

AVANT-PROPOS

UN PARCOURS DE RECHERCHE SUR L'ACQUISITION DE LA LANGUE

Le but principal de ce travail est de présenter les résultats de mes recherches en linguistique de l'acquisition.

Ces recherches ont été motivées par les besoins rencontrés sur le terrain de l'enseignement, de la rééducation et de la formation. En retour, ces recherches ont permis de modifier ma pratique :

- pour faciliter une meilleure maîtrise du langage oral (langage premier et situations particulières) ;
- pour faciliter un apprentissage de l'écrit (lecture et écriture), la maîtrise de la littérature ;
- pour former des enseignants, des formateurs, des orthophonistes et tous ceux qui travaillent au développement du langage oral et écrit chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte.

Et, en premier lieu, ce livre s'adresse aux parents, qui sont les premiers professeurs de français de leurs enfants. D'une manière plus large, il sera utile à tout adulte qui cherche à aider un apprenant à construire son langage oral et écrit. Bien évidemment, ces recherches universitaires appliquées à la pratique sont le fruit d'une collaboration

active et continue avec les membres des équipes de recherche auxquelles j'ai participé :

- l'AsFoReL, Association de Formation et de Recherche sur le Langage.
- le CRALOÉ, Centre de Recherche sur l'Acquisition du Langage Oral et Écrit.
- L'EA 170, Équipe d'Accueil 170, Langues romanes : acquisition, linguistique, didactique.
- CALIPSO, EA 170, Acquisition, Interactions, Cognition, Pratiques Sociales du langage.

La présentation de mon ouvrage correspondra à mon parcours de recherche.

En effet, je ne me suis pas intéressé d'emblée à l'acquisition du langage dans mes études ou dans ma vie professionnelle. J'ai d'abord enseigné le français dans un établissement spécialisé. Mes classes (notamment sixièmes et cinquièmes) étaient composées en grande partie d'élèves en difficulté, voire en échec. Je me suis vite rendu compte que l'origine principale de leur échec scolaire résidait dans une maîtrise insuffisante de la lecture et de la production de textes.

Ces élèves lisaient lentement, en ânonnant et sans vraiment comprendre ce qu'ils avaient déchiffré avec tant de peine. Leurs rédactions pouvaient être intéressantes, mais quasiment illisibles tant la langue écrite était malmenée. J'ai vite renoncé aux dictées classiques car, même avec des préparations, le nombre de « fautes » ne diminuait pas. En littérature, j'avais du mal à choisir des textes qui soient adaptés à leur compréhension...

Je prends alors conscience de mon manque de formation et de l'inadéquation des manuels, des méthodes et des

théories sous-jacentes aux besoins réels de mes élèves. Je décide alors de compléter ma formation. La lecture de l'ouvrage de Genouvrier et Peytard, *Linguistique et enseignement du français* (1970), m'incite à choisir la linguistique comme discipline de base pouvant m'aider à comprendre les processus d'appropriation de la langue et, conséquemment, les pratiques qui les favorisent. Plus précisément, les enseignements spécialisés du cursus « Genèse et fonctionnement du langage » assurés à l'Université de Paris III par Laurence Lentin et ses collègues (D. Cohen, R. Eluerd, J. Hébrard, C. Leroy...) m'offrent un cadre théorique et méthodologique élaboré plus particulièrement pour étudier la première acquisition du langage chez l'enfant. Progressivement, je découvre que les travaux sur la première acquisition chez l'enfant m'aident à comprendre l'origine et la nature des difficultés que connaissent les adolescents dont j'ai la charge, et donc qu'il m'est peut-être possible de transposer et d'adapter chez mes élèves les pratiques expérimentées auprès d'enfants plus jeunes.

Je pose alors les bases d'une première recherche dans le cadre d'un mémoire de maîtrise intitulé : *Aider l'adolescent à maîtriser le fonctionnement de son langage. État d'une expérimentation : l'évolution de l'explicite dans le récit ; étude de la syntaxe* (1980).

L'objectif est de mesurer les effets d'un entraînement langagier spécifique et original sur l'évolution des compétences langagières de jeunes adolescents en lourde difficulté scolaire par suite d'une maîtrise insuffisante de l'écrit (lecture et écriture).

Je mets alors en place une expérimentation avec deux de mes élèves, en classe de cinquième.

Au cours des séances enregistrées, l'évolution diachronique passe par une phase d'entretiens appelés « dialogues interactifs » au cours desquels je tente d'interagir verbalement en proposant, au fil des échanges et en fonction des difficultés rencontrées par mes élèves, des énoncés syntaxiquement complexes qu'ils peuvent s'appropriier ensuite pour mieux exprimer leur pensée.

Dans un deuxième temps, j'adapte à cette situation particulière la pratique de la « dictée à l'adulte », utilisée par d'autres praticiens du CRALOÉ en apprentissage initial de l'écrit (Clesse, 1977) ; je nommerai cette pratique innovante : « dictée à l'expert ». Pour l'analyse linguistique des données, j'adapte celle de Laurence Lentin (1970).

« Cette première recherche, modeste et limitée, transpose pour un corpus de textes oraux et écrits d'adolescents la méthodologie mise au point par Laurence Lentin pour l'analyse des échanges oraux en première acquisition » (1980).

Elle débouche sur un constat : le langage de l'adolescent observé s'est complexifié en bénéficiant de l'aide apportée par l'adulte expert. La pratique « pédagogique » de la « dictée à l'adulte » est bien justifiée sur le plan théorique et pratique ; cependant, l'analyse ne montre pas comment a pu se produire cette évolution linguistique. Pour ce faire, il aurait fallu analyser parallèlement le langage de l'adulte interagissant et, surtout, les processus cognitivo-langagiers à l'œuvre. Je signale en effet ce phénomène dans le bilan du mémoire : *« En effet, si l'un des apprenants a progressé d'un corpuscule à l'autre et d'une manière globale*

tout au long de l'expérimentation, c'est parce que, progressivement, en fonction de ses besoins réels mais d'une manière constante je lui ai proposé des énoncés normés comportant des complexités syntaxiques. »

À la rentrée universitaire 1981-1982, l'Institut de Linguistique et Phonétique Générales et Appliquées (ILPGA, Paris III) me confie des charges de cours dans le cadre du diplôme d'université « Genèse et fonctionnement du langage » ; j'y assure durant trois années les enseignements : « Problématique de l'acquisition du langage » et « Initiation à l'enquête sur le langage de l'enfant ».

Ces enseignements ne s'adressent pas à des étudiants « ordinaires » mais, majoritairement, à des professionnels et praticiens du langage (enseignants, bibliothécaires, orthophonistes, psychologues...). À l'issue des quatre années d'un cursus spécialement aménagé pour eux, bon nombre de ces étudiants-praticiens poursuivent leur formation dans le cadre des diplômes nationaux (licence, maîtrise...) et entreprennent une recherche au Centre de Recherche sur l'Acquisition du Langage Oral et Écrit (CRALOÉ).

En 1989, nous créons l'AsFoReL (Association de Formation et de Recherche sur le Langage) parallèlement aux structures universitaires, pour élargir la diffusion de nos recherches et proposer des formations adéquates.

En plus de mon temps plein de professeur de français et de chargé de cours, je poursuis ma recherche (DEA) et bientôt une thèse. En effet, Jean Perrot, alors directeur de l'ILPGA, sous la direction duquel je me suis inscrit en

thèse, me demande d'en préparer la soutenance pour le début de l'année 1983, de manière à pouvoir postuler à un poste d'enseignant-chercheur et assurer ainsi la survie de notre cursus universitaire, par nature fragile.

Ma thèse est soutenue le 20 janvier 1983 avec cet intitulé : *Maintenant je peux écrire ce que j'ai dit. Rôle de l'interaction dans le rattrapage de l'apprendre à lire et à écrire chez l'adolescent en difficulté scolaire. Expérimentation et analyse linguistique de corpus*. Sous la direction de Jean Perrot.

Enrichissant l'expérimentation auprès d'adolescents en échec, ainsi que l'analyse des séances individuelles, je peux tirer les conclusions suivantes :

- les données des travaux portant sur l'acquisition du langage par le jeune enfant doivent permettre de concevoir une aide spécifique pour rattraper l'apprendre à lire et à écrire chez des adolescents de onze à seize ans.
- L'expérimentation qui est à l'origine de cette étude confirme qu'un tel rattrapage ne peut s'effectuer qu'à partir d'un meilleur fonctionnement du parler, pour permettre le passage vers le lire/écrire.
- La pratique de la dictée à l'adulte renforcée par des échanges d'écrits entre l'adulte et l'adolescent semble être une étape indispensable et efficace conduisant à la production d'écrits autonomes.
- L'analyse linguistique du corpus met en évidence le rôle primordial des schèmes sémantico-syntaxiques proposés dans un contexte approprié par l'adulte. Ils permettent à l'adolescent qui les utilise dans son propre fonctionnement langagier de progresser dans la maîtrise des différents registres du langage et d'accéder au langage écrit.

En octobre 1985, je suis nommé maître-assistant à l'Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III et partage mon temps entre l'enseignement (licence et maîtrise des sciences du langage) et la poursuite de ma recherche qui va prendre un nouveau tournant.

En effet, en 1989, je suis sollicité par un GRETA (Groupement d'établissements secondaires proposant des formations pour adultes) afin d'élaborer, en tant que linguiste, des contenus de formation de français en direction de salariés peu qualifiés, voire illettrés.

Sur le plan de l'expérimentation, je n'ai pas de mal à transposer, pour ces nouveaux apprenants, les pratiques d'accompagnement élaborées pour les adolescents en difficulté scolaire. Fidèle à mes convictions, je ne me contente pas seulement de participer à la formation des formateurs, je conduis également plusieurs stages en direct et recueille ainsi de nouvelles données pour mon travail de recherche.

Cette nouvelle recherche est finalisée par l'organisation, en juillet 1992, de l'Université d'été : « Réapprendre l'écrit aux publics hétérogènes », qui s'adresse aux formateurs dans la lutte contre l'illettrisme.

J'énonce ainsi mon cadre théorique :

« Pour donner du sens à ce qui lui est proposé à lire et pour produire ses premiers énoncés écrits, l'apprenant doit pouvoir avoir fait l'expérience, dans sa propre énonciation, que parler et écrire sont deux modes de production verbale en continuité. Autrement dit, que lire, c'est retrouver sa parole dans l'écrit et écrire, c'est énoncer verbalement sa pensée en utilisant, non plus sa parole, mais le code orthographique de la langue cible. »

Un apprenant qui n'a pas intériorisé ce phénomène en sera réduit à lire (ou plutôt à déchiffrer) en oralisant plus ou moins justement la correspondance qu'on lui a apprise entre les lettres et les sons qu'elles sont censées représenter. S'agissant de l'écriture, il pourra recopier des signes graphiques (activité motrice) ; s'il tente de transposer à l'écrit son fonctionnement cognitivo-langagier, sans que celui-ci soit parvenu au niveau minimal requis pour être considéré comme de l'écrit, on dira de lui "il écrit comme il parle" et on n'aura pas tort, mais comment parle-t-il et peut-on écrire autre chose que ce qu'on est capable de dire ? »

En 1994, mon expérience s'enrichit d'une formation de formateurs dans la lutte contre l'illettrisme demandée par une association d'Angers (ADLI), qui se prolonge par une recherche de terrain et la commande d'un rapport par le ministère de l'Éducation nationale pour le compte de l'Union européenne portant sur un état des lieux et une évaluation des pratiques d'éducation-formation des adultes dans les quinze pays européens (1995).

Les travaux que je poursuis donneront lieu à la soutenance d'une HDR (habilitation à diriger les recherches, 1998) qui me permettra de devenir professeur à l'IUFM (Institut de formation des maîtres) d'Orléans-Tours et de former les futurs professeurs des écoles.

À partir de cet exposé, on comprendra qu'une première partie (chapitres I, II et III) de ce livre correspond à mon enseignement à l'université et aux quelques expériences de recherche avec de jeunes enfants (1993a et b), mais

l'essentiel de ces chapitres est inspiré par les enseignements que j'ai reçus (notamment en licence et en maîtrise). Je me réfère donc aux publications des membres des équipes avec lesquelles je travaille et des travaux de mes étudiants avancés.

Le chapitre IV est central, il concerne spécifiquement ma recherche sur l'apprentissage de l'écrit (lire et rédiger).

Je présente ensuite l'essentiel de mes travaux sur le développement de la littératie auprès d'adolescents (chapitre V) et d'adultes en situation d'illettrisme (chapitre VI).

Enfin, le chapitre VII aborde la question de l'orthophonie au regard de la linguistique de l'acquisition.