

# Apprendre à penser, parler, lire, écrire

Acquisition du langage  
oral et écrit



PEDAGOGIES [références]

Laurence Lentin

COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE MEIRIEU



esf  
ÉDITIONS



Laurence Lentin

# Apprendre à penser, parler, lire, écrire

Acquisition du langage  
oral et écrit



**esf**  
EDITEUR

© 1998 ESF éditeur  
SAS Cognition  
20, rue d'Athènes  
75009 Paris

2<sup>e</sup> édition 2009

[www.esf-scienceshumaines.fr](http://www.esf-scienceshumaines.fr)

ISBN 978-2-7101-2920-2

ISSN 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

# Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

**Pédagogies/Références : revenir vers l'essentiel pour mieux penser l'urgence. Des livres qui permettent de comprendre les enjeux éducatifs à partir des apports de l'histoire de la pédagogie et des travaux contemporains. Des textes de travail, des outils de formation, des grilles d'analyse pour penser et transformer les pratiques.**

\*

\* \*

*Voir en fin d'ouvrage la liste des titres disponibles  
et sur le site [www.esf-editeur.fr](http://www.esf-editeur.fr)*

# Remerciements

J e tiens à remercier toute l'équipe de praticiens-chercheurs de l'AsFoReL et du CRALOE pour le soutien et l'enrichissement permanent qu'elle m'apporte, année après année.

J'exprime en particulier ma reconnaissance à ceux qui ont bien voulu relire cet ouvrage et formuler leurs remarques constructives: Christiane Baruth, Daniel Bianchet, Marcelle Chambaz, Martine Karnoouh-Vertalier.

Enfin, à mon mari et à mes enfants, qui subissent souvent les conséquences d'un travail envahissant, je voudrais dire combien me sont précieuses leur patience et leur active compréhension.

# Sommaire

<b>Remerciements</b> .....	4
<b>Introduction à la deuxième édition.</b>	
<b>Dix ans après, y a-t-il du nouveau ?</b> .....	11
Des recherches .....	11
L'apprentissage de la lecture .....	12
Les applications de terrain .....	13
Une expérience concluante .....	14
La formation, parlons-en ! .....	15
<b>Avant-propos</b> .....	17
<b>Introduction</b> .....	19
<b>1. Le français parlé</b> .....	25
Comment parlons-nous ? .....	26
<b>2. Comment étudier l'apprendre à penser – parler ?</b> .....	31
Historique des travaux .....	31
Savoir parler .....	39
<b>3. Apprendre à penser – parler</b> .....	41
Le « premier mot » .....	43
Enquêter auprès des bébés .....	44
Apprendre à parler, ce n'est pas apprendre des mots .....	46
Le parler de l'adulte .....	47
L'hypothèse des schèmes sémantico-syntaxiques créateurs ....	48
L'interaction cognitivo-langagière entre l'adulte et l'enfant ....	52
La compréhension .....	57
L'intuition de la langue .....	59

<b>4. Français oral, français écrit : une même langue</b> .....	61
Schéma des ensembles énonciatifs .....	61
La fréquentation par l'apprenant du français « écrivable » .....	62
La narration .....	64
Le livre illustré et son texte .....	65
Passer de son parler à l'écrit de son parler .....	67
<b>5. Apprendre à lire – écrire</b> .....	73
Lire .....	73
Écrire .....	76
<b>6. Questions et réponses</b> .....	79
Quelle différence entre communiquer et parler ? .....	79
Apprendre à parler, est-ce apprendre la langue « standard » ? ..	80
Quelle est la différence entre les exercices structuraux et ce qui est proposé avec le concept des schèmes sémantico- syntaxiques créateurs ? .....	80
Y a-t-il une différence entre langage spontané et langage authentique ? .....	83
Les enfants s'apprennent-ils à penser-parler les uns aux autres ? .....	83
Que penser de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école maternelle ? .....	84
Y a-t-il un ordre dans les acquisitions langagières ? .....	85
À quel âge peut-on affirmer qu'il y a <i>retard de langage</i> ? .....	86
Comment les enfants sourds apprennent-ils à parler ? .....	86
Que faire avec des enfants « mutiques » ? .....	87
Comment aider des enfants bègues ? .....	87
Un enfant qui a besoin d'un entraînement cognitivo- langagier à l'école maternelle est-il un enfant en difficulté ? ....	88
Interaction langagière au sein d'un petit groupe ou interaction entre <i>un</i> adulte et <i>un</i> enfant : quelle différence ? .....	88
Comment mettre en pratique une interaction individualisée au sein d'une collectivité (famille, crèche, halte-garderie, école maternelle...) ? .....	89
Comment s'y prendre avec des apprenants tardifs ? .....	90
Y a-t-il une démarche spécifique pour les apprenants non francophones ? .....	90

<b>7. Problématique de l'acquisition du lexique par l'enfant tout-venant depuis la naissance</b> .....	93
Que peut-on entendre par « lexique »? .....	94
Distinguer lexique et vocabulaire .....	94
Lexique et syntaxe .....	95
Rôle de la mémoire dans le fonctionnement et l'acquisition du lexique .....	96
Apparition chez l'enfant des premiers éléments syntactico-lexicaux .....	98
Rôle de l'adulte dans les acquisitions langagières du petit enfant .....	99
Quelques exemples du travail de l'enfant pour acquérir le lexique .....	101
<b>8. L'intercompréhension dans le dialogue adulte-enfant : une problématique</b> .....	105
Intercompréhension mi-verbale, mi-non-verbale .....	106
Intercompréhension grâce à l'interaction .....	106
Méprise de l'enfant sur une correspondance signifiant-signifié ..	107
<b>9. Le texte du livre illustré et l'apprendre à parler, lire et écrire de l'enfant</b> .....	121
L'apprenti parleur est déjà un apprenti de la lecture et de l'énonciation écrite .....	121
L'illustration .....	122
« Livres illustrés » .....	123
L'objectif .....	123
Lisons-nous ou ne lisons-nous pas le texte? .....	124
Qui lit des livres aux petits enfants? .....	125
Les caractéristiques du texte .....	126
La simplicité .....	128
Le vocabulaire .....	128
La construction syntaxique .....	130
Adapter son langage à l'enfant en écrivant comme en parlant ...	132
Comment concevoir un texte pour livre illustré .....	132
Conceptions traditionnelles sur l'écrit destiné aux jeunes enfants .....	134
Une tribune d'échanges .....	135

<b>10. Le formateur est un chercheur</b> .....	137
Apprendre .....	139
Un éducateur « compétent » ? .....	139
Connaître les apprenants .....	140
L'interaction entre apprenant et apprenant .....	141
La formation .....	142
Proposition de stage destiné aux formateurs d'instituteurs .....	144

## ANNEXES

<b>Conventions pour la transcription d'enregistrements adulte-enfant</b> (interprétation orthographique) .....	149
Présentation de la première feuille de transcription .....	149
Transcription .....	149
Quelques définitions .....	154
Introduceurs de complexité .....	156
Grille pour l'analyse en catégories syntaxiques d'énoncés .....	157
<b>Guide pour l'analyse d'un livre illustré destiné à être lu</b> <b>par un adulte à un enfant non encore lecteur</b> .....	159
<b>Quelques éléments de bibliographie</b> .....	163

*Les conditions pour enseigner et apprendre  
c'est-à-dire comment enseigner  
et apprendre de telle sorte qu'il soit  
impossible de ne pas réussir*

Comenius

*La Grande Didactique*

1657 (Éd. 1992, Paris, Klincksieck, chap XVI, p. 119)

*Tout ce qu'on prétend enseigner, il faut,  
suivant l'âge, le présenter de manière  
à n'apporter que ce qu'il est capable d'apprendre  
(ibid., p. 121)*



# Introduction à la deuxième édition

## Dix ans après, y a-t-il du nouveau ?

**L VA SANS DIRE QUE, DEPUIS DIX ANS, NI LES CHERCHEURS NI LES PRATICIENS-**chercheurs ne sont restés inactifs.

### Des recherches

De nombreuses recherches se sont développées pour étudier des aspects de plus en plus variés des modalités de l'acquisition du langage par l'enfant depuis sa naissance, à savoir son appropriation de la langue – ou des langues – en usage dans son entourage. Beaucoup d'études quantitatives et de relevés « pointus » sur tel ou tel phénomène de l'apprentissage. Depuis quelque temps apparaissent également davantage de recherches qualitatives<sup>1</sup>. Parfois aussi des observations de l'interaction langagière entre l'enfant qui apprend à parler et le locuteur expert qui dialogue avec lui.

Pour ce qui est des activités du cerveau, bien des travaux de pointe en neurosciences sont en cours, mais les plus sérieux d'entre eux s'en tiennent à des interprétations limitées. Certaines localisations cérébrales sont même contestées, y compris celle du langage, sans parler de celles qui « prouveraient » qu'un bébé de deux mois est capable de faire une addition !

Certains travaux en sciences cognitives sont très prometteurs, d'autres sont sujets à discussion. Il s'agit de recherches fondamentales qui, pour la plupart, n'ont pas d'incidence sur la pédagogie scolaire. Une exception importante pourtant : les recherches sur la langue des signes.

**La langue des signes** permet aux enfants sourds d'avoir une langue maternelle, puis de devenir bilingues lorsqu'ils peuvent être initiés à la langue orale qui leur donne ensuite accès à la langue écrite. Les travaux, les formations et les informations se sont multipliés et, fort heureusement, la France est en train de rattraper son considérable retard sur de nombreux pays pour la mise en application généralisée

---

1. À titre d'exemples, on retiendra les travaux du CRALOE (Centre de recherche sur l'acquisition du langage oral et écrit, université Sorbonne nouvelle), de l'Université Nancy 2, de l'AQRQ (Association québécoise pour la recherche qualitative).

de cet enseignement et de cette pratique. Comme chacun peut le constater, la traduction en langue des signes accompagne de plus en plus fréquemment les émissions télévisées, les conférences, les cours, les spectacles, etc. La langue des signes est même en train (encore timidement) de devenir une langue vivante à part entière, qui peut par exemple être choisie pour les oraux de certains examens. Un peu partout on peut constater l'expansion des formations en langue des signes aussi bien pour malentendants que pour entendants.

## L'apprentissage de la lecture

Le lieu n'est pas ici d'évoquer les querelles récurrentes sur l'apprentissage de la lecture. Malheureusement, sous diverses formes en réalité peu renouvelées, ces querelles sont toujours identiques. Même si certains « spécialistes » mentionnent l'importance de la maîtrise du langage oral pour accéder à l'apprentissage de l'écrit, le retour au « B.A.BA » et à la technique du déchiffrage ne cesse d'envahir non seulement les publications spécialisées, les méthodes de lecture, les instructions officielles, mais aussi les médias.

Au fil des années, la conception de l'apprentissage de la lecture-écriture comme activité cognitivo-langagière, évoquée dans ce livre et dans les précédents, n'a fait que se renforcer grâce aux résultats obtenus concrètement auprès de nombreux apprentis-lecteurs de tous âges. L'essentiel est de toujours commencer par installer l'intuition de ce qu'est l'écrit, son statut, son immuabilité, ses fonctions de communication et d'information. En tout premier lieu, l'apprenant doit acquérir la notion que lire c'est avant tout **comprendre**. Le corollaire obligé est qu'écrire nécessite l'anticipation de la **compréhension** du destinataire du texte. Le débutant en lire-écrire ne doit pas appréhender l'apprentissage de la lecture comme un décryptage transformant des signes graphiques en signes sonores, il doit avant tout découvrir un **sens**, une **signification** qui lui apportera information, connaissance, éventuellement – et nécessairement quand il s'agit d'un enfant – plaisir.

L'apprenant doit donc d'abord exercer une activité langagière et interprétative avant d'acquérir, dans un deuxième temps seulement, la technique du déchiffrage, bien entendu indispensable.

Et tout ceci ne devrait pas se produire prématurément. Nombreux sont ceux qui déplorent que la dernière année d'école maternelle ait tendance à se transformer en « cours préparatoire anticipé ». En effet, s'il est nécessaire de familiariser l'enfant le plus tôt possible avec l'écrit, son statut, son utilité et son agrément pour chacun, de lui faire approcher la « culture écrite », l'apprentissage proprement dit ne devrait pas commencer avant six ans, l'âge prévu institutionnellement en France.

Quant à la préparation à la rédaction écrite, souvent qualifiée de « production écrite », ce que nous avons appelé « dictée à l'adulte »<sup>2</sup>, s'est révélé au fil des années une activité préliminaire remarquablement efficace. En dictant à un scripteur expert son discours parlé, l'apprenant constate la transformation de sa pensée en texte lisible par autrui. Certains éducateurs ont exprimé leur étonnement des effets bénéfiques, souvent très rapides, de cette expérience pour des enfants à partir de 5 ou 6 ans ou même pour des jeunes en difficulté ou des adultes en cours d'alphabétisation<sup>3</sup>.

## Les applications de terrain

Qu'en est-il des applications sur le terrain des recherches en linguistique de l'acquisition évoquées dans le présent ouvrage ? Il est encourageant de constater que ces applications se sont multipliées.

Plusieurs facteurs ont participé à cette expansion. En premier lieu les besoins des enseignants, surtout à l'école maternelle, sont devenus de plus en plus pressants, non seulement en raison du nombre croissant des petits écoliers dont le français n'est pas la langue maternelle mais aussi par le fait que l'importance de la première acquisition du langage oral pour l'avenir de l'enfant est devenue une préoccupation nationale. Il faut cependant souligner que les enseignants attendent en vain une information et une formation leur permettant de faire face de manière appropriée à cette demande généralisée.

Certains praticiens ont la chance de bénéficier d'une information – ou mieux – d'une formation conforme aux données recueillies par les chercheurs. On doit ces formations, parfois à de rares universités où quelques professeurs ont la généreuse audace de proposer un tel enseignement mais, le plus souvent, ce sont des associations qui les dispensent. Les progrès des enfants dans leur apprentissage du langage ont encouragé ces praticiens pionniers à poursuivre des pratiques éducatives maintenant dûment éprouvées. Soulignons néanmoins qu'il leur faut beaucoup de courage car ils se situent largement à contre-courant. Et c'est ici l'occasion de leur rendre un hommage chaleureusement reconnaissant.

La nécessité de l'individualisation, de l'adaptation à chacun, qui est pourtant abondamment évoquée par les chercheurs en sciences de l'éducation, et même dans les instructions officielles du ministère de l'Éducation nationale, n'est que très difficilement prise en compte dans l'enseignement scolaire ordinaire. Même à l'école maternelle, interagir un moment en présence de toute la classe avec un

---

2. Dénomination trop souvent utilisée pour de tout autres pratiques.

3. Voir à ce sujet, entre autres, M. Dauriat (1986), M. Guillou (1986), J.-M.O. Delefosse (1999) ; L. Lentin et al. *Du parler au lire* (1977).