

L'ENFANT ET LE LANGAGE  
UNE LECTURE CRITIQUE DU DOSSIER  
DE *SCIENCES HUMAINES* N° 274 (SEPT.- OCT. 2015)

Isabelle MAILLOCHON

Sollicitée par la rédaction des *Cahiers de sociologie économique et culturelle* pour rendre compte du dossier publié par la revue *Sciences Humaines* sur le thème « L'enfant et le langage », je propose ici mes réactions au fil de la lecture. Il convient de considérer cette critique comme complètement partisane, étant donné que ma spécialité est seulement la psycholinguistique du développement, que mes recherches ne portent que sur le langage monolingue français, entre 14 et 48 mois... et que je dois mon ouverture sur les autres disciplines à mes enseignements à l'Université du Havre. Ce numéro spécial de *Sciences Humaines* m'a semblé intéressant mais très inégal : des articles très bien documentés côtoient des articles de vulgarisation plus « légers », qui présentent une vision partielle des thématiques. Cette diversité n'est pas gênante. Après tout, c'est le rôle de la vulgarisation scientifique...

Quatre articles seront commentés ici, qui ont retenu plus particulièrement mon attention : « *Sept questions sur le langage* », « *Comment faire parler les élèves* », « *Questions à ... Agnès Florin* », « *Tous chez l'orthophoniste !* ». Les autres contributions du dossier seront mentionnées plus brièvement dans la dernière partie de ce compte rendu.

Sept questions sur le langage, (Marc OLANO)<sup>1</sup>

L'auteur, journaliste, ancien éducateur spécialisé, s'appuie sur des éléments récents de la littérature du domaine pour répondre à des questions que peuvent se poser des non spécialistes.

Faut-il parler « bambin » aux enfants ?

L'utilisation du terme « bambin » n'est pas anodine, puisqu'il évoque inévitablement le dispositif *PARLER Bambin*, initié par Michel Zorman,

<sup>1</sup> Pp. 36 à 39

dispositif décrit par ailleurs dans l'article de Christine Leroy (pages 42 et 45).

L'auteur utilise le terme « *mamanais* » pour le « langage adressé à l'enfant » (ou LAE), terme utilisé habituellement pour désigner le langage des adultes, ou des enfants plus âgés, dans des interactions généralement spontanées. En français, l'appellation « le parler bébé » n'est plus guère employée, car elle renvoie essentiellement à un lexique où l'on trouve des expressions comme « *dada* » au lieu de « *cheval* » et « *tehou-tehou* » au lieu de « *train* », ce qui ne rend pas compte de la richesse des adaptations spontanées du langage adressé à l'enfant. Au final, l'article pourrait bien inciter des parents lecteurs à dire à leur bébé « il est l'heure d'aller se coucher » et d'omettre le « *au dodo !* », alors même que cette dernière expression peut venir compléter l'information et la rendre plus accessible en l'incluant dans un « format d'interaction » rassurant... En effet, selon Bruner (1987), entre autres, les jeunes enfants apprennent à parler notamment au cours de « *formats* », ces sortes de petits scénarii autour des jeux ou des événements ritualisés de la vie quotidienne. Peu à peu, l'enfant prend son rôle au cours de ces interactions répétées avec l'adulte : par des gestes, des actions, des mots, puis par des phrases. À force d'entendre « *tu bailles, tu es fatigué, c'est l'heure d'aller au dodo* », l'enfant va pouvoir signifier « *dodo* » quand il a baillé, tout simplement. Il peut aussi dire « *pas dodo !* » pour s'opposer, bien avant d'être capable de pouvoir formuler la phrase correspondante, et se faire comprendre de l'adulte !

Pour trancher la question de l'utilité du LAE, l'auteur présente une étude réalisée auprès de mères japonaises, dont on compare les paroles adressées d'une part à leur bébé et d'autre part à des adultes. Le résultat rapporté montre que leur langage serait articulé davantage ... quand elles parlent à d'autres adultes, et non à leur bébé, ce qui s'oppose complètement à la quasi majorité des résultats dans ce genre de comparaison. Il semble léger de ne présenter que cette étude qui semble contredire la richesse de ce type de langage ... et donc suggérer son inutilité. On prend ainsi le risque de remettre en question tout ce qui a été dit jusque-là sur le LAE (débit ralenti, mots répétés, pauses, intonations aiguës...) (cf. l'explication présentée par Jean-François Marmion, p. 30). Un ouvrage de vulgarisation ne devrait pas impulser une telle remise en

question sans la justifier d'une façon circonstanciée : d'une part l'auteur ne fait état que d'une seule langue, alors que le LAE a été étudié pour un grand nombre de langues de familles diverses ; d'autre part, il n'est question que de certains éléments du signal de parole, et ceux-ci sont déconnectés du vocabulaire ou du débit, fondamentaux pour étudier le LAE et ses effets sur l'acquisition. Ces derniers éléments permettent notamment une simplification qui facilite la compréhension qu'a le bébé des paroles entendues au cours d'une interaction en contexte. De plus, dans l'étude rapportée, il n'est pas indiqué le degré de familiarité des mères avec les adultes à qui elles parlent. Il se peut qu'elles articulent davantage avec des adultes non familiers pour bien se faire comprendre !

#### De quoi les bébés causent-ils entre eux ?

Il est intéressant d'étudier les interactions entre bébés ! Néanmoins, il est surprenant de découvrir que les bébés « *...écoutent en moyenne 40% plus longtemps d'autres bébés qu'une voix féminine adulte* ». Quels enfants, dans quelle culture ? Tous les enfants du monde ne vont pas à la crèche !!! Et leurs frères et sœurs ne restent pas longtemps des bébés !

#### Pourquoi les enfants inventent-ils des mots ?

Cette contribution intéressante confirme l'idée de la « construction » du langage. Dans ses productions, l'enfant n'imité pas, comme l'avait pensé Saint Augustin, mais il « *recrée* » les mots, les phrases. Les données que nous avons recueillies confirment ce fait puisque très peu d'énoncés sont des imitations directes des énoncés de l'adulte (Maillochon, 1996).

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

Là encore, l'approche est intéressante, et manifeste que l'acquisition du langage met en jeu plusieurs perceptions en même temps. Nous le voyons dans le regard de ces bébés centrés sur la bouche de celui qui parle, et on le retrouve dans la phase de vieillissement : quand la perception auditive diminue, la vision directe du visage de l'interlocuteur redevient indispensable. Cet élément complète les « *étages du labyrinthe* » dont parle J.F. Marmion dans son article page 30.

**La musique peut-elle aider à apprendre une langue ?**

Au-delà de l'apprentissage d'une langue, il est certain que les bébés s'appuient sur les aspects musicaux du signal de parole qu'ils entendent (variations de l'intonation, du rythme, de l'intensité... outre la variation des sons), pour effectuer un « traitement » du signal, repérer notamment les différences, les régularités, et les associer au contexte extralinguistique, à la situation... Ainsi, le rôle de la musicalité du langage semble fondamental pour la compréhension. En retour, puisque la compréhension précède la production, celle-ci reprend ces moyens « musicaux » pour l'expression des intentions de communication. C'est notamment ce que nous avons montré dans l'étude de l'émergence et du développement des modalités de phrase (Bassano & Mendes-Maillochon, 1994, 1995; Mendes-Maillochon, 1996; Maillochon 2003). Les enfants qui n'ont pas encore les moyens grammaticaux nécessaires, parce que leur développement n'est pas encore assez avancé (manque de vocabulaire disponible, mais sans doute aussi limitation de la mémoire, de la capacité à articuler...), emploient l'intonation pour marquer leur intention de communication telle que : demander l'attention, ordonner, exprimer une émotion, donner une information sur le monde, demander une information.

**Comment faire taire les enfants pipelettes ?**

L'article s'appuie sur le « Que-sais-je ? » de Danon-Boileau (2013) à propos des troubles du langage et de la communication. Il invite à comprendre des comportements ordinaires, comme la multiplication des questions à 3 ans, ou l'attention exclusive des enfants bavards, qui peuvent cacher, quand ils sont excessifs ou s'installent avec l'âge, des troubles importants à faire dépister dans un bilan orthophonique. Il semble tout-à-fait pertinent d'insister sur cette continuité entre le « normal » et le « pathologique ».

**Dans quelle langue les sourds pensent-ils ?**

Étonnant ! La question porte sur la langue implicite que fournit le langage oral pour penser et mémoriser les choses. L'auteur passe de ce phénomène chez les sourds de naissance aux enfants avant l'âge de deux ans, quand les enfants ne sont pas encore en mesure de produire du

langage. La phrase « *les enfants avant l'âge de 2 ans étaient capables de nommer de façon implicite des objets dont ils ne prononceraient pas encore les mots* » incite à en savoir davantage sur l'article cité (Perrone-Bertolotti et al, 2014). Mais s'agit-il bien de phénomènes comparables ?

**« COMMENT FAIRE PARLER LES ÉLÈVES » (Christine LEROY)<sup>2</sup>**

La partie « *S'ouvrir aux langues du monde* » est très intéressante. Ces dispositifs d'enseignement plurilingues semblent à développer ! Il n'y a pas que l'anglais au monde !

« *Faire un travail sur les sons* », « *Élargir le vocabulaire* » : il s'agit de méthodes destinées à prévenir l'échec scolaire. Les dispositifs expérimentaux présentés ici laissent encore ouverte la question de leur évaluation, et aussi de la stigmatisation qui peut leur être attachée, comme par exemple le programme « Parler Bamblins » (Zorman et al, 2011). Néanmoins, les éléments positifs résident dans la qualité des relations, dans le plaisir partagé... Tous ces dispositifs, même non entièrement validables, fonctionneraient-ils comme des *placebos* ? L'essentiel ne serait pas ce qu'on fait, mais qu'on fasse quelque chose...

**« QUESTIONS À... AGNÈS FLORIN. LE LANGAGE, UNE RESPONSABILITÉ POUR L'ÉCOLE » (PROPOS RECUEILLIS PAR Christine LEROY)<sup>3</sup>**

Agnès Florin est l'une des grandes références actuelles à propos du langage à l'école en France. A la question de l'hétérogénéité des enfants à l'entrée à l'école, cette spécialiste répond : « ... *la seule solution, c'est l'individualisation des échanges : on doit, en maternelle, prévoir et organiser des moments où chaque enfant est en interaction verbale avec un adulte* ». C'est une injonction très intéressante, certes, mais qui pose la question de l'effectif. Tant que les classes ont un effectif aussi important en maternelle, on peut se demander si c'est réalisable : 28 enfants dans une

<sup>2</sup> Pp. 42-43 et 45.

<sup>3</sup> P. 44.

classe 7 heures par jour, cela donne à l'enseignant 15 minutes à accorder à chaque enfant... s'il ne fait que cela ! Les pauvres enseignants, avec de telles injonctions, ne peuvent que se sentir en défaut ! D'ailleurs, on peut relever dans cet encart huit marques de l'injonction (« il faut », « on doit », « les petits parleurs doivent », « les règles doivent »)...

Pour un enfant de trois ans dont le français n'est pas la langue première, 15 minutes, c'est vraiment trop peu ! Les ATSEM (agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles) sont peut-être aussi les personnels à former plus particulièrement, par exemple, en s'inspirant du dispositif *PARLER Bambin*. Ce programme est particulièrement bénéfique dans la formation continue des personnels pour lesquels les bases de l'acquisition du langage n'ont pas été vraiment abordées en tant que telles dans leur formation première d'animateurs, d'auxiliaires de puériculture, d'éducateurs de jeunes enfants. Les petits groupes homogènes qu'il promeut favorisent l'emploi du langage, au lieu des grands groupes où les enfants les moins attentifs « décrochent », jouant par exemple avec leurs chaussures. Il est parfois possible d'observer de telles démonstrations de l'inefficacité pédagogique apparente de ces moments dans des crèches, mais après tout, jouer avec sa chaussure ou les beaux cheveux de sa voisine, c'est intéressant aussi, à 2 ans et demi !!!

« TOUS CHEZ L'ORTHOphoniste » (Sophie VIGUIER-VINSON)<sup>4</sup>

L'intérêt de cette contribution est de mettre en évidence que les suppressions de postes, et en particulier les maîtres E des RASED (Réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté), amènent les enseignants à orienter les familles vers les orthophonistes de plus en plus fréquemment. En effets, ces enseignants spécialisés (titulaires du CAPA-SH option E) sont formés pour assurer l'aide aux élèves qui ont des difficultés pour comprendre et apprendre alors qu'ils en ont les capacités, notamment par l'aide à la maîtrise des méthodes et des techniques de travail.

<sup>4</sup> Pp. 48-51.

Ainsi, de leur côté, certains orthophonistes estiment qu'« un certain nombre de difficultés ne relèvent pas de l'orthophonie et les familles devraient être renvoyées au cadre scolaire ». Comme toujours, alors qu'il est difficile d'avoir un premier rendez-vous, en particulier en CMP<sup>5</sup>, ce sont les élèves de familles en difficulté financière ou déjà marginalisées qui font les frais de cette orientation. La notion de médicalisation de l'échec scolaire, « analysé comme la somme de facteurs individuels au détriment des paramètres socio-culturels », semble aller dans le sens de la prise en compte de l'individu isolé et non de l'individu dans son environnement, comme il peut l'être dans d'autres secteurs (*stress* au travail par exemple). L'augmentation du nombre d'orthophonistes (de 160 au début des années 1960 à 22 544 aujourd'hui) semble assez extraordinaire ! Néanmoins, n'oublions pas que la démocratisation de l'enseignement, le chômage et la préoccupation pour la réussite scolaire de leurs enfants incitent sans doute les familles mais aussi l'école à être plus attentives aux enfants qui, autrefois, auraient trouvé du travail avec un niveau scolaire plus faible... En outre l'augmentation de la variété des enseignements (le temps passé à l'informatique, aux sorties scolaires et autres activités ou disciplines devenues incontournables dans le monde d'aujourd'hui), laisse sans doute moins de place à l'exercice de la langue écrite et de ses difficultés. Il semble qu'il y ait moins de dyslexiques chez les locuteurs d'autres langues, comme l'italien, cité page 47, mais c'est sur des études sur des locuteurs anglais qu'on s'appuie pour vérifier l'efficacité des méthodes de lecture !!! On apprend page 50 qu'au Royaume-Uni, le suivi de la dyslexie s'inscrit dans l'espace scolaire. En tout cas en France, l'orthophoniste permet sans doute aux enfants « dys » de retravailler en tête à tête ce qui ne peut pas être fait en grand groupe.

En outre, l'apprentissage de la lecture à la maternelle, qui s'est accru notablement semble-t-il, creuse peut-être les écarts entre les enfants, en mettant plus tôt en jeu des capacités qui ont parfois besoin de « mûrir » encore. Là, à nouveau, les enfants de familles en difficulté sociale se

<sup>5</sup> Centres médico-psychologiques, dans lesquels les soins d'orthophonie notamment, sont pris en charge par la sécurité sociale.

retrouvent encore plus en défaut... Pourtant, l'école maternelle française a longtemps été réputée pour être « la meilleure du monde » !

#### AUTRES ARTICLES DU DOSSIER

Dans « Le langage sur le bout de la langue », (pp. 30-31) le rédacteur en chef du magazine « Cercle psy » Jean-François Marmion présente la thématique de l'acquisition du langage par l'enfant, avec un encart sur la question « Pourquoi certains enfants parlent-ils plus tôt ? », (p. 33).

La question « Comment l'enfant acquiert le langage », est traitée ensuite en présentant à la fois les modèles généraux (« innéiste », « fonctionnaliste » et « émergentiste », voir aussi Bassano, 2007), les grands niveaux d'analyse (interactions, lexicale, grammaticale) et quelques développements atypiques (pp. 34-35).

« Entrer dans le récit », de Philippe Mérieu, (pp. 40-41) reprend les fondamentaux du domaine.

« Comment enseigner efficacement la lecture ? », de Diane Galbaud (pp. 46-47) présente notamment les méthodes en CP, avec le retour de la méthode syllabique, défendue par le chercheur Jean-Pierre Terrail, à côté des réalités du terrain où il semble que la méthode mixte soit utilisée davantage, du moins dans l'échantillon recueilli par le sociologue Jérôme Deauvriau.

La question du bilinguisme est abordée dans les deux articles suivants. Selon Michèle Kail, « Le bilinguisme sculpte le cerveau », (pp. 52-53, voir aussi Kail, 2015). Dans « Grandir entre deux langues », (pp. 54-55), l'entretien avec deux spécialistes, Barbara Abdellilah-Bauer et Ranka Bijeljac-Babic, va dans le même sens en prônant notamment que les enfants continuent à parler les deux langues à la maison, et que les langues familiales soient valorisées et leur pratique encouragée par les professionnels.

#### EN GUISE DE CONCLUSION

La complexité de la thématique « l'enfant et le langage » apparaît bien dans l'ensemble du dossier. On peut regretter cependant d'une part,

l'absence d'explicitation des liens, comme ceux entre la production du langage oral et celle du langage écrit (par exemple dans les récits). D'autre part, l'absence de précision sur certains éléments que traite le dossier est aussi regrettable : on ne sait pas toujours s'il est question des enfants en train de comprendre ou de produire du langage ? De l'oral ou de l'écrit ? De l'acquisition du système linguistique dans une langue donnée, ou de la manière de s'en servir ? Il manque aussi, à mon avis, les dimensions du contexte social et du contexte linguistique, ainsi que des éléments sur le contexte des capacités cognitives en développement.

Par ailleurs, la domination de l'anglais sur les autres langues, qui s'étend peu à peu de la société civile à l'école n'est pas discutée. Pourtant, les enjeux d'une telle hiérarchisation des langues ne sont pas anodins. Au contraire, on se base sur les résultats sur l'apprentissage de l'anglais pour promouvoir une méthode de lecture... alors qu'on sait par ailleurs qu'il y a des différences dans les apprentissages des systèmes de langues différentes !

Au final, qu'est-ce qui est inné, qu'est-ce qui est acquis ? Qu'est-ce qui est commun ou différent selon les langues, les cultures ? Qu'est-ce qui procède du particulier ou de l'universel ? Les auteurs de ce dossier supposent sans doute que les lecteurs de leur magazine feront les liens et compléteront selon leurs propres points de vue.

Isabelle MAILLOCHON

*Maître de conférences HC  
Département Carrières Sociales Université du Havre-IUT  
Equipe Langage, Cognition, Acquisition - Laboratoire Structures  
Formelles du Langage  
UMR 7023 - CNRS-Université Paris VIII  
isabelle.maillouchon@univ-lehavre.fr*

#### RÉFÉRENCES

Bassano, D. (2007). « Émergence et développement du langage : enjeux et apports des nouvelles approches fonctionnalistes », in E. Demont & M.-N. Metz-Jaurz (éd.),

CAHIERS DE SOCIOLOGIE ÉCONOMIQUE ET CULTURELLE

*L'acquisition du langage et ses troubles.* Marseille, SOLAL Editeurs, Coll. « PSYCHOLOGIE, Théories, Méthodes, Pratiques », pp. 13-46.

Bassano, D. & Mendes-Maillochon, I. (1994). "Early Grammatical and Prosodic Marking of Utterance Modality in French: a Longitudinal Case Study", *Journal of Child Language*, 21, pp. 649-675.

Bassano, D. & Mendes-Maillochon, I. (1995). « L'émergence de la modalité de phrase dans le langage : de la prosodie à la grammaire », *Aspects actuels des recherches sur la psychologie du Développement. Enfance*, 1995/2, pp. 187-204.

Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler ?* Paris : Editions RETZ.

Dalon-Boileau, L. (2013). *Les troubles du langage et de la communication.* Paris, PUF, collection « Que sais-je ? ».

Kail, M (2015). *L'acquisition de plusieurs langues.* Paris, PUF, collection « Que sais-je ? ».

Mendes Maillochon, I. (1996). *Emergence des modalités de phrase en français : étude morphosyntaxique et prosodique.* Thèse de Doctorat dirigée par Dominique Bassano, Université Paris V - René Descartes.

Maillochon, I. & Bassano, D. (2003). « La compréhension des modalités déclarative et exclamative en français à 20 mois et 30 mois », *Enfance*, n 2/2003, pp 119-138.

Perrone-Bertolotti, M., Rapin, L., Lachaux, J.P. et al. (2014). "What is that Little Voice inside my Head? Inner Speech Phenomenology, its Role in Cognitive Performance, and its Relation to Self-monitoring", *Behavioral Brain Research*, Vol CCLXI, pp. 220-239.

Zorman, M., Duyme M., Kern, S., et al. (2011). « 'Parler bambin', un programme de prévention du développement précoce du langage », A.N.A.E., N° 112-113 – mai-juin 2011.