

LE LANGAGE ORAL A LA MATERNELLE

Intervention journées ZEP Académie de Grenoble

Novembre 1999

Michel Zorman¹

Dans mon intervention je vais essayer de répondre à quatre questions.

- Pourquoi des médecins de santé publique s'intéressent-ils au développement du langage ?
- Peut-on améliorer les compétences langagières quel que soit le retard, y a-t-il un âge clef ?
- Quelles relations y-t-il entre les compétences de langage de l'élève de maternelle et l'apprentissage de la lecture.
- Comment utiliser à la maternelle ces connaissances pour améliorer l'acquisition de la langue orale et diminuer les échecs dans l'apprentissage de la lecture ?

1 Pourquoi des médecins de santé publique s'intéressent-ils au développement du langage chez l'enfant ?

Le niveau d'éducation ou le niveau de diplôme sont parmi les variables qui prédisent le mieux l'état de santé d'un groupe ou d'une population. Ceci vaut aussi bien pour l'espérance de vie que pour la fréquence des pathologies. Les données disponibles font apparaître que, quelle que soit la pathologie, la surmortalité respecte le gradient social. Ce gradient va des taux de décès (entre 24 et 65 ans chez les hommes) les plus bas parmi les couches sociales culturellement et économiquement les plus aisées (cadres supérieurs, professions intellectuelles) aux taux les plus élevés chez les employés et ouvriers. Chez ces derniers, le taux est près de 10 fois supérieur pour la mortalité par cancer des voies aériennes et digestives supérieures, 9,4 fois pour l'alcoolisme, 3,6 fois pour le cancer du poumon, 2,9 fois pour le suicide et 2,5 fois pour l'infarctus du myocarde [50]. Ces données sur les taux de mortalité prennent en compte la catégorie socio-professionnelle (CSP), qui est un indicateur synthétique dans lequel les dimensions éducative et scolaire ont une part prépondérante. La CSP renvoie à la fois à la place dans la hiérarchie sociale dont dépend le sentiment d'appartenance sociale, les projets et les ambitions, au niveau scolaire, c'est à dire à la relation

¹ Médecin conseiller du Recteur. Responsable du laboratoire Cogni-Sciences et Apprentissages de l'IUFM de l'Académie de Grenoble

avec la culture savante, à la sociabilité du travail, au niveau de revenu. Ceci explique pourquoi les trois indicateurs classiques (profession, revenu mensuel et diplôme) convergent.

Différentes études montrent que si les comportements nocifs tels que fumer, boire de l'alcool expliquent une partie du différentiel de l'état de santé, l'image de soi que renvoie la société a aussi un rôle important. La place occupée par la personne dans la société va jouer sur un certain nombre de facteurs : le sentiment d'autonomie, le sentiment d'utilité sociale, la conscience d'utiliser son potentiel de compétences et d'avoir une maîtrise sur ce qui lui arrive. Ce vécu serait un facteur important de protection ou de vulnérabilité vis-à-vis de la santé et tout particulièrement des maladies organiques.

Plusieurs études portant sur des populations d'enfants et d'adolescents qui ont vécu des événements de vie défavorables (maltraitance, abus sexuels, négligences éducatives,...) montrent que les facteurs le plus protecteurs, toutes choses égales par ailleurs, sont les capacités cognitives et la capacité à investir la scolarité. Ces facteurs protègent aussi bien la survenue des troubles psychiatriques que somatiques. C'est en exerçant son métier d'enseignant que le maître fait de la santé publique sans le savoir.

Au même titre que dans d'autres secteurs des médecins de santé publique participent à l'amélioration de la qualité de l'air de l'eau ou de l'alimentation, les médecins et infirmières de l'Education Nationale peuvent contribuer modestement à aider les parents et les enseignants à mieux développer les capacités langagières de certains enfants qui, comme nous venons de le voir, sont des déterminants essentiel de la santé du futur adulte.

2 Certaines compétences langagières s'acquièrent précocement

Le journal Le Monde du 2 août titrait en page une « Une étude souligne la prédominance de l'acquis sur l'inné ». Il s'agissait d'un article d'une revue prestigieuse *Proceeding of National Academy of Sciences* relatant les résultats des travaux de l'équipe d'épidémiologie génétique de l'Inserm de Michel Dyume. Les chercheurs ont suivis des enfants adoptés tardivement entre 4 et 6 ans après avoir vécu dans des milieux socio-familiaux très défavorables (maltraitance, négligence éducative). Au moment de leur adoption, leur Quotient Intellectuel (QI) était à la limite de la déficience mentale (de 85 à 65, ce qui est retrouvé dans 7% de la population). Ces enfants ont obtenu, sept à dix ans plus tard, des résultats notablement plus élevés. L'augmentation de leurs performances cognitives est observée, quel que soit le niveau socio-économique de la famille d'adoption. Mais plus ce niveau est élevé et plus l'écart entre le QI de départ et celui constaté à l'adolescence est important. Dans les familles à faible niveau socio-économique, le gain (du QI) des enfants est en moyenne de 8 points et 19 points pour ceux qui ont été adoptés par des familles à haut niveau socio-économique (les enfants retrouvent un QI proche de la moyenne).

Les auteurs précisent qu'ils constatent que les gains ne sont pas homogènes dans tous les domaines et en particulier que le niveau de langage (QI verbal) se récupère moins bien que la pensée logique, la vitesse de repérage dans l'espace (QI de performance). Cette donnée est

différente de ce qui est constaté pour les enfants ayant vécu des circonstances de vie défavorable et adopté avant 1,5 an. Pour ceux-là, le niveau de gain est homogène pour le langage et les autres capacités cognitives. Dans son interview au « Monde », Michel Dyume déclarait: « j'espère tout d'abord qu'ils pourront être rapidement diffusés auprès de tous ceux, nombreux qui, s'occupant d'enfants en difficulté, souffrant de retard scolaire, ont la conviction intime que leur mission se borne à rendre les enfants heureux avec leur petite intelligence, à en faire au mieux des bons ouvriers ;...Je n'ignore pas que la mise en place d'un environnement adéquat pour ces enfants correspondrait à un investissement éducatif et social important pour la collectivité. ». Cela amène deux remarques essentielles pour l'école :

- Il n'est jamais trop tard pour augmenter les compétences intellectuelles des enfants, même si celles-ci sont basses.
- Pour le langage, il faut intervenir très précocement, une période sensible correspondant au développement rapide du langage entre 1,5 et 4 ans semble déterminante.

Entre 1,5 ans et 4 ans, le vocabulaire, les principes de la langue maternelle (grammaire implicite) et sa syntaxe s'acquièrent de façon progressive mais rapide. L'enfant n'imité pas les adultes, il produit de la syntaxe en appliquant les règles qu'il a intégré. Il conjugue « j'ai pris » il construit des phrases « bébé pas là ». A partir de 3 ans, il apprend environ cinq à dix mots de vocabulaire par jour, il connaît de façon implicite une grande partie de la grammaire de sa langue maternelle alors qu'il est encore loin de pouvoir lacer seul ses chaussures. Cette période correspond à la petite et moyenne section de maternelle qui, de ce fait, apparaissent comme essentielle pour les acquisitions du langage surtout pour les enfants qui n'ont pas la chance de bénéficier dans leur famille d'interaction et de stimulation langagière adaptées aux exigences scolaires.

3) Quelles relations y-t-il entre les compétences de langage de l'élève de maternelle et l'apprentissage de la lecture ?

L'école française, comparativement à celle des autres pays d'égal développement, semble assez performante pour apprendre à lire. En 1988, l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire a évalué les compétences en lecture de plus de 200 000 élèves de 9 et 14 ans dans une trentaine de pays. Les résultats de la France sont très honorables quatrième pour les 9 ans et seconde pour les 14 ans. Mais alors, quel est le problème ?

Dans les pays économiquement favorisés on constate qu'environ 20% à 25% des élèves (mais aussi des adultes) ne lisent pas suffisamment bien par rapport aux exigences sociales et donc présentent des difficultés d'apprentissage de la lecture. Un cinquième d'entre eux (entre 4 à 5% selon les études) peuvent être considérés comme des dyslexiques². La grande majorité des enfants ayant des difficultés en lecture ne sont pas des dyslexiques. Qu'en

² La dyslexie est un trouble durable et persistant de l'acquisition de la lecture qui se manifeste chez des enfants ayant un bon niveau intellectuel et une bonne perception visuelle et auditive et pour lesquels aucun facteur d'ordre socio-économique, médical ou éducatif ne peut expliquer les difficultés qu'ils rencontrent.

est-il de la majorité des mauvais lecteurs ? Ceux qui font la différence de taux d'échec d'apprentissage de la lecture, entre une école située dans un quartier favorisé et une autre recrutant dans un milieu socialement et culturellement défavorisé. On constate que la plupart des familles de ces enfants sont de milieu populaire.

Une étude de la Direction de la programmation et du développement (DPD) du ministère de l'Éducation nationale compare les résultats en lecture-compréhension des élèves de Cours Moyen 2^{ème} année (CM2) à dix années d'intervalle. Elle analyse aussi les résultats des 10 % d'élèves ayant les meilleures performances et des 10 % d'élèves ayant les moins bonnes performances. Pour les 10 % des meilleurs, le taux de réussite aux épreuves est de 90%. Ces élèves sont principalement des enfants de cadres supérieurs et de professions intermédiaires ; ils n'ont pour la majorité aucun retard scolaire (96 %). A contrario, les 10 % d'élèves obtenant les plus faibles résultats ont une moyenne de réussite aux épreuves de 40 %, avec une grande dispersion. Ils sont issus des familles les plus défavorisées. Les élèves dont le chef de famille est ouvrier sont deux fois plus nombreux parmi les élèves les plus faibles que pour l'ensemble des élèves. Ce sont plus fréquemment des garçons ayant déjà un retard en entrant au CM2 (un sur deux). Si l'on compare ces deux groupes à partir de leurs compétences en compréhension, on obtient, en compréhension immédiate (tirer des informations essentielles d'un texte), 92 % de réussite pour les meilleurs et 48 % pour les plus faibles. Pour la construction d'informations (maîtriser le vocabulaire, construire du sens grâce aux accords, nécessité d'inférer) les résultats sont de 80 % versus 29 %. Ces observations mettent en évidence que loin de réduire les écarts dus à l'environnement social et culturel des élèves, l'école, au mieux les maintient, au pire les majore.

Comment préparer au mieux les élèves de la maternelle à la lecture ? Quel est la relation entre l'acquisition et le développement du langage oral et l'apprentissage de la lecture ?

Les connaissances sur la lecture

La question qui se pose à l'école est : comment améliorer les performances de lecture du quart des élèves qui ont dans ce domaine des compétences insuffisantes. Il est très probable que les raisons sont complexes multiples et ne se combinent pas de la même manière pour tous ces élèves.

Si nous connaissons encore insuffisamment le fonctionnement du lecteur expert et la façon dont l'enfant acquiert cette compétence, les recherches en sciences cognitives ont permis d'élaborer des modèles provisoires qui s'amélioreront au fil des années. Ces connaissances peuvent aider les enseignants à mieux analyser la nature des difficultés de leurs élèves et à mettre en œuvre des activités didactiques plus efficaces pour tous et plus spécifiques pour ceux qui sont en échec en lecture

Parmi l'ensemble des compétences scolaires, savoir lire (entendu ici comme extraire du sens d'un énoncé, d'un texte), a un statut premier dans la mesure où c'est par l'écrit que l'enfant va pouvoir acquérir les autres compétences scolaires et culturelles. En ce qui

concerne l'acquisition des processus cognitifs nécessaires à l'apprentissage de la lecture, les résultats des recherches menées depuis une vingtaine d'années ont renouvelé les connaissances de ce domaine. Ces recherches ont consisté à déterminer quelles sont les connaissances et procédures grâce auxquelles un sujet adulte est capable de lire un texte, d'en comprendre le sens et à expliciter la façon dont ces connaissances et procédures se développent lors de l'apprentissage. Les chercheurs tentent de répondre à ces questions non seulement en analysant le comportement de sujets adultes bons lecteurs et celui d'enfants à différents stades de l'apprentissage, mais également en étudiant des adultes et des enfants cérébro-lésés et des sujets dyslexiques, qui présentent des difficultés sévères d'apprentissage de la lecture.

Il est largement admis que la lecture implique plusieurs types de traitement, permettant d'une part la reconnaissance et l'identification des mots et, d'autre part, l'intégration syntaxique et l'évocation du sens. Gough et Tunmer (1986) considèrent que la performance en lecture **L** résulte de la combinaison de deux variables, la reconnaissance des mots **R** et la compréhension orale **C** (**R** et **C** variant de 0 à 1 pour chaque individu):

$$\text{soit } L = R \times C$$

En effet, les capacités d'intégration syntaxique (analyse grammaticale) et d'évocation du sens (analyse sémantique) mises en jeu lors de la lecture d'un texte écrit sont les mêmes que celles impliquées dans la compréhension d'un texte oral. Autrement dit, la compréhension du langage écrit et la compréhension du langage parlé reposent sur des mécanismes communs. Plusieurs études ont mis en évidence l'existence, à partir de l'âge de 8 ans, de corrélations très élevées entre compréhension à l'oral et en lecture. Il a aussi pu être montré que la compréhension d'un texte écrit chez l'enfant normal bon lecteur est toujours équivalente à sa compréhension du même texte présenté à l'oral. La compréhension, qui est aussi bien utilisée pour la langue orale que pour l'écrit, n'est donc pas une compétence spécifique de la lecture. Il est d'autre part largement admis que la reconnaissance des mots est une étape préalable à l'évocation du sens et donc à la compréhension. Si la reconnaissance des mots est nécessaire elle n'est bien entendu pas suffisante pour la compréhension.

On peut, à partir de l'équation de Gough et Tunmer, distinguer deux sortes de mauvais lecteurs:

- des sujets dont la compréhension est perturbée à l'oral et qui présentent des difficultés de compréhension à peu près équivalentes à l'écrit : c'est la variable « C » qui est insuffisante. Que le texte soit dit oralement ou que l'enfant le lise, les difficultés de compréhension seront identiques.

Mais il y a aussi des élèves dont la compréhension est bonne à l'oral, mais qui présentent des difficultés de reconnaissance et d'identification des mots écrits; c'est la composante « R » qui est atteinte. Ces sujets peuvent également avoir du mal à « comprendre » les textes écrits, mais leurs difficultés de compréhension sont ici secondaires au problème de la reconnaissance des mots.

Chez le lecteur expert, la reconnaissance des mots est totalement automatisée et même involontaire. Dès que notre regard rencontre un mot écrit, il le reconnaît sans que l'on ait besoin d'en prendre la décision. Si cette reconnaissance n'est pas automatique, la charge d'attention nécessaire au décodage rend très difficile la compréhension. Un lecteur expert peut facilement en faire l'expérience. Notre cerveau est habitué à reconnaître les mots horizontalement et de gauche à droite, si on dispose une phrase verticalement nous sommes remis dans une situation d'élève de CP-CE1, nous sommes obligé d'associer chaque lettre ou groupement de lettre à sa forme sonore.

L'apprentissage de la lecture nécessite la découverte de la relation qui existe entre les unités phonologiques (phonèmes, syllabes, autres unités sub-lexicales) et les unités orthographiques correspondantes (lettres, groupes de lettres). L'apprentissage de ces premières correspondances permet la mise en place des procédures de déchiffrement qui, dans un premier temps, sont lentes car elles demandent à l'enfant un travail conscient, volontaire et de l'attention. Cette correspondance graphème-phonème va rapidement et progressivement devenir automatique jouant un rôle moteur et génératif dans l'apprentissage de la lecture. L'acquisition du stade alphabétique des correspondances graphème-phonologiques demande que l'enfant prélecteur ait préalablement acquis un début de capacité métaphonologique ou conscience phonologique. Il s'agit de la capacité à manipuler explicitement les sons de la langue (rimes, syllabes, phonèmes) pour eux même en se décentrant du sens des mots. On peut évaluer ce niveau de conscience phonologique en faisant réaliser certaines tâches telles que enlève « *-tor- de torchon que reste t-il -chon-* ou lequel de ces trois mots ne se termine pas par le même son *-marin, voiture, sapin* ».

Préparer au mieux les élèves à aborder l'apprentissage de l'écrit suppose de développer deux compétences langagières :

- 1 la maîtrise de la langue orale (vocabulaire, sémantique, syntaxe).
- 2 la métaphonologie ou conscience phonologique

4 Quelques pistes et expériences pratiques.

Pour développer ces compétences, notre laboratoire de l'IUFM assiste des enseignants de maternelle dans l'expérimentation et l'évaluation de différentes techniques et pratiques en situation ordinaire de classe.

L'objectif est d'améliorer les compétences orales et écrites des élèves en difficultés avec la maîtrise des langages. Ces élèves, pour leur grande majorité, sont issus de milieu populaire. Pour les autres, il s'agit de troubles spécifiques du langage ou de développement (affectif, socialisation,...). Pour les premiers, une des causes principales est la pratique langagière de leur environnement qui ne leur ont pas permis de développer les compétences linguistiques exigées par l'école.

Dès les premières années de la vie, avant l'apprentissage de la lecture au CP, on peut observer des relations entre le niveau de langage (vocabulaire, syntaxe) et le niveau culturel de l'environnement familial. Dans des garderies d'enfants de la banlieue londonienne

accueillant des enfants de milieu très pauvre, l'évaluation du langage des enfants entre 25 et 48 mois a mis en évidence que 40 % des enfants présentaient un retard de langage de plus d'un an (compréhension, production). Compte tenu de l'importance de ce retard, les auteurs disent ne pas pouvoir faire la différence entre retard de langage et pathologie du langage. Une autre étude, française, portant sur 360 enfants entre 2 et 4 ans, a montré que, dès 2 ans et demi, on notait des écarts significatifs de niveau de langage (vocabulaire et longueur moyenne d'énoncé) entre les enfants et que cette différence augmentait avec l'âge en fonction de l'origine sociale. Il semble acquis que le niveau de langage des enfants (vocabulaire, sémantique, syntaxe, pragmatique) est fortement en relation avec la quantité et la qualité des interactions verbales et donc avec le niveau culturel des familles. De ce constat, on peut déduire qu'un certain nombre d'enfants des milieux les plus culturellement défavorisés ne bénéficieront pas des contacts précoces qui permettent l'installation des connaissances, notamment linguistiques, nécessaires à l'apprentissage de la lecture.

Pour ces enfants, ce sont des facteurs environnementaux qui, très vraisemblablement, sont à l'origine de l'échec. Leur environnement linguistique ne leur a pas permis de développer et acquérir des compétences de traitement du langage (reconnaissance sonore, sémantique, syntaxe) suffisamment adaptées et automatisées en rapport avec l'activité scolaire de maternelle. Comme nous l'avons vu précédemment, cette acquisition semble précoce avec une période sensible qui ne semble pas dépasser quatre ans. Ces facteurs sont vraisemblablement les responsables initiaux d'un certain nombre de difficultés d'apprentissage, même si le responsable principal peut ensuite devenir un manque de motivation ou un refus d'apprendre qui s'ancrera sur l'échec initial.

Un grave déficit dans l'environnement langagier précoce de l'enfant peut avoir des conséquences considérables. En effet, certaines des connaissances nécessaires à l'apprentissage de la lecture s'acquièrent par prise de conscience des organisations linguistiques que l'enfant a déjà acquis dans la pratique de l'oral. Il faut qu'il ait été confronté en tant qu'acteur aux différents types de langage, (conversation, récit, argumentation, langage écrit oralisé, conte. Pour qu'il puisse mémoriser, il faut que ces pratiques soient assez fréquentes (par exemple un enfant de milieu culturel favorisé va bénéficier entre 500 à 1000 heures de lecture de langage écrit avec questionnement, échanges avant d'y être lui même confronté au CP). De plus, il faut que ces pratiques langagières familiales correspondent aux connaissances linguistiques qui seront effectivement requises à l'école et plus tard dans le langage écrit.

Permettre à ces enfants dès la petite section de maternelle d'acquérir à l'école ce qu'ils n'ont pas pu apprendre dans leur environnement suppose **de faire avec eux à l'école ce que d'autres ont la chance de faire intensément à la maison.**

Les conditions et les méthodes des activités de langage à l'école maternelle ne sont pas le plus souvent adaptés à ceux qui n'ont pas bénéficié dans leur famille de stimulation langagières correspondant aux attentes de l'école. Les activités langagières faites en

maternelle se font la plupart du temps en assez grand groupe (conte, conversation, discussion, activités phonologiques), les pré-requis langagiers implicites nécessaires à la participation se situent bien au delà des compétences de certains élèves, les moins performants sont soumis à la pression concurrentielle des plus compétents. L'ensemble de ces conditions font que ces élèves restent passifs et leurs acquisitions seront insuffisantes pour leur permettre d'aborder l'écrit. Plusieurs études mettent en évidence que la participation verbale active de l'enfant pendant les lectures ou les conversations facilite l'acquisition du vocabulaire et du traitement syntaxique parce qu'elle favorise la sollicitation des mécanismes cognitifs.

Pour cela il faut réunir quelques conditions : des séquences en petit groupes (4-6 élèves), homogènes dans la compétence travaillée (éviter la pression concurrentielle), outils ou activités favorisant la participation et la production des élèves, progression partant du niveau où les élèves du groupe concerné arrive à réaliser les activités proposées, séances les plus fréquentes possibles au moins une à deux fois par semaine semble un minimum.

Avec de nombreux enseignants du primaire de notre académie, nous avons et nous sommes en train d'élaborer, développer, mettre en œuvre et évaluer différents outils et modalités didactiques. Pour la maternelle, cela s'est concrétisé autour de trois axes : groupes conversationnels et lecture à haute voix, entraînement phonologique, apprentissage de la compréhension. Il est clair que les pratiques didactiques ne peuvent se déduire mécaniquement des connaissances apportées par la recherche. Les propositions qui sont présentées ci-dessous ne sont donc pas des modèles, mais des tentatives de réponse aux problèmes posés.

1) Groupes conversationnels et lecture à haute voix

Les caractéristiques des inter-actions langagières entre la mère et l'enfant facilitant ses acquisitions ont été assez bien étudiées. L'adulte, essentiellement la mère, adapte constamment son langage en s'adressant à l'enfant. Elle le fait, depuis la naissance, en adaptant sa prosodie, en plaçant les mots nouveaux en fin de phrase, etc... Ces modifications jouent un rôle facilitateur pour l'acquisition de sa langue maternelle. Ces modifications du langage de la mère touchent différents domaines :

- phonologique : élévation de la hauteur tonale, ralentissement du rythme, pauses allongées.
- sémantique : augmentation de la fréquence des mots à référence concrète, réduction de la diversité du vocabulaire,
- syntaxique : énoncés juste un peu plus longs que ceux produits par l'enfant, pas de complexité syntaxique, fréquence élevée des interrogatives,

On constate qu'elle fait de nombreuses requêtes d'information, d'action et de description. La mère utilise la redondance du discours, l'auto-répétition, les feed-back, les répétitions des énoncés de son enfant avec des adjonctions et des corrections explicites. L'enfant est toujours sur le plan langagier un partenaire actif, reconnu comme tel, dans ces relations avec la mère, l'adulte dès les premiers mois.

La situation de classe en assez grand groupe avec des élèves extrêmement hétérogènes en niveau de langage interdit ces adaptations absolument nécessaires à ceux qui ont un environnement langagier inadapté aux pratiques et pré requis scolaires.

Les groupes conversationnels se pratiquent dans plusieurs REP de l'Académie ils consistent à organiser, au moins une fois par semaine, de la petite section à la grande section de maternelle, des séquences de langage sous formes de petits groupes. Ces groupes sont, dans un premier temps, construits de façon homogène: en fonction du niveau de langage. L'expérience a montré que, pour les plus faibles, le groupe ne devait pas dépasser cinq élèves. Dans ces groupes conversationnels, le rôle de l'institutrice est d'animer et de solliciter les enfants par des questions ouvertes et d'instaurer des tours de parole systématiques. Elle doit pouvoir observer et contrôler la production langagière de chaque élève ainsi que son temps de parole. Au début, pendant une première période, pour faciliter la prise de parole, la conversation dans les groupes de langage doit être le plus près des situations réelles, elle doit être la plus spontanée et la plus naturelle possible. On converse pour modifier le point de vue des autres, pour les influencer, pour les informer,, mais toujours pour échanger. Discussions ou récits autour de photos prises en classe ou dans des activités scolaires, grandes images pour parler, décrire, jeux de société.

La mise en place de lecture d'albums d'enfants, de journaux, de contes dans le même contexte de petits groupes homogènes en particulier pour les enfants de faible niveau langagier va se mettre en place cette année en petite et moyenne section. Les livres proposent de nombreux mots peu fréquemment utilisés dans le langage oral. Dans le même sens, le langage écrit s'avère beaucoup plus riche et complexe que celui des adultes s'adressant aux enfants puisque l'on constate que les livres enfantins contiennent deux fois plus de mots rares que les conversations. De plus, la lecture faite aux jeunes enfants permet l'introduction de formes grammaticales et syntaxiques plus complexes. La lecture à haute voix engage l'adulte dans une interaction langagière particulièrement riche et propre à faciliter l'acquisition de nouvelles informations par l'enfant grâce à l'utilisation par l'adulte de définitions, reformulations et développements qui favorisent l'interprétation de ce qui est lu. De plus, l'adulte, à l'occasion d'une histoire, peut tester et renforcer les connaissances nouvellement acquises par l'enfant. Enfin, cette lecture partagée facilite l'acquisition du langage par la lecture répétée des mêmes textes ou livres et donc des mêmes mots et contextes. La combinaison de ces facteurs fournit ainsi une condition très favorable non seulement pour élargir les connaissances lexicales de l'enfant, mais aussi pour apprendre le fonctionnement de la langue elle-même.

Le petit groupe homogène (4-5 élèves) permet à ceux qui ne bénéficient pas de lecture à haute voix de contes ou d'histoires chez eux de se familiariser avec l'écrit (vocabulaire, syntaxe,..) dans un contexte d'aide et de soutien leur permettant d'être actif verbalement et d'être suffisamment sollicité pour faire des acquisitions langagières. La fréquence hebdomadaire ou bi-hebdomadaire est probablement un des déterminants de ces acquisitions.

2) *Entraînements phonologiques*

Comme nous l'avons plus haut, l'entrée dans l'écrit requiert la capacité à reconnaître les mots et donc de prêter attention à l'aspect formel des mots indépendamment de leur signification. Cela suppose de s'intéresser à la structure interne des mots. Pour apprendre à lire, il lui faut comprendre le code alphabétique, il ne pourra pas le faire tant qu'il ne conçoit pas l'existence d'unités phonologiques plus petites que la syllabe. En effet, le système alphabétique code des unités infra syllabiques que sont les trente-sept phonèmes du français.

Dès la Grande section de maternelle, les élèves doivent développer leur compétences à manipuler les sons de la langue (métaphonologie). Avec des enseignants, le laboratoire, en collaboration avec Sylviane Valdois³, a élaboré et évalué la pratique d'entraînements métaphonologiques en petit groupe pour les enfants ayant une faible maîtrise dans ce domaine. Ces entraînements consistent en des jeux de reconnaissances jugements de rimes, dénombrement, suppressions, fusions de syllabes, inventions de pseudo-mots par fusion de syllabes « cha/non = chanon ». Ces entraînements en petit groupes créent les conditions pour que les plus faibles prennent conscience par la manipulation, de l'existence d'unité sonore indépendante du sens du mot.

3) En grande section de maternelle, apprendre à comprendre de l'écrit oralisé

L'école tend à considérer que la compréhension se développe spontanément si l'on en juge par la place actuellement accordée à l'enseignement spécifique de la compréhension du langage oral en maternelle, ou des textes à l'école élémentaire.

Les recherches récentes, qui ont tenté de dégager les processus susceptibles d'être à l'origine des difficultés de compréhension des textes, ont montré, de manière constante, que ceux qui comprennent le moins bien n'infèrent pas aussi bien, ni autant que ceux qui comprennent le mieux. Ils contrôlent également de manière moins efficace les résultats de leur propre compréhension. En fait, il faut que l'enfant prenne conscience que comprendre un texte, c'est l'interpréter. Inférer par exemple à quels personnage se rapporte le il, ils elle elles, ou lorsqu'on entend ou lit « il conduisit* jusque chez lui** » (*sa voiture, ** sa maison). Dans l'exemple ci-dessus, les deux inférences qui peuvent être faites à partir de l'énoncé enrichissent la compréhension de la phrase. Elles s'appuient sur les connaissances que nous avons des situations. Pour le contrôle, il s'agit de la vérification permanente que ce que nous comprenons n'est pas en contradiction avec ce qui précède ce qui est un façon de s'assurer que l'on a bien compris. En terme d'activités pédagogiques, cela peut se traduire par la recherche d'incohérence « pierre fait cuire la viande dans le lavabo ».

Des recherches indiquent que l'apprentissage explicite de certaines stratégies (d'inférence comme de contrôle) permet d'améliorer les performances des élèves. En outre, le contrôle conscient semble être une dimension incontournable du développement de la compréhension du langage écrit).

Dés le mois janvier 2000, dans une vingtaine de classes de grande section de maternelle des REP de St Martin d'Hères et du Haut de Chambéry, un entraînement explicite à la compréhension

³ Laboratoire de Psychologie Expérimentale Université Pierre Mendés France Grenoble CNRS.

de texte lu à haute voix sera mis en place par les enseignants. Il se fera en petit groupe (5 élèves) homogène en niveau de langage à raison d'une séance de trente minutes par groupe et par semaine. Cette activité se fera sur seize semaines. Une évaluation des effets obtenus sur le niveau de langage des élèves sera réalisée.

Cet entraînement qui implique une participation active des élèves consiste à rendre explicites et conscients les conditions d'utilisation et d'application des procédures à mettre en œuvre pour comprendre (inférence, contrôle de la compréhension,...).

Les enseignants de maternelle seront assistés par notre laboratoire de l'IUFM en collaboration avec Maryse Bianco de l'UFR des Sciences de l'Education⁴. Parallèlement un entraînement aux stratégies de compréhension se fera en CE2 en lecture.

4) Bilan de santé de la 6^e année.

Enfin le service de santé scolaire en relation avec notre laboratoire a mis au point un bilan de santé de la 6^e année centré sur l'évaluation du développement des langagières. Il vise à identifier précocement les enfants présentant un retard de langage ou des risques de dyslexie. Ce bilan sera réalisé pour tous les élèves des REP de notre académie. Il devrait aider la guidance pédagogique et éducative en matière de langage pour les enfants présentant un trouble ou un retard de langage. Il est à noter que ce bilan développé dans notre académie va s'étendre nationalement comme l'a annoncé le Ministre dans son document de rentrée. « La rentrée scolaire 1999 – La mise en œuvre des réformes – Bâtir l'école du XXI^e siècle ».

En guise de conclusion

Pour les classes culturellement favorisées, l'acquisition des savoirs n'est pas seulement conçue comme un instrument fonctionnel, mais fait partie intégrante de la construction de soi et de son système de penser le monde. C'est pourquoi l'école et l'acquisition de ces savoirs sont, chez les enfants précarisés, des enjeux essentiels pour le changement. L'école, dès le tout début, doit aborder les apprentissages, en particulier langagiers, à partir du niveau réel de compétences des enfants. Les enfants des milieux populaires n'ont pas tous les pré-requis attendus par l'école. Celle-ci doit tenir compte de ce qui n'a pu être acquis dans la famille. L'enseignement, dès la petite section de maternelle, doit s'appuyer dans les différents domaines (langage, traitement de l'information visuelle et phonologique, motricité, socialisation, etc.) sur une évaluation individualisée des élèves. La nature de l'activité scolaire doit être repensée pour créer des moments où l'enseignant s'attache explicitement à faire acquérir les compétences que le milieu familial n'a pu leur apprendre. En ce qui concerne le langage, il sera nécessaire de mettre en œuvre des séquences interactives en petits groupes pour permettre aux enfants de produire et d'apprendre à mobiliser leur pensée dans les différents domaines linguistiques. Les apports des recherches les plus récentes jouent ici un rôle particulièrement important.

⁴ Université Pierre Mendès France, Grenoble.