

Psychologie scolaire

Développement du langage et acquisition de la langue écrite à l'école : quels problèmes, quelles solutions ?



Elsa Eme,
Maître de conférences en psychologie différentielle, Centre de recherche sur la cognition et les apprentissages, université de Poitiers.



Lucie Broc,
Psychologue, enseignante en classe spécialisée.

Des travaux montrent qu'il y a une relation entre les capacités à apprendre à lire et à écrire et le développement des compétences de langage oral chez le tout-petit. Les enfants qui ne maîtrisent pas le langage écrit dans les premières années du primaire présentent en général des difficultés à l'oral, soit dans le traitement des sons du langage, soit dans le traitement de la signification. Les études longitudinales montrent qu'on peut repérer chez des enfants de 3 à 5 ans des difficultés dans les activités de langage préscolaires prédictrices de difficultés ultérieures en lecture et en écriture.

À 6 ans, les capacités de langage oral sont primordiales pour apprendre à lire et réussir dans l'ensemble des apprentissages scolaires. Or on observe des différences de langage importantes entre les enfants, certaines propres à l'enfant lui-même, mais aussi d'autres que l'enfant subit et qui risquent d'entraver son développement si on n'y prend pas garde. Un des rôles de l'école est de repérer ces enfants en difficulté et de combler les écarts liés notamment aux milieux et aux pratiques parentales. Pourtant on constate chez les enfants plus âgés que malgré des signes annonciateurs laissant précocement envisager des problèmes, ceux-ci n'ont pas été pris en charge, ou ont été repérés trop tard. C'est pourquoi des professionnels de l'enfance réfléchissent à ce qu'il est possible de mettre en place à l'école maternelle ou en parallèle, cette période étant critique pour l'acquisition du langage, en terme 1) de

repérage, 2) d'éducation et 3) d'accompagnement parental.

Les retards en lecture

Les évaluations officielles montrent que malgré la scolarisation obligatoire l'accès à la langue écrite reste un problème majeur pour bon nombre de jeunes dans tous les pays occidentaux. En France, chaque année depuis 2004 plus de 20 % des jeunes sont identifiés comme étant des lecteurs médiocres ou en difficultés sévères, n'ayant pas automatisé le décodage en lecture, ou disposant d'un vocabulaire trop restreint pour comprendre ce qu'ils lisent¹. Les difficultés initiales de ces jeunes ont pu être de faible ampleur au début de la scolarité, et se sont accrues au fil des années, renforcées par des liens réciproques entre l'aisance en lecture, le goût de lire, les connaissances linguistiques et générales. L'étude de grands groupes d'enfants indique que trois facteurs rendent prioritairement compte

des retards en lecture à 8 ans : le niveau d'éducation de la mère, les capacités de langage oral de l'enfant et dans une moindre mesure ses capacités attentionnelles².

Entre 1 an et demi et 4 ans, l'enfant peut apprendre entre cinq et dix mots par jour, il intègre implicitement les règles de la grammaire et les applique : il dit par exemple : « Tu fêseras », « Je peux tiendre », qu'il n'a jamais entendus mais qui correspondent à des généralisations syntaxiques. Il acquiert également les principes des échanges conversationnels comme les tours de parole, et développe une aptitude à relier des événements pour former des récits, ce qui contribue à sa compréhension du monde, à la constitution de son histoire et de sa propre identité. Même s'il existe une prédisposition biologique et génétique indéniable, c'est dans les interactions avec son environnement que l'enfant développe son langage. Non seulement les interactions

- Développement du langage et acquisition de la langue écrite à l'école : quels problèmes, quelles solutions ?

Elsa Erme - Lucie Broc - 2010 - 40-42



sont déterminantes pour que l'enfant apprenne à parler mais en plus certaines pratiques langagières « délayage » s'avèrent plus favorables que d'autres au développement de ses capacités : ajustement aux activités qu'il initie, à ses traits de caractère, incitation à l'exploration et à l'évaluation, encouragements et questionnements. C'est d'ailleurs une des principales explications des disparités de langage observées entre enfants issus de milieux sociaux contrastés. Entre des milieux socio-économiques (MSE) plus ou moins favorisés, on observe des différences à la fois dans le niveau de langage des enfants et dans les interactions verbales suscitées par les parents, notamment en ce qui concerne la quantité d'interactions, le nombre et le type d'énoncés (questions, interdictions, etc.) adressés à l'enfant, la fréquence des relances et des rétroactions positives³. Les situations d'adoption de jeunes enfants issus d'environnements socio-familiaux très défavorables (maltraitance, négligence éducative) montrent que quelques années après le placement dans un milieu modeste a favorisé les enfants qui étaient à la limite de la déficience intellectuelle obtiennent des performances cognitives qualifiées de « normales⁴ ». Les enfants qui avaient été adoptés après 4 ans gardent néanmoins un niveau de langage déficitaire par rapport aux autres capacités cognitives. Cela semble bien

montrer qu'une période critique correspondant au développement rapide du langage entre 1 an et demi et 4 ans est cruciale pour les acquisitions. Même si certaines difficultés à lire et à écrire sont liées aux spécificités de la langue écrite, les recherches montrent que l'entrée dans l'écrit repose sur les capacités de langage oral, les sons, les mots, les structures rencontrés à l'écrit devant être d'abord connus à l'oral. Les enfants mauvais lecteurs à 9 ans ont souvent des difficultés de langage plus ou moins apparentes dans au moins un domaine, tout comme les enfants atteints de pathologies du langage souffrent de retards de la lecture-écriture importants. Chez les enfants « tout venant », le niveau de langage oral en maternelle est corrélé au niveau de lecture en primaire : ceux qui ont été à 4 ou 5 ans les plus à l'aise avec les jeux de rime et les « virelangues » apprennent plus facilement à utiliser le code alphabétique, tandis que ceux qui ont raconté les histoires les mieux structurées et les plus expressives sont avantagés pour la compréhension en lecture. Même les enfants dont le retard de langage ou de parole précoce a été résolu produisent à 10 ans des textes écrits de moindre qualité⁵. Le langage écrit révèle ainsi parfois des problèmes sous-jacents qui n'étaient pas directement visibles tant que l'enfant s'exprimait oralement.

Deux ensembles de capacités de langage oral constituent des pré-requis à l'apprentissage de la langue écrite. Les capacités à manipuler les unités phonologiques de la langue, telles que les rimes et les phonèmes, préparent au processus de décodage des mots, et y sont d'ailleurs reliées que le niveau d'intelligence ou les tests « prédictifs » de lecture⁶. De même, raconter ou entendre des histoires met en jeu des processus impliqués dans la compréhension en lecture : la décontextualisation du langage et l'intégration des énoncés. Quand les récits des enfants deviennent moins dépendants de la situation d'énonciation et des connaissances partagées avec l'interlocuteur, ils revêtent des propriétés des textes écrits qui eux aussi sont décontextualisés du « ici et maintenant ». La narration orale prépare ainsi à la production de textes écrits, mais aussi à l'intégration des informations qui doit s'opérer au cours de la lecture⁷. Par ailleurs, l'écoute d'histoires qu'on lui lit expose l'enfant à des structures qui ne sont pas fréquentes dans les conversations orales : les histoires écrites contiennent un vocabulaire plus riche et leur syntaxe est plus complexe ; elles relèvent d'un mode de communication moins personnel et moins interactif ; elles respectent aussi un schéma plus formel de discours, comprenant par exemple une séquence ordonnée d'épisodes (événement initial – complication – résolution). Enfin l'écoute d'histoires, comme la lecture de textes, implique d'adopter différents points de vue (celui du narrateur, des personnages, d'une seconde écoute). L'enfant qui écoute des histoires non seulement se familiarise avec des formes et des structures qu'il rencontrera à l'écrit, mais surtout en se décentrant apprend à interpréter la parole de l'autre. Dans les milieux socioculturels favorisés, les enfants auront ainsi bénéficié de 500 à 1 000 heures de la pratique du langage écrit avant d'y être eux-mêmes confrontés.

Les capacités de langage oral avant 5 ans étant fondamentales pour l'apprentissage de la lecture et l'ensemble du parcours scolaire, le développement du langage doit tenir une place essentielle dans le temps de l'école maternelle, qu'il s'agisse de repérer les enfants en difficulté ou de mettre en place des pratiques pédagogiques adaptées et

L'enfant qui écoute des histoires non seulement se familiarise avec des formes et des structures qu'il rencontrera à l'écrit, mais surtout en se décentrant apprend à interpréter la parole de l'autre

Libris

L'acquisition du langage par l'enfant

14,00€

P10-27

L'acquisition du langage par l'enfant

Josie Bernicot,
Alain Bert-Erboul
in Press
Coll. « Concept-Psy »

2009 - 140 p.

Le langage est le propre de l'homme. Mais comment l'enfant apprend-il à parler ? Pour quoi faire ? Ce livre présente un panorama complet des données dont on dispose au sujet de l'acquisition du langage par l'enfant.



La parole et le lien

35,00€

P11-27

La parole et le lien

René Kaës
Dunod
Coll. « Psychismes »

2010 - 384 p.

Ce deuxième volet d'une théorie psychanalytique du groupe est centré sur la nature et le fonctionnement des processus inconscients qui assurent l'inclusion ou l'exclusion de l'individu dans le groupe. L'auteur organise son ouvrage en trois grandes parties : mise en évidence des processus associatifs et de leur fonctionnement ; le travail psychique des associations (la dimension thérapeutique) ; l'écoute groupale et l'interprétation.

stimulantes. Des outils permettant un premier repérage des difficultés de langage oral, par exemple le Questionnaire langage et comportement QLC⁹, peuvent être utilisés par les enseignants. Le QLC comprend 29 items statistiquement discriminatifs se rapportant à 7 classes d'aptitudes et de comportements : voix et parole, compréhension, expression, mémoire verbale, comportement dans les activités d'éveil, comportement en groupe, motricité. L'enseignant répond à chaque item par « oui » ou « non » et compte le nombre d'appréciations négatives. Le score global est apprécié selon trois valeurs seuils établies sur un échantillon représentatif de 2 059 enfants de 3 ans et demi : de 0 à 9 l'enfant n'a pas de difficulté (86 % des enfants), de 10 à 17 l'enfant est à surveiller (10 % des enfants), au-delà de 18 un examen individuel approfondi est préconisé (4 % des enfants). Sept cents enfants ayant été suivis pendant 4 ans, il est possible d'estimer quel facteur de risque représente un faible score au QLC pour l'apprentissage de la lecture. Parmi les enfants présentant des difficultés orales à 3 ans et demi dans les MSE moyens et élevés 7,4 % ont un retard de langage écrit au CE1, alors qu'ils sont 50 % dans les MSE défavorisés⁹. En ce qui concerne les pratiques pédagogiques, des outils pour l'entraînement de la conscience phonologique sont à disposition des enseignants¹⁰. Ils consistent à aider l'enfant à prendre conscience des unités phonologiques de la langue orale, au moyen d'activités ludiques, intensives et régulières d'identification et de manipulation des rimes et des phonèmes dans le but de faciliter la mise en correspondance des sons et des lettres en lecture. Ce type d'entraînement s'est avéré très efficace auprès d'enfants repérés « à risque » dès 4 ans pour leur réussite ultérieure dans l'apprentissage de la lecture. Son efficacité est accrue avec des activités analogues sur les unités signifiantes de la langue, consistant à comprendre que les mots sont décomposables en unités de sens, ce qui facilite à terme la mise en correspondance en lecture d'unités plus larges et l'accès au sens des mots¹¹. À un autre niveau, la lecture dialogue a pour but de développer le langage de l'enfant en s'appuyant sur les dialogues au cours de la « lecture » de livres illustrés, cette situation présentant des caractéristiques propices aux acquisitions langagières : langage plus élaboré, relation duelle favorisant les échanges, fréquence élevée des évaluations adressées à l'enfant. L'adulte a pour rôle d'encourager l'enfant à être le narrateur de l'histoire en le guidant au moyen de questions favorisant le dialogue. Pour cela, il a un cadre méthodologique à suivre : reformuler et enrichir les verbalisations de l'enfant, produire des énoncés modèles adaptés à son niveau, valoriser ses intérêts et ses réponses, etc¹². Des recherches dans des contextes variés (crèches, écoles maternelles...) et des milieux sociaux divers ont donné des résultats très positifs pour le développement du langage de l'enfant avec des séances courtes mais quotidiennes¹³. La méthode s'est aussi révélée fructueuse auprès de mères déficientes intellectuelles dans leurs échanges avec leur enfant, conduisant à une augmentation des capacités verbales des enfants et un gain de confiance des mères en leurs capacités éducatives¹⁴. De telles expériences montrent qu'on peut mettre en place des programmes permettant aux professionnels de procurer une guidance éducative adaptée aux parents. Par exemple, il est possible d'accompagner des mères en situation sociale difficile dans l'étayage des conduites narratives de leur enfant. Pour cela elles sont guidées par des éducateurs dans leurs interactions : 1) parler fréquemment à l'enfant d'événements passés, 2) consacrer du temps à un thème, 3) poser des questions ouvertes sur le contexte des événements, 4) écouter attentivement l'enfant, 5) le laisser mener la discussion, 6) encourager l'élaboration en utilisant les relances. Les enfants des mères participant à ce programme pendant un an progressent bien plus en langage que les autres, la guidance éducative ayant modifié la nature des échanges des mères avec leur enfant, ce qui a des répercussions sur son langage¹⁵.

maire. C'est pourquoi les conditions et les méthodes des activités de langage à l'école maternelle demandent à être pensées de façon particulière, notamment pour ceux qui ne bénéficient pas dans leur famille de stimulations langagières correspondant aux attentes de l'école. Il s'agit de leur permettre de devenir élèves avec les mêmes chances de réussite.

1 - Ferry, L., (2009) *Combattre l'illettrisme*, Paris : Odile Jacob

2 - Fluss, J., Bertrand, D., Ziegler, J., Billard, C., (2009) " Troubles d'apprentissage de la lecture : rôle des facteurs cognitifs, comportementaux et socio-économiques ", *Développements*, 1, 21-33.

3 - Hart, B. M., Risley, T. R., (1995) *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*, Baltimore, MD : Paul H. Brookes.

4 - Dumaret, A. C., Duyme, M., Tomkiewicz, S., (1999) "How can we boost IQ's of dull children: A late adoption study", *Proceedings of National Academic Sciences*, 96, 8790-8794.

5 - Bishop, D. V., Clarkson, B., "Written language as a window into residual language deficits. A study of children with persistent and residual speech and language impairments", *Cortex*, 39, 215-237.

6 - Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., Cramer, B., (1984) "Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability", *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.

7 - Erme, E., Reilly, J., Almecija, Y., (2009) " Compétences narratives et communicatives chez des personnes en situation d'illettrisme ", *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59, 123-138.

8 - Chevie-Muller, C., Watier, L., Arabia, J., Arabia, C., Dellatolas, G., (2005) « Repérage par les enseignants des difficultés de langage et de comportement chez 2 059 enfants âgés de 3,5 ans », *Revue d'épidémiologie et de santé publique*, 53, 645-657.

9 - Watier, L., Chevie-Muller, C., Dellatolas, G., (2006) « Difficultés de langage et de comportement à 3 ans et demi et retard en lecture au CE1 : une étude longitudinale sur 695 enfants », *Revue d'épidémiologie et de santé publique*, 54, 327-339.

10 - www.aideeleves.net/pistes/phonologie.htm ; <http://lps13.free.fr>

11 - Boisseau, P., (2005) *Enseigner la langue orale à l'école maternelle*, Paris : Retz.

12 - Lentin, L., (1998) *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, Paris : ESF.

13 - Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., Fishel, J. E., (1994) "A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families", *Developmental Psychology*, 30, 679-689.

14 - Facon, B., (2005) « Parentalité, déficience intellectuelle et développement du langage de l'enfant : apports potentiels de la « lecture dialogue » », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 16(1-2), 37-48.

15 - Peterson, C., Jesso, B., (1999) "Encouraging narratives in preschoolers : an intervention study", *Journal of Child Language*, 26, 49-67.

En conclusion

La petite enfance est le temps du développement des capacités de langage oral, essentielles pour tous les apprentissages ultérieurs. Les enfants qui grandissent dans un environnement peu enclin au langage ou qui souffrent de difficultés langagières sont donc moins bien préparés aux apprentissages de l'école pri-