'autres chercheurs ont étudié le rôle de l'environnement linguistique en interaction avec les capacités innées de l'enfant pour acquérir le langage. Ils se sont penchés sur les caractéristiques du langage parlé aux enfants par leur mère ou autres personnes dans l'environnement de l'enfant. C'est ce qu'on appelle en anglais: "motherese".

Les caractéristiques du "motherese" pour l'anglais sont les suivantes: un débit plus lent, une intonation plus variée et un timbre plus haut, des structures plus courtes et plus simples, beaucoup de répétition et de paraphrases. De plus les sujets de conversation sont souvent limités à l'environnement immédiat de l'enfant et à l'"ici et maintenant". Les adultes répètent souvent les productions des enfants mais sans erreurs et dans des énoncés grammaticalement corrects :

Exemple (Lightbown 1993, p 14):

- *Dump truck! Dump truck! Fall! Fall* dit Peter

- *Yes, the dump truck feU down*, répond la mère.

Bien sûr, encore une fois, il y a des différences et certains parents ne donnent pas nécessairement ces "renforcements" à leurs enfants, qui vont tout de même acquérir leur langue, en particulier au contact d'autres adultes ou de leur fratrie.

Ce qui est important dans ces échanges adultes-enfants, c'est que l'adulte répond intuitivement aux indices que l'enfant lui donne quant à son niveau de développement langagier et quant aux informations qu'il est capable de traiter. Il s'agit donc pour les chercheurs de mieux comprendre comment les enfants utilisent le langage pour pouvoir communiquer de façon appropriée dans différents contextes et situations.

2.3. Parler pour apprendre

Les jeunes enfants ne parlent pas uniquement pour faire la conversation. Ils ont d'autres buts: partager avec d'autres leurs intérêts dans le monde autour d'eux, obtenir quelque chose, se faire aider, participer à des activités avec des adultes, apprendre comment on fait certaines choses, comprendre certains faits et événements ou tout simplement rester en contact.

La plupart du temps, les échanges ont donc un but et font appel à beaucoup d'informations; dans ces situations, l'enfant apprend non seulement à parler mais beaucoup d'autres choses en même temps. L'enfant engagé dans une activité avec un parent par exemple, apprend des choses sur l'activité elle-même mais aussi les mots, les structures et les fonctions qui guident ses actions. Il apprend aussi que la langue peut être utilisée à des fins différentes et variées: pour trouver une solution, résoudre un conflit, négocier un accord, accepter une différence, obtenir quelque chose etc.

L'étude du développement des questions des enfants montre que si les questions sont d'abord liées aux activités que font les enfants, plus tard ces questions dévoilent un désir profond de comprendre le monde et d'organiser la réalité autour de soi de façon plus claire. Ces questions naissent souvent d'un sentiment de confusion face au fonctionnement du monde; l'enfant demande des justifications plutôt que des

Cahiers du CIRID

explications (à l'âge de 4 ans les enfants posent de nombreuses questions auxquelles les parents ont parfois du mal à répondre). Et s'ils posent toutes ces questions ce n'est pas seulement pour combler leur ignorance, c'est qu'il leur manque au niveau conceptuel, les outils pour comprendre leurs expériences, outils que les enfants plus âgés et les adultes ont acquis. C'est la raison pour laquelle les questions des enfants amusent ou surprennent les adultes: exemple d'une enfant de 3 ans et demi dans un avion:

- *C'est quand qu'on devient tout petit?*

Les enfants ont donc besoin de poser des questions pour comprendre leurs expériences et le monde qui les entoure et petit à petit ils vont s'approcher du mode de compréhension du monde des adultes. C'est en partageant les expériences et des intérêts communs dans la vie de tous les jours que l'enfant met du sens sur ce qu'il vit; le sens est donc construit en collaboration avec les parents, les frères et sœurs etc, et ceci ne se développe pas seulement de façon délibérée et en passant par un enseignement. Les parents donnent un cadre pour interpréter la réalité ou pour entrer dans le monde de l'imaginaire. L'importance du jeu pour interpréter la réalité a été étudiée par de nombreux chercheurs et ces jeux sont rarement silencieux. Le langage permet à l'enfant non seulement d'agir dans son monde mais aussi de réfléchir à ses actions afin de mieux les comprendre. D'ailleurs les enfants dialoguent avec leur mère puis, dans leurs jeux, assument très souvent les deux (ou plusieurs) rôles. C'est alors que le langage devient un outil de pensée.

Comme nous l'avons écrit plus haut, Bruner (1984) a bien montré combien interpréter, créer du sens, donner de la signification au monde complexe qui nous entoure est l'activité humaine essentielle et que les activités sociales sont au centre de cette construction du sens. D'où l'importance du rôle des parents à la maison et de celui du maître à l'école dans la construction de l'élaboration du sens.

2.4. La langue de la maison et la langue de l'école

2.4.1. La langue de la maison

C'est spontanément et intuitivement que les parents aident les enfants à développer leurs capacités linguistiques et leur compréhension du monde, en étant sensibles à leurs besoins et à leur désir d'apprendre et de comprendre. Le milieu familial ou "naturel" (par opposition à

institutionnel) présente donc des spécificités quant à l'acquisition de la langue maternelle :

- à la maison, les enfants sont immergés dans un bain de langue
- cette langue est utilisée en contexte et en relation avec le ici et maintenant
- cette langue est directement liée à la vie et aux expériences de l'enfant
- cette langue fait partie d'un ensemble de gestes et d'actions visibles et immédiats
- elle est verbale et non verbale
- elle comprend une grande variété d'actes de paroles, d'intonations, d'accentuations
- elle ne donne pas la priorité à certaines structures ou fonctions
- elle est répétitive et journalière
- elle a du sens et un but, et l'interaction est au cœur de la langue
- elle est très importante en quantité et en qualité.
- l'attention et la compréhension des personnes qui s'occupent de l'enfant jouent un rôle primordial : le sens se construit en collaboration entre l'enfant et l'adulte.

Ainsi la plupart des enfants acquièrent leur langue maternelle de façon très efficace, Beaucoup d'autres enfants dans diverses parties du monde acquièrent même deux ou trois langues de façon simultanée dans leur environnement familial.

Mais qu'en est-il du développement langagier dans le contexte scolaire?

2.4.2. La langue à l'école

Nous avons vu qu'à un certain stade, le langage devient pour l'enfant un outil de pensée mais l'apprentissage est plus que l'acquisition de la capacité de penser (Vygotski, 1978), c'est l'acquisition de plusieurs habiletés spécialisées pour penser une variété de phénomènes. L'apprentissage à l'école est obligatoirement différent de l'apprentissage à la maison ou dans la rue; ses fonctions, ses buts et

les activités ne sont pas les mêmes. L'enfant n'est plus seul face à un adulte et la relation aux adultes en milieu scolaire n'est plus la même au niveau affectif. De plus le développement langagier à l'école est difficile à séparer du raisonnement, de la résolution de tâches etc. La langue utilisée à l'école n'est donc pas une extension de la langue utilisée à la maison. À la maison, l'enfant ignore souvent ce qu'il ne comprend pas, à l'école, cette attitude sera mal perçue par les enseignants (manque d'attention etc.)

L'étude qui a comparé l'expérience linguistique de jeunes enfants à la maison et à l'école de la façon la plus approfondie est l'étude longitudinale menée de 1972 à 1981 à Bristol par Gordon Wells (1986) avec des enfants de 18 mois à 10 ans. Des enregistrements réguliers d'enfants parlant à la maison avec leurs parents ont été étudiés en relation avec des enregistrements des mêmes enfants en situation scolaire ainsi qu'avec les résultats scolaires de ces enfants à l'âge de dix ans. Les conclusions concernant l'école ne sont pas très encourageantes: les écoles n'offrent pas un environnement propice au développement langagier. Pour aucun enfant, l'expérience linguistique de la classe n'avait été plus riche que celle de la maison, même pour les enfants venant d'un milieu considéré comme limité linguistiquement.

Wells (1986) pense que c'est le rôle très dominateur que jouent les enseignants dans les conversations à l'école qui explique ces résultats. Les enseignants ne prennent pas en compte aussi souvent que les parents, le sens que les enfants donnent à leurs énoncés, mais développent des significations qu'ils ont eux-mêmes élaborées. Citons Wells (1986, p.87) :

"Comme nous l'avons souvent répété, la conversation est une activité réciproque: plus un participant domine, plus les possibilités de l'autre participant de s'exprimer sont réduites et contraintes",

En d'autres termes la construction du sens dans la conversation doit être une activité de collaboration. Mais il y a une disparité considérable entre les ressources linguistiques et les schémas mentaux des enseignants et des enfants. C'est donc aux enseignants de faire des "ajustements". Wells (1986, p. 89) de nouveau:

"Malheureusement, les enseignants oublient souvent combien leurs représentations, après de nombreuses années d'enseignement, sont différentes de celles des enfants",

Il est intéressant de s'arrêter sur ce manque de réciprocité dans la communication entre enfants et adultes; en effet Wells (1986) l'a remarqué dans des activités où l'enseignant parlait à toute la classe après avoir lu une histoire, Or la lecture d'histoires en classe n'est-elle pas une

activité conçue en particulier pour élargir et enrichir les capacités linguistiques de l'enfant?

Un autre résultat de cette recherche montre en revanche, un lien entre certaines caractéristiques de la communication à la maison et l'utilisation ultérieure de la langue à l'école et la réussite scolaire. Deux approches de la part des parents ont été distinguées :

- une approche de "soutien" dans laquelle les adultes montrent une grande sensibilité aux intérêts des enfants les écoutent attentivement et les aident à développer leurs idées en valorisant leurs contributions et en donnant des informations supplémentaires.
- une approche de "tuteur" dans laquelle les parents imposent le sujet de discussion, et reconnaissent peu les tentatives que fait l'enfant pour contribuer à l'échange.

Les enfants qui ont connu l'approche de "soutien" à la maison ont obtenu de meilleurs résultats scolaires à l'âge de dix ans.

Wells en a conclu que l'expérience la plus enrichissante pour un enfant est d'avoir autour de lui des personnes qui sont sensibles à ses centres d'intérêts et à ses stades de développement, qui répondent à son désir de communiquer et qui l'aident à construire du sens en s'exprimant.

D'autres recherches sur la communication dans la classe ont montré comme celle de Wells que lorsque c'est le discours de l'enseignant qui domine dans la classe les possibilités pour les enfants de communiquer et d'échanger leurs idées sont limitées.

L'école devrait pourtant être le lieu où l'enfant peut développer sa pensée, élargir les domaines d'utilisation de sa langue ainsi que les buts pour lesquels il doit communiquer et ainsi améliorer ses compétences linguistiques.

Ceci nous rappelle les recherches sur ce que l'on appelle en anglais "Teacher talk" dans les classes de langue étrangère qui montraient combien les apprenants avaient peu de temps pour s'exprimer à l'oral durant une leçon, mais devaient cependant apprendre à parler.

C'est peut-être dans ce domaine que les recherches en didactique des langues pourraient être utiles à la didactique de la langue maternelle. Les travaux de Van Ek (1986) par exemple, sur la compétence de communication en langue étrangère, (qu'il définit comme un système de règles et de stratégies que les apprenants doivent développer pour utiliser une langue à des fins de communication), sont bien connus des enseignants de langue étrangère aujourd'hui. En langue maternelle, les

enfants développent très tôt cette compétence, mais une compréhension explicite de ses règles et stratégies pourrait aider les enseignants à éviter des modes de fonctionnement dans la classe comme ceux qui sont décrits par Wells.

3. De l'acquisition de la langue maternelle à l'apprentissage d'une langue étrangère

Les chercheurs qui basent leurs travaux sur les théories de la psychologie cognitive pensent que l'acquisition consécutive d'une langue autre que la langue maternelle même si elle ne passe pas par le biais de la langue maternelle repose sur des mécanismes qui se distinguent des procédures générales d'acquisition du langage par le jeune enfant.

D'autres pensent qu'il y a des stratégies universelles qui sont utilisées à la fois pour la langue maternelle et les langues "secondes". Ce sont surtout les chercheurs qui ont étudié l'acquisition d'une seconde langue en milieu naturel qui défendent cette position; ils ont montré des ressemblances dans les erreurs commises en début d'acquisition ainsi que dans l'acquisition de la forme interrogative par exemple entre les enfants dont l'anglais est la langue maternelle et d'autres qui ont appris l'anglais en milieu naturel comme langue seconde.

3.1. L'importance du contexte

Il me semble important ici d'insister sur le contexte d'acquisition, le milieu naturel et le statut des langues en question, une langue seconde n'étant pas la même chose qu'une langue étrangère. Trop souvent on généralise les résultats de recherches faites dans un contexte à un autre contexte; l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école à raison de 1 H30 par semaine est un contexte bien spécifique qui a ses contraintes et limites et qui est bien loin du contexte d'acquisition de la langue maternelle à la maison, ou d'une langue seconde qui est parlée par un grand nombre de personnes dans un pays donné.

Ceci dit, les types d'interaction et de contexte qui seraient les plus favorables à l'apprentissage d'une langue étrangère par l'enfant à l'école ont été peu étudiés. Il me semble que ce que nous savons sur l'acquisition de la langue maternelle et l'importance de l'environnement

peut nous donner des pistes pour aider les enfants à apprendre une langue étrangère.

Nous avons vu l'importance dans les premiers mois de la relation de l'enfant avec ses parents et comment la communication s'établit d'abord par des mimiques, gestes, vocalisations et actions. Nous savons combien il est important que les parents parlent à leur enfant, que l'enfant soit "immergé" dans un bain de langue, que les parents s'adressent directement à l'enfant etc.

3.2. Les conditions et le contexte d'apprentissage de la langue étrangère peuvent-elles ressembler à celles de la langue maternelle?

Oui, dans les situations de bilinguisme familial simultané où un parent parle une langue et l'autre parent parle l'autre langue, mais à l'école?

Les enseignants peuvent bien sûr utiliser les gestes, mimiques et actions qui vont donner des indices aux enfants pour comprendre, les rendre attentifs aux sons, rythmes et intonations de la langue étrangère qui diffèrent de ceux de la langue maternelle, s'adresser aux enfants directement en tant qu'individus lors d'activités organisées en petit groupe, ajuster leur façon de s'exprimer pour s'adapter au niveau de compréhension des enfants, encourager les enfants à répondre en utilisant la langue cible et ou des gestes et mimiques, et répondre aux enfants aussi en utilisant des stratégies verbales et non verbales.

Les stratégies qu'utilisent les parents inconsciemment ou intuitivement avec leur enfant en langue maternelle telles que parler plus lentement, articuler plus clairement, élever le ton de la voix sont des stratégies qui répondent aux besoins des enfants. Dans la classe et pour l'apprentissage de la langue étrangère, les besoins des enfants seront différents selon leur âge (et différents d'un enfant à l'autre) mais une sensibilité de l'enseignant envers les enfants qui font "leurs premiers pas" dans la langue étrangère, qui essaient de dire et faire des choses dans cette langue, permettra à l'enfant de se sentir dans un environnement nouveau mais sécurisant, où il est soutenu, aidé, encouragé à devenir de plus en plus indépendant. Comme dans le milieu familial, l'enseignant peut répondre aux questions des enfants en donnant des informations supplémentaires, il peut répéter et ajouter à ce qu'a dit l'enfant pour l'aider à repérer les régularités dans la langue, à comprendre les irrégularités, à construire son interprétation du monde, il

peut s'assurer qu'il y a une véritable communication dans la classe et baser les activités langagières sur une réelle interaction sociale.

Certains enfants dès le début de l'apprentissage essaieront de dire des mots ou des phrases. Pour d'autres, cela prendra plus de temps, comme pour la langue maternelle. Par contre ce qui est différent, c'est que l'enfant qui commence l'apprentissage d'une langue étrangère a déjà des connaissances sur lesquelles il peut s'appuyer.

3.3. Qu'apporte l'enfant à l'apprentissage de la langue étrangère?

Il faut souligner une différence fondamentale entre l'acquisition de la langue maternelle et celle de la langue étrangère: l'enfant qui apprend une langue étrangère a déjà acquis une grande compétence dans sa première langue (et parfois une compétence dans une autre langue) ainsi que d'autres connaissances non négligeables:

Comme l'écrit Vygotski (1978), les enfants ne commencent pas à apprendre quand ils arrivent à l'école: *"L'apprentissage chez l'enfant commence longtemps avant qu'il n'arrive à l'école • tout apprentissage scolaire a déjà une histoire"*.

En effet, les enfants ont déjà:

- _ une connaissance et une expérience de leur environnement -
- une capacité à interpréter des situations diverses
- une capacité à résoudre des problèmes
- différentes stratégies d'apprentissage
- _ différentes formes d'intelligence (Gardner 1993)
- _ des connaissances et compétences concernant les autres disciplines à l'école

_ une connaissance innée du fonctionnement de sa première langue. L'enfant pourra tirer parti de toutes ces connaissances pour apprendre la langue étrangère. En effet, ces connaissances ne vont pas nécessairement "interférer" (au sens négatif, comme on l'a pensé longtemps) avec la langue étrangère, mais au contraire aider l'enfant à "transférer" ces capacités au processus d'apprentissage de cette dernière. Les enfants ont développé des stratégies pour acquérir leur langue maternelle, qui vont les aider dans l'apprentissage de la langue

étrangère. Ils auront bien sûr des connaissances qu'ils devront amender et cela prendra un certain temps.

Une connaissance de la langue maternelle des enfants chez l'enseignant pourra être très utile (par exemple savoir que l'ordre des adjectifs en Turc ne fonctionne pas comme en français). Mais cela n'est pas toujours possible. L'enseignant qui remarque que les enfants d'origine turque placent mal les adjectifs en français devra se poser la question et se renseigner auprès de locuteurs natifs capables d'expliquer de tels fonctionnements. D'une façon générale la prise en compte de tout ce que l'enfant apporte à l'école comme connaissances, savoirs, expériences, capacités, attitudes, stratégies etc, favorisera un enseignement sur le mode de l'échange plutôt que sur le mode magistral. Citons Delamotte-Legrand (1997): *"Une didactique centrée sur l'apprenant doit nécessairement tenir compte du fait que celui-ci n'est jamais totalement démuní: il a et sur l'objet d'apprentissage et sur la situation d'apprentissage un certain nombre d'idées (à la fois des connaissances et des représentations, la frontière entre les deux étant passablement floue). Sans cette "appréhension première" des choses, il serait difficile de construire quoi que ce soit. L'élève apporte donc "son" sens des réalités et c'est de là qu'il faut partir"*. (p. 99)

Conclusion

Les chercheurs travaillant dans le domaine de l'acquisition de la langue maternelle ont bien montré le rôle que jouent les parents de façon intuitive dans le développement langagier de leurs enfants. Il paraît clair que la façon dont les parents parlent à leurs enfants, leur donne des informations essentielles sur le fonctionnement du langage et la motivation pour développer des stratégies d'apprentissage de leur langue.

Il me semble que de jeunes enfants apprenant à développer leur langue maternelle pour les fonctions plus abstraites que demande l'école ainsi qu'une langue étrangère ont besoin d'un même type de soutien. Les enseignants devraient donc utiliser de façon délibérée certaines des stratégies que les parents utilisent de façon intuitive:

- en général la langue utilisée par les parents se réfère à une situation concrète dans laquelle l'enfant est impliqué, une action par exemple, et où il parle pour communiquer au sujet de cette action. La langue est utilisée en contexte en relation avec le ici et maintenant; elle est liée directement à la vie de l'enfant.

_ les parents encouragent les enfants à parler, les écoutent et leur donnent le temps d'exprimer ce qu'ils ont envie de dire. L'enfant bénéficie de l'attention de ses parents qui ne privilégient pas certaines structures ou fonctions, mais qui utilisent une grande variété d'actes de parole, d'intonations, d'accentuations etc ...

_ La langue utilisée par les parents a du sens et un but; l'interaction sociale est au cœur de l'acte de communication et les parents dialoguent avec leurs enfants très fréquemment et pendant de longues périodes de temps.

Les enseignants du primaire à qui l'on demande d'assurer l'enseignement de la langue étrangère ont bien sûr une discipline supplémentaire à ajouter à leur "programme" mais il me semble que ce choix (plutôt que celui d'un intervenant extérieur) peut leur donner la possibilité de reconsidérer au sein de leur classe, le rôle du langage et de son fonctionnement, celui de la langue maternelle (et l'écart entre l'oral et l'écrit par exemple et les nombreuses variétés au sein d'une même langue), la place des langues étrangères sans oublier bien sûr celles des langues d'origine ou régionales, c'est à dire les langues parlées par les enfants à la maison. Faut-il rappeler que le langage concerne le domaine de la construction de soi à travers sa ou ses langues. L'éducation familiale comme l'éducation institutionnelle ont un rôle à jouer. Mais aujourd'hui, face à la diversité des situations d'acquisition et d'apprentissage, nous pensons comme Delamotte-Legrand (1997) : *"que la dichotomie langue maternelle - langue étrangère sur laquelle repose toujours la didactique des langues. se révèle trop simpliste"*. (p. 108). Il faudra donc insister en formation, sur l'ambiguïté des notions de langue maternelle et langue étrangère (Dabène 1994). Les enfants dans nos classes n'ont plus tous la même langue maternelle (l'ont-ils jamais eu?), peut-on continuer à ignorer certaines de leurs langues et en enseigner d'autres comme si le patrimoine langagier plus ou moins complexe qui caractérise chacun n'était pas au cœur de l'apprentissage?

Références bibliographiques:

- BA TES E., DALE P.S., THAL D. (1995) ; "Individual differences and their implications for theories of language development" in P. FLETCHER and B. MacWHINNEY (eds), *The Handbook of Child Language*, Oxford: Basil Blackwell, p96-151
- BLOOM L., LIGHTBOWN L., HOOD L. (1975); "Structure and variation in Child Language", *Monographs for the Society of Research in Child development*, 40, n02
- de BOYSSON-BARDIES B. (1996) ; Comment la parole vient aux enfants, O. Jacob, Paris.
- BRUMFIT C., MOON I, LONGUE R. (1991) ; Teaching English to Children, Collins EL T, London.
- BRUNER J. (1983); Child Talk, Norton, New York.
- CHOMSKY N. (1957) ; Syntactic Structures, La Haye: Mouton CHOMSKY N. (1965); Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge, MA: MIT Press
- DABÈNE L. (1994) ; Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Paris: Hachette
- GAONAC'H D. (1996) ; "Faut-il apprendre une langue étrangère le plus tôt possible?" in: *Les langues à l'école*, CNDP Bourgogne.
- GARDNER H. (1993) Multiple Intelligences, Basic Books, New York.
- KRASHEN S. (1981) ; Second Language Acquisition and Second Language Learning, Oxford: Pergamon Press
- LENNEBERG E. (1967) ; Biological Foundations of Language, New York: Wiley
- LIGHTBOWN P. and SPADA N. (1993) ; How Languages are Learned, Oxford, University Press, Oxford.
- MEHLER et DUPOUX E. (1990) ; Naître humain, O. Jacob, Paris.
- MEISEL IM. (1990) ; Grammatical development in the simultaneous acquisition of two first languages, J. MEISEL (Ed.) *Two First Languages: early grammatical development in bilingual children*, Paris: Dordrecht

- NELSON K. (1973) ; "Structure and Strategy in learning to talk", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38 (149).
- PETERS A.M. (1977) ; "Language learning Strategies: Does the whole equal the sum of the parts?" *Language*, vol 53, 3, p.561-573
- PINKER S. (1989) ; Learnability and cognition: the acquisition of verbargument structures, Cambridge, mass: Harvard University Press.
- VALIAN V. V. (1991); Syntactic subjects in the early speech of American and Italian children, *Cognition*, 40, p. 21-81
- VAN ECK IA. (1986) ; Objectives for Foreign Language Learning. Volume 1: Scope, Strasbourg: Council of Europe
- VYGOTSKY L.S. (1978) ; Mind in Society, Harvard University Press, Harvard.
- WELLS G. (1986) ; The Meaning Makers: Children learning language and using language to learn, Hodder and Stoughton, London.
- WOOD D. (1998); How Children Think and Learn, Blackwell, London

ANNEXE

De Boysson-Bardies: *Comment la parole vient aux enfants*, O.
Jacob p. 247-249.

TABLEAU CAPITULATIF
DES PRINCIPALES ÉTAPES DU DÉVELOPPEMENT DE
LA PAROLE ENTRE ZÉRO ET DEUX ANS

Perception	Production
	<i>Avant la naissance</i>
Réactions à la voix	
Distinction de changements acoustiques	
Réactions préférentielles à la voix de la mère	
	<i>De la naissance à un mois</i>
Discrimination catégorique des contrastes de la parole	Cris, pleurs
Discrimination et préférence pour la voix de la mère	Sons végétatifs et réactionnels de malaise et de confort
Discrimination et préférence pour la langue maternelle	
Sensibilité à des indices prosodiques et rythmiques	
	<i>De un mois à cinq mois</i>
Capacités de catégorisation	Premiers rires
Capacités à catégoriser les sons en dépit de variations d'intonation	Petits cris de joie
Reconnaissance d'une syllabe dans des énoncés différents	Vocalisations avec fermeture et ouverture de la bouche
Capacité de détecter des changements dans des schémas d'intonation	Premier " arrheu " avec sons glottaux
	Sons vocaliques
	Début du contrôle de la phonation (5mois)
	<i>De douze mois à seize mois</i>
Compréhension de cent à cent cinquante mots en moyenne	Persévérance de formes de babillage avec intonation de phrases

Compréhension de l'idée de phrases et de phrases simples

Formes de productions stables e relation avec des situations
Production moyenne de cinquante mots à seize mois, principalement des noms
Styles d'entrée différents dans le langage

De seize mois à vingt mois

Compréhension de deux cents mots en moyenne

Production moyenne de cinquante à cent soixante-dix mots

Distinction de catégories de mots

Augmentation de la production de verbes et d'expressions

De vingt mois à vingt-quatre mois

Compréhension de relations

Rapide augmentation du

Compréhension de l'ordre syntaxique des mots quand le contexte, la sémantique et la prosodie sont cohérents

vocabulaire
Production moyenne de deux cent cinquante à trois cents mots (toutefois certains enfants peuvent encore avoir un vocabulaire beaucoup plus réduit)

Réorganisation de la prononciation des mots

Préparation à un lexique phono logique

Premières phrases de deux ou trois mots, peu d'articles encore, mais début d'acquisition du genre et du nombre