

Accueillir l'enfant au monde, c'est lui parler. Par le langage, le parent, l'adulte transmet à l'enfant, dès sa conception, les liens qui nous unissent et qui nous préexistent.

Ce texte nous plonge au cœur des fondamentaux de la pratique de la langue maternelle, sa mécanique des gestes vocaux (du souffle à la production de phrases), son appropriation dans les interactions entre l'enfant et l'adulte. Dans une société où prédominent hyperstimulation visuelle, modification des modes d'éducation et de communication et réduction des pratiques langagières partagées, les auteurs décrivent la nécessité de cultiver la langue. Ce texte questionne nos façons de transmettre la langue maternelle pour faire face à un nouveau phénomène de « détresse langagière » constaté chez les enfants dès le plus jeune âge et ouvrant parfois sur des pathologies. Soigner la langue est vital, elle est une affaire patrimoniale qui se transmet par la pratique ritualisée et partagée de gestes vocaux.

LA PORTÉE DU LANGAGE

LECTURES

LA PORTÉE DU LANGAGE

*Véronique Rey
Christina Romain
Sonia DeMartino
Jean-Louis Deveze*

Véronique Rey est linguiste, Professeur des Universités à Aix-Marseille Université, co-présidente du Centre d'Observation du langage oral et écrit.

Christina Romain est linguiste, Maître de conférences à Aix-Marseille Université.

Sonia DeMartino est linguiste, Ingénieur de recherche au Centre Ressource Autisme à l'hôpital Ste Marguerite à Marseille.

Jean-Louis Deveze est professeur de chant lyrique.

yapaka.be

Coordination de la prévention
de la maltraitance
Secrétariat général
Fédération Wallonie-Bruxelles
de Belgique
Bd Léopold II, 44 – 1080 Bruxelles
yapaka@yapaka.be



110 yapaka.be V. REY - C. ROMAIN - S. DEMARTINO - J.-L. DEVEZE

TEMPS D'ARRÊT

yapaka.be

La portée du langage

*Véronique Rey
Christina Romain
Sonia DeMartino
Jean-Louis Deveze*

Une collection de textes courts destinés aux professionnels en lien direct avec les familles. Une invitation à marquer une pause dans la course du quotidien, à partager des lectures en équipe, à prolonger la réflexion par d'autres textes. – 8 parutions par an.

Directrice de collection : Claire-Anne Sevrin assistée de Diane Huppert ainsi que de Meggy Allo, Laurane Beaudelot, Philippe Dufromont, Audrey Heine, Philippe Jadin et Habiba Mekrom.

Le programme yapaka

Fruit de la collaboration entre plusieurs administrations de la Communauté française de Belgique (Administration générale de l'Enseignement, Administration générale de l'Aide à la Jeunesse, Administration générale des Maisons de Justice, Administration générale du Sport, Administration générale de la Culture et ONE), la collection « Temps d'Arrêt / Lectures » est un élément du programme de prévention de la maltraitance yapaka.be

Comité de projets : Stephane Albessard, Mathieu Blairon, Nicole Bruhwylter, Olivier Courtin, Marie Darat, Marleine Dupuis, Stephan Durviaux, Nathalie Ferrard, Ingrid Godeau, Louis Grippa, Françoise Guillaume, Pascale Gustin, Françoise Hoornaert, Farah Merzguioui, François Moors, Jessica Segers, Marie Thonon, Nathalie Van Cauwenbergh, Françoise Verheyen.

Comité directeur : Frédéric Delcor, Liliane Baudart, Annie Devos, Stephan Durviaux, Lise-Anne Hanse, Alain Laitat, Benoit Parmentier, André-Marie Poncelet.

Le deuxième texte de ce livre a été rédigé dans le cadre des travaux de la Commission de coordination de l'aide aux enfants victimes de maltraitance du Brabant wallon, par Cécile Guilbau, Présidente, André Donnet, Vice-président, Françoise Dubois, Secrétaire, avec le soutien et la supervision de tous les membres.

Une initiative de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique.

Éditeur responsable : Frédéric Delcor – Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique – 44, boulevard Léopold II – 1080 Bruxelles.
Septembre 2019

Les humains « chanteurs-parleurs »	5
Les oiseaux-chanteurs	6
La transformation de la respiration en production du souffle	10
La transformation du larynx en un instrument de musique	13
Fabrication de la parole dans la bouche	15
Les langues : ces liens immatériels qui nous unissent	20
Appropriation langagière et cognitive	20
Langues et situations de plurilinguisme	26
Les pratiques langagières : des pratiques universelles	32
Les six fonctions énonciatives du langage	33
La pratique énonciative	34
Les 6 fonctions énonciatives	36
La fonction patrimoniale du langage : un enjeu de transmission du langage	43
La fonction patrimoniale du langage à l'école	48
Les corps désaccordés : une interaction difficile	50
Les interactions langagières : des pratiques auditives aux pratiques visuelles	50
Communiquer, une mise en scène de nos échanges langagiers	52
Comment continuer à parler avec des enfants « non accordés » ?	54
Bibliographie	61

Les humains « chanteurs-parleurs »

Les humains chantent et parlent. Ce sont des personnes, c'est-à-dire des gens traversés par le son, des personnes [per-son]. Cela atteste à quel point notre communication acoustique est en interaction avec autrui : les humains sont des êtres vibrants.

Comment font-ils pour fabriquer des sons ? Pourquoi est-ce pertinent de le savoir pour des intervenants auprès d'enfants ou de jeunes en difficultés ?

Actuellement de nombreux enfants scolarisés sont repérés comme ayant un retard de langage ou un dysfonctionnement langagier. Cette situation relève de la santé publique pour chaque cas singulier mais relève aussi de nos pratiques culturelles lors de la transmission de ce savoir-faire. Nos enfants ne sont pas en langue à la naissance : ils entendent mais ne parlent pas. La transmission d'une langue est donc une nécessité absolue pour que le nourrisson apprenne et s'approprie une langue.

En cas de non-apprentissage, l'adulte peut être démuni et considérer ce problème uniquement d'un point de vue médical. Ce faisant, ce n'est plus directement de son ressort. Oui mais voilà, l'apprentissage langagier est social et, à ce jour, il n'existe pas de médicament pour apprendre à parler la langue vietnamienne en une semaine. Cela repose sur la transmission, la pratique et la répétition.

Mais la répétition de quoi ?

Répondre à cette question nécessite de repérer dans un premier temps où et comment sont fabriqués les éléments acoustiques. En pratiquant nos activités lan-

gagières en conscience, nous serons mieux à même de les transmettre, pour deux raisons au moins. Nos pratiques quotidiennes laissent de moins de moins de temps à cette transmission acoustique. Nous sommes sur-stimulés d'informations visuelles qui ne demandent aucune adaptation corporelle spécifique car l'organe de perception de la vue est présent dès la naissance. Dit autrement : les « petits d'Homme » n'ont pas besoin de nous pour voir ; ils ont besoin de nous, adultes, vieux en langue, pour apprendre à chanter et à parler. Il est donc urgent de prendre conscience de cela quand on est responsable de cette transmission auprès de « petits d'Homme ».

Cela n'est-il pas inné ?

Un des moyens de répondre à cette question est d'aller voir du côté des oiseaux-chanteurs, de tenter de comprendre comment ils pratiquent le chant et comment ils le transmettent.

Les oiseaux-chanteurs

Les oiseaux comme les humains sont connus pour leur mode de communication acoustique.

Le détour par les oiseaux permettra de situer autrement la parole dans l'activité langagière humaine et de comprendre pourquoi parler et chanter sont des activités qui nécessitent des heures d'apprentissage chez l'enfant.

Il existe aujourd'hui beaucoup de travaux concernant le chant des oiseaux et l'objet ici est simplement d'attirer l'attention du lecteur sur la complexité des processus pour mettre en place cette communication acoustique. Cette complexité nécessite un apprentissage, une éducation « en chant », même chez les oiseaux.

Ancrer cette approche à partir des connaissances concernant les oiseaux-chanteurs nous permet de « faire un pas de côté » pour penser le chant et la parole

comme des activités singulières d'une espèce animale. Les informations concernant les oiseaux-chanteurs prennent comme point d'appui les travaux de Linossier (2015).

Les cris et les chants sont les deux types de vocalisation des oiseaux. Si le premier est souvent déterminé génétiquement, les chants nécessitent un apprentissage. Cette information concernant les oiseaux ne peut manquer d'étonner : alors comment font-ils pour transmettre cela ? Mais n'allons pas trop vite et précisons tout d'abord le propos.

Les chants des oiseaux sont composés de structures acoustiques simples, nommées syllabes par analogie au langage chez les humains, séparées par des silences et organisées en séquences qui constituent la mélodie du chant.

Les structures des chants permettent de distinguer les oscines, « les oiseaux chanteurs » (passereaux), les psittaciformes (perroquets) et les trochiliformes (colibris). Dans la suite du propos, nous ne parlerons que des oscines.

Les deux fonctions principales des chants sont d'attirer les femelles et d'éloigner les mâles rivaux. Cela ne surprendra donc pas le lecteur d'apprendre qu'en général, ce sont les mâles qui chantent.

La fabrication d'un chant repose sur la coordination complexe de muscles appartenant aux systèmes vocal, respiratoire et articulaire. Les oiseaux ont un organe responsable de la production vocale, le syrinx ; il est situé à la base de la trachée.

Le rythme respiratoire détermine en grande partie l'organisation temporelle du chant et les muscles vocaux et respiratoires doivent fonctionner en synergie pour produire les structures acoustiques simples (les fameuses syllabes). Les oiseaux chantent à l'aide de la circulation de l'air mais ils ont des poches dévolues à cet effet, les

sacs aériens. Les poumons sont situés de telle façon que la circulation de l'air est continue et ne dépend pas des mouvements d'inspiration et d'expiration. Nous verrons que les humains procèdent autrement car ils n'ont ni syrinx ni « sacs aériens ».

Les oscines sont séparés en deux catégories selon la structure de leurs chants : les chanteurs discontinus ont des chants courts avec une organisation spécifique des syllabes à chaque chant ; les chanteurs continus ont des chants longs avec des séquences de syllabes qui varient d'un chant à un autre. Ces chants permettent de transmettre des informations identitaires telles que l'identité de l'espèce, du groupe, de l'individu, sa motivation et sa condition physique. Ceci permettra à l'ornithologue de classer les oiseaux.

A partir de là, venons-en à l'apprentissage du chant chez les oscines.

Si l'observation de cet apprentissage est ancienne (Barrington, 1773), sa démonstration a été réalisée à partir des années 50.

Thorpe (1958) a démontré que des pinsons élevés en captivité sans être exposés aux chants d'adultes développaient un chant anormal. Il a ainsi ouvert un nouveau domaine de recherche : l'apprentissage vocal des oiseaux chanteurs serait un processus culturel bien que les oiseaux aient une prédisposition pour apprendre le chant de leur espèce.

Ensuite, certains oiseaux comme l'étourneau sansonnet peuvent aussi apprendre des parties de chants d'autres espèces, voire des chants entiers. Les oiseaux apprennent aussi dans quel contexte utiliser tel ou tel type de vocalisation.

Enfin, plus récemment, Chen & al. (2016) ont montré que des oisillons (les Diamants Mandarins) apprennent le chant diffusé par haut-parleur apprennent significativement moins bien que des oisillons entraînés avec des

oiseaux-chanteurs adultes. Pourquoi ? Car, selon ces auteurs, le Diamant Mandarin chante plus lentement, fait des pauses plus longues et répète plus souvent quand il chante devant un oisillon. Incroyable, non ? La présence physique du modèle et les interactions sont donc nécessaires aux apprentissages de chants chez les oscines. Nous pouvons en déduire que si cela est valable pour des oiseaux « équipés » pour chanter, ce sera d'autant plus nécessaire pour les humains parleurs/chanteurs sans équipement spécifique.

L'apprentissage est donc nécessaire chez les oscines et il se décrit en deux phases d'apprentissage :

Les auteurs parlent de la première phase comme d'une phase de mémorisation sans émission de chants. Il s'agirait là d'une phase d'écoute et d'observation.

La deuxième phase est l'entrée dans l'activité et bien sûr repose sur la poursuite de la première phase. Une des grandes découvertes concernant cet apprentissage acoustique est que les oisillons ne parviennent pas à reproduire directement le chant à imiter : ils « babillent », puis réalisent des approximations sonores et, enfin, leur chant se cristallise dans la forme attendue de la part de l'oiseau adulte. Cependant si, lors cette deuxième phase de production, l'oiseau perd l'ouïe, il sera incapable de produire un chant de son espèce.

Arrêtons-nous un instant sur ces étapes d'apprentissage.

Tout d'abord, les prémices de l'apprentissage nécessitent l'écoute ... sans commentaires. Ensuite, ces informations nous apprennent que l'apprentissage du chant nécessite la coordination des activités de production du son en lien avec l'ouïe. Si l'oisillon devient sourd, il n'apprendra jamais à chanter. Enfin, il apprend par tâtonnement : il se trompe, réalise des variations sonores puis réalise une cristallisation qu'il pourra répéter longtemps. Cette information est capitale pour comprendre la complexité de la mise en place de la communication

sonore : même les oiseaux chanteurs, qui ont un organe prévu pour chanter, qui chantent pour communiquer au sein de leur espèce, même ces oiseaux-là doivent apprendre. C'est un grand soulagement pour nous, humains : si les oiseaux chanteurs doivent apprendre, il est urgent de comprendre que nous aussi, nous devons apprendre. La littérature concernant les enfants sauvages atteste du fait qu'en l'absence d'apprentissage, ces enfants n'ont jamais appris à chanter ou à parler.

Nous espérons, suite à cette présentation rapide concernant la transmission du chant chez les oscines, que le lecteur comprend mieux la nécessité de ce pas de côté... Car les humains développent une communication acoustique à la base très proche des oscines et puis progressivement éloignée car outre le chant, les humains ont développé la parole. Nous sommes des humains chanteurs/parleurs comme les oscines sont des oiseaux chanteurs.

La transformation de la respiration en production du souffle

La première chose à repérer est que chanter et parler nécessitent de l'air en mouvement. Cela paraît évident si l'on prend une flûte. C'est exactement la même chose lors de la communication acoustique. À partir de l'activité réflexe de la respiration, nous allons détourner cette activité de sa fonction principale pour produire le souffle, à la base de la communication acoustique.

Une remarque avant d'aller plus loin : quand nous parlons, nous soufflons, mais nous ne respirons pas. À notre connaissance, l'espèce humaine serait la seule espèce animale à être capable d'arrêter de respirer sans contrainte extérieure. L'apnée ordinaire est une capacité que tout humain peut réaliser sans exercice préalable spécifique et sans motivation spécifique liée à un danger ou à un contexte (nager sous l'eau par exemple). Non seulement nous savons nous arrêter de respirer mais nous pouvons exagérer les mouvements d'inspira-

tion et d'expiration. À l'aide d'un muscle situé en dessous des poumons, le diaphragme, nous allons gérer les mouvements aériens : le diaphragme, tout comme un ressort, en descendant, permet aux poumons de se remplir et en remontant de se vider.

Lors de l'inspiration, nous apprenons à dilater notre cage thoracique, nous agrandissons nos poumons en les remplissant d'air. Cette dilatation a une incidence corporelle : elle détend toutes les parties contractées de la partie de notre corps soutenue par la colonne vertébrale. Puis nous pratiquons le relâchement de l'air inspiré en réalisant une expiration soutenue. Cette expiration prolongée devient un souffle. L'inspiration est une détente musculaire générée par l'absorption volontaire de l'air et l'expiration est un souffle dynamique provoqué par l'expulsion soutenue de l'air et non un relâchement.

Dans les deux cas (inspiration et expiration), le corps est tonique, engagé.

Ce savoir-faire va non seulement conditionner nos pratiques de communication mais sera aussi à la base de nombreuses philosophies et pratiques religieuses.

Très souvent peu conscientisées, nous pratiquons nos activités langagières sans nous interroger sur nos capacités respiratoires. Tout se passe comme si, une fois que nous savons parler et chanter, nous ne nous intéresserions plus à la source de la mécanique. Mais à force de manquer d'air, cela finit par s'entendre. Tant que nous devons parler dans des espaces ouverts et larges, sans le soutien technologique (micro, etc.), il est évident que nos capacités respiratoires doivent être performantes. Mais dans nos espaces contemporains réduits, nous avons besoin de beaucoup moins d'air. Nous pratiquons nos communications acoustiques avec un minimum d'effort respiratoire. L'inconvénient de cette évolution culturelle est que notre corps est moins disponible pour engager le propos de façon convaincante. Imaginez un acteur au théâtre, un chanteur lyrique sans capacité respiratoire : ils ne pourraient pas tenir leur rôle. Il en est

de même pour les personnes pratiquant un métier où leur voix est leur outil de travail (enseignant, éducateur, avocat, magistrat, etc.). Et il en est peut-être de même lors de la transmission des chants et des langues aux enfants et aux jeunes. Si le propos n'est pas assez soutenu, si les syllabes ne sont pas assez longues dans la durée, comment l'enfant peut-il attraper le modèle et comment peut-il le reproduire ? Comment peut-il comprendre qu'il lui faut de l'air si l'adulte ne lui montre jamais explicitement ? Pour imiter un modèle, encore faut-il que le modèle montre en exagérant, en donnant une image grossissante.

Osons une analogie : quand les enfants apprennent à lire et à écrire, ils découvrent les lettres. La taille des lettres est toujours bien plus grande que celle utilisée dans la vie ordinaire. Il en est de même pour la transmission du chant et de la parole, les gestes doivent être amplifiés, pour être à la fois mieux vus et mieux entendus. De façon traditionnelle, c'est pour cela que dans toutes les cultures, nous nous adressons souvent aux jeunes enfants avec une voix plus aiguë, des structures de phrases plus simples et une prononciation exagérée.

Pourquoi l'adulte devrait-il le faire aujourd'hui plus qu'hier ? Car nous avons perdu la pratique des paroles prononcées avec force : dans quels lieux cela serait-il le cas ? Le silence des humains est de mise dans de nombreux endroits : parler fort est devenu malpoli et les instruments comme les microphones et les amplificateurs nous remplacent. Le propos n'est pas de remettre en cause cette évolution mais d'en repérer la conséquence : il faut montrer aux enfants qu'à l'origine de la communication acoustique il y a le souffle, afin qu'ils mettent cette activité en place.

Un petit test vous montrera que ce mouvement générateur de souffle résulte d'un apprentissage : allongez-vous par terre, inspirez en regardant votre ventre, puis expirez. En principe, votre ventre monte à l'inspiration et redescend à l'expiration. Levez-vous, et réalisez le même exercice : si votre ventre ne fait pas le même

mouvement, cela signifie que vous respirez en n'employant que le haut des poumons et que vous ne prenez pas assez d'air.

La transformation du larynx en un instrument de musique

Une fois le souffle fabriqué, il doit devenir un son. La fabrication des sons se réalise dans le cou. Dans le cou, nous avons deux tuyaux, l'œsophage pour la gestion des aliments et la trachée terminée par un boîtier, le larynx, pour la gestion respiratoire. À la différence des oscines, les humains n'ont pas de syrinx. Nous n'avons pas d'organe prévu pour réaliser des sons. Le larynx comprend des muqueuses de chaque côté. Ces muqueuses ferment et ouvrent le larynx pour réaliser deux activités bien précises : à l'ouverture, l'air peut entrer et sortir et nous pouvons ainsi respirer ; à la fermeture, l'air ne sort pas, mais la salive, l'eau et les aliments sont dirigés dans l'œsophage et ne vont pas dans les poumons. Nous évitons ainsi l'étranglement, l'étouffement ou la noyade. Si nous parlons en mangeant, nous prenons le risque d'une mauvaise circulation des aliments. Cela peut faire écho pour certains lecteurs de propos de nos grands-mères comme « ne parle pas en mangeant, mâche bien ».

Il y a donc deux positions dans le larynx : larynx ouvert, circulation de l'air, larynx fermé, évacuation des aliments, de l'eau et de la salive. Mais si d'aventure on rapproche un peu les muqueuses au passage de l'air, ces muqueuses entrent en vibration et produisent des sons. Les scientifiques appellent cette position la position phonatoire, et pour cause ! Cette découverte a dû être un moment d'euphorie pour les humains et, en tout cas, devrait être un moment magique pour les enfants. C'est le cas dans certaines pratiques culturelles comme en Mongolie (pays aux espaces immenses) où les enfants apprennent avec un adulte à fabriquer des sons. C'est le cas également lors de la transmission des différentes façons de siffler. Si l'on rapproche les lèvres, au contact de l'air en mou-

vement, nous émettons également des sons sifflés. Il y a donc des cultures où l'on pratique « l'école des sons » en parallèle avec « l'école du langage ».

Par conséquent, que ce soit au niveau des lèvres ou des muqueuses dans le larynx, nous fabriquons des sons en détournant les organes de leur fonction première. Nous avons réussi à produire des sons sans le syrinx des oscines. Le lecteur peut se demander pourquoi avoir développé une communication acoustique si nous n'avons pas d'organes « prévus pour », pourquoi il a fallu détourner les organes. Eh bien, des éléments de réponse se manifestent dans les aspects pratiques de la communication acoustique : les mains sont libérées, il est possible de porter le message loin dans l'espace. Enfin, les auditeurs adultes n'ont pas besoin de regarder l'émetteur pour entendre : quel autre outil de communication offre de telles opportunités ? Et puis, si nous n'avons pas d'organes spécifiques pour la production acoustique des sons, nous avons des organes spécifiques de réception, à savoir les oreilles. Nos oreilles perçoivent sans répétition spécifique, dès la naissance et sont particulièrement efficaces pour détecter des variations de notes et pour traiter certains sons à des fréquences situées entre 2000 et 4000 Hz. Nous en reparlerons plus loin dans ce chapitre. D'ores et déjà, nos oreilles sont donc plus efficaces que nos yeux pour traiter des différences fines.

Revenons à la fabrication du son dans le larynx. Le lecteur comprendra dès lors que l'apprentissage de cette technique est absolument nécessaire. Elle est d'autant plus nécessaire que le corps de l'enfant change : il doit donc ajuster les différents paramètres au fur et à mesure de son développement. Pff ! Heureusement qu'il ne le sait pas, il prendrait peur ! À l'inverse, si les adultes ne transmettent pas explicitement cette technique, l'enfant sera malade socialement parlant car notre humanité se définit aussi par nos capacités langagières : essayez de ne plus penser, de ne plus parler, vous comprendrez alors à quel point le langage est comme une seconde

peau, une peau culturelle certes, mais cette seconde peau a un impact sur le fonctionnement de notre corps.

Ces sons, comme pour les oiseaux chanteurs, constituent des notes (les syllabes) et ces notes s'organisent donc en séquence. Soit la visée est le chant, la mélodie, le rythme et les écarts entre deux notes sont mathématiquement stables à chaque production, soit la visée est l'intonation, et les écarts de notes varient d'une fois à une autre. Cela conduira à dire qu'une personne chante juste ou faux, mais on ne dira jamais qu'une personne parle juste ou faux. Apprendre la mélodie, le chant, le rythme constitue donc une école de l'attention, de la mémorisation et de la précision. L'enfant tout comme l'oisillon passera beaucoup de temps à écouter puis à tenter, à se tromper, à essayer de nouveau avant d'atteindre la cible. Dans toutes les cultures du monde, cela demande, de la part des adultes, un investissement inscrit dans la durée.

Mélodie et intonation sont fabriquées dans le cou au niveau du larynx par un ajustement du débit d'air sur les muqueuses (les plis vocaux ou cordes vocales). Il faut savoir que dès le babillage (âge), le nourrisson est dans la musicalité de sa langue maternelle : la mélodie est donc le premier apprentissage chez l'enfant. Adultes, nous sommes très sensibles aux variations d'intonations d'une personne : nous percevons qu'une amie ne va pas venir à notre rendez-vous à son intonation même si elle nous affirme son accord !

Mais nous n'avons toujours pas parlé de la fabrication des consonnes et des voyelles ! Cela se passe au dernier étage, au-dessus du cou, dans la bouche principalement.

Fabrication de la parole dans la bouche

À l'arrivée du son dans la bouche, le son laryngé rencontre un espace comparable à une grotte. C'est la bouche. Cette bouche va servir d'amplificateur du son.

C'est pour cette raison que l'on parlera de cavité de résonance. Les cavités de résonance sont en fait au nombre de quatre et se situent toutes au-dessus du larynx. Il s'agit, à partir du larynx, de la cavité pharyngale, de la cavité nasale, de la cavité buccale et de la cavité labiale (les lèvres projetées en avant). Pour notre propos, nous ne parlerons que de la cavité buccale et de la cavité labiale.

La prononciation est une façon de colorier le son laryngé. Elle permet de transformer des sons en sons vocaliques, les voyelles.

On a vu que le son laryngé est fabriqué par la vibration des plis vocaux au passage du flux continu de l'air. Le son vocalique est le résultat de l'amplification du son laryngé dans la bouche. La langue, organe le plus musclé du corps humain avec ses 17 muscles, en bougeant dans la bouche, en modifie le volume et permet la réalisation des différentes voyelles. Faites l'expérience. Vous fermez la bouche, vous fabriquez un son bouche fermée puis tout en continuant à fabriquer ce son, vous ouvrez grand la bouche. Vous entendrez le son « a », voyelle présente dans toutes les langues du monde. Avec « a, é, i, o, ou », vous avez les voyelles de base d'une très grande majorité de langues. Votre instrument de musique est prêt à fonctionner grâce à la coordination du souffle, du son laryngé et de la prononciation vocalique. Cette coordination Souffle, Son, Prononciation (SSP) est d'une très grande complexité et nécessite des années d'entraînement. Les parents, les éducateurs, les passeurs de langue ont donc besoin de beaucoup de patience et de bienveillance pour transmettre à leurs enfants leur langue maternelle.

Et les consonnes ?

Ces éléments sont des bruits et non des sons. Ils sont donc en général d'une durée très brève : de l'ordre de 0,07 seconde, tandis qu'une voyelle peut durer de 0,2 à plusieurs secondes. Les consonnes s'appuient sur les voyelles pour être entendues. D'où le mot « con-

sonne », sonne avec. Ces éléments sont réalisés en bougeant très rapidement la langue. Par exemple, si vous répétez « la, la, la » devant une glace, vous verrez les mouvements rapides de votre langue.

Ces voyelles et ces consonnes sont réalisées dans des unités, les syllabes, qui constitueront des séquences (des mots et des phrases). Ces séquences constituent le support de la transmission en langue orale. Tout comme les oiseaux chanteurs, les humains adaptent leur communication acoustique aux enfants. Oui mais.

Pendant des siècles, en Occident, les enfants ont appris à chanter et à parler en même temps. Ces activités sociales et socialisantes (pratiques politiques, religieuses, sportives, festives, etc.) en donnaient le cadre, le contexte.

À partir de ces pratiques, chaque personne développe une voix chantée et une voix parlée. Tout comme chez les oscilles, cette communication acoustique participe à l'édification de notre identité : identité sexuelle, territoriale, sociale. Ce n'est pas rien ! Et pourtant, notre mode de vie contemporain a marginalisé nos pratiques sociales chantées. Il faut aujourd'hui appartenir à une chorale, s'inscrire dans une manifestation, etc., pour pouvoir chanter. Imaginez, en langue maternelle, dans nos pratiques parlées, s'il nous fallait des lieux spécifiques, potentiellement payants pour juste pratiquer. L'espace public s'est vidé des chanteurs ordinaires.

Chanter est comme une activité en langue seconde : si vous voulez apprendre une langue étrangère, vous devez aller dans des lieux spécifiques et vous devez payer la formation. C'est un peu la même chose pour le chant.

Nous avons des performeurs en chant, des individualités, mais la pratique sociale collective ordinaire, la compétence partagée, « pousser la chansonnette » ont disparu au profit du spectacle et de la technologie. Cette technologie permet des enregistrements sonores.

On ne chantera pas à la place du chanteur que l'on est en train d'entendre. Et les enregistrements ont également un autre effet : pour des raisons de transfert de données, ils n'ont pas la richesse acoustique des sons produits par les humains. Le modèle est alors moins performant que la source. Les enfants sont stimulés avec un matériau de moins bonne qualité que celui fabriqué par les humains. De plus, nous avons vu que les oisillons entraînés uniquement avec un support technique ne parvenaient pas à apprendre correctement les séquences mélodiques des oiseaux chanteurs adultes. Les interactions intergénérationnelles sont vitales pour transmettre une communication acoustique. Chanter et parler sont des nécessités vitales à l'échelle d'un groupe social. Cela n'est pas pensé du tout ainsi aujourd'hui : un enfant en difficulté langagière orale sera orienté vers une prise en charge médicale et une rééducation. Mais son larynx a-t-il été éduqué à réaliser des séquences mélodiques ? L'enfant parvient-il à coordonner les trois modules (SSP) ? A-t-il des adultes autour de lui qui pratiquent l'art du chant et de la parole ? Est-il stimulé à une esthétique langagière ?

Ces questions sont là pour nous aider à regarder nos pratiques ordinaires de communication comme des pratiques à la base de notre humanité : avant un métier, avant l'apprentissage d'un savoir-faire, humaniser un enfant nécessite ce temps de formation à la communication acoustique. Le mot « languer » n'existe pas : quand nous pratiquons une langue comme la langue française, nous parlons. Cette précision lexicale éclaire nos pratiques langagières : tous les humains ne pratiquent pas les mêmes langues, mais tous parlent. La technique de la communication acoustique est donc une éducation de notre corps. Elle est coordonnée avec la perception auditive mais cette « incorporation » des gestes vocaux demeure peu perceptible à l'œil. C'est pour cela qu'un adulte apprenant une langue seconde tardivement gardera souvent les traces articulatoires liées aux gestes vocaux de sa langue maternelle : sa perception auditive ne suffit pas car il n'entend que les

gestes vocaux de sa langue maternelle. Il faudrait une écoute patiente en lien avec les gestes acoustiques de la seconde langue pour que progressivement une nouvelle coordination se construise. C'est coûteux en temps, en attention et en mémoire. Si on appréhende bien l'effort qu'il faudrait faire en langue seconde, on oublie bien souvent qu'il s'agit d'un effort bien plus grand en langue maternelle puisqu'il n'y a pas d'organe de parole. Tout est à « construire ». Le danger est de ne pas construire cette coordination musculaire, acoustique certes, mais peu visible. Cette dominante de la perception auditive sur la perception visuelle oblige une pratique séquentielle (syllabe après syllabe, mot après mot, phrase après phrase) et non globale (l'image d'une pomme par exemple est perçue de façon immédiate et non par indices visuels successifs). Le lecteur comprend bien là la fascination des enfants pour les « écrans » : c'est tellement plus facile ! En visuel, on a des yeux pour percevoir et le traitement est global ; en production acoustique, on détourne des organes de leur fonction première et le traitement est séquentiel. Dans un contexte de surstimulation visuelle, il y a urgence à prendre conscience de nos pratiques en communication acoustique et à les transmettre.

En effet, les structures à la base de l'expressivité, la traduction des émotions dans une pratique langagière donnée ne peuvent faire l'économie de l'apprentissage de la parole, de l'incorporation de la langue dans le corps. Ce corps est à la base de notre capacité de vibration, d'empathie avec autrui.

Les langues : ces liens immatériels qui nous unissent

Les langues sont des fenêtres sur le monde. Elles participent à l'élaboration de notre identité, notamment parce qu'elles nous permettent de raconter notre biographie. Au nombre de 6000, elles sont un des éléments de la socialisation des enfants. Au regard du nombre de langues, la situation de plurilinguisme est ordinaire et le monolinguisme exceptionnel. À la question du bilinguisme pratiqué en famille, des chercheurs ont démontré la richesse de cette situation si les deux langues sont maîtrisées.

Appropriation langagière et cognitive

Une fois identifié le fait qu'une langue est réalisée avec des gestes vocaux, il nous faut maintenant poursuivre le processus. L'appropriation langagière est en interaction avec la mise en place des processus cognitifs chez l'enfant. Un enfant sans compétence langagière serait en détresse langagière. Vallée & Dellatolas (2005) estiment que les troubles du langage (oral ou écrit) concernent 4 à 5% des enfants de 5 à 9 ans. Les dysfonctionnements langagiers dans certaines pathologies donnent à voir cette détresse langagière. Billard en 2001 montrait qu'un trouble langagier précoce aggrave les problèmes sociaux et comportementaux et les situations d'échec scolaire et d'illettrisme. Il y aurait des difficultés persistantes chez des enfants de 5-6 ans dans des activités de narration et de compréhension de la métaphore.

Ce phénomène de détresse langagière est avéré chez de jeunes enfants neurotypiques scolarisés en milieu ordinaire et renvoie à des changements de mode vie générant de nouveaux défis pour la transmission de nos pratiques énonciatives en langue maternelle. Quels sont ces changements qui handicapent l'entrée en langue ?

Tout d'abord, la surconsommation d'alimentation liquide (boisson, yaourt liquide) ou molle (purée, compote, viande hachée). Cela peut générer des difficultés de motricité articulo-linguistique nécessaire à la mise en place des gestes vocaux, car la mâchoire serait insuffisamment stimulée. Puis, la réduction du temps passé à communiquer avec les enfants, en raison d'une surutilisation d'appareils technologiques (ordinateurs, téléphones, tablettes). Le Conseil supérieur de l'Audiovisuel (CSA) en Belgique l'Académie des sciences en France indiquent le danger que représentent les écrans pour le développement des tout petits et l'importance de ne pas présenter d'écran à des enfants de moins de deux ans. Par-delà le problème technique (surstimulation du visuel au détriment de la communication acoustique), le temps passé sur les écrans est employé au détriment des interactions langagières et donc de la transmission des pratiques langagières partagées. Le risque est une réduction des opportunités d'appropriation de la langue maternelle par l'enfant car ce dernier est de moins en moins exposé à des modèles de pratiques orales et corporelles et subit une réduction de la diversité des situations langagières (diversité des co-locuteurs et des contextes).

Les familles monoparentales sont en nette augmentation. Ainsi, l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) en France indique qu'en 1975, les familles monoparentales représentaient 9,3% de la population française, en 1999, 17,4%. Par ailleurs, le déséquilibre aujourd'hui attesté entre les enseignants femmes *versus* hommes dans les établissements des écoles primaires peut conduire un enfant à suivre toute sa scolarité à l'école primaire uniquement avec des femmes. Cette situation réduit également l'hétérogénéité langagière et la diversité de modèles langagiers.

Enfin, l'attention et la mémoire langagière sont également à interroger. Écouter et mémoriser sont des activités laborieuses, coûteuses en temps. Juste une question au lecteur : combien de chants ou de poésies ?

sies connaissez-vous en entier ? Posez-vous la même question à propos des jeunes qui vous entourent. Or, la mémoire verbale repose sur un entraînement de mots et de textes appris par cœur. Nous en reparlerons.

Ces difficultés langagières des enfants nous conduisent à questionner la langue orale, au cœur de nos pratiques. La visée est de saisir la langue orale comme un objet afin de mieux comprendre la nécessaire transmission des pratiques langagières. La langue n'est pas seulement une réalité historique, elle peut être décrite comme une entité transmise de génération en génération. Elle est le liant entre les locuteurs d'hier, ceux d'aujourd'hui et ceux à venir. Elle est un des premiers éléments de socialisation du petit d'Homme. Car nous n'inventons jamais une langue : nous imitons les adultes, nous déformons, mais nous n'inventons pas. Une langue est une affaire patrimoniale par excellence : elle nous est transmise et nous la donnons à notre tour.

Mais de quoi s'agit-il ?

Toutes les langues orales du monde possèdent la même structure. Toutes les langues du monde sont composées de trois unités : les gestes articulés, les mots et les phrases. Une langue est un ensemble fini de gestes articulés, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent. Ces gestes sont réalisés comme une succession de segments articulés et/ou comme une succession de segments mélodiques (comme il y a une note sur chaque voyelle en chant, il y a un ton sur chaque voyelle dans certaines langues ; on parle alors de segments tonaux). Les segments articulés d'une langue constituent un ensemble d'environ 40 gestes articulés différents. Dans la majorité des langues, le nombre de consonnes est supérieur au nombre de voyelles. Ces éléments de prononciation constituent la base segmentale. Les segments tonaux constituent la base « auto-segmentale » sur le segment articulé. Ces segments tonaux vont caractériser les langues à accent comme l'italien ou les langues à tons comme le vietnamien. Il s'agit donc d'une information complémentaire à

la base segmentale. D'autres langues comme la langue française n'ont pas ces segments tonaux portés sur chaque syllabe.

Être en langue nécessite une activité corporelle : le corps est une condition de l'expérience, il a une dimension d'expressivité fondamentale à la constitution de la construction du sujet. Il traduit également l'intention du sujet, l'intention de parler.

À partir de cet ensemble de gestes vocaux, tout comme les lettres de l'alphabet en langue écrite, les mots et les phrases vont permettre de communiquer avec autrui. Les mots et les phrases d'une langue constituent un ensemble infini : nous n'avons jamais fini d'apprendre les mots et les phrases de notre langue maternelle. La découverte d'une nouvelle discipline, d'une nouvelle passion s'accompagne nécessairement d'un nouveau lexique et d'une nouvelle façon d'organiser le propos : même si la grammaire est la même, la façon de construire les phrases dépend d'habitudes spécifiques de chaque groupe social et professionnel. L'apprentissage de la mise en mots et en phrases est une activité laborieuse pour traduire nos pensées, comparable à l'apprentissage de la langue écrite : en langue écrite, avant de pouvoir penser en écrivant, l'apprentissage est long (plusieurs années scolaires), répétitif, et coûteux en attention conjointe, notamment. Il en est de même pour la langue orale. En fait, du point de vue chronologique (historique et développemental), c'est le contraire : la langue écrite est comme la langue orale. Mais nos habitudes en langue orale sont telles que nous avons perdu la conscience de ces pratiques, à la différence de la langue écrite, où nous nous voyons sans cesse en train de lire ou d'écrire. Parfois laborieusement. Eh bien, c'est la même chose en langue orale.

Pourquoi nos pratiques sociales adultes nous conduisent-elles à considérer la langue maternelle comme une évidence ? Pourquoi avons-nous l'impression d'avoir toujours été en langue ? Car nous n'avons aucun souvenir de l'apprentissage de notre langue

maternelle. Essayez de vous souvenir, vous verrez... Nos souvenirs sont essentiellement des souvenirs exprimés avec des mots. Or le petit d'Homme est en train de les apprendre. Et puis il y a le matériau lui-même, la communication acoustique. Il faut être capable de répéter ces informations acoustiques pour pouvoir s'en souvenir : refaire à l'identique les mots entendus. Donc, en apprenant sa langue maternelle, l'enfant place progressivement les souvenirs de situations passées : il construit sa biographie.

Le lecteur voit bien là l'engrenage terrible entre la mise en mots et la mise en mémoire. Bien sûr, on se souvient également par les sens de nos perceptions (les odeurs, les images, les informations tactiles). Mais quelle efficacité, quelle puissance que cette capacité mémorielle en langue ! Les scientifiques nomment cette mémoire la mémoire épisodique. La mémoire épisodique illustre cet engrenage entre la mise en place d'une langue chez une personne et ses capacités cognitives. Il ne s'agit plus là d'apprentissage scolaire, de performance, mais simplement d'une éducation langagière du petit d'Homme. Arrêtons-nous un court instant sur cette mémoire épisodique.

Cette mémoire, mise en évidence par Tulving (2002), a permis de repérer notre capacité à nous situer dans le temps. Il s'agit d'une situation à un temps t et de son souvenir à un temps ultérieur. La personne a conscience qu'elle parle d'un temps passé et non du temps contemporain. Le temps n'est plus vécu par le sujet comme unidirectionnel : le sujet a la possibilité de revenir en arrière dans le temps. C'est un temps subjectif qui nécessite la conscience du sujet. Ce n'est pas un rêve. C'est le sujet qui voyage. Ces trois ingrédients, parler d'un autre temps qui a existé, être conscient de ce décalage et être le « voyageur », constituent un système neurocognitif (cerveau et esprit). Ce système constitue la mémoire épisodique. La mémoire épisodique permet de revivre consciemment en langue des expériences antérieures. L'acquisition de ce système commence à

être repérable à partir de l'âge de 4 ans (Nelson, 1993 ; Perner & Ruffman 1995).

Il ne s'agit pas de connaître une information comme le fait que Paris est la capitale de la France, mais de se souvenir d'une situation vécue. Le « Ah oui, c'est vrai, je me rappelle ». Cette mémoire épisodique est à la base de l'élaboration de notre biographie, de notre histoire de vie et donc de notre identité. Cela ne signifie pas que les souvenirs sont vrais ou faux. L'enjeu n'est pas là. L'enjeu est que je me souviens d'une situation avec les émotions, les sentiments, les perceptions liés à cette situation : j'étais en colère, j'avais peur, j'étais euphorique. La personne est donc capable de se projeter dans un autre temps, d'être consciente que c'est un autre temps, et d'être consciente que c'est un temps qui a existé. Tout cela, elle peut le communiquer car elle est en langue orale. Il semblerait que les enfants avec autisme rencontrent de très grandes difficultés avec cette mémoire épisodique (Southwick & al., 2011).

La mémoire épisodique assure la construction de notre biographie et se développe en s'appuyant sur une des fonctions du langage, la fonction métalinguistique. Cette fonction, décrite par Jakobson (1973), est un étayage de la capacité à commenter, à analyser. Le lecteur voit bien les interactions entre des capacités en langue et le système neurocognitif : on a une fonction du langage, la fonction métalinguistique et une mémoire épisodique qui participe à la construction de la biographie du sujet. L'un n'est pas la cause de l'autre : cela se construit ensemble. Si un des deux manque (la fonction métalinguistique ou la mémoire épisodique), pour une raison liée à une pathologie ou un dysfonctionnement social, la construction du sujet risque de devenir « bancale ».

Pour étayer encore davantage le propos, les résultats en neurologie attestent ce lien entre pratiques langagières culturelles et spécialisations neurocognitives. Comme nous l'avons vu au premier chapitre, l'apprentissage d'une langue repose sur l'apprentissage et la coordination de gestes vocaux. Cette coordination modifie

l'organisation neurologique de notre cerveau, notamment la zone de Broca. Broca a en effet montré, à la fin du XIX^{ème}, que l'on pouvait être malade en langue (aphasie) suite à un accident vasculaire cérébral (AVC). Il a ainsi démontré qu'une activité culturelle par essence (l'appropriation de la langue) a un impact biologique car cette activité modifie l'organisation neurologique de notre cerveau. Ne pas entraîner un enfant en langue orale (ou en langue signée, pour les personnes sourdes) revient donc à ne pas développer cette spécialisation neurologique.

Construction de notre biographie et spécialisation de notre cerveau, les activités langagières sont bien au cœur du dispositif d'éducation de l'enfant. Pour les éducateurs, professionnels ou non, cette information étaye la nécessité de prendre le temps de pratiquer en conscience les gestes vocaux dans un jeu de transmission entre adultes et enfants. On apprend une langue comme on apprend la musique, avec notamment du temps, des émotions, des échanges et des intentions. Car sans le langage, comment être en interaction avec autrui ? Que le lecteur comprenne bien notre intention : il ne s'agit pas ici de faire l'apologie des langues (un peu quand même). Il s'agit de repérer à quel point la pratique en langue est une nécessité vitale dans l'éducation de l'enfant et du jeune.

Langues et situations de plurilinguisme

Selon l'UNESCO, la langue est un patrimoine immatériel. C'est un « objet » qui n'existe qu'à une seule condition : sa transmission de génération en génération. Une langue orale non transmise est une langue oubliée ou une langue morte. C'est donc un objet immatériel, instable, dépendant de la volonté des adultes pour en assurer sa transmission. On est bien là dans un tissage entre générations, un « tissu d'immortalité », car nous construisons ainsi un des supports d'une culture humaine, inscrite dans la durée. Chaque biographie participe à l'édification d'une culture. Entrer en langue,

c'est également entrer dans une culture, c'est le « passeport » nécessaire. Et là aussi, l'enfant, sur « le pas de la porte langagier », est en grande difficulté sociale et cognitive si les adultes ne mettent pas tout en œuvre pour lui transmettre cette pratique langagière.

On en vient maintenant aux autres langues : pas seulement la langue maternelle mais aussi toutes les autres.

Une première question porte sur les phénomènes de plurilinguisme.

Tout d'abord, les linguistes ont réalisé des relevés de langues. Après au moins deux siècles de travaux, ils ont établi un inventaire de 6000 langues, pour environ 255 États (Comrie, 2004).

La présence ou non d'une langue pour un linguiste est déterminée par le phénomène d'intercompréhension : si je ne comprends pas une personne, il y a une forte probabilité pour qu'elle parle une langue différente de la mienne. Deux conséquences. Tout d'abord, une langue ne correspond pas nécessairement à un pays. Ensuite et surtout, le grand nombre de langues par rapport au nombre de pays conduit à penser que la situation de plurilinguisme est ordinaire. Le monolinguisme est une situation tout à fait marginale à l'échelle de la planète.

Les langues sont des interprétations linguistiques des expériences sociales partagées dans des cultures données. Ces langues se réalisent dans les discours des individus. Il s'agit de choix avec des traits grammaticaux et lexicaux spécifiques (discours politiques, échanges informels, transmissions d'informations lors d'enseignement, etc.). Les significations émergent de ces pratiques discursives et sont canalisées dans les contraintes d'une langue donnée. Selon Merleau-Ponty (1976), l'activité langagière est au cœur de la socialisation du sujet et nécessite une extériorisation progressive du sujet apprenant. L'activité langagière est appréhendée sous l'angle des interactions, extérieure aux individus et générant une obligation d'ouverture à l'autre. Tissu de

la relation à autrui, le langage selon Merleau-Ponty est l'expérience « de la non-coïncidence » de soi. L'enfant entre en langue en recevant les mots d'un adulte. Il y a nécessité de la reconnaissance de l'autre comme celui qui me donne des mots et des phrases qui deviendront miens. Le langage est alors bien tissu de la relation à autrui dans une situation énonciative.

Comment pour un enfant un mot vient-il à signifier ? Merleau-Ponty (1976 : 211) indique que l'activité langagière « ouvre un nouveau champ ou une nouvelle dimension à notre expérience ». Les situations d'interactions verbales donnent sens et enrichissent de nouvelles significations au fur et à mesure des emplois diversifiés. C'est exactement ce qui se passe dans le cas de l'apprentissage d'une langue seconde : on peut répéter des mots sans pour autant comprendre les nuances de sens, les affects liés à telle expression. Puis, progressivement, le sens se construit.

Une deuxième question porte sur les relations entre le bilinguisme et le développement cognitif de l'enfant. En effet, lorsqu'il s'agit de couples « bilingues », beaucoup de parents s'inquiètent et s'interrogent sur la façon de se comporter avec leur enfant.

Qu'en est-il de l'acquisition du langage chez les enfants bilingues ?

Aujourd'hui encore demeure le préjugé selon lequel un développement langagier bilingue serait source de confusions pour l'enfant et une charge cognitive trop lourde. L'idée que la plupart des enfants bilingues aient un retard sur le plan du développement du langage est encore très répandue. Or, les recherches ne confirment pas cela. L'acquisition du langage dans des cas de bilinguisme a des caractéristiques qui lui sont propres. En effet, comme le souligne Paradis (2005), il peut arriver que pendant ses premières années, l'enfant utilise dans une même phrase des mots de ses deux langues. Cela arrive soit parce qu'il reconnaît comme bilingues les personnes auxquelles il s'adresse, soit parce qu'il

préfère utiliser certaines expressions dans une langue plutôt que dans l'autre. Ce genre de phénomène propre aux situations bilingues ne témoigne pas d'un retard de développement du langage. Le langage se développerait chez les bilingues de la même façon que chez les enfants monolingues (Grosjean 1982). En effet, tout comme un enfant monolingue, un enfant bilingue prononcerait ses premiers mots vers l'âge de 12 mois et les premières combinaisons de mots entre l'âge de 18 et 24 mois. Différentes études ont démontré que les enfants bilingues vont prononcer leurs premiers mots au même âge que les enfants monolingues (Genesee, 2003 ; Patterson & Pearson, 2004). La vitesse d'acquisition est la même chez les bilingues que chez les monolingues. Par contre, le temps d'exposition à chacune des langues peut avoir un effet sur la « taille » du lexique dans chacune de celles-ci (Pearson, Fernández, Lewedag, & Oller, 1997).

De la même façon, en ce qui concerne l'acquisition de la construction des phrases, les études indiquent qu'elle se développe au même rythme chez les enfants bilingues que chez les enfants monolingues (Paradis, 2005). Genesee et Nicoladis (2006) confirment ces résultats. Ils citent différentes études selon lesquelles les enfants bilingues semblent acquérir les propriétés morphosyntaxiques de chacune des langues très tôt. En particulier, les propriétés de leur langue dominante semblent être acquises au même rythme et de la même façon que chez les enfants monolingues (Paradis et Genesee 1996, Oller 1997).

Ceci serait valable non seulement pour les enfants qui développent le langage « normalement », mais aussi pour les enfants qui présentent des difficultés d'apprentissage. Plus précisément, même chez les enfants bilingues qui sont atteints d'un trouble primaire du langage, l'acquisition de la morphosyntaxe a lieu de la même façon que chez les enfants monolingues ou bilingues sans trouble du langage. Paradis, Crago, Genesee et Rice (2003) ont mis en évidence que des enfants

bilingues français-anglais avec des difficultés d'apprentissage spécifiques présentent les mêmes types de difficultés et au même degré que des enfants monolingues anglais ou français du même âge.

Enfin un enfant exposé de façon simultanée à deux langues identifie-t-il ces deux langues tout comme un enfant monolingue qui dès 5 mois est capable de différencier sa langue d'une autre ? Bosch & Sebastián-Gallés (1997) ont montré qu'un enfant bilingue a les mêmes capacités de discrimination qu'un enfant monolingue. Concrètement, l'enfant n'a pas de difficulté pour choisir « sa » langue en fonction de ses interlocuteurs. C'est un argument de poids pour encourager les parents pratiquant plusieurs langues à poursuivre cette pratique avec leurs enfants.

Enfin, nous souhaitons plus particulièrement rendre compte d'une expérience car cela concerne l'incidence de pratiques bilingues et le développement des capacités de lecture, Genelot & al. (2007) ont travaillé avec des enfants bilingues français-créole. Ils ont distingué différents types de bilinguisme : un groupe d'enfants bilingues dissymétriques (meilleurs en français qu'en créole), un groupe d'enfants symétriques compétents (même maîtrise du français et du créole) et un groupe d'enfants symétriques non-compétents (faibles dans les deux langues). Ils ont étudié l'incidence des compétences langagières des enfants sur le développement de leurs capacités en lecture en langue française (décodage-compréhension).

Les élèves bilingues symétriques ou dissymétriques (meilleurs en français) ont des meilleurs résultats dans les compétences de décodage que les bilingues dissymétriques non compétents ou dissymétriques (meilleurs en créole). Ces résultats confirment les données de Campbell et Sais (1995) et de Dickinson, McCabe, Clark-Chiarelli & Wolf (2004).

De plus, les élèves bilingues symétriques ont les meilleurs résultats dans les compétences de compré-

hension. Les bilingues dissymétriques ont des performances supérieures aux bilingues symétriques non compétents et inférieures aux bilingues symétriques compétents.

Une bonne maîtrise des deux langues (bilingues symétriques) permettrait donc l'élaboration des représentations très variées. Ces travaux confirment également les travaux de Silverberg & Samuel (2004). Une bonne maîtrise des deux langues faciliterait non seulement l'acquisition des capacités en décodage mais également l'acquisition des capacités en compréhension en langue écrite.

La pratique des langues, de la langue maternelle aux différentes langues que nous pouvons côtoyer, est une activité qui nous occupe en moyenne 6 heures par jour. Grâce à cette pratique, nous pouvons développer des relations avec les autres. Pour cela, nous employons différentes fonctions du langage. C'est l'objet du prochain chapitre.

Les pratiques langagières : des pratiques universelles

Penser à une langue comme la langue française évoque bien souvent des domaines comme la grammaire ou le vocabulaire. La grammaire et le vocabulaire relèvent du code linguistique et sont enseignés à l'école. Adultes, quand nous voulons apprendre rapidement les rudiments d'une langue, lors d'un voyage à l'étranger par exemple, nous pouvons acheter une méthode d'apprentissage. Mais nos pratiques langagières ne se limitent pas à l'emploi du vocabulaire et de la structure grammaticale.

La langue est également le lien entre les personnes : elle est comme la bannette du métier à tisser. Au fur et à mesure des échanges, c'est un tissu de relations qui se construit entre les locuteurs en interaction. Elle est alors employée avec des fonctions bien précises : je peux donner une information à une personne, je peux lui demander quelque chose, je peux jouer en langue avec lui, etc.

La grammaire et le vocabulaire sont bien présents lors de ces échanges, mais ils sont au service d'une fonction. On peut même dire que lors des apprentissages langagiers chez l'enfant, la grammaire et le vocabulaire s'enrichissent à travers l'emploi des différentes fonctions du langage.

C'est en raison de cela que l'on peut dire que l'apprentissage d'une langue maternelle est la première socialisation de l'enfant. Ainsi un enfant en difficultés langagières a en fait une double pénalité : non seulement il n'apprend pas de nouvelles structures grammaticales et lexicales, mais il n'apprend pas non plus l'emploi des fonctions du langage. Comment dois-je parler, à qui, dans quelle situation ? Le fait de dissocier activités langagières

et connaissance du code grammatical et lexical est selon nous préjudiciable car ces activités se consolident mutuellement et s'apprennent en même temps. Par conséquent, apprendre une langue maternelle est bien plus complexe pour l'enfant que d'apprendre une langue seconde pour un adulte, chez qui la socialisation langagière est placée... du moins, en principe.

Dans ce chapitre, nous aborderons les fonctions du langage.

La façon d'employer une langue est donc liée à la façon d'être avec autrui. Nous allons voir que deux pratiques sont développées dans toutes les langues du monde. La première concerne la pratique énonciative. C'est la pratique de la communication. On parlera alors des fonctions énonciatives. La seconde concerne la pratique ritualisée. C'est la pratique universelle du partage des contes, des chants et des poésies. C'est la fonction patrimoniale du langage. Pourquoi commencer par la présentation des pratiques énonciatives ? Car ces dernières se retrouvent dans la pratique de la fonction patrimoniale du langage.

L'objectif est à la fois de découvrir ces fonctions mais aussi potentiellement de les pratiquer en conscience avec des enfants et des jeunes.

Les six fonctions énonciatives du langage

C'est au linguiste Jakobson (1973) que l'on doit un premier inventaire des fonctions du langage dans un modèle de la communication. Ce modèle présentait les situations de communication dans un modèle de type « téléphonique » comprenant un émetteur et un récepteur. Il s'est très largement enrichi aujourd'hui notamment avec la notion de feed-back (le contrôle du propos en temps réel, par le locuteur en train de parler). Les fonctions du langage sont situées dans la dynamique des relations interactives et non plus à travers le message seul.

Nous présentons ici les fonctions énonciatives proposées par Jakobson dans des contextes asymétriques liés aux relations parents-enfants, enseignants-élèves, ou encore éducateurs-jeunes. Par asymétrie, nous entendons l'âge langagier des intervenants : depuis combien d'années pratiquent-ils la langue ? Un adulte de 30 ans, francophone natif a une expérience langagière de 30 ans. Un jeune de 15 ans, également francophone natif, a une expérience de 15 ans. Ce décalage crée une relation asymétrique entre les acteurs langagiers. Cela est évident quand on pense à des gestes dans le domaine du sport ou de l'art (notamment de la musique), mais peu conscientisé lors de nos échanges langagiers. Que le lecteur nous suive bien : un moniteur de ski n'a pas les mêmes attentes suivant le nombre d'années de pratique de ses élèves. Pensons-nous la même chose quand nous rencontrons des difficultés langagières avec un jeune ? N'allons-nous pas trop vite sur l'expression de la pensée d'autrui ? Nous en avons davantage conscience lors de la rencontre d'un adulte d'une autre culture et d'une autre langue. Mais au sein de la même culture et de la même langue avec un jeune de 8, 10, 15 ans ?

La pratique énonciative

Parler avec autrui dans une relation duelle ou devant un groupe est une mise en danger du locuteur. Goffman est le premier à avoir indiqué la nécessité pour chaque locuteur de sauver la face lors des interactions avec autrui. Poser une question, par exemple, sous-entend la réponse de mon auditeur. L'absence de réponse est très désagréable et le locuteur peut répéter la question, peut demander une attention plus soutenue... mais il sait qu'il peut très bien ne pas avoir de réponse. Et cela crée une situation d'incertitude.

Cette prise de risque s'observe particulièrement en réunion professionnelle ou familiale. La prise de parole est un jeu qui peut s'avérer très risqué. Certaines personnes diront par exemple : « Oh, moi, personne ne m'écoute,

de toute façon » ; telle autre personne ne peut pas prendre la parole sans immédiatement hausser le ton... et parler fort alors que la scène se déroule dans une petite cuisine.

La situation énonciative peut également être désagréable, voire même blessante pour l'auditeur. Dire à une personne « Tu parles mal » est un jugement qui risque de laisser le destinataire muet : que répondre à ce jugement sans continuer « à parler mal » ?

Les pratiques énonciatives sont donc par défaut dangereuses pour la vie ensemble. Des blessures langagières peuvent laisser des traces une vie entière : qui ne se souvient pas d'une remarque terrible d'un enseignant ou d'un parent ? Des énoncés comme « Que va-t-on faire de toi ? », « Mais à qui elle ressemble ? » peuvent résonner longtemps dans les souvenirs langagiers.

Dans toutes les sociétés, il y a des codes langagiers pour apprendre à manier ces pratiques de façon pertinente, adaptée à la situation dans le but de maintenir le lien et le groupe. Nos sociétés urbaines contemporaines peuvent économiquement se permettre de voir des individus quitter le groupe (divorce, séparation, déménagement) car cela ne met pas directement en péril la survie de la société, mais bien le groupe langagier. Dans les sociétés reposant sur des économies traditionnelles, il n'était pas possible de quitter le groupe sans menacer le groupe entier. Les pratiques langagières étaient un ciment mobilisant tous les acteurs du groupe pour limiter les mises en danger des individus. La politesse linguistique en est un des marqueurs, encore conscient aujourd'hui dans nos pratiques langagières. Il nous faut donc expliciter ces pratiques afin de les employer en conscience. Dans des pratiques langagières ordinaires, pour limiter les mises en danger des individus, il y a des façons spécifiques d'employer la langue. Ces façons dépendent des fonctions énonciatives.

Les 6 fonctions énonciatives

Jakobson décrit 6 fonctions énonciatives. Ce chiffre « 6 » peut surprendre et laisser dubitatif : uniquement 6 fonctions ? L'enjeu pour Jakobson n'est pas d'épuiser toutes les situations de communication par une grille fermée. Il lui importe surtout d'attirer l'attention sur ces 6 fonctions, particulièrement présentes lors de nos échanges avec autrui.

Notre propos ici est davantage de repérer des éléments pour objectiver nos pratiques langagières par ces 6 fonctions. Un arrêt de la parole échangée constitue potentiellement une mise en danger de la personne. Arrêter de tisser le lien langagier peut être considéré comme une blessure. Nous parlons à nos animaux domestiques et à nos voitures ! Alors ne plus parler à un enfant ou à un jeune n'est pas un acte banal.

Ces fonctions sont : référentielle, conative, expressive, poétique, métalinguistique, phatique.

La fonction référentielle est celle qui assure le transfert d'information : une personne parle, elle est en train de donner une information sur une situation, un fait, etc. Il y a un contrat implicite de bienveillance entre cette personne et les auditeurs assurant la légitimité de cette personne. Dans une salle de classe, l'enseignant donne des informations ; en famille, les parents également donnent des informations concernant l'organisation du week-end par exemple.

La personne qui emploie la fonction référentielle est située en position « haute » : elle sait, connaît quelque chose que l'auditeur ne connaît pas. L'auditeur peut avoir besoin de cette information pour réaliser une activité (par exemple l'heure de départ du train). Cette position « haute » est admise par les auditeurs sous la forme d'un contrat énonciatif. Ils attendent ces informations. Cependant, ce contrat implicite peut être remis en cause si la personne ne parle qu'en employant la fonction référentielle : « *Chaque fois que Pierre ouvrait*

la bouche, c'était pour donner des informations ». Alors à la fin de l'heure, de la journée, les auditeurs n'écoutent plus, le contrat est rompu car les auditeurs sont fatigués d'écouter les informations de Pierre. Il est dès lors nécessaire de faire preuve de vigilance quant à l'emploi de ce type de fonction, particulièrement dans le cadre de la classe.

La fonction référentielle permet donc de donner des informations mais génère aussi un statut au locuteur qu'il ne peut garder à chaque interaction verbale au risque de rompre le contrat implicite de bienveillance.

Une autre pratique énonciative est réalisée avec la fonction conative. Elle est nécessaire lorsqu'une personne veut faire agir autrui. Cette fonction gère les relations de demande d'aide et de demande d'obéissance. Demander l'heure, demander à des élèves de se taire, demander à un adolescent d'arrêter un jeu vidéo, toutes ces demandes ont recours à la fonction conative du langage. Cette demande repose là aussi sur un contrat, un présupposé conduisant l'auditeur à répondre en acte à la demande verbale. Cette fonction peut fragiliser le locuteur si l'auditeur refuse d'agir. Il y a alors deux éléments à distinguer, l'action demandée et l'action d'obéir : arrêter un jeu vidéo et obéir à la personne qui a demandé cela. Comme on le voit, cet amalgame entre l'autorité du locuteur et la visée langagière peut conduire à des situations de refus catégorique. Si la visée (l'action à réaliser) est distinguée de l'obéissance, alors en arrêtant le jeu vidéo, la personne n'est pas en plus en train d'obéir à quelqu'un. Simplement, elle arrête le jeu vidéo. C'est là que le professionnel ou le parent doit se poser la question de la hiérarchie entre la visée et l'obéissance : dans certains cas, la situation d'autorité est première. Dans d'autres cas, la visée (dans notre exemple, l'arrêt du jeu vidéo) est première. On ouvre alors la porte à la diplomatie : l'art de la parole sera de conduire le jeune à arrêter de jouer. La diplomatie évite les guerres et ce n'est pas rien. C'est pour cela qu'il y a des écoles de diplomatie, car cela s'apprend. En aucun

cas, il n'y a une faiblesse de la part du locuteur. Et il n'y a pas non plus une manipulation. La manipulation ne concerne pas la façon de faire mais l'objectif à atteindre. Si l'objectif est de maltraiter un enfant, il y a manipulation. Si l'objectif est de l'aider à passer moins de temps sur des écrans, il y a éducation.

Une des solutions à laquelle on a habituellement recours est l'explication (c'est-à-dire la fonction référentielle) rendant compte de la dangerosité du suremploi des écrans pour une personne. Mais faisons un pas de côté. Imaginez-vous en voiture, vous êtes en train de conduire et votre ami vous donne des conseils de conduite en expliquant pourquoi. Au premier conseil, vous ne dites rien. Au deuxième, vous êtes peut-être agacé. Au troisième, vous lui proposez le volant. Dans tous les cas, dans le cadre de la conduite en voiture, vous ne le remerciez jamais des bons conseils qu'il vous donne. Cet exemple illustre le fait que la fonction référentielle employée pour étayer la fonction conative est source de crispation car elle place le locuteur dans une certaine position d'autorité - « le locuteur a encore et toujours raison ». Et c'est épuisant.

Pour tenter de conduire à bien la visée initiale (arrêter un jeu vidéo), on peut proposer une pratique partagée, donner une information inattendue... utiliser la fonction conative sous l'angle de la négociation, pour amener le jeune à changer d'activité ensemble. Ce n'est pas simple bien entendu mais répéter d'arrêter de jouer peut s'avérer très vite non efficace. C'est donc à nous, vieux en langue, de trouver, d'inventer une manière de dire ou de négocier en langue avec le jeune pour atteindre la visée initiale sans placer notre autorité au milieu de cette situation ordinaire. Il s'agit là d'une technique langagière et non d'une attitude moralisatrice : le « comment j'utilise le langage » est à la base de mes interactions avec autrui. Prendre conscience de la façon dont on utilise le langage permet de réajuster sa technique langagière et de l'adapter.

Cette technique est particulièrement sollicitée avec la troisième fonction, la fonction expressive.

La façon dont je m'investis dans mon propos est portée par la fonction expressive du langage. Le matériau convoqué est bien sûr composé de mots mais aussi plus spécifiquement de la prosodie. La prosodie concerne le rythme (le débit, la répétition, l'alternance de voyelles longues et de voyelles brèves) et l'intonation (la montée intonative en fin de phrase lors d'une question par exemple, l'expression du doute, etc.) Ces deux ingrédients doivent devenir conscients lors de nos pratiques éducatives. Encore une fois, il ne s'agit pas de penser « changement de pratique », mais de prendre conscience. Ainsi nous pourrions mieux évaluer les dysfonctionnements avec autrui : libre à chacun de maintenir ces dysfonctionnements ou pas. Car en pratiques langagières, contrairement au schéma d'une communication des années 70, il n'y a pas un émetteur et un récepteur autonomes : les participants agissent en permanence en boucle, en s'adaptant au fur et à mesure de l'évolution des échanges langagiers. Et c'est le « vieux en langue » qui a le plus souvent les outils pour anticiper le jeu langagier suivant. Nous sommes responsables de cela.

Cette fonction expressive est rarement conscientisée dans la vie ordinaire : en écoutant une personne, on sait si elle est enthousiaste, fatiguée, en colère. Cette fonction, s'appuyant sur la prosodie de la langue, est comme « collée » aux autres fonctions. Et pourtant au théâtre, nous espérons bien voir jouer les acteurs avec cette fonction expressive. Pourquoi ne pas apprendre à la jouer dans la vie ordinaire ? Faut-il être toujours en colère pour exprimer la colère ? Ne peut-on pas parfois jouer la colère en anticipant une colère à venir ? Pour cela, il est nécessaire d'engager son corps, sa respiration, sa gestuelle. C'est une éducation de l'expression des émotions. Plus cela est pratiqué en conscience par l'adulte, plus le jeune pourra s'approprier ces gestes, car les gestes de l'adulte seront bien réalisés. Au moment d'une colère réelle, nous risquons d'être emportés par nos émotions et de ne rien maîtriser des enchaînements langagiers.

Une des critiques que l'on peut émettre à ce propos est le manque de naturel. Depuis quand une activité langagière est-elle naturelle ? Est-ce naturel de placer la pointe de sa langue derrière les incisives des dents du haut pour réaliser la syllabe « sa » ? Cette vision romantique du langage est peut-être une des explications de nos échecs langagiers contemporains. Au XIX^e siècle, les cours de diction étaient une banalité. D'ailleurs, aujourd'hui encore, certains parents inscrivent leurs enfants au théâtre pour qu'ils apprennent à s'exprimer. C'est une très bonne idée. Mais pourquoi ne pas jouer à la maison ? Faire la grosse voix, exprimer la joie, mimer la vie émotionnelle... tout un programme : les interactions ne se font plus au bénéfice d'échanges d'informations (fonction référentielle), mais de jeux en langue. Tout comme on joue de la musique (même un virtuose joue de la musique), on peut jouer en langue.

La fonction expressive, comme toutes les autres fonctions du langage, est à travailler pour nous protéger et pour mieux construire nos relations avec des « jeunes en langue ». C'est une aide considérable dans la vie ordinaire. Un exemple. Vous devez intervenir dans une réunion. Vous appréhendez cette intervention. Si vous ne vous entraînez pas devant une glace, si vous vous dites « oui oui, j'ai bien les idées en tête », cela peut bien sûr fonctionner mais à quel coût ? Quelle fatigue ? Et si l'intervention ne se déroule pas comme prévu, votre corps risque de vous trahir (transpiration, stress, diarrhée, mal au dos, etc.) Apprendre à manier la fonction expressive est une véritable école de l'éducation de notre corps pour exprimer nos émotions.

La quatrième fonction est la fonction poétique. Il s'agit du choix des mots et des phrases. Les linguistes parlent d'adoucisseurs et de durcisseurs. Entre « sortez immédiatement » et « il faudrait que vous sortiez », il y a toute une « gamme » énonciative. Les locuteurs peuvent être en difficulté dans l'emploi de cette fonction en raison du peu de fréquentation de lieux culturels comme le théâtre ou des bibliothèques. Les synonymes du mot

« gentillesse » selon le dictionnaire Le Robert sont amabilité, affabilité, bonne grâce, attention, complaisance, délicatesse, douceur, empressement, obligeance, prévenance, serviabilité, bienveillance, bonté, générosité, indulgence. Chaque mot, comme un caillou dans le jeu du ricochet, rebondit vers d'autres possibles. C'est toute la richesse d'une langue développée par les locuteurs. Plus les pratiques lexicales et syntaxiques se diversifient, plus nous avons de possibilités adaptatives. Si nous n'avons que peu de mots, la fonction poétique du langage sera sous employée. La nuance est par essence portée par le langage. C'est le développement d'un art langagier. En francophonie, nous avons la chance de pouvoir « fréquenter » une littérature orale et écrite abondante... Nous en reparlerons avec la fonction patrimoniale du langage.

Cette distance par rapport à la pratique langagière est rendue également possible avec la fonction métalinguistique. Le principe est de dire un commentaire « à propos de ». Cette fonction est utilisée quand nous faisons un commentaire sur un objet réel (je trouve cet objet beau), un objet abstrait (j'aime le mot « esperluette ») ou sur une personne (tu as vu comment elle était habillée ?). Ce commentaire donne à voir l'objet en intégrant la personne-sujet qui commente. C'est le cas de la biographie dont nous avons parlé au chapitre 2. Cette association « objet/sujet » dans un même énoncé peut devenir une pratique courante dans des échanges langagiers ordinaires. Par exemple, si vous dites « Moi, je pense qu'il faut tourner à droite », il y a dans cette phrase trois fonctions employées (sans parler de la fonction expressive) : la fonction métalinguistique (« je pense »), la fonction conative (« il faut ») et la fonction référentielle (« tourner à droite »). Parfois, l'auditeur peut répondre « Je ne te demande pas ce que tu penses, mais où je dois aller ! » Le GPS a constitué un médiateur intéressant lors des pratiques langagières en voiture car il n'emploie jamais la fonction métalinguistique, mais uniquement la fonction référentielle (« Dans 3 kilomètres, tourner à droite ») et la fonction conative (« Veuillez faire

demi-tour immédiatement »). L'auditeur sait qu'il peut éteindre le GPS et ce dernier ne lui rappellera jamais une séance antérieure, à la différence des humains.

Nous verrons dans le dernier chapitre que ce mille-feuille énonciatif est source de difficultés pour des personnes avec autisme.

Enfin, la fonction phatique consiste à employer des mots pour gérer les tours de parole ou pour garder la parole (qui est une façon de gérer les tours de parole !) Comment entre-t-on dans une conversation ? Quelle est la stratégie verbale pour participer aux échanges verbaux ? Chaque culture a des pratiques informelles transmises par imitation. Il y a bien sûr les rites d'ouverture et de fermeture (« bonjour », « au-revoir » par exemple), il y a les éléments de politesse linguistique (« Pourrais-tu m'aider, il n'y en a que pour deux minutes ? ») La deuxième partie de la phrase relève de la fonction phatique car locuteur et auditeur savent bien qu'il y en a pour plus de deux minutes. De même, l'expression « c'est juste pour » est un élément de politesse linguistique qui relève de la régulation des tours de parole. Il y a aussi toutes les expressions du type « vous voyez ce que je veux dire », « vous me suivez », qui sont des éléments langagiers participant à la gestion des tours de parole.

Comme nous l'avons évoqué, ces six fonctions constituent une « panoplie langagière » possible et plus la personne est « vieille en langue », plus elle a des « heures de vol », plus cette habileté est possible. Mais pour un enfant en train d'apprendre sa langue maternelle, cette juxtaposition des fonctions n'est pas simple, ni en réception ni en production. Pour l'adulte en train de transmettre ces fonctions langagières à des enfants, une première solution est de pratiquer en conscience, être conscient que l'on est en train d'employer la fonction phatique par exemple. La deuxième solution est d'utiliser les fonctions énonciatives présentes dans des textes oraux connus, comme les poésies, les contes, les fables, les pièces de théâtre. Ainsi ces textes donnent à entendre différentes façons de construire les inte-

ractions langagières. Ceci nous conduit à la fonction patrimoniale du langage.

La fonction patrimoniale du langage : un enjeu de transmission du langage

L'acquisition de la langue maternelle a fait l'objet de nombreux travaux de recherche. La notion d'étape est aujourd'hui bien étayée, du babillage à l'explosion du lexique vers 2 ans, des mots concrets aux mots abstraits, des phrases simples aux phrases complexes, les enfants s'approprient progressivement le système d'une langue. Comme la langue est organisée en système (tous les éléments sont en interaction et se définissent les uns par rapport aux autres), tous les « modules » (syntaxe, lexique, prononciation, intonation) sont convoqués en même temps et se complexifient par étapes (Florin, 1999, Rondal, 2006).

Ces travaux ont également permis d'améliorer le dépistage et d'établir des diagnostics précoces de dysfonctionnements langagiers. Ringard (2000) évalue qu'en France, un enfant sur 20 présenterait un dysfonctionnement langagier. L'enseignement de la langue orale à l'école est dès lors devenu un enjeu majeur, d'autant plus que l'appropriation de la langue orale est nécessaire pour acquérir la langue écrite (Morais, 1994).

Cependant, cela interroge aussi nos pratiques culturelles lors de la transmission de cette langue orale. Nous l'avons déjà évoqué, le temps passé avec les écrans génère une surstimulation visuelle. Une des conséquences serait une augmentation de 25 à 30% de la myopie chez les 16-24 ans (enquête 2012 de l'Association nationale pour l'amélioration de la vue, citée par Bach & al., 2013).

Dans ce contexte, la transmission de la langue maternelle nous concerne tous et ne relève pas uniquement de l'enseignement du code ou d'une prise en charge clinique. Oui, mais comment faire ?

La fonction patrimoniale du langage permet une transmission basée sur du patrimoine immatériel, à savoir des poésies, des contes, des chants véhiculés entre des adultes et des enfants. Il ne s'agit pas d'enseigner la langue mais de jouer en langue comme on joue en musique. Cela relève de la mise en place d'un rituel langagier. Il s'agit d'un art verbal. Employer la parole pour transmettre des contes, des épopées, des chants est une activité universelle dans les cultures humaines. À l'heure où cette transmission orale est menacée par nos nouvelles technologies, s'interroger sur le contenu de cette pratique est un moyen de repérer et d'objectiver l'intérêt d'une telle pratique, même dans notre mode de vie contemporain.

Un étonnement : dans toutes les cultures, dans tous les environnements, du désert du Sahara aux sommets du Tibet, des humains emploient la fonction patrimoniale du langage et transmettent des histoires et des chants. Ces histoires et ces chants sont donnés aux enfants et aux jeunes de cette culture. Cela doit donc toucher quelque chose de fondamental dans la transmission culturelle et plus particulièrement langagière.

Des auteurs ont montré que ces textes patrimoniaux oraux constituent en fait un objet symbolique assurant la pérennité du groupe. L'adulte est engagé, investi ; il est le lien entre les générations d'hier et les enfants d'aujourd'hui. Nous avons appelé cette fonction, la fonction patrimoniale du langage (Rey & al., 2013) car elle vise un apprentissage social et langagier. Par l'imitation et la reproduction de la langue, l'enfant entre en langue et en culture.

Un autre étonnement : dans nos cultures occidentales, non seulement nous préférons lire des histoires au lieu de les raconter, mais nombreuses sont les personnes pensant ne pas être capables de raconter ou de chanter. Et c'est normal. Pour employer la fonction patrimoniale du langage, il nous faut remettre notre corps au centre du dispositif langagier ; il faut s'impliquer physiquement dans le récit oral. La pratique des activités langagières

nécessite de prendre conscience de notre corps comme un acteur de théâtre. Le lecteur risque de dire « alors ce n'est pas pour moi », car nous pensons tout de suite à la performance de tel ou tel acteur. Mais nous, nous visons simplement la compétence, compétence qui concerne tous les humains. Il y a un risque physique à toujours nier notre corps dans nos interactions verbales : nous pouvons ressentir des peurs viscérales, des crispations de la mâchoire, des maux de gorge, des courbatures dans le dos. Et puis notre culture occidentale a tellement séparé l'activité physique de l'activité intellectuelle en valorisant cette dernière qu'il peut nous être difficile d'accepter que nos corps soient au cœur de nos interactions langagières.

À l'aide de la fonction patrimoniale du langage, le corps devient soit un instrument de musique soit un instrument de diction au service de la transmission d'un contenu avec pour visée d'éduquer des jeunes. Bien sûr, la gestion de la respiration selon les règles présentées au chapitre 1 est à la base de la pratique de la fonction patrimoniale. L'alternance lente d'une inspiration suivie d'une expiration en réalisant des pauses brèves est comme un métronome dans les exercices en musique. Cette alternance permet de ne pas aller trop vite et régule le stress.

Transmettre le chant est une façon d'éduquer, par l'imitation, la capacité à produire des écarts de notes et à conserver une métrique. Cette rigueur d'apprentissage est une véritable école du langage.

La transmission des textes oraux (sans explication) est un exercice à la fois de mise en bouche (prononciation juste des syllabes dans les mots et dans les phrases), de mémoire verbale et d'appropriation des structures complexes d'une langue.

Cela ne peut donc pas se réaliser sans une mise en scène, un rituel. La fonction patrimoniale a besoin d'un cadre, tout comme une fenêtre a besoin d'un encadrement : le cadre donne la vision de ce que l'on peut voir

dehors. Le rituel donne autorité à celui qui transmet ce patrimoine langagier et rassure les locuteurs sur le fait qu'il y a un début et une fin. Les personnes sont en sécurité linguistique : il n'y a aucune mise en danger possible car les acteurs connaissent les textes oraux et la visée n'est pas la performance, mais une compétence partagée. Ce n'est pas un enseignement explicite. C'est une transmission langagière.

La mise en scène de textes patrimoniaux donne à voir également les différents emplois des fonctions énonciatives : comment le loup parle-t-il au petit chaperon rouge, comment la grand-mère gère-t-elle la relation avec le loup, comment le petit chaperon rouge exprime-t-il ses émotions ? Il y a là toute une panoplie de la fonction énonciative en contexte. Les contes ont fait aussi l'objet de nombreuses analyses, notamment psychiatriques. Ces analyses ont démontré les valeurs symboliques et donc éducatives de ces histoires. Actuellement, les films de Walt Disney constituent pour beaucoup d'enfants occidentaux ce patrimoine langagier. Pourquoi pas, si le support est également raconté et non pas seulement vu, assis, dans une salle de cinéma où les interactions verbales entre les humains ne sont pas possibles. Nous insistons : notre communication auditive est notre communication de base car nous sommes fabriqués pour interagir en vibrant. La vision ne suffit pas pour générer cela.

Enfin, la fonction patrimoniale du langage est le véhicule pour traduire des émotions, les canaliser, les éduquer dans des mots. Un enfant en colère risque de frapper s'il n'a pas de mots pour en rendre compte. Lors de l'emploi de la fonction patrimoniale, cette mise en mots est un jeu de scène. Ce n'est plus la colère de l'enfant : c'est une colère mise en scène. La situation est à la fois différente et proche. Il y a donc une distance de fait entre le vécu de la colère de l'enfant et son ressenti devant une histoire racontée. Mais c'est dans cette pratique-là que peuvent se tisser des analogies, des passerelles entre le petit chaperon rouge et moi-même.

Nous touchons non seulement une éducation des émotions par leur mise en mots mais aussi une éducation de l'imagination. Imaginer, rêver, comment réaliser ces activités sans les mots ?

Juste un témoignage pour illustrer le propos. Nous travaillions, à l'hôpital, auprès d'un enfant dysphasique de 9 ans. Je lui racontais des histoires au rythme d'une demi-heure par semaine pendant 6 mois. Au cours d'une des séances, cet enfant me demande « Tu as un magnétophone derrière la tête ? ». Je lui dis que c'est dans ma tête et que lui aussi peut raconter des histoires... il ne le savait pas.

La vie en société ne se réduit pas à une réussite scolaire : elle est plus large que cela. Mais notre organisation sociale fait que 40 ans plus tard, on vous demandera encore vos diplômes si vous voulez réaliser une conférence par exemple. Mais ceci est très contemporain. L'acteur Philippe Noiret n'était pas un bon élève et il a connu de nombreux établissements scolaires. Mais il a eu la chance de pouvoir suivre des cours de théâtre au sein d'un de ces établissements et de découvrir ainsi les pratiques langagières à l'aide de modèles humains qui l'ont nourri. Mais il ne savait pas où cela le conduirait. La fonction patrimoniale du langage est par essence sans valeur marchande.

Ce travail de transmission de l'oralité n'a aucune valeur financière en langue maternelle : aucun enfant ne paie l'apprentissage de sa langue maternelle ; ceci ne sera pas le cas en langue seconde pour beaucoup d'entre nous. Comme cela n'a pas de valeur financière, alors potentiellement, cela n'a pas de valeur du tout. Ça semble une évidence. Et pourtant, l'appropriation des textes langagiers patrimoniaux par imitation à l'identique et par l'activité narrative est un travail de copiste de la part de l'enfant ou du jeune. C'est par ce travail qui allie aussi les expressions verbales des émotions que les locuteurs de toutes les cultures entrent en langue maternelle.

Le devenir de chacun est une autre histoire. Mais la fonction patrimoniale est l'assise de nos pratiques culturelles et identitaires. On pourrait presque dire qu'elle alimente le terreau qui nous permettra de nous révéler. Il en faut des rêves pour tenir une vie !

Les activités liées à cette fonction patrimoniale du langage peuvent se réaliser à la maison, toujours le même jour ou à l'occasion des mêmes fêtes annuelles, ritualisées. Mais elles peuvent aussi se réaliser en milieu professionnel. Dans le paragraphe suivant, nous rendons compte des expériences qui ont lieu et qui se déroulent encore dans des établissements scolaires en école élémentaire.

La fonction patrimoniale du langage à l'école

Plusieurs raisons motivent l'intégration de la fonction patrimoniale du langage à l'école.

Cette fonction sollicite l'attention conjointe, le décentrage du locuteur et mobilise la mémoire verbale. Elle se réalise dans une situation asymétrique : un « vieux » en langue avec un/des « jeune/s » en langue.

Cette pratique orale entraîne deux modules en langue : les gestes vocaux et les phrases complexes. La répétition à l'identique de poésies, de virelangues, de comptines, de chants s'appuie sur la capacité des très jeunes enfants à répéter à l'identique, même sans comprendre les mots. C'est « la mise en bouche » de la langue maternelle. Ces gestes vocaux sont en lien avec la mémoire verbale (Baddeley & al., 2000). La répétition et l'écoute de phrases complexes (lors de l'écoute d'un conte par exemple) entraînent les enfants à développer la maîtrise de l'énonciation (capacité de rendre sa parole adéquate à un but donné, à un contexte) et la maîtrise des langues (parler et/ou écouter dans une langue donnée). C'est la mise en mots et la mise en scène de la langue maternelle.

Nous avons réalisé ce rituel auprès de 387 enfants de l'école élémentaire (Grande Section, Cours Préparatoire et Cours Moyen 1). Ce rituel durait 15 minutes par jour et fut réalisé pendant 14 semaines.

Un ensemble de jeux de langue (virelangues comme « le canari kaki a des caries, c'est du joli ! »), une poésie ou un chant appris uniquement à l'oral (sans support papier) et une histoire racontée par l'enseignant ont composé ce rituel. Chaque activité dure 5 minutes et les trois activités sont toujours dans le même ordre. La transmission intégrale du chant, de la poésie et du conte peuvent donc prendre une à deux semaines selon leur longueur. Nous avons proposé des contenus (Rey & al., 2018) mais le principe est que le patrimoine langagier est celui de l'adulte en train de transmettre. En aucun cas il ne peut y avoir une directive institutionnelle. Il s'agit toujours d'une poésie que l'enseignant aime, d'une histoire qu'une personne nous racontait. Cela appartient à celui qui transmet. Lorsqu'il partagera le conte, la poésie, le chant, toutes les émotions liées avec ce support seront également données.

Une évaluation avant et après ce protocole auprès des enfants entraînés et de 448 enfants témoins non entraînés nous a permis de montrer l'impact de ce rituel sur la mémoire verbale : les enfants ayant suivi le protocole sont plus performants en mémoire verbale que les enfants témoins (Rey & al., 2016). À partir de ce résultat, nous avons développé ce rituel langagier dans de nombreux établissements scolaires, en maternelle, en primaire et actuellement, en 6ème et 5ème au collège. Il est accessible à tous et ne nécessite aucun matériel : uniquement nos corps mis à l'unisson. N'hésitez pas à tester la fonction patrimoniale du langage !

Les corps désaccordés : une interaction difficile

Les interactions langagières : des pratiques auditives aux pratiques visuelles

Parler, une façon de s'accorder

Notre corps, au contact avec une culture, devient un instrument de musique, le seul instrument à parler. Cet instrument se construit avec les autres et en s'adaptant à ses propres modifications physiologiques tout au long de notre vie, de la naissance à la mort. Nous l'avons vu précédemment, ces changements corporels constituent des adaptations successives. Nos interactions avec les autres orientent notre façon de gérer notre parole tant du point de vue de la forme et du matériau acoustique que du point de vue de l'expression des émotions et des idées. Un des moments magiques de la communication avec autrui survient quand nous avons l'impression de partager les mêmes vibrations, lors d'un concert musical par exemple.

« Être d'accord », « se mettre d'accord », « être en désaccord », « parler d'une seule voix », « être dans le ton », « harmoniser des points de vue » et de nombreuses autres expressions attestent du lien que nous avons construit entre la communication et l'audition : nous sommes le fruit de nos interactions et nous vivons dans une société de l'ouïe, de la sensorialité auditive¹.

Nous employons également des signaux sonores comme la sirène de l'ambulance ou la sonnerie de l'école pour alerter, prévenir. Et nous avons appris à trier les indices sonores pour dégager l'information

1. Les données contemporaines chez les bébés de 3 à 12 mois montrent que ces derniers auraient des capacités précocement matures dans la perception des mélodies et une meilleure sensibilité que les adultes pour les fréquences moyennes (Baruch 2001).

sonore pertinente au milieu du bruit : dans une gare, nous pouvons reconnaître notre prénom prononcé par une personne au milieu de la foule et du bruit. À ce jour, aucun appareil enregistreur n'est capable d'un tel tri acoustique.

Le principe du fonctionnement linguistique lexical est ensuite de transformer une information auditive en une représentation. Par exemple, avec la syllabe « fleur ». L'interlocuteur entend le son. Puis il établit un lien entre le son et une représentation ; il accède au sens du mot. Pour les mots grammaticaux du type « enfin », le lecteur comprendra bien la difficulté supplémentaire car ce mot, hors contexte, n'a pas de représentation. Se construire une représentation est donc un enjeu fondamental dans le fonctionnement langagier. Les mots-concepts nécessiteront de nombreuses années de pratiques langagières et de pratiques sociales avant que la personne ne se soit construite une représentation stable. La définition d'un mot dans un dictionnaire, même si elle demeure fondamentale pour stabiliser et partager les pratiques lexicales, ne suffira pas, à elle seule, pour construire ce lien entre une forme sonore et une représentation. Les mots sont comme des pierres polies par la mer : il nous faut des années de pratique pour nous les approprier, pour en enlever la rugosité et en faire des mots d'une culture.

C'est dans ce contexte que des enfants en difficulté langagière vont être ressentis comme des personnes « non accordées », car ils ne répondent pas à nos stimulations sonores et nous ne savons pas comment faire, nous qui parlons même au feu rouge... pour qu'il « passe au vert ».

Ces enfants présentent effectivement un handicap social dans la société de l'ouïe et en même temps, ils nous obligent à nous repositionner sur nos fondamentaux. Nous utilisons tous nos sens pour communiquer. Comment faire quand nous échangeons avec des personnes en difficulté langagière ?

En suivant la démarche réalisée par Lafay (2019), nous proposons d'aborder ces désaccords du côté des personnes ordinaires : comment nous, habiles dans les pratiques langagières, nous adaptons-nous aux autres ?

Que le lecteur comprenne bien le propos : il ne s'agit pas de nier le handicap, établi notamment de façon médicale. Il s'agit, une fois celui-ci posé, d'interroger les pratiques langagières des « vieux » en langue pour les adapter aux situations générant des dysfonctionnements langagiers. Ces derniers nous aident à prendre conscience de nos évidences. Tant que vous n'avez pas travaillé, vécu avec un gaucher, vous ne savez pas que le réfrigérateur a une poignée d'ouverture adaptée aux droitiers. De même, pour le couteau à dents : il coupe si vous le tenez avec la main droite... mais si vous le tenez avec la main gauche... La prise de conscience de cette évidence a permis aux constructeurs de proposer maintenant des portes de réfrigérateur adaptables et des couteaux pour gauchers. Mais les gauchers sont toujours gauchers. Ils ne sont pas devenus droitiers pour autant. Tout l'enjeu est de construire des adaptations langagières pour nous accorder. Au lieu de considérer le problème d'un point de vue médical qui pose un principe de guérison, nous nous situons uniquement du côté du handicap, qui nécessite des adaptations et notamment des adaptations de pratiques langagières ordinaires. Il n'existe pas de médicament pour apprendre le vietnamien ou une autre langue. Les personnes en difficulté doivent elles aussi apprendre une langue : ne regarder que leur handicap risque de réduire le temps des appropriations langagières.

Communiquer, une mise en scène de nos échanges langagiers

La communication a fait l'objet, au XX^e siècle, de plusieurs interprétations, notamment avec les notions de boucle et de réseau (Bleton et al. 2018).

La boucle introduit le concept de rétroaction. Ce sont les relations interpersonnelles. S'ajuster réciproquement dans une situation de communication est le propre de l'activité conversationnelle. Parler à bâtons rompus nécessite de s'adapter en permanence aux évolutions du propos : les conversations se nouent et se dénouent au fil du temps. Ceci est très difficile car chaque situation de communication est singulière.

Dans le chapitre 3, nous avons présenté le concept de prise de risque et de gestion de la face. Nous retrouvons cette gestion de la face mais en termes de régulations interactives. Nos échanges langagiers nous engagent et nous ne cessons de chercher chez autrui une approbation, un sourire, un regard, du moins dans les pratiques langagières occidentales. Cette quête approbative est particulièrement présente dans la relation avec un nourrisson ou un jeune enfant. C'est une sociabilité en co-construction.

Le réseau est une généralisation de la boucle : la communication est une activité globale. Nous sommes un des éléments du réseau. Un repas en famille conviant de nombreux invités illustre le partage simultané de paroles échangées. La rapidité et le niveau sonore peuvent parfois laisser de côté une personne âgée qui n'a plus l'agilité verbale pour suivre. Il en est de même pour les jeunes enfants, jeunes en langue. Certains s'ennuient à ces repas car, par-delà le sens, les échanges sont extrêmement rapides : alternance des voix des énonciateurs, changements de thèmes de conversation, mouvements des corps. C'est un tourbillon sonore et visuel.

Le réseau nous conduit plus loin : une des manifestations numériques du réseau est la toile (le WEB). Cette communication est fortement marquée par les nouvelles technologies informatiques rendant la langue écrite numérique absolument indispensable. Les écrans d'ordinateur sont devenus des interfaces² générant des usages langagiers fluctuants que chaque interactant

2. L'écran est aujourd'hui bien plus qu'un périphérique, comme l'est un clavier : c'est une fenêtre sur le monde.

modifie. Pensons notamment aux pratiques des commentaires en ligne. Les pratiques de l'oral et de l'écrit sont donc mêlées dans le cadre des échanges numériques. Ceci constitue une difficulté supplémentaire. Magnifiques avancées technologiques, générant de nouveaux rapports au travail, mais également redoutable frein éducatif car le visuel prend massivement le pas sur l'auditif. Les défis éducatifs sont immenses et c'est par tâtonnements successifs que nos sociétés cherchent des moyens d'intégrer ces nouvelles pratiques langagières dans un dispositif culturel partagé.

Nos pratiques de communication contemporaines s'inscrivent, à l'oral et à l'écrit, dans des pratiques de boucles (interactions et rétroactions) et de réseaux, reposant sur des années d'entraînement. Mais dans le cas des réseaux numériques, le socle auditif et tous les comportements sociaux transmis par ce socle tangent face à la nouveauté et à l'augmentation des pratiques langagières visuelles (les informations par courriel). Ces turbulences peuvent laisser les éducateurs (parents, professionnels) perplexes : que transmettre ? Dans une grande majorité des cas, la focale porte sur la langue écrite, perçue comme stable et nécessaire. Cependant, développer la maîtrise de l'oral est une nécessité en soi et en lien avec l'accès à l'écrit. Morais (1994) a démontré le lien de causalité entre les capacités en langue orale et celles en langue écrite : un enfant sera en grande difficulté pour apprendre à lire et à écrire s'il ne parle pas au préalable. Que faire, quel comportement adopter face aux personnes en difficulté, notamment les personnes en devenir, les enfants ?

Comment continuer à parler avec des enfants « non accordés » ?

Aujourd'hui, la conception fonctionnelle des troubles est intégrée à une pratique clinique dont la sémiologie³ des syndromes cliniques est basée sur un ensemble

3. La sémiologie, en médecine, désigne les signes cliniques ou les symptômes des maladies.

de capacités (et d'incapacités) évaluées lors de tâches linguistiques comme parler, répéter, comprendre, lire et écrire.

Les troubles de la perception auditive (enfants sourds de naissance), les troubles de la parole (enfants dysphasiques) et les troubles de la communication (enfants avec autisme, enfants TSA dans la suite du propos) illustrent trois pivots de la conversation : entendre, parler, communiquer. L'objet ici n'est ni de chercher la causalité de ces perturbations ni de présenter le tableau clinique de ces dernières, ni, enfin, de lutter contre ces situations. L'objet est de nous positionner en tant qu'interactant avec ces enfants : comment être pour continuer à transmettre la langue ?

Nous posons la transmission langagière comme une nécessité vitale pour le développement de l'enfant, notamment pour l'enfant en difficulté : maintenir les stimulations langagières envers et contre tout, par tous les moyens dont l'adulte dispose. Car ne pas être en langue (orale ou signée) avant 10 ans peut générer des effets « dominos » retardant ou éteignant des capacités cognitives. Juste un exemple : comment développer une mémoire épisodique (la mémoire des souvenirs) sans langue ? Nos représentations des objets et des idées reposent sur cet apprentissage. Priver un enfant de cette stimulation de la part d'un adulte revient à ne pas stimuler ses sens, à l'enfermer dans un placard, réel ou symbolique. Notre propos est ici un peu violent mais il est urgent de prendre conscience de la nécessité des stimulations de communication de la part des adultes, même si l'enfant ne réagit pas comme nous en avons l'habitude, dans des situations ordinaires.

Il est tout d'abord opportun de repérer nos réflexes en langue quand nous ne pratiquons pas le langage en conscience.

Quelques exemples de la vie ordinaire : une personne étrangère nous demande son chemin. Nous lui répondons. Elle n'a pas compris et repose la question. Nous

lui répondons en criant. Or elle n'est pas sourde : elle ne parle pas la même langue que nous.

Je parle à un nourrisson : il ne me regarde pas, ne sourit jamais. J'arrête de lui parler.

Un enfant parle fort, je lui demande de parler moins fort ou de se taire.

Quelqu'un n'a pas compris mon propos, je le lui répète avec d'autres mots qui ont approximativement la même signification. Par exemple on demande à un enfant de « mettre la table ». Il ne répond pas. On peut en venir à s'énerver et lui dire : tu sors les assiettes et les verres. Peut-être n'avait-il tout simplement pas bien entendu la première phrase. Or en lui faisant entendre de nouveaux mots, il doit réaliser un travail « d'équivalence » : « mettre la table » et « sortir des assiettes et des verres » sont deux activités similaires. Ce travail présuppose des habiletés en langue.

Ces quelques exemples illustrent notre agacement assez rapide dès que les interactions langagières ne sont pas fluides. Bien sûr, ces situations seront aggravées dans les cas de dysfonctionnements langagiers. Ces derniers sont alors révélateurs de nos situations de désaccords.

Nos réflexes langagiers non conscients seront alors d'aller à l'essentiel. De restreindre la langue à la fonction référentielle (donner des informations) et de vérifier que l'enfant a compris. Mais, du point de vue du développement du langage, c'est le babillage qui marque l'entrée en langue et non la fonction référentielle. C'est en jouant en langue que progressivement les fonctions utilitaires se dessinent et non le contraire. C'est en apprenant la langue que l'on peut comprendre le code de la route et non le contraire.

Les enfants sourds de naissance sont par essence en difficulté langagière. L'enjeu dans l'appropriation du langage est de construire une correspondance entre une

réalité (objet réel ou pas) et une représentation dans la tête. Le développement de la langue des signes et son appropriation par ces enfants nous montrent qu'il est possible de construire cette relation autrement que par le canal sonore. Une communication est donc possible, mais elle se heurte à nos représentations négatives de la langue des signes. Cette langue demeure aujourd'hui peu connue de la part des entendants. Elle demande de plus, de la part de ces derniers, un effort d'apprentissage au sein de la famille. Imaginez si on vous demandait de parler chinois avec un seul de vos enfants !

Cependant, cette langue est moins éloignée de notre langue maternelle (une langue européenne dans notre exemple) que la langue chinoise. En effet, les supports gestuels sont en lien avec les mêmes réalités, les mêmes pratiques culturelles. Il nous faut donc apprendre à changer de canal (de la perception acoustique à la perception visuelle) pour permettre à l'enfant de construire les représentations des objets. L'urgence n'est pas tant qu'il devienne comme nous mais qu'il construise ce lien fondamental : mettre en mots les réalités qui l'entourent, que ces mots soient sonores ou visuels, mais mettre en mots. Une des appropriations fondatrices lors de l'apprentissage d'une langue maternelle est la mise en place de représentations communes. Les enfants qui apprennent la langue des signes nous apprennent que cela est possible.

La dysphasie relève d'un déficit massif de l'organisation du langage. Les dysphasies, ou troubles spécifiques du développement du langage oral, sont définies selon la classification internationale du DSM IV comme des troubles importants et persistants du développement du langage qui peuvent toucher l'expression et/ou la compréhension. Ces troubles importants et sévères du langage persistent au-delà de l'âge de 6 ans. Leur production peut présenter du jargon ou de l'écholalie. Certains enfants présentent un débit important mais imprécis générant une incompréhension des auditeurs. D'autres enfants s'expriment peu par la parole et compensent

par une communication non verbale très significative pour l'entourage. Les enfants dysphasiques se caractérisent par le maintien de l'appétence à communiquer, à comprendre et à vouloir se faire comprendre (Pierart, 2008). Tout comme pour les enfants sourds, mais du côté de la production, on rencontre des enfants qui présentent des difficultés avec le canal acoustique. Là aussi, la réduction de la langue à la fonction référentielle génère une situation de double peine : non seulement ils sont en difficulté avec le support acoustique mais en plus on leur présente les pratiques langagières essentiellement du point de vue utilitaire.

Enfin, les enfants avec troubles du spectre autistique représentent une catégorie de troubles répertoriés dans DSM-V-TR (2013). Ils se caractérisent par « des déficits sévères du développement de la communication et des interactions sociales et par la présence de comportements stéréotypés. ». Ces enfants ont des différences interindividuelles importantes allant d'une absence totale de langage (mutisme) à un langage globalement préservé sur le plan structurel (Tager-Flusberg, 1981). Un premier type d'enfants présente des troubles importants de la communication non verbale : difficulté dans la production des gestes conventionnels (Guidetti, 2003). Il y a également un déficit de l'attention conjointe (Mundy & al., 1994). Ce dernier déficit génère des perturbations dans les interactions verbales avec autrui et dans la gestion d'une communication efficiente. Un deuxième type d'enfants présente un langage dont la structure linguistique est placée. Ces enfants sont repérés sans déficience intellectuelle mais présentent des altérations sévères dans le domaine de la pragmatique affectant l'efficacité de leur communication conversationnelle. Ils ont des difficultés à s'engager dans une conversation, à maintenir l'échange avec l'interlocuteur ou encore à gérer les changements de thèmes conversationnels) Un des déficits observés concerne la compétence inférentielle. Cette dernière nécessite la capacité à se représenter les états mentaux d'autrui. Ce processus, connu sous le nom de « théorie de l'esprit »,

définie en 1978 par Premack et Woodruff, est étroitement lié aux compétences communicatives, car il s'agit de l'appréhension des intentions d'autrui. Les déficits décrits pourraient expliquer les difficultés de communication (Norbury & Bishop, 2002). Il y aurait alors un déficit dans le traitement global d'une information. Cette communication perturbée génère de grandes difficultés de notre part pour poursuivre la stimulation langagière. Comme l'implicite n'est pas traité, l'adulte habile en langue ne sait plus comment se comporter, comment agir. Ses évidences dans les pratiques langagières ne sont pas efficaces. Il lui faut mettre en place d'autres pratiques.

On a affaire dans ces trois situations à des partitions langagières déséquilibrées. Mais la stimulation par les adultes est un prérequis. Après l'âge de 10 ans, il semblerait que les connexions neuronales nécessaires à la coordination langagière soient très difficiles à mettre en place. Les 10 premières années de vie constituent une période particulièrement favorable aux apprentissages langagiers. La mobilisation des vieux en langue, professionnels ou pas, doit conduire à pratiquer la langue en conscience car nos relations ordinaires ne nous invitent pas à poursuivre la conversation avec ces enfants-là en raison d'absence de rétroaction de leur part ou par des rétroactions imprévues dans nos schémas conversationnels.

La pratique en conscience, au moins une fois par jour, est un moyen de stimuler l'enfant, même s'il ne réagit pas. La fonction patrimoniale du langage peut être un des outils pour pratiquer la langue et la transmettre par des gestes oraux et visuels, car nous ne sommes pas alors en situation langagière ordinaire. La pratique des contes et des chants est un rituel qui construit une co-participation. Nous partageons alors un savoir-faire langagier et non des idées, des avis sur un propos (fonction référentielle). Nous construisons ensemble un patrimoine langagier et nous n'échangeons pas des informations. Cela peut s'avérer moins angoissant pour

l'adulte « vieux en langue » mais aussi moins angoissant pour l'enfant en difficulté car les deux savent qu'ils partagent un rituel langagier dont le contenu est identique pendant plusieurs mois. Par la rétroaction, par la répétition et l'expérience partagée, l'enfant en désaccord peut tenter de s'accorder.

Comme nous l'avons dit, l'approche par le soin porte sur l'individu identifié comme en ayant besoin pour « aller mieux » ou « moins mal ». Or ce dont il souffre, par rapport au langage, relève du groupe, des interactions, des influences réciproques. Le rituel langagier est une réponse dans sa dimension ritualisée, gratuite, ludique⁴. Penser les pratiques langagières en termes de sonorité, d'accord et de désaccords, d'harmonisation au sein d'un dispositif patrimonial est une façon de soutenir, d'étayer ces situations terriblement difficiles tant pour l'enfant que pour l'adulte, de mettre en place une relation alimentée par des pratiques du groupe social dans son entier : le concept de patrimoine prend ici toute sa pertinence. Le patrimoine langagier est une façon d'accorder ce dialogue singulier lié à une pathologie au collectif, porteur d'une culture.

- Bach, J.-F., Houdé, O., Léna, P., & Tisseron, S. (2013). *L'enfant et les écrans*, Paris, Le Pommier.
- Billard C. (2001). « Le dépistage des troubles du langage chez l'enfant : une contribution à la prévention de l'illettrisme », in *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, Vol. 14, 35-40.
- Baruch C. (2001). « L'audition du bébé et du jeune enfant ». in *L'année psychologique*. Vol. 101, n°1. 91-124.
- Bleton, P., Pons, C.-M., & Rey, V. (2018). *Fil, boucle et réseau. Penser la communication*, Aix-en-Provence, PUP.
- Castro-Caldas, A., Peterson, K. M., A.Reis, S.Stone-Elander, & Ingvar, M. (1998). « The Illiterate brain. Learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain. », in *Brain*, 121, 1053-1063.
- Comrie, B., Matthews, S., & Polinsky, M. (2004). *Atlas des langues. L'origine et le développement des langues dans le monde*, Paris, Acropole.
- Dessalles, J.-L. (2008). *La pertinence et ses origines cognitives. Nouvelles théories*, Paris, Lavoisier.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*, Paris, Dunod.
- Frith, U. Frith U. (1989). « A new look at language and communication in autism », in *Language & Communication Disorders*, Vol. 24 :2, 123-150.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages*. Cambridge, Harvard University Press.
- Guidetti, M. (2003). *Pragmatique et psychologie du développement - Comment communiquent les jeunes enfants ?*, Paris, Belin.
- Jakobson, R. (1973). *Essais de linguistique générale, Rapports internes et externes du langage, T.2*. Paris, Les Editions de Minuit.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*, Paris, Ed.Odile Jacob.
- Rey, V., Deveze, J.-L., Pereira, M.-E., & Romain, C. (2017). *Voix et gestes professionnels. La fonction patrimoniale du langage*, Paris, Retz.
- Rondal, J. A. (2006). *Expliquer l'acquisition du langage*, Liège, Mardaga.
- Tulving, E. (2002). « Episodic Memory : From Mind to Brain », in *Annual Review of Psychology*, 53, 1-25.

Retrouvez la bibliographie complète sur www.yapaka.be/livre/la-portee-du-langage

4. Par ludique, nous entendons le jeu. Les musiciens jouent de la musique. Les humains parleurs jouent de la parole. Musique, chant et parole sont des nécessités vitales dans le domaine des activités langagières.

Pour approfondir le sujet



- La voix, une modalité relationnelle vitale au bébé, avec Véronique Rey
- Parler au bébé l'inscrit dans le monde, avec Véronique Rey
- Les enfants de migrants, passer d'une langue à l'autre, Maire Rose Moro
- L'incidence des écrans sur le langage ?, avec Véronique Rey
- Une règle de vie avec les écrans : le dialogue en famille, Serge Tisseron
- Pourquoi faut-il raconter des histoires aux enfants ?, avec Véronique Rey
- Pourquoi nommer au bébé les parties de son corps ?, avec Véronique Rey
- ...

- La nécessité de parler aux bébés, Annette Watillon-Naveau
- L'attachement, un lien vital, Nicole Guedeney
- Les dangers de la télé pour les bébés, Serge Tisseron
- Grandir avec les écrans "La règle 3-6-9-12", Serge Tisseron
- Les risques d'une éducation sans peine, Jean-Pierre Lebrun
- Introduire l'enfant au social, Marie Masson
- ...

- Comment réagir aux morsures d'un enfant ?
- ...

sur yapaka.be

Temps d'Arrêt / Lectures Dernier parus

- 80. Rites de virilité à l'adolescence.**
David Le Breton
- 81. La nécessité de parler aux bébés.**
Annette Watillon-Naveau
- 82. Cet art qui éduque.**
Alain Kerlan et Samia Langar*
- 83. Développement et troubles de l'enfant. 1-4 ans**
Marie-Paule Durieux
- 84. TDAH - Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité.**
Rita Sferrazza
- 85. Introduire l'enfant au social.**
Marie Masson
- 86. Peut-on encore toucher les enfants aujourd'hui ?**
Pierre Delion
- 87. Corps et adolescence.**
David Le Breton
- 88. La violence conjugale frappe les enfants.**
Christine Frisch-Desmarez
- 89. La violence de jeunes : punir ou éduquer ?**
Véronique le Goaziou
- 90. L'évolution des savoirs sur la parentalité.** Gérard Neyrand
- 91. Les risques d'une éducation sans peine**
Jean-Pierre Lebrun
- 92. La vitalité relationnelle du bébé.** Graciela C. Crespin
- 93. Prendre soin du bébé placé.**
Geneviève Bruwier*
- 94. Les trésors de l'ennui.**
Sophie Marinopoulos
- 95. Prévenir la violence par la discussion à visée philosophique.**
Michel Tozzi
- 96. Coopérer autour des écrans.**
Pascal Minotte
- 97. Les jeunes, la sexualité et la violence.** Véronique le Goaziou
- 98. Evolution du traitement des ruptures familiales.**
Benoit Bastard
- 99. L'attachement, un lien revisité à l'adolescence.**
Lauriane Vulliez-Coady, Frédéric Atger et Claire Lamas
- 100. Prévenir la maltraitance.**
Vincent Magos
- 101. Du déclin au réveil de l'intérêt général.**
Dany-Robert Dufour
- 102. La parentalité aujourd'hui fragilisée.**
Gérard Neyrand
- 103. L'attention à l'autre.**
Denis Mellier*
- 104. Jeunes et radicalisations.**
David Le Breton
- 105. Le harcèlement virtuel.**
Angélique Gozlan
- 106. Le deuil prénatal.**
Marie-José Soubieux, Jessica Shultz
- 107. Prévenir la négligence.**
Claire Meersseman
- 108. A l'adolescence, s'engager pour exister.** Marie Rose Moro
- Le secret professionnel, fondement de la relation d'aide et d'écoute.** Claire Meersseman, André Donnet, Françoise Dubois, Cécile Guilbau

* Ouvrage épuisé.

Découvrez toute la collection Temps d'Arrêt et retrouvez nos auteurs sur yapaka.be pour des entretiens vidéo, conférences en ligne, ...

En Belgique uniquement

Les livres de yapaka

disponibles gratuitement au 0800/20 000 ou infos@cfwb.be



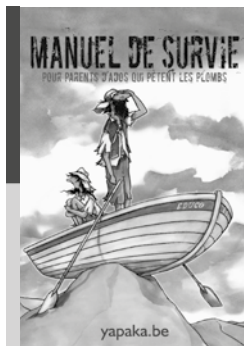
POUR LES PARENTS D'ENFANTS DE 0 À 2 ANS



POUR LES PARENTS D'ENFANTS



POUR LES PARENTS D'ENFANTS



POUR LES PARENTS D'ADOS



POUR LES ENFANTS



POUR LES ADOS DE 12 À 15 ANS