

# COMMENT LES ENFANTS APPRENNENT A PARLER

---

## 1° PARTIE : Pour mieux accompagner les enfants, savoir comment « *marche* » la langue

*Toutes les langues du monde portent une ambition universelle ; que chacun puisse offrir sa pensée à la libre interprétation d'un autre tout en affirmant sa volonté d'être compris au plus juste de ses intentions. Pour cela chacune a choisi un système de sons pour fabriquer les mots ; un système grammatical pour fabriquer les phrases ; un mode d'articulation de phrases pour fabriquer des textes. C'est pour permettre à tous les hommes de relever ce défi que toutes les langues se sont construites sur des principes universels que chacune a choisi de « réécrire » selon des règles particulières. La langue française révèle ainsi dans le choix des sons qui constituent son système phonologique, dans l'organisation de son lexique et dans la cohérence de ses structures grammaticales, un souci très particulier d'équilibre, de rigueur et...d'élégance. Elle mérite que vos enfants la servent et ...la chérissent. Nous vous proposons dans cette première partie de cheminer avec nous **du langage en général au français en particulier**.*

### 1- Toutes les langues du monde, peuvent fabriquer des mots, sans jamais faillir

Chacune des langues du monde doit pouvoir mettre à la disposition de ses utilisateurs une quantité de mots suffisante pour qu'ils puissent nommer tous les éléments du monde qu'il leur semble utile d'évoquer. Chaque lexique doit répondre aux besoins nouveaux des locuteurs de chaque langue et donc produire « des mots à la demande ». C'est ce que l'on appelle **la première articulation du langage** : elle consiste à attribuer sans faillir un support spécifique, phonique ou graphique à chacun des mots qui forment le lexique d'une langue. La règle du jeu est de répondre à tous les besoins de vocabulaire tout en évitant les risques de confusion.

Toutes les langues du monde doivent donc pouvoir répondre *de façon économique et pertinente* aux besoins, sans cesse grandissant, de sa population. Il est clair que, si l'on proférait un cri inarticulé pour chaque création de mot, cela exigerait un effort de mémoire auditive et visuelle exorbitant et rendrait la discrimination très difficile. Toutes les langues du monde ont donc choisi un système permettant de fabriquer à partir d'un petit nombre de sons, chaque fois différemment combinés, une très grande quantité de mots distincts les uns des autres, C'est à cette nécessité que répond *la deuxième articulation du langage* qui assure une capacité de production quasi illimitée de mots, chacun aisément prononçable et facilement identifiable.

*En français trente-quatre phonèmes permettent ainsi de produire plusieurs dizaines de milliers de mots distincts les uns des autres* (35 000 en usage courant et 90 000 dans le Larousse). C'est pour cela que les phonèmes -unités de deuxième articulation- s'appellent des unités distinctives.

## 2- Toutes les langues du monde distribuent des rôles aux mots afin de guider la mise en scène des expériences proposées

Les langues ne se contentent pas de nommer tous les éléments du monde grâce à la double articulation, elles ont surtout l'ambition de permettre à chacun de leurs utilisateurs de dire ce qu'ils pensent de tel objet, de tel personnage ou de tel concept. On parle d'une maison *ET* on en dit qu'elle est rouge ou en ruines, qu'elle brûle ou va s'effondrer...**Le langage n'est pas fait seulement pour coller des étiquettes sur des morceaux du monde ; il est fait pour commenter le monde et le transformer.**

On parle de « *syntaxe* » lorsque l'on évoque le système qui permet à toutes les langues de concevoir une réalité globale en rassemblant et en organisant les mots successifs d'une phrase. Comprendre une phrase, c'est donc identifier chacun des mots qui la composent et en même temps reconnaître les relations qui les lient. « Syn-taxis » veut dire « mettre ensemble » les mots et assigner à chacun la fonction qui définira son rôle singulier dans la construction d'une réalité cohérente. Le principe syntaxique est au cœur du langage. Une langue qui se priverait de syntaxe fabriquerait ses énoncés par la seule juxtaposition de ses unités de sens, laissant à la fantaisie de l'auditeur le soin de les organiser. Ses utilisateurs perdraient alors tout pouvoir d'être compris au plus juste de leurs intentions.

A cet effet, toutes les langues se sont dotées d'un **système syntaxique** qui permet de donner précisément à chaque mot-acteur un rôle dans la mise en scène d'une phrase.

Ainsi, « Le loup dévore la chèvre » n'est pas « la chèvre dévore le loup » ; « la terre tourne autour du soleil » n'est pas « le soleil tourne autour de la terre ». **La syntaxe offre aux hommes un pouvoir de création quasiment infini.** Elle permet de *séparer définitivement le « monde perçu » du « monde dit »*. C'est grâce à la syntaxe, que les enfants sont des « créateurs » et non pas de simples « créatures ».

Si les principes qui fondent le système syntaxique sont universels, la façon de les mettre en œuvre est spécifique pour chacune des langues du monde. On parlera donc de la **grammaire française**, chinoise, anglaise ou arabe lorsqu'on décrit, pour chacune, ces conventions particulières qui indiquent les fonctions respectives des mots dans les phrases. C'est ainsi que chaque langue, par des règles précises, donne à chaque enfant le pouvoir d'être compris selon sa propre volonté. Elles lui permettent de faire dévorer le loup par l'agneau ou voler des éléphants. Quelques dizaines de milliers de mots permettent ainsi de construire une infinité de phrases des plus convenues aux plus incongrues.

### **3- La langue française possède un système des sons particulièrement équilibré**

Vous comme moi, avons développé une telle dextérité pour prononcer consonnes et voyelles que nous avons oublié nos jeunes années de « labour articulatoire ». Il est donc utile d'examiner comment se produisent les différents sons du français afin d'être mieux à même de guider plus efficacement les petits enfants qui, entre gazouillis et babil, tentent laborieusement de produire les sons justes.

- **Commençons par les consonnes du français au nombre de vingt-huit.** Tout d'abord il faut savoir que la matière première pour produire une consonne, c'est la colonne d'air que l'on fait monter de nos poumons vers notre bouche. Si aucun obstacle ne vient perturber son trajet... on n'entend rien : « on expire en silence... ». Mais si l'on veut produire un bruit, il y a deux façons de procéder. La première consiste à rétrécir le passage de façon à ce que les particules d'air frottent sur les parois du conduit ; on appelle à juste titre ces sons des **fricatives** comme /F/, /S/, /CH/, /J/, /V/, /Z/ ou aussi des **continues** parce qu'on peut faire durer leur production. Le second mode de production des consonnes consiste à bloquer le passage de l'air de sorte que, la pression augmentant derrière l'obstacle, se produise une explosion lorsqu'on lève

l'obstacle. C'est pourquoi on les appelle avec pertinence des **occlusives**. C'est ainsi que l'on prononce : /P/, /T/, /K/, /B/, /D/, /G/....

- Selon la façon dont on rétrécit ou bloque le canal d'expiration, le son produit par frottement ou occlusion va être différent. Quelques exemples : si l'on rétrécit le conduit en rapprochant la lèvre inférieure des dents supérieures, on produira un /F/ ou un /V/. On appelle cela une « **labio-dentale** ». Si par contre ce rétrécissement est dû au dos de votre langue se portant vers le palais alors c'est un /CH/ ou un /J/ que vous prononcerez. On l'appellera une « **palatale** ». On peut aussi obstruer le conduit de l'air en fermant bien les deux lèvres, laisser la pression augmenter puis lever brutalement l'obstacle ; on produira alors un /P/ ou un /B/, c'est-à-dire une « **bilabiale** ». Enfin, si l'occlusion est au niveau de la pointe de la langue derrière les dents alors c'est un /D/ ou un /T/ que l'on émet, c'est-à-dire une « **apico-dentale** ». A chacune de ces possibilités articulatoires, s'ajoute la vibration possible des cordes vocales qui permet de différencier les consonnes sourdes comme /P/, /T/, /K/, /F/ des consonnes sonores comme /B/, /D/, /G/, /V/. De même, l'usage ou non de la cavité nasale permet de distinguer respectivement /M/ et /B/ « consonnes bilabiales orale ou nasale » et /N/ et /D/, dites « consonnes apico-dentales orale ou nasale ».
- **Voyons ce qu'il en est de la prononciation des voyelles de la langue française au nombre de quatorze.** Leur matière première est constituée des vibrations produites par les cordes vocales. Celles-ci sont différemment modulées par la forme et le volume de la cavité buccale. En d'autres termes, pour prononcer une voyelle, on commence par faire vibrer nos cordes vocales (on perçoit facilement les vibrations en posant un doigt sur la glotte) ; puis on va transformer ce bruit uniforme en une série de sons qui sont les différentes voyelles du français. Grâce à l'ouverture des fosses nasales, on distinguera le /AN/ nasal du /A/ oral ; le /O/ oral du /ON/ nasal, le /I/ oral du /IN/ nasal. L'ouverture relative de la bouche s'avère tout aussi utile ; c'est ce que l'on appelle le « degré d'aperture ». Cela permettra de différencier le /é/ de «ré» du son plus ouvert de « raie » et de celui plus fermé de « riz » ... De même la fermeture plus prononcée du /OU/ le distinguera efficacement du /O/.

#### **4- Comment s'organise le lexique du français : tissage et métissage.**

Rien ne prédispose la forme graphique du mot "boulangerie" à évoquer l'endroit où l'on vend du pain ; pas plus qu'en anglais, le mot "bakery" et en espagnol le mot "panaderia" à désigner ce même lieu. C'est uniquement parce que tous les membres de ces communautés linguistiques française, anglaise et espagnole, se sont mis d'accord que ce sont ces combinaisons et pas d'autres qui doivent être respectivement associées, dans chaque langue, au sens de "endroit où se vend le pain".

Chaque mot d'une langue fait ainsi l'objet d'une convention sociale qui accouple un support phonique spécifique à un sens spécifique *et cet accouplement n'a rien de "naturel"*.

Entre le signifié et le signifiant de chaque mot, la relation est donc purement conventionnelle ; aucune motivation ne les relie.

*L'arbitraire des mots impose donc aux enfants un travail de mise en mémoire et de recherche dont les dessins, eux, nous dispensent de par leur « évidence » : Nous reconnaissons d'emblée un dessin, alors que nous ne pouvons identifier un mot qu'après avoir mémorisé la relation arbitraire entre sa forme écrite et son sens. C'est ainsi qu'il nous arrive parfois de chercher vainement un mot. « Je l'ai sur le bout de la langue » disons-nous ». Et c'est dans une telle situation que nous tentons de *trouver les pistes qui, à l'intérieur de notre stock lexical, nous permettront d'aboutir au mot que l'on recherche. C'est en ces occasions, que les chercheurs appellent « the tip of the tong » (TOT), que l'on s'aperçoit que, fort heureusement, le lexique n'est pas un amoncellement de mots, accumulés au hasard de leur rencontre et entassés sans ordre et sans structuration. Si tel était le cas nous n'aurions aucune chance de trouver le mots juste. Cette « organisation » est le meilleur allié de vos enfants lorsqu'ils utilisent leur vocabulaire.**

Le lexique du français est sans aucun doute, parmi les langues du monde, celui qui dévoile, avec le plus de clarté, *les modes de classement et les indices de filiation. Telle la trame d'un tissu (« tissu » et « texte » ont la même origine) elle nous indique les liens de parenté et l'histoire des mots.*

## POUR ALLER PLUS LOIN

Une très grande partie de notre vocabulaire est en effet issue de la transformation de mots existants par *suffixation*, *préfixation* ou *composition*. Le français atténue ainsi la « brutalité » de l'arbitraire du signe en dévoilant les secrets de la fabrication de ses vocables : cela s'appelle la « *morphologie* » ( de morpho, forme et -logie, étude). Ainsi quand on pose la question : « pourquoi *opération* ? », le français nous répond : « parce que *opérer* » au lieu de nous assener : « parce que c'est comme cela ! ». La régularité visible de la construction des mots français donne à notre lexique une profondeur de champ et une cohérence à nulles autres pareilles. Une opération majeure est ainsi à l'œuvre : la *dérivation*. Elle permet de composer des familles de mots. Chaque famille correspond à un même radical. Ce dernier peut être stable mais peut aussi changer selon le suffixe qu'on lui adjoint. Ainsi, on retrouve le radical « plat » dans plateau », platitude », « aplatis », sans changement (ce qui explique la consonne muette finale /T/). Alors que « aube » donne « aubépine » mais aussi « albâtre », avec une légère modification du radical, mais un sens étymologique bien présent dans tous les mots de cette famille : l'aube est le moment où le soleil *blanchit* l'horizon ; l'aubépine et l'albâtre sont de couleur *blanche*. La dérivation permet ainsi, tout en restant dans le même univers de sens, de fabriquer des verbes, des noms, des adjectifs ou des adverbes. Ainsi, d'un verbe on fait un nom : opérer-opération ; repérer-repérage, blesser-blessure, baigner-baignade, vieillir-vieillessement, agir-action, allier-alliance, admirer-admirateur, bouillir-bouilloire... D'un nom on fait un adjectif : délicat-délicatesse, Italie-italien, veine-veinard, beau-beauté, fou-folie, fourbe-fourberie, sauvage-sauvageon, roux-rouquin, ... D'un nom on fait un verbe : bosse-bosseler, mouche-moucheter, goudron-goudronner,... On peut aussi transformer un mot en ajoutant un élément en son début. On appelle cet élément un *préfixe*. La plupart des préfixes nous viennent du grec, mais certains aussi du latin. A la différence des suffixes, ils changent rarement la nature d'un mot : un nom reste un nom, un verbe reste un verbe. Le sens est, lui, profondément transformé. Prenons le préfixe latin « ab » et le verbe « tenir », et nous « *obtenons* » le verbe « *s'abstenir* ». Si l'on préfère le préfixe « *anti* » qui, lui, vient du grec, on le trouvera dans antibiotiques ou « *antidote* ». Avec le préfixe latin « con » ou « com » ou « col » on pourra fabriquer « *compagnon* », « *collègue* » ou « *commère* ». Enfin, pour désigner des problèmes de lecture ou de calcul, c'est au préfixe « dys » qu'il faut faire appel pour la *dyslexie* ou la *dyscalculie*.

Évidemment, notre lexique s'ordonne aussi selon des *catégories de sens*. Nous distinguons parmi les *champs sémantiques* (et non pas les *chants sémantiques*) celui de la « peur » avec comme verbes : craindre, effrayer, terroriser et comme adjectifs : épouvantable, terrifiant... ; celui de la colère avec comme noms ; la rage, la furie,..et comme verbes : tempêter, hurler, vitupérer... Parmi les *thèmes lexicaux* nous trouverons le vocabulaire de *la forêt* où là aussi nous aurons des classement internes (animaux, arbres, lieux...) ; ou celui de la mer ou nous pourrons distinguer des actions (naviguer, se noyer...) et des qualités (démontée, calme, turquoise..). A l'intérieur de ces grands ensembles, les mots du lexique entretiennent entre eux des relations d'inclusion, de proximité ou d'opposition. Ainsi, on distinguera les *hyperonymes* qui sont définis comme des mots dont le sens englobe ou accueille le sens d'autres mots ; ainsi « fruit » est l'hyperonyme de cerise, poire ou melon qui sont ses hyponymes ; les *méronymes* qui marquent, eux, une relation entre une partie et un tout : « maison » est le méronyme de « toit ». Quant aux *synonymes*, ils rassemblent des mots de sens relativement proches ; clair, lumineux, brillant... alors que les *antonymes* manifestent des relations d'opposition : sombre/clair, agité/calme...

Enfin, précisons que *le français ne renie pas ses parents, il les chérit...* Que trouve-t-on de semblable dans « agricole », « agronomie » et « agraire » ? Qu'ont-ils en commun ? ». Et qu'en est-il de « rhinocéros », « rhinite » et « oto-rhino-laryngologiste » ? Et de « cardiaque », « cardiologie » et « électrocardiogramme » ? Ou encore de « patriarche », « patronyme », « patrie » et « patron » ? L'étymologie met ainsi de l'ordre dans le lexique. On découvre avec bonheur que des langues anciennes ont marqué et façonné en profondeur la construction de la langue française. Ces traces anciennes nous racontent des histoires...Ainsi, « sarcophage », est composé de sarco (chair) et de phage(manger) et cette composition nous raconte ainsi que les cercueils de pierre dégradait la chair des cadavres. Ce même « phage », que l'on trouve dans « anthropophage » où « anthropo » désigne les hommes transgressant un tabou. Ce même « anthropo », nous le rencontrons dans « anthropologie » et « misanthrope » et dans ce dernier mot « mis » désigne la détestation des hommes alors que dans « misogynes » c'est la haine des femmes qui est évoquée. Et cette composante « gyn », nous la retrouvons dans gynécologie dont la fin nous conduit à « géologue » ou « anthropologue » et nous nous retrouvons presque au début de notre chaîne.

La langue française est sans doute une des seules qui vous convie à faire ces formidables balades au cours desquelles vous pourrez découvrir, avec vos enfants, les familles de mots. Chacun en appelant un autre, ils forment ainsi des guirlandes que vous offrirez à vos enfants afin qu'ils entretiennent avec leur lexique un rapport « lucide » ( de « lux », la lumière... qui sert de base à « lucifer », celui qui la porte ou encore « lucciole », « petite lumière » ).

## **5- La grammaire française c'est ce qui permet à l'enfant de « dépasser l'œil »**

Au grand jamais, Galilée n'aurait pu, contre l'unanimité de ses juges, contre l'évidence du perçu, dire que c'était bien la terre qui tournait autour du soleil et non le contraire. Le pouvoir de dire sa pensée précisément et d'en imposer une compréhension exacte (je ne dis pas une « adhésion ») lui fut assuré par la règle, propre à la grammaire de la langue française, selon laquelle ***la position d'un nom avant le verbe lui attribue la fonction de sujet, et donc le rôle d'agent***. Cette règle n'est en aucun cas négociable et permit à Galilée d'affirmer sa conviction au plus juste de ses intentions. La sanction qu'il encourut fut la preuve même qu'il avait été compris comme il le désirait.

Les règles de grammaire, parce qu'elles autorisent la création des réalités les plus inattendues, apparaissent progressivement à l'enfant libératrice, garante de sa capacité de création et d'innovation.

Si, dans un élan d'imagination et de rigueur mêlées, la grammaire française a porté et diffusé la pensée scientifique, *c'est dans le même élan qu'elle a ouvert à la poésie les portes de l'imaginaire*. Loin de réduire son inspiration créatrice, elle permet au poète de proposer -d'imposer- les *images les plus audacieuses, les plus folles, les plus belles*, justement parce qu'elles s'appuient sur un respect absolu des règles de grammaire.

La puissance de la grammaire française se manifeste d'autant plus que vous présenterez à un enfant des phrases incongrues et/ou inattendues : découverte scientifique qui dépasse la simple vision des choses, poème qui évoque ce que jamais ses yeux ne verront... telles sont les expériences qui le convaincront que **les règles de grammaire libèrent l'esprit plus qu'elles ne le contraignent**.



## 2° PARTIE : L'enfant n'est pas un imitateur, c'est un découvreur

### 1. Le langage n'est pas un don, c'est une conquête

Le pouvoir du langage nous fascine et, conséquemment, son apprentissage nous questionne. Tellement complexe et pourtant si rapidement appris. Jamais explicitement enseigné et pourtant transmis de génération en génération. Assurant notre « vivre ensemble » et, pourtant, miroir des singularités.

Certains seront tentés par la théorie de l'innéisme négligeant de ce fait l'effort et le désir d'apprendre de l'enfant et ignorant le soin patient du médiateur qui accompagne et guide cet apprentissage. **À cette voie quasi mystique de l'innéisme, j'oppose, pour ma part, mon émerveillement devant l'intelligence de l'enfant « découvreur », portée par la bienveillance et l'exigence de ses parents.** Si dès sa naissance le bébé se révèle être un formidable linguiste en herbe c'est parce que durant tout son parcours d'apprentissage du langage, il associe étroitement et constamment les promesses révélées par le langage et les mécanismes qui lui permettent de les atteindre. La compréhension des enjeux du langage (le « Pour quoi il parle ») est pour lui la meilleure clé pour découvrir les mécanismes qui les portent (« le comment il parle »). Je fais donc l'hypothèse que *c'est la découverte des enjeux de la communication qui donne du sens aux règles du langage et qui aiguise le désir de l'enfant d'apprendre à parler. C'est bien cette lucidité cognitive qui porte un enfant à vouloir les maîtriser.*

POUR ALLER PLUS LOIN

C'est pourquoi un petit enfant est très tôt en quête des régularités et des récurrences qui lui indiquent les conventions dont il fera ses armes de parole. Ainsi, lorsqu'il dit pour la première fois : « ils alleront » ou « j'ai tombé », alors même que -on peut l'espérer- aucun adulte ne lui a proposé ces formes, il fait la preuve éclatante de ses capacités d'analyse

linguistique. Il a donc droit, d'abord, à des félicitations pour avoir découvert la régularité du système, même si, bien sûr, il conviendra aussi de l'amener à en accepter les irrégularités. Il ne se contente pas de reproduire mot après mot la parole de l'adulte. Il est, en réalité, un « linguiste en herbe » ; son travail est de la même nature que celui qui fut le mien quand, sur des terres lointaines, je tentais laborieusement de mettre au jour les structures de langues inconnues.

J'ai encore en mémoire mes longues missions sur les hauts plateaux équatoriens, au sein des tribus indiennes quichua. À partir d'un long corpus enregistré, je collectais mot après mot, identifiais phonème après phonème, mettais au jour fonction syntaxique après fonction, afin de découvrir les structures de cette langue et ses règles de fonctionnement. À l'affût des sons récurrents, des mots répétés, des organisations grammaticales retrouvées. Et peu à peu, se dévoilaient à mes yeux émerveillés les mécanismes particuliers de la langue quichua, certes différente de la mienne, mais qui portait tout aussi efficacement la pensée humaine.

## **2. Un enfant comprend très tôt ce qu'on lui dit ; bien avant de prononcer le moindre mot**

On accorde souvent trop peu d'intérêt à *l'intelligence silencieuse* d'un jeune enfant. Alors que certains enfants peu diserts comprennent infiniment plus de choses qu'ils n'en disent, on prend souvent leur silence pour de l'incompétence. On a ainsi beaucoup trop tendance à minimiser l'appétit et la capacité de compréhension du très jeune enfant et, trop souvent, nous pouvons être tentés de faire coïncider sa « naissance au langage » avec ses premières productions linguistiques. En bref, nous refusons de le considérer comme un « être de sens » tant qu'il n'a pas fourni la preuve de sa capacité à produire des mots. Nous oublions trop facilement que *ses capacités de compréhension précèdent, et de fort loin, ses habiletés de production de mots*. En fait, l'apprentissage du langage est en marche - en termes de réception - dès les premières semaines de sa vie, bien avant que ne soient articulés - certes maladroitement- ses premiers mots et ses premières phrases.

Longtemps avant d'oser faire le saut dans le monde bruyant de la parole, un petit enfant de quelques mois s'interroge sur la façon dont fonctionne le langage. A l'écoute de vos paroles, il parie sur la valeur de certaines intonations, tente lui-même certaines prouesses

articulatoires, subodore le sens de certaines combinaisons phoniques, repère certaines régularités.

C'est pour cela que les parents doivent ***comprendre à quel point comptent la quantité et la qualité des paroles qu'ils lui adressent***. Ils doivent comprendre que toute complaisance pour un « parler bébé » serait le plus mauvais service à lui rendre. Pas de mots tronqués (pas de « toutou » ou de « wha wha ».), pas de phrases inorganisées (« maman partir » ou « partir maman ») ! Car ce n'est que sur un « corpus » de qualité qu'un enfant pourra fonder ses hypothèses silencieuses sur le fonctionnement de la langue ; et ce sont ces hypothèses qui nourriront les premières audaces verbales qu'il osera exposer à l'attention de ses parents. A ce petit qui ne parle pas encore, vous parlerez donc en le regardant bien dans les yeux afin qu'il sache que c'est bien lui que vous avez élu. Vous ferez confiance à son intelligence qui, parce qu'elle est humaine, fait le « pari du sens ». Jamais vous ne vous direz : « A quoi cela sert-il ? Il ne comprend rien à ce que je lui dis... ». Soyez convaincu que dès ses premiers jours, il est, comme l'est un bon linguiste, face à une langue inconnue, en recherche de modèles : il veut comprendre comment ça marche. ***Créateur bien plus qu'imitateur, découvreur plutôt que suiveur, il « construit » avec vous une langue dont il comprend les fonctions qu'elle doit remplir, les défis qu'elle a à relever.***

En bref, il importe que vous portiez infiniment d'intérêt à l'intelligence silencieuse des petits enfants dès leur plus jeune âge. Vous vous apercevrez qu'ils comprennent infiniment plus de choses qu'ils n'en disent. Leur silence n'est pas de l'indifférence à l'échange et, en aucun cas, la preuve qu'ils n'ont aucune curiosité linguistique. Gardez-vous de penser que votre enfant « taiseux » n'a rien à dire alors que vous devriez vous demander pourquoi il est si avare de paroles. Peut-être en est-il venu à se persuader que le monde ne vaut pas la peine d'être mis en mots, jusqu'à considérer parfois que ***le langage est une menace plutôt qu'une promesse***. À ce « déçu du verbe », devenu muet, il ne suffira pas de donner des mots par listes entières, il ne suffira pas de faire répéter des règles par batteries entières ; ce n'est pas de cette nourriture-là qu'il a besoin. Il faudra l'aider à découvrir ce que parler veut dire ; il faudra lui montrer combien ses mots comptent pour vous et combien vous espérez qu'il attache du prix aux vôtres.

### **3. Le moteur de l'apprentissage, c'est l' espoir de laisser une trace dans la tête d'un autre**

L'étonnante puissance d'analyse du petit enfant, sa volonté opiniâtre d'identifier et d'appliquer les règles sont portées par la conviction, progressivement acquise, qu'il pourra ainsi **accroître son pouvoir sur les autres et sur le monde**. À ce petit enfant, des médiateurs (parents et enseignants) bienveillants et exigeants auront donc à **dévoiler les promesses du langage**, tout autant qu'ils devront lui fournir un corpus de qualité à même de lui permettre de repérer et de maîtriser règles et mécanismes.

C'est bien parce qu'il perçoit très tôt que les enjeux de la parole sont de **comprendre et de se faire comprendre**, que l'enfant fait l'effort de la précision et respecte les règles du langage. Il s'efforcera d'articuler précisément les sons, non pas par souci de réussir un exercice d'imitation, mais parce qu'il a compris que le pouvoir de distinction de chaque son permet, par exemple, de différencier « poule » de « boule » et de « pull ». De même, il positionnera le sujet avant le verbe, non pas pour faire comme maman mais parce qu'il sait que c'est le seul moyen pour que maman sache qui fait quoi. C'est aussi à ce prix qu'il pourra dire un jour que « le chou a mangé la chèvre », à l'étonnement (à l'admiration ?) général ; et enfin s'il utilise bien plus tard les connecteurs logiques avec pertinence, c'est parce qu'il aura pris conscience que leur emploi lui permettra de mieux convaincre...

À l'oral comme plus tard à l'écrit, rien ni personne ne pourra expliquer à votre enfant pourquoi tel sens est porté par telle combinaison de sons, ou par telle suite de lettres plutôt que par une autre ; rien ne justifiera non plus que c'est un « s » ou un « x » qui, à la fin d'un mot, indique la pluralité.

L'important, c'est qu'il comprenne progressivement que **ces conventions, parce qu'elles s'imposent à tous, nous rassemblent**. Il faut donc qu'il accepte que, loin d'être tyranniques, **les règles arbitraires partagées par tous, assurent une juste transmission de sa pensée et une merveilleuse liberté de création**. C'est sans doute l'une des missions les plus essentielles que doivent remplir les parents. Il est donc une phrase que vous ne devez jamais hésiter à lui dire, à chaque avancée maladroite de son apprentissage : « **je n'ai pas compris ce que tu m'as dit MAIS je brûle de te comprendre** ». **Éduquer**, dès les premières années, un enfant à exercer son métier **d'apprenti parleur**, ce n'est certainement pas passer complaisamment sur ses approximations ou sur des erreurs. **C'est, au contraire, lui faire accepter que les règles sont nécessaires, parce qu'elles sont les**

instruments d'expression et de partage de sa pensée et qu'elles lui permettront de vivre en paix avec les autres.

Une fois acquises et automatisées, elles porteront sa pensée et lui ouvriront la porte de l'intelligence d'un autre. Le « temps de l'apprentissage » n'est donc ni le temps de la répétition ni celui de l'approximation ; c'est, au contraire, le temps pendant lequel on accompagne un enfant avec rigueur et bienveillance dans l'usage lucide de repères solides, d'automatismes rodés, de comportements pertinents. C'est dans la précision que réside sa chance de pouvoir imposer sa pensée au plus juste de ses intentions et de recevoir la pensée des autres avec vigilance. C'est le sentiment que le respect des règles lui offrira un pouvoir accru sur le monde et sur les autres qui lui donnera le désir de les identifier justement et la volonté de les utiliser précisément.

#### POUR ALLER PLUS LOIN

Un enfant *conquiert le langage*, son après son, mot après mot, phrase après phrase. En d'autres termes, il reproduit, en quelques années seulement, le long parcours des premiers « hommes constructeurs du verbe ». Il met ses pas dans ceux de ses grands aïeux, avec la même ambition de nommer le monde, de tenir sur lui des propos et de les partager aussi précisément que possible avec d'autres hommes. Ce sont les mêmes impasses dont il s'échappe, les mêmes ambitions qui le portent ; même si, lui, a la chance d'être guidé par des médiateurs qui allient bienveillance et exigence. Chaque enfant, balbutiant ses premiers mots, célèbre ainsi le projet de l'homme d'imposer par le verbe sa pensée au monde.

Un enfant avancera avec d'autant plus d'envie et de courage dans la conquête du langage, qu'il en aura compris le défi ultime : « *dire à quelqu'un qu'il ne connaît pas ce que ce dernier ne sait pas encore* ». Car c'est bien la promesse de l'augmentation de son pouvoir intellectuel qui légitime les efforts qu'il consent pour analyser et utiliser le langage. C'est cette même promesse qui incita nos grands aïeux à créer le langage. Chaque mécanisme maîtrisé, chaque règle appliquée n'est pas un acte de soumission et de docilité ; *c'est une conquête*, c'est une avancée sur la voie de la précision et de la force de sa parole.

### 3° PARTIE : Les cinq étapes de l'apprentissage du langage : comment aider votre enfant à les franchir

#### 1- Première étape : avant les mots, les signaux

« *Quand l'enfant vous envoie ses premiers signaux comme autant de preuves d'attachement* »

Dès ses premiers jours, le « petit homme » manifeste de façons diverses le goût qu'il a de l'Autre et l'intérêt qu'il lui porte. À sa mère, bien sûr, mais aussi, peu à peu, aux autres êtres humains et aux animaux familiers qui l'entourent. Il destine à chacun regards, gestes, mimiques qui, peu à peu, se ritualisent et deviennent des signaux indiquant à ses proches son intention de leur *faire comprendre d'abord ce qu'il ressent, puis ce qu'il veut et bientôt ce qu'il pense*.

Progressivement, un enfant va ainsi passer de la gesticulation désordonnée et des cris inarticulés à des regards, des gestes et des bruits correspondant de plus en plus précisément à des situations particulières et à des intentions spécifiques. Bien avant les mots, il construit ainsi un ensemble de signes plus ou moins stables que vous devez apprendre à reconnaître. Il tente de répondre de façon de plus en plus conventionnelle à l'intérêt qu'on lui porte, manifestant le goût qu'il a des autres et son intention de leur envoyer des informations.

C'est un moment essentiel où se mêlent *volonté de communication et désir d'attachement*, les deux processus étant indissociables l'un de l'autre. C'est le moment où il attend de vous, en réponse à ses premiers efforts, le message suivant : « je ferai tout pour te comprendre et tout pour que tu me comprennes, parce que tu comptes pour moi ».

Ce message, le petit enfant doit le recevoir de vous très tôt afin de pouvoir s'engager avec bonheur et confiance dans la maîtrise de cet outil qui lui permettra d'agir sur vous et de vous inviter à agir ensemble sur ce qui vous entoure.

Changer un objet de place à sa demande, colorier en appliquant les couleurs qu'il vous a demandées, c'est lui faire prendre conscience du pouvoir du langage de modifier les

choses de façon intentionnelle. Vous lui devez dès qu'il vient au monde une attention aiguë et constante. Vous identifierez avec soin et décoderez avec ravissement les signes qu'il vous destine et vous constaterez que chacun est de plus en plus régulièrement attaché à une intention singulière. Bien avant les mots il distinguera ainsi progressivement les objets qu'il désire, les actions qu'il attend de vous... *Un manque d'attention de votre part, une marque d'indifférence, et le temps si précieux du premier attachement et du premier échange risque d'être gâché, faisant place au doute, à l'anxiété, laissant le petit face à un monde sans repères sémiologiques.*

## 2- Deuxième étape : à la conquête des mots

- Il apprend à nommer ce qu'il n'a pas sous les yeux : il évoque, il catégorise
  - Apprendre à nommer le monde ne se réduit pas à savoir quelles étiquettes coller, au hasard des rencontres, sur des objets ou des êtres vivants. Pour le petit enfant, nommer c'est d'abord sélectionner certains objets, certaines êtres, certaines situations...qui *méritent d'être distingués et partagés*. Ces éléments, l'enfant apprendra, avec votre aide, à les choisir, comprenant que nommer les choses est la meilleure façon d'exercer sur elles un pouvoir : « je le veux, je ne le veux pas, je l'aime ou je le déteste ». Parce qu'il n'a rien d'un petit singe, votre enfant ne se contente donc pas d'obéir à vos injonctions en nommant fidèlement les éléments du monde que vous lui désignez. *Sa jeune intelligence procède, en fonction de ses besoins, à la structuration d'un monde auquel les mots donnent progressivement organisation et cohérence*. Ce qu'il trouve utile de nommer c'est ce qui lui semble pouvoir donner du sens à la relation qu'il tisse avec vous, ce qui renforcera l'attachement qui vous lie tous les deux. *L'effort de nomination, donne à l'attachement affectif une base conventionnelle stable*.
  - Jusqu'à quinze mois environ, le petit enfant s'est ainsi contenté de nommer un objet ou un être unique dont il perçoit de visu la singularité : *il nomme ce qu'il voit*. En ces débuts, les premiers mots de votre enfant ne sont en fait que des « outils de désignation » : un geste les accompagne souvent. *Passant du perçu au dit*, il doit peu à peu accepter qu'un même mot désigne une collection, une catégorie, un concept et non plus un objet unique qu'il peut voir et toucher. Il

entreprind alors *une longue marche, parfois fort délicate pour atteindre l'abstraction*. Vous allez accompagner ce processus d'abstraction en jouant, par exemple, à lui présenter *des objets qui portent le même nom, mais qui diffèrent par leurs formes, tailles ou couleurs respectives* : il comprendra ainsi qu'une « balle », qu'elle soit bleue ou rouge, petite ou grosse, se nomme toujours /bal/, qu'un « bol », qu'il soit bleu, rouge petit ou gros, se dit toujours /bol/ et enfin, que des « billes » ayant des caractéristiques différentes s'appellent toujours /biy/. Il prendra ainsi progressivement conscience que, *des objets, des animaux, des personnages, quelles que soient leurs différences, peuvent s'appeler pareil parce que leurs propriétés, leurs fonctions et leurs catégories sont les mêmes*. Ce temps de regroupement d'éléments différents dans des ensembles portant le même nom est une étape essentielle sur le chemin de l'abstraction. Dès 20 mois, vous lui présenterez donc des planches d'images du même objet en soulignant à la fois leurs différences (tailles, couleur, formes...) mais aussi leur commune nomination. En bref, vous lui direz : « on les appelle pareil même si elles nous apparaissent différentes ».

## POUR ALLER PLUS LOIN

Progressivement, il aura donc compris que *nommer n'est pas montrer*, c'est affirmer l'appartenance d'un objet ou d'un être singulier à un vaste ensemble dont tous les éléments, certes différents, répondent au même « nom » et partagent les mêmes traits sémantiques. Prenons l'exemple d'une petite fille de 14 mois. Elle possède un ours en peluche qui mesure environ trente centimètres de haut ; il est de couleur marron clair ; sa peluche est extrêmement douce, il lui manque un œil et il dégage une odeur aigre de lait régurgité. Cette petite fille utilise régulièrement le mot « nousse » pour désigner son petit compagnon et le réclamer quand on le cache. C'est cet ours, avec toutes ses caractéristiques physiques, et jamais un autre, qu'elle nomme « nousse ». Sa sœur aînée a un ours un peu plus grand, au poil plus rêche, qui a une odeur différente ; en aucun cas, notre petite fille n'utilise « nousse » pour le désigner. *Elle associe donc, de façon totalement exclusive, un bruit spécifique à un objet dont les caractéristiques perçues par ses yeux, son odorat, son toucher font l'unicité*. Mais, progressivement, guidée par sa mère, elle va accepter de renoncer à cette relation exclusive (bruit unique/objet unique) pour étendre très progressivement l'ensemble des éléments que « nousse » peut évoquer. Ainsi, elle acceptera vers 20 mois de nommer « nousse » l'ours en peluche de sa



sœur dont la taille et la couleur sont différentes, puis l'image d'un ours en peluche sur un album, puis la photographie d'un ours dans la forêt, puis un ours dessiné au trait, puis la vision d'un ours blanc à la télévision. Et, un jour, elle osera sans doute traiter d' « ours » les hommes grossiers et brutaux..., démontrant la rupture définitive entre la vision d'un objet et le signifié du mot qui l'évoque.

Vers trois ans, vous pourrez inviter votre enfant à ranger des images différentes en les nommant dans des catégories qui les rassemblent sous l'entête d'un « hyperonyme ». Par exemple, une rose, rouge ou blanche, grosse ou petite, longue ou courte, se nommera toujours « rose » ; elle prendra place, avec la « marguerite », la « pivoine », dans un ensemble défini par l'hyperonyme « fleur » qui, lui-même, appartiendra, avec les « arbres », les « herbes »..., à la catégorie que l'on nommera plus tard « végétaux ». Il parviendra ainsi à classer sous le même vocable des choses qui se présentent à sa vue de façon de plus en plus différente et que *rassemblent non plus des caractéristiques visibles mais des propriétés ou des fonctions*.

- **Il s'efforce de prononcer soigneusement les sons, afin de bien distinguer les mots**

Un enfant, n'est pas un perroquet stupide ; il ne reproduit pas globalement chaque mot que vous prononcez comme un tout insécable. Si tel était le cas, il lui faudrait consacrer une grande partie de sa vie à apprendre à parler, et encore n'aurait-il que fort peu de capacité de créer de nouveaux mots. Un enfant doit donc prendre conscience de l'articulation des mots en syllabes et en sons pour pouvoir les prononcer et les distinguer. Vous prendrez donc soin de *prononcer avec la plus grande précision les mots que vous lui destinez*. Vous l'amènerez progressivement à comprendre que ce qui lui est d'abord apparu comme un bruit non analysable est en fait constitué d'unités phoniques qui s'associent pour former à chaque fois des unités de sens différentes.

C'est ce que l'on appelle *la conscience phonologique* : il découvre qu'*avec un nombre réduit de sons, il peut construire un nombre de mots considérable*, chacun différent des autres. Il se rend compte qu'un son à lui tout seul peut tout changer : /poul/ n'est pas /moul/ qui n'est pas /boul/ qui n'est pas /foul/ qui n'est pas /coul/, ni /roul/....

Jouer avec des « paires minimales » de ce type l'amènera à respecter la nécessité absolue de prononcer chaque son avec de plus en plus de précision. C'est en effet la conscience

de la fonction de distinction des sons qui le poussera à aiguïser son articulation et affînera ainsi ses capacités de prononciation. Sa capacité de produire des mots nouveaux, en les distinguant soigneusement des autres, n'augmentera qu'à la condition que son habileté articulatoire s'affirme de plus en plus ; et conséquemment, que la précision de sa prononciation devra s'affiner à mesure que grandit son ambition d'élargir son vocabulaire. En ce qui concerne l'articulation des sons, ***l'accueil bienveillant que vous réserverez aux premiers essais parfois maladroits de votre petit enfant ne doit jamais effacer votre exigence de précision.*** Prenons l'exemple d'un enfant de 14 mois à qui sa mère dit distinctement « bol » lorsqu'elle lui donne « son bol jaune à pois vert ». Lui, pour le réclamer ou l'identifier, prononce souvent : « bo », parfois « bou », plus rarement « po ». Ces variations n'ont alors que peu d'importance pour obtenir l'objet en question. Il n'y a, à ce moment de son apprentissage, que peu de danger de confusion ; car les mots « bout », « pot » et « beau » ne faisant pas encore partie de son vocabulaire. Mais, à mesure que son ambition de nommer des objets ou des êtres nouveaux augmente, s'impose alors à lui la nécessité de distinguer les mots qui les portent et, donc, d'affiner la précision de sa prononciation. Ainsi viendra le moment où il voudra qu'on lui rende la « balle » qu'on lui a subtilisée et non une « boule » ; celui où il voudra appeler son grand-père « Paul » sans risquer qu'on lui apporte l'objet dans lequel il boit son lait. Il prendra donc progressivement conscience que la précision de son articulation, c'est-à-dire ***sa capacité de distinguer les sons /P/, /B/, /A/, /O/ et /OUI/, conditionne sa capacité de communication et... son pouvoir d'agir sur le monde.***

Pour accompagner un petit enfant, l'important n'est pas tant que vous pratiquiez un entraînement intensif visant à une parfaite articulation des sons. ***L'important est de lui montrer pourquoi il doit, de lui-même, prendre soin de sa prononciation.*** Cela signifie que tout entraînement de prononciation doit être effectué dans le cadre d'une situation qui légitime clairement l'effort de distinction demandé. Vous privilégieriez donc les activités qui montrent que, toutes choses étant égales par ailleurs, la prononciation d'un seul son change le sens du mot. C'est ainsi que vous lui signifierez très tôt que vous vous souciez de le comprendre et que vous croyez en sa capacité de se faire comprendre. ***La prononciation juste lui apparaîtra alors non pas comme une fidèle reproduction d'un modèle, non pas comme une contrainte arbitraire, mais comme la meilleure arme pour être compris de vous.***

- **Il apprend à donner des précisions sur les objets ou les personnages qu'il nomme : « la balle rouge, pas la bleue »**

Vers 3 ans, un enfant a donc compris que le même mot renvoie à des réalités multiples, différant chacune par la taille, la couleur, l'appartenance. Elles sont différentes MAIS s'appellent pareil ? En choisissant un nom, Il ne se contente donc plus de désigner un élément que son interlocuteur et lui ont sous les yeux, il évoque *un ensemble de possibles* de plus en plus vaste : *un territoire lexical*.

L'enfant va progressivement se rendre compte que *le passage de la désignation à l'évocation comporte un risque*. Lorsqu'il envoie un mot à son interlocuteur, ce dernier a en effet une totale liberté de construire dans sa tête une représentation qui n'appartient qu'à lui. En bref, il constate que son interlocuteur, à l'audition d'un mot, crée une image mentale sur laquelle, lui, n'exerce que peu de contrôle : interdit, certes, de se représenter une « bille » à l'audition du mot « bulle », mais toutes les types de bulles sont autorisées y compris celles des BD. Certaines images peuvent donc aller à l'encontre de ses intentions, entraînant tous les malentendus possibles. Ainsi, imaginons que l'enfant prononce la phrase, : « on a volé le cheval ». Son auditeur crée dans sa tête l'image d'un cheval à bascule alors que l'intention de l'enfant était d'évoquer un cheval de course. Il comprend donc que si la nomination augmente son pouvoir d'évocation en plaçant sous le même vocable une très grande quantités de représentation elle affaiblit du même coup son pouvoir de contrôle sur l'image mentale que dessine son interlocuteur.

Conscient de l'intérêt d'orienter la construction de l'image mentale de son auditeur, l'enfant va se donner les moyens de réduire le champ des interprétations. Il utilisera progressivement des mots comme « rouge », « vert », « de papa », de course, de bois...., qui permettent de réduire l'inventaire des représentations possibles de son auditeur : « *Je veux la balle, pas la boule ; la rouge pas la bleue ; celle de Bilal et pas celle de Vanessa...* »

*L'enfant entre dans le monde de la détermination. Celui où il pourra à sa guise guider la construction de l'image mentale de son auditeur : mettant de la couleur, indiquant une appartenance, précisant la matière et animant un personnage.*

Reprenons donc l'exemple de « nousse ». Tant que la petite fille a réservé ce nom à son petit ours en peluche et à lui seul, point n'était besoin de le déterminer ce mot, puisque l'objet nommé était unique. Par contre, dès l'instant où « nousse » en vint à désigner tous

les ours possibles, il devint indispensable pour elle de spécifier si sa volonté est de provoquer la représentation d'un ours « grand » ou « petit », « brun » ou « blanc », « féroce » ou « gentil », le sien ou celui *de* sa sœur, un ours qui gronde ou un ours qui dort... De même, que le mot château, qui renvoie à tous les châteaux possibles deviendra alors celui « de l'ogre », il sera « blanc » ou « noir », « magnifique » ou « effrayant » et même « de cartes » ou « de sable », il resplendira au soleil ou se perdra dans l'obscurité...

- **Il apprend à s'interroger sur le sens des mots**

Jusqu'à cinq ans, un jeune enfant associe naturellement le sens d'un mot aux situations ou aux histoires dans lesquelles il l'a rencontré. C'est ce que l'on pourrait appeler *le* « sens intime d'un mot ». Ainsi à la question « c'est quoi, un loup ? », on obtient souvent la réponse : « ça fait peur » ou « c'est très méchant » ou encore « c'est papy qui l'a tué ». Plus rarement : « c'est un animal sauvage », « il vit dans la forêt » et encore moins : « c'est comme un chien, mais plus grand ». Face à l'invitation à définir un mot, on s'aperçoit à que, jusqu'à sept ans et parfois plus, les **compétences des enfants sont extrêmement inégales**. On découvre que certains ne peuvent que raconter une anecdote personnelle à propos d'un mot, alors que d'autres tentent déjà de distinguer son signifié de celui des autres. Pour les premiers, la langue et l'expérience vécue ne font qu'un ; pour les seconds, les mots commencent à faire partie d'un lexique structuré sur lequel ils parviennent à tenir un discours métalinguistique\*.

Le chemin est long qui mène des histoires ou des sentiments personnels jusqu'à une définition plus distanciée qui dit autant ce que veut dire un mot que ce qu'il ne veut pas dire. Lorsqu'un enfant rencontre un mot dans un contexte particulier, ce dernier est en effet paré d'une coloration singulière. Si l'on veut qu'il puisse l'utiliser dans d'autres contextes, reconnaître son identité sémantique dans d'autres situations, il faut qu'il maîtrise son « sens propre » ; celui qui dépasse les différences contextuelles et les interprétations individuelles. **Ce « travail » de décontextualisation du mot est indispensable à sa mémorisation et à sa réutilisation dans une autre situation**. Le sens propre apparaîtra ainsi à l'enfant comme débarrassé de sa « poussière contextuelle » et rassemblant l'ensemble des usages autour d'un signifié accepté par

---

\*\* Ce sont les propos tenus sur le langage ou sur ses composantes ; l'analyse grammaticale, par exemple, est un discours métalinguistique.

tous. Cette habileté suppose qu'il soit capable de situer un mot au sein d'une structure lexicale dans laquelle son signifié se distingue nettement de ceux qui l'entourent.

Il ne s'agit évidemment pas d'amener un jeune enfant à abandonner définitivement toute relation intime avec les mots. Pas du tout ! Il continuera de nouer, comme nous-mêmes d'ailleurs, avec chaque mot des connotations particulières ; mais progressivement, il saura percevoir, au-delà de ces colorations singulières, *le sens si pur du signifié qui nous unit, l'essence des sens qui nous rassemble.*

### **3- Troisième étape : à la conquête de la construction des phrases**

- **Il apprend à organiser les mots dans la phrase**

Après avoir appris à nommer les objets et les êtres animés, après avoir découvert comment contrôler leur représentation grâce à la détermination, le petit enfant apprivoise, vers quatre ans une nouvelle dimension du langage : *il comprend qu'une phrase s'organise comme une pièce de théâtre afin que son auditeur puisse la mettre en scène sans le trahir.* Il repère que les mots sont comme les acteurs d'une troupe de théâtre, chacun, jouant un rôle particulier dans la représentation proposée. Il apprend progressivement à repérer les indicateurs qui permettent d'identifier des actions, des agents, des objets, des lieux...

Il devient ainsi capable de construire différents types de « scripts » : « un agent qui accomplit une action » ; « un agent qui accomplit une action portant sur un objet » ; « un agent qui accomplit une action à l'intention d'un destinataire ». Il saura par ailleurs placer ces expériences dans des circonstances particulières: un décor, à un cadre temporel... L'enfant apprend donc à identifier les conventions grammaticales qui gèrent les rôles des mots dans une phrase afin de produire une mise en scène respectueuse des directives de son interlocuteur. Il pourra donner en retour à son auditeur ses propres directives de mise en scène que ce dernier aura obligation de suivre.

La maîtrise de l'organisation de la phrase exige pour l'enfant, dès 3 ans, un vrai travail d'analyse, *implicite bien sûr*, mais que vous, parents, enseignants, devez accompagner avec infiniment de soin et de lucidité. Il ne s'agit pas de « faire de la grammaire » avec votre petit enfant. Il ne s'agit nullement de lui apprendre à nommer natures et fonctions des mots et groupes de mots. Classifications et nomenclatures attendront ses 8 ans. Mais il est impératif que vous lui appreniez à savoir identifier le rôle qui revient à chaque mot et groupe de mots dans la pièce qu'il met en scène. Votre responsabilité est de lui faire comprendre que s'il existe des règles qui régissent le rôle des mots et des groupes de mots, ce n'est pas simplement pour le contraindre abusivement, c'est pour qu'il puisse, un jour, avoir l'audace de créer et de proposer des mondes où les « choux mangent les chèvres » où « les poissons volent dans le ciel », où « les fleurs s'ouvrent sous la neige ». Dans le combat entre le conformisme d'un monde attendu et l'incongruité d'un spectacle étonnant c'est le second qui pourra ainsi l'emporter : ***la victoire de la grammaire, c'est la victoire de l'intelligence de l'enfant sur la banalité de l'évidence.***

Un exemple :

Votre enfant a 4 ans. Vous lui lisez *La Chèvre de Monsieur Seguin*. Vous arrivez vers la fin de cette jolie histoire : « *L'une après l'autre, les étoiles s'éteignirent. Blanquette redoubla de coups de cornes, le loup de coups de dents... Une lueur pâle parut dans l'horizon... Le chant d'un coq enroué monta d'une métairie. - Enfin ! dit la pauvre bête, qui n'attendait plus que le jour pour mourir ; le loup s'approche, les yeux luisants, la bave aux lèvres ; Blanquette tremble sur ses pattes...* » Vous faites alors une petite pause et vous ajoutez alors : « ***Et la petite chèvre dévora le loup.*** » Étonnement de votre petit garçon !

- Qui tu as dit qui a mangé le loup ?
- J'ai dit : « La petite chèvre dévora le loup. »
- Non, non ! C'est les loups qui mangent les chèvres !
- J'ai dit : « La petite chèvre dévora le loup. »
- C'est vrai ! Et même que tu as mis « la chèvre » d'abord !

Avez-vous fait de la grammaire ? Oui ! Au meilleur sens du terme. Avez-vous eu recours à la nomenclature grammaticale ? Non ! Vous avez simplement suscité le questionnement : « QUI a dévoré QUI ? », en utilisant une astuce très simple : le contre-emploi. Vous avez distribué les rôles de façon incongrue. Entre le loup et la chèvre, c'est évidemment au loup qu'aurait dû revenir le rôle de « dévoreur » et à la chèvre celui de « dévoré », mais vous avez utilisé la puissance de la règle grammaticale pour imposer, je dis bien imposer,

un casting inattendu. Et votre enfant ne s'y est pas trompé : « Tu as dit "la chèvre" d'abord ! ». Il a parfaitement compris qu'entre les habitudes d'un monde où ce sont toujours les loups qui mangent les chèvres et le pouvoir grammatical qui donne à la chèvre la fonction d'agent, c'est la grammaire qui devait l'emporter. C'est ainsi que votre jeune enfant osera guider ses interlocuteurs vers la réalisation d'un film qui ne sera pas la copie conforme de la banalité du monde. Ils imposera ses propres intentions, fussent-elles les plus étranges. Vous lui avez donné l'assurance qu'il peut « casser les habitudes », rompre avec ses attendus grâce à la grammaire qui, dans toute sa rigueur, mettra sa puissance à la disposition de son imagination. ***La grammaire fait de l'enfant un créateur et non pas une créature. Sa maîtrise sonne la vraie naissance de sa pensée créatrice***

La seule chose importante, c'est que vous fassiez prendre conscience à l'enfant que ***lorsque l'organisation d'une phrase change, le monde change et que lorsqu'on veut changer le monde il suffit de changer l'organisation de la phrase***. Ainsi, lorsque sur une image un chien devient jaune, il entend le mot « jaune » s'ajouter au mot « chien » ; lorsque cette même image présente ce chien jaune dévorant un rat, la phrase s'enrichit du mot « mange » et du mot « rat » qui prend sa juste place après « mange ». Cette démonstration ne requiert pas des compétences de grammairien ; des manipulations fort simples suffisent à montrer comment la modification de l'ordre des mots ou l'ajout d'un mot transforment le dessin qui correspond à la phrase.

- **Il apprend à organiser les phrases entre elles**

Dès 4 ans, l'enfant a donc dépassé l'égrèment successif et aléatoire des unités significatives pour procéder à la construction lucide d'une expérience globale cohérente. Il sait que, pour construire le sens d'une phrase, il doit procéder à une sorte de « casting » en attribuant à chaque mot-acteur un « rôle-fonction » ; chacun porté par une marque explicite.

Mais, au-delà de la phrase, il a encore à découvrir progressivement que les phrases entretiennent aussi entre elles ***des relations chronologiques qui permettent de conter ou d'expliquer***.

Raconter une histoire à quelqu'un suppose en effet qu'entre des événements, il puisse établir un avant et un après, qu'il puisse indiquer le but ou la cause de certaines actions, la conséquences de certains événements. De même, expliquer sa pensée et défendre ses positions cela exige qu'il sache marquer des effets de concession, d'opposition, de



conséquence entre des arguments. Ces relations chronologiques et logiques peuvent être implicites, mais gagnent à être formellement marquées par un connecteur précis.

Prenons pour exemple la phrase, « *les chiens aboient, la caravane passe* ». En son sein, coexistent deux propositions : « les chiens aboient » et « la caravane passe ». Aucun connecteur ne relie ces deux ensembles, seule une virgule les sépare ; et, cependant, on sait qu'ils sont en relation parce que la courbe intentionnelle les rassemble. Cette relation peut être interprétée de deux façons.: « *bien que les chiens aboient, la caravane passe tout de même* » ; ou bien : « *c'est parce que la caravane passe que les chiens aboient* ». L'absence de connecteur n'empêche pas la mise en relation, mais elle rend moins précise le sens de cette relation. En revanche, dès que les connecteurs « bien que » ou « parce que » sont utilisés, ils effacent tout risque d'ambiguïté. « ***bien que** les chiens aboient, la caravane passe* » ou « Les chiens aboient ***parce que** la caravane passe* ».

L'usage pertinent de ces connecteurs qui relient propositions et phrases, est d'une grande utilité pour l'enfant. Non seulement parce qu'il lui permet de défendre son point de vue mais aussi parce qu'il l'autorise à analyser, voire à critiquer celui des autres.

**Dès cinq ans, l'enfant va ainsi devoir apprendre, progressivement, à articuler un discours narratif ou explicatif en établissant d'abord des relations chronologiques entre les événements qu'il rapporte puis les liens logiques entre les arguments qu'il défend.**

La maîtrise de la cohérence discursive est un long chemin sur lequel vous devez l'accompagner explicitement. Dans cette perspective, la lecture à haute voix, régulièrement offerte de récits, puis de textes explicatifs est essentielle, à condition, bien sûr, qu'elle soit suivie d'un questionnement commun qui révèle le déroulement de l'histoire ou l'articulation de l'explication.

Vous pourrez lui proposer des petits jeux qui l'engageront à réfléchir explicitement au bon usage de ces petits mots si précieux qui disent la succession, la cause, la concession, la conséquence, et qui lui permettront d'articuler sa pensée. Ainsi vous mettrez dans une boîte les petits mots suivants : « mais », « quand », « soudain », "parce que », « bien que », « puisque », « car », « donc », « si », « quoique », « cependant », « pour que ». Puis vous lui lirez des phrases qui comportent chacune un « trou » qu'il faut combler avec un des mots de la boîte. L'important n'est pas de « tomber juste », c'est de justifier et



de discuter ses choix. Ainsi : « J'adore le soleil, ..... je déteste la forte chaleur. » ou encore « La petite fille marchait ..... le loup surgit » ou encore « la petite fille courrait ..... le loup la poursuivait. C'est la régularité de ces jeux logiques qui donnera à votre enfant finesse et habileté.

#### **4- Quatrième étape : à la conquête de l'Autre :**

- **Il ose franchir la distance, dépasser la différence**

Pendant ses premières années, le petit enfant a fait ses premiers pas linguistiques dans un cercle étroit de familiarité et d'extrême connivence. Souvenez-vous... ! Dans un premier temps, il s'est borné à désigner par quelques mots maladroitement prononcés des êtres et des objets qui faisaient partie d'un univers commun. Et conséquemment, des moyens linguistiques très limités lui suffisaient ; *car si tout allait de soi, tout allait aussi presque sans dire.*

*Mais la connivence, l'immédiateté et l'évidence sont les ennemis jurés du développement du langage.*

C'est donc en aidant l'enfant dès trois ans à sortir de ce confinement délétère, en lui communiquant l'audace d'affronter la distance et la différence que vous lui donnerez l'impulsion nécessaire à l'enrichissement de son vocabulaire, à la précision de l'organisation de ses phrases et à la cohérence de ses discours. Il avancera avec d'autant plus d'envie vers la maîtrise du langage qu'il en aura compris le défi ultime : *dire à quelqu'un qu'il ne connaît pas ce que ce dernier ne sait pas encore.*

Pour avoir l'ambition de s'emparer de nouveaux mots et de construire des phrases plus complexes, l'enfant devra oser quitter ce cocon douillet dans lequel tout est déjà su (ou vu) avant même d'être dit, pour entamer une longue marche, parfois douloureuse, vers la distance et l'inconnu. C'est en effet cette volonté de porter sa parole au plus loin de lui-même qui légitimera ses efforts de précision et d'exigence. S'il n'a nulle intention de conquête, pourquoi donc se doterait-il de moyens puissants ? Cette démarche lucide, au cours de laquelle l'espoir du franchissement justifie le labeur d'une mise en mots précise n'est ni programmée ni solitaire ; elle dépend de la capacité des adultes de dévoiler à un enfant que, s'il veut laisser une trace pacifique et explicite dans l'intelligence d'un autre, il lui faut se forger un langage qui sert au plus juste ses intentions de communication.

Beaucoup de parents et d'enseignants se posent parfois la question suivante : « Si mon enfant/ élève me raconte ou m'explique quelque chose que je ne comprends pas ou que je comprends mal, faut-il que je lui dise : **“je n'ai pas compris ce que tu m'as dit”** ? Est-ce que je ne risque pas de le bloquer, de lui faire perdre toute confiance en lui ? » À cette question, je répondrai : « rien n'est pire que de faire croire à un enfant qu'on l'a compris alors que cela n'est pas vrai. Ce serait le tromper et l'empêcher d'avancer. Ce serait lui dire que sa parole ne compte pour rien ; que comprendre ce qu'il dit nous indiffère ».

**En matière d'apprentissage, l'échec révélé et analysé est un formidable moteur.** Il invite à l'effort et au dépassement à condition, bien sûr, d'accueillir ses tentatives maladroites avec autant de douceur que de fermeté. Dire à un enfant qu'on ne l'a pas compris, c'est lui préciser que, lorsqu'on se parle, deux intelligences sont à l'œuvre. **Deux intelligences distinctes** qui ne se comprendront que si chacune fait un effort pour l'autre. C'est donc **la preuve d'une séparation intellectuelle** que l'on doit asséner à un jeune enfant si l'on veut qu'il consente à faire **l'effort du franchissement**.

Prenons donc un exemple : le petit Bilal a 4 ans et demi ; il dit à sa maman : « Je vais te raconter une belle histoire. » Voyant que sa maman lui prête une oreille attentive, il dit : « Eh bien, *tu sais, ils l'ont vue, alors ils l'ont suivie. Et puis, ils l'ont rattrapée et ils l'ont enfermée là-bas dedans.* Heureusement, *les autres, ils l'ont su ; alors ils sont venus la libérer et il l'a épousée.* » À ce moment-là, la maman a deux solutions. Soit elle lui dit : « Mon chéri, elle est formidable, ton histoire ; merci beaucoup de me l'avoir racontée : va donc regarder la télé ! » Ce qui reviendrait, d'une certaine façon, à renoncer à son devoir d'éducation et de transmission. Soit elle prend le risque de lui dire avec toute la bienveillance possible : « **C'est très gentil de m'avoir raconté ton histoire, mais je ne l'ai pas comprise.** ». Le choix qui incombe à la mère est ici décisif. Les enfants qui n'ont pas eu la chance qu'on leur ait dit un jour : « Je ne t'ai pas compris, mais je veux t'aider à te faire mieux comprendre... » sont privés de l'impulsion nécessaire à la maîtrise progressive du langage. La mère qui indique à son petit garçon qu'elle ne l'a pas compris **lui confirme avant tout qu'il lui importe de le comprendre.** Elle lui signale que tous les deux ne forment pas une seule et même intelligence. Elle ne peut pas voir dans sa tête le film qu'il y projette. Elle a besoin qu'il la prenne par la main pour l'aider à dessiner les acteurs, actions objets et lieux qui ne se transmettent pas par télépathie. Ce film qu'il a voulu lui offrir, elle ne peut le réaliser que sur la base de directives qu'il lui aura transmises. Faute de quoi il n'y aura pas de film.

La maman fera ainsi remarquer à Bilal qu'elle n'était pas là lorsque l'histoire lui a été racontée et que, par conséquent, elle ignore « qui a suivi qui ? », « qui a enfermé qui et où ? », « qui a délivré qui ? » et « qui a épousé qui ? ». A partir de ce constat objectif, elle invite ensuite son enfant à expliciter certains des éléments de son histoire afin que s'ouvrent, l'une après l'autre, les fenêtres qui en éclaireront le sens. Il acceptera alors de préciser que ce sont les « méchants lutins » qui ont enlevé « la belle princesse » et qui l'ont enfermée dans « une caverne profonde » ; il ajoutera que heureusement, « le roi et le prince » l'ont appris et sont venus la délivrer ; et il précisera enfin, que « le prince » l'a épousée. C'est un véritable travail auquel devra se livrer cet enfant de 4 ans et demi, encouragé par une mère bienveillante, mais d'une exigence sans faille. Ce travail, l'enfant l'effectuera non pas seulement pour faire plaisir à sa maman, non pas pour lui obéir sous peine de punition, mais parce qu'il a compris que les efforts qu'il aura consenti pour mieux assurer sa parole lui donnera prise plus fermement sur sa mère d'abord et sur bien d'autres ensuite. Il renforce ainsi la conscience de sa propre existence et reconnaît celle des autres, différents et distants, mais par là même partenaires d'un dialogue ambitieux. Cette « séparation des têtes » est parfois douloureuse pour l'enfant et peut provoquer une certaine déception, parfois quelque irritation. Il pensera en effet que, si sa mère ou sa maîtresse ne l'a pas compris, c'est parce qu'elle n'y met pas assez de bonne volonté ; en bref, qu'elle ne « veut » pas le comprendre ; il craindra ainsi qu'elle ne l'aime pas assez puisqu'elle refuse de le comprendre « *sans les mots* ». Il faut affirmer à cet enfant que *la distance intellectuelle qu'on doit lui imposer n'altère en rien l'immense affection qu'on lui porte.*

Il faut donc à la fois beaucoup de fermeté et de bienveillance pour faire accepter au petit enfant la séparation de son intelligence avec celle d'un adulte afin que soit reconnue la singularité de chacune d'elles. On peut ainsi affirmer que *l'attachement, qui ne doit être ni dépendance, ni soumission* résulte de la juste volonté de tisser des liens linguistiques maîtrisés avec quelqu'un que l'on sait différent et distant. *C'est le « langage franchisseur » qui construit l'attachement et non l'attachement fusionnel qui engendre le langage. C'est bien la séparation nécessaire de deux intelligences qui construit le pont linguistique, patiemment édifié, qui va les réunir.*

Ce pouvoir de « franchissement » du langage, bien des enfants ne l'exercent pas. Ils ont un développement intellectuel normal, ne souffrent pas de dysphasie, mais sont en situation d'insécurité linguistique dès que s'impose à eux l'obligation d'affronter une

situation de moindre prévisibilité. Ce sont tous ces enfants qui, à 3 ou 4 ans, ne savent encore que « *parler à vue* ». L'absence de ce dont ils parlent, l'absence de celui à qui ils parlent, les inquiète, rend leur parole hésitante, les incite souvent à garder un silence prudent. Effrayés par la distance, démunis devant l'inconnu, ces enfants auront les plus grandes difficultés à aborder plus tard l'écrit. Comment imaginer en effet que des petits dont la parole se réduit au constat immédiat puissent affronter plus tard les exigences propres à l'acte d'écriture ? Celui à qui ils écriront ne sera pas là et ils ignoreront ce qu'ils partagent ou ce qui les oppose.

L'issue de la bataille de l'écriture et de la lecture dépend donc en partie de la qualité de la médiation dont aura bénéficié le langage de l'enfant dans ses premières années. On lui aura (ou pas !) montré qu'une distance sépare son intelligence de celle de l'autre ; il aura compris (ou pas !) que c'est par la précision de ses mots, par l'organisation de ses phrases qu'il a une chance de faire passer sa pensée dans une intelligence qui lui est étrangère et qu'il doit considérer comme telle quels que soient les liens affectifs qui existent entre lui et son interlocuteur.

- **Il prend conscience des devoirs de la communication**

Bien des enfants n'ont pas la chance qu'une mère ou qu'un père suffisamment attentifs les aient conduits avec fermeté et bienveillance sur le chemin de la communication juste. Ils ne savent donc pas adapter leurs choix linguistique aux besoins d'une situation particulière. La question n'est pas seulement d'apprendre à parler bien, elle est de s'efforcer de *parler juste* ; c'est-à-dire de savoir choisir les moyens linguistiques pertinents face à un auditeur particulier, et à un projet particulier. Qui est (sont) celui (ou ceux) auquel je m'adresse ? Que sait-il (savent-ils) déjà de ce que je me propose de lui (leur) dire ? Qu'elle est le projet de mon acte de communication (raconter, séduire, convaincre, faire réaliser un dessin ou un objet...) ?

Apprendre les règles d'une communication efficace suppose donc qu'un enfant accepte de soumettre son message à deux questions : « *Ai-je fourni à celui (ou ceux) qui m'écoute(nt) les informations nécessaires pour qu'il(s) ait(aient) pu me comprendre ?* » et « *Ai-je été compris comme je l'espérais, c'est-à-dire au plus juste de mes intentions ?* »

Il vous appartient donc d'aider l'enfant à comprendre qu'un message n'est pas une simple

invitation à faire quelque chose mais la source essentielle des informations permettant de bien le faire. Apprenez-lui donc à doser la quantité des informations et à définir leur organisation afin de donner à l'autre le plus de chances possible de comprendre : communiquer, c'est *dire à quelqu'un ce qu'il ne sait pas encore*.

## POUR ALLER PLUS LOIN

Prenons un exemple :

Vous avez réuni autour de l'enfant quelques camarades de cinq à six ans. Vous avez dessiné sur une feuille une composition très simple : deux ronds, celui du dessus rouge, l'autre bleu. Dans le rouge une étoile jaune au milieu ; dans le bleu, un oiseau vert tout en bas. Sous le rond rouge une croix bleue ; sous le rond bleu une croix rouge. On peut bien sûr proposer selon le niveau des enfants un dessin plus ou moins complexe.

Vous prenez un enfant à part et lui dites : « Regarde très attentivement le dessin que j'ai fait. Prends ton temps car, une fois que tu l'auras bien en tête, tu vas devoir aller expliquer à tes petits camarades, là-bas, comment dessiner le même. Attention, n'oublie pas qu'ils n'ont pas vu le dessin et que toi seul peux les aider à le faire ! »

Une fois le dessin tranquillement examiné, l'enfant le retourne et va expliquer à ses camarades comment le réaliser. Vous enregistrez ce qu'il leur dit ou vous prenez des notes. Chacun des autres enfants exécute alors individuellement son dessin. Vous les ramassez et les étalez tous sur une table avec le dessin modèle.

Premier constat unanime : « Tiens ! Ils ne sont pas pareils ». On va donc identifier les différences. Et la question se pose : « Pourquoi y a-t-il ces différences ? » On va réécouter le message qui avait été délivré et on va se rendre compte que le « messenger » avait pris quelques libertés avec le dessin modèle. Mais vous ferez constater aussi que certains des dessinateurs ont suivi avec insuffisamment de fidélité les directives données. Chacun est donc renvoyé à ses responsabilités : le locuteur à ses imprécisions et les auditeurs à leur inattention. Vous les invitez alors, tous ensemble, à reconstruire un message aussi proche que possible du dessin modèle afin d'éviter les erreurs identifiées. Vous faites alors venir un enfant qui n'a pas participé à l'atelier et qui, à l'écoute du message amélioré, fera un dessin beaucoup plus proche du modèle.

Dans la même logique, avec le même rituel, vous pourrez demander à un enfant de raconter à ses camarades l'histoire que vous lui avez lue précédemment. Vous ferez émerger les différentes représentations de chaque élève et montrerez à la fois la diversité

légitime des interprétations et la nécessité, pour le narrateur et pour les auditeurs, de respecter les directives de l'histoire que vous lui avez lue.

## **5- Cinquième étape : à la conquête du texte : Un enfant apprend à comprendre un récit avant de savoir lire**

- **Les droits et devoirs de la compréhension des textes**

Il ne suffira pas que l'enfant ait été dûment conduit à la maîtrise d'un déchiffrage précis et fluide pour que la faculté de compréhension des phrases et des textes lui soit donnée comme par enchantement. *C'est au contraire en faisant, avant même d'apprendre à lire, l'expérience d'une démarche explicite de compréhension qu'il se préparera à transformer en images mentales les bruits des mots écrits qu'il aura appris à produire au cours de son apprentissage.*

*Cela se prépare donc bien avant six ans.* Dès quatre ans, vous lui lirez des histoires en lui montrant comment il doit négocier avec chacune d'elles afin que le film qu'il réalise soit singulier mais ne trahisse jamais le texte lu. En d'autres termes, il doit apprendre à assumer pleinement sa *responsabilité* de « compreneur de texte » avant même d'apprendre à lire. Il répondra à une sollicitation extérieure, exprimée sur le mode conventionnel (votre lecture), par la construction d'une représentation qui n'appartient qu'à lui (son imagination). Vous lui dévoilerez que l'enjeu de sa compréhension est d'équilibrer l'audace de l'imagination et le respect du texte. Il n'est certes pas encore capable de lire de façon autonome et c'est donc à vous de lui lire de belles histoires ! Je dis bien « lire », livre en main et non pas « raconter ». Mais vous ne vous contenterez pas de lire une histoire au moment de mettre au lit votre enfant en espérant trop souvent que le sommeil viendra vite écourter ce rituel et vous en libérer. Ne vous y trompez pas!

Lire à un enfant, ce n'est pas favoriser son endormissement, c'est au contraire éveiller son esprit. Je vous propose donc de lire à votre enfant des histoires sur des thèmes variés et présentant des degrés de complexité progressifs mais surtout de parler ensuite avec lui du sens de l'histoire : ses personnages, les lieux où elle se passe, le déroulement des événements.... Dans un premier temps, après lui avoir lu l'histoire, vous vous poserez ensemble des questions qui lui serviront de repères ; Dans un second temps, vous l'inviterez à formuler lui-même le film qu'il a mis en scène. Attention, il ne s'agit pas

d'évaluer ses capacités, encore moins de les noter. Ce qui compte c'est de lui donner l'habitude de se repérer dans une histoire en allant chercher dans le texte des indices pertinents.

Avant même de savoir lire, l'enfant va ainsi vivre avec lucidité la démarche de compréhension d'un texte que vous lui lirez. C'est ainsi qu'il prendra conscience des droits et des devoirs qu'elle impose. Votre accompagnement est essentiel ; fondamentalement différent de celui d'une relation d'enseignement scolaire traditionnel. Une fois que vous aurez lu l'histoire, vous commencerez par « accoucher » les représentations qu'il s'est faites du texte proposé. Vous les accueillerez avec patience et bienveillance et en garderez les traces précieuses. A ce stade c'est la *fonction imageante* (son propre film) qui opère dans sa singularité. Mais viendra ensuite le temps de l'arbitrage et du tri ; le temps où, à travers vous, le texte et l'auteur revendiqueront leur droit légitime de *distinguer l'interprétation acceptable de la trahison*. Vous ferez donc d'abord confiance à l'imagination de votre enfant et ensuite seulement ferez valoir les exigences que le texte impose. En vivant grâce à vous les délicates négociations qui dévoilent respectueusement le sens d'un texte, il prendra progressivement conscience des articulations de la démarche de compréhension. Il saisira que cette démarche demande à la fois rigueur et exigence mais aussi infiniment d'audace et d'imagination. Vous lui ferez ainsi découvrir, avant même qu'il sache lire, que comprendre, c'est interpréter, mais en aucun cas trahir.

- **Il apprend à distinguer une histoire d'un document**

Progressivement, il s'agira de lire à l'enfant des textes qui n'ont pas la fonction de raconter une histoire, mais celle d'expliquer un phénomène, de décrire un paysage, un animal, une situation, de donner des directives pour agir, jouer, réaliser une recette, etc. En amenant l'enfant à distinguer ce qui relève du « raconter une histoire » et ce qui relève d'autre chose, vous le conduirez sur le chemin de la polyvalence des textes qu'il aura à écouter, puis lire...Il fera ainsi la différence entre les récits de fiction et la réalité des documentaires ; il exercera progressivement des choix éclairés entre les textes que vous lui proposerez...