

prendre sans penser comme nous. C'est pourquoi Frédéric François attire l'attention sur un processus d'acquisition mal perçu dans la recherche : l'appropriation langagière est en grande partie faite de déplacements de sens au-delà des formes linguistiques communes, autrement dit de véritables métaphores (au sens étymologique) dont les effets de sens sont incommensurables. Et cette mise en phase de part et d'autre des différences peut, dira Frédéric François, donner une image de la grâce.

3) Réflexions sur l'acquisition

Après quatre remarques générales, je retiendrai deux éléments de discussion concernant la problématique, centrale chez Frédéric François, du dialogue en acquisition : la question générale de la primauté du dialogue et celle plus particulière de l'étagage langagier.

Quatre constats au départ

Premièrement, il ne faut pas oublier qu'il existe des organisations propres à l'expérience non linguistique. Ainsi, concernant l'enfant, on peut dire qu'avant de savoir parler, il possède déjà une conduite intentionnelle qui lui fait préférer certaines choses, en refuser d'autres, s'orienter en fonction de valeurs positives ou négatives, centrer son attention sur certains objets en laissant d'autres en arrière-plan, etc.

Deuxièmement, il faut rappeler que les catégories du langage ne sont jamais des calques purs et simples de l'expérience. Cette remarque a son importance s'agissant du récit qui n'est jamais le reflet du réel, même lorsque c'est dans le réel que la source du narré se situe. Nous avons vu qu'avant de savoir parler, l'enfant sait manipuler des objets, montrer, jouer. Mais en ayant accès au langage, il déplace la signification du sens produit avant le langage et peut donc démultiplier son rapport au monde. Il peut de plus, activité totalement remarquable et plus précoce qu'on ne le pense, marquer son rapport au langage, autrement dit signifier la manière dont il le manie.

Troisièmement, le langage est fait de telle façon qu'on ne peut l'apprendre qu'en l'utilisant ; autrement dit, on ne l'apprend pas d'abord pour l'utiliser ensuite. Ce qui signifie que l'ensemble des sens linguistiquement possibles ne préexiste pas de manière structurelle à l'utilisation du langage et que cela permet le jeu, au sens que le langage a du jeu et autorise les mouvements, les déplacements, la circulation des discours. En particulier, pour Frédéric François, c'est l'entrée dans tel ou tel genre de pratique langagière qui entraîne l'utilisation

de telle ou telle structure linguistique et non l'inverse : ainsi, c'est le fait même de raconter qui entraînera le besoin de contrastes temporels ou obligera à fixer des relations de coréférence.

Quatrièmement, et conséquemment à ce qui vient d'être dit, évaluer les compétences langagières des enfants ne consiste surtout pas à effectuer la somme de compétences linguistiques cumulatives, mais à repérer l'entrée dans des genres de discours comme indice de capacité à la variété langagière : de combien de genres un enfant est-il capable, en distinguant bien sûr genres de production et genres de réception, étant donné qu'existe (comme pour tout phénomène langagier) une plus grande latitude à comprendre des types de discours qu'à en produire.

La question du dialogue en acquisition

D'abord l'idée centrale que l'enfant qui apprend à parler ne va pas de la langue (comme sorte de boîte à outils linguistiques) à la parole (comme ensemble d'usages de la langue en contexte), mais des discours des autres aux discours de soi. L'entrée de l'enfant dans le circuit du langage est ainsi, au sens fort du terme, « dialogique », c'est-à-dire que c'est dans et par les échanges verbaux et, entre autres, par le biais de la parole de l'autre comme langage qui lui est adressé, que se réalise l'appropriation langagière. Avec cette caractéristique fondamentale, souvent minorée dans les travaux : si la langue de l'enfant ressemble de plus en plus à celle de l'adulte, ses productions mélangent en permanence, et dès le début, ce qui est repris de l'autre et ce qui vient de soi par modification, déplacement ou création. Ce qui fait dire à Frédéric François que se fabriquent en permanence dans les échanges enfant-adulte du commun (du général) et du spécifique (du particulier). Il ne s'agit pas de nier que c'est l'objectif de parler comme un adulte qui explique le langage de l'enfant (ce qui ne veut pas dire reproduire strictement des formes langagières qui heureusement évoluent d'une génération à l'autre). Mais il s'agit dans le même temps de reconnaître que l'activité langagière propre à l'enfant explique en retour le langage de l'adulte (qui lui aussi s'adapte, imite, crée). D'autant plus que, double mouvement, les mots de l'adulte n'ont pas la même signification pour l'enfant et pour lui, et que ceux de l'enfant signifient inévitablement différemment pour lui et pour l'adulte. C'est même sans doute de tels décalages qui favorisent les mouvements (métaphoriques) de sens, signalés plus haut, et pour une bonne part la créativité langagière.

Cette primauté du dialogue dans l'acquisition vaut autant pour l'appropriation des structures linguistiques que pour les structures textuelles (au sens large). En effet, si l'enfant entre dans le langage par le dialogue, l'activité de monologue dont il est rapidement capable peut être considérée comme une conduite de dialogue reprise-modifiée. Ce qui veut dire que le jeune enfant qui raconte en interaction avec quelqu'un d'autre se prépare à pouvoir raconter tout seul en reprenant-modifiant la structuration de l'échange narratif à deux (ou plus).

La question de l'étayage langagier

Ce dernier point me permet d'aborder la question de l'étayage dans les dialogues adulte/enfant, telle que la discute Frédéric François et d'en tracer quelques lignes de force. Il propose avant tout de bien différencier des autres situations la pratique de l'étayage dans des situations de discours. Elle y est fort différente des situations analysées par Bruner³, qui travaille essentiellement dans le cas de manipulation d'objets et donc de tâches clairement assignables, ce qui n'est pas aussi simple lorsque l'on a affaire au langage. De plus, dans tous ces cas de manipulation d'objets, l'adulte est incontestablement le plus expert, ce qui se discute en partie dans le cas des managements langagiers. D'une part, l'objectif à atteindre et, d'autre part, la capacité des uns et des autres à le réaliser sont plus difficilement identifiables.

En effet, lorsqu'un dialogue s'amorce, il est la plupart du temps difficile d'en connaître l'objectif exact qui souvent ne se construit que dans le déroulement de l'activité langagière. Par ailleurs, l'adulte peut être moins capable que l'enfant de réaliser certaines tâches langagières (ou il n'en est plus capable). Pour prendre un exemple dans le cadre du récit, l'adulte n'est plus en mesure comme l'enfant de raconter « ce qui lui passe par la tête » ; divers tabous sociaux (les habitudes scolaires de planification en particulier) rendent impossible de choisir du « déconstruit » comme point de départ d'une construction discursive, ce qui demeure longtemps une capacité enfantine. Une petite fille de sept ans à laquelle je demandais de me raconter « quelque chose », m'a répondu sans hésiter « alors j'vais t'raconter n'importe quoi »... et ce fut une fort étonnante histoire et un grand bonheur !

Il est donc nécessaire, pour Frédéric François, de bien marquer les différences entre activités langagières et non langagières, dont voici quelques éléments. L'étayage langagier n'intervient pas forcément

dans des situations de transmission de type pédagogique expert/non-expert et ne se réalise donc pas seulement dans le seul sens savoir/ignorance. En effet, l'adulte fonctionne le plus fréquemment dans une démarche de soutien, souvent simplement comme cadre/cadrage de l'activité verbale : sa seule présence peut aider l'enfant à dire et, avant tout, le paraverbal (regards, sourires, marques diverses d'intérêt par le biais de la mimo-gestualité). Les ratés de cette activité de soutien (les « contre-étayages ») relèvent bien en partie d'une mauvaise évaluation des capacités de l'enfant (intervenir « en deçà » ou « au-delà » des possibilités enfantines tel qu'en parle Vygotski dans sa définition de la zone proximale de développement). Mais dans les analyses de Frédéric François, d'autres causes sont proposées à la réflexion :

- l'adulte qui échange avec l'enfant ne sait jamais exactement quel est le projet langagier de son jeune interlocuteur, qui lui-même sans doute l'ignore en grande partie
- et même lorsque le but est connu (un contrat de communication est clairement négocié entre les interlocuteurs), il y a toujours plusieurs solutions discursives possibles ; par exemple, raconter une grosse frayeur peut aussi bien commencer par l'état initial (« ce matin-là, je me suis levé en pleine forme... ») que par l'état final (« ce jour-là, j'ai vraiment eu la plus grande peur de ma vie »)
- et puis, comme dans tout dialogue, il y a de part et d'autre des attentes et des surprises : ainsi, l'enfant peut produire un discours tout à fait adéquat, mais totalement inattendu. Par exemple je demande à un petit garçon de cinq ans de me raconter l'histoire qu'une conteuse professionnelle leur a lue en classe. À mon grand étonnement, il pose comme organisateur dominant la façon dont la conteuse a procédé, événement qui semble l'avoir plus frappé que l'histoire. Il commence son récit ainsi : « ce n'était pas comme avec Mme S. (la maîtresse)/elle (la conteuse) a dit « on s'assoit en rond et c'est Jean-Baptiste qui tient le livre »/l'histoire y'en avait qui la connaissaient mais pas moi ».

L'adulte se trouve par conséquent dans la situation délicate d'aider à dire sans empêcher de dire et, de ce point de vue, on sait qu'il est loin d'être un interlocuteur tout puissant ; les situations scolaires sont parmi celles où, sous le poids institutionnel, la contrainte à dire de manière normée masque la réelle capacité à dire des enfants.

Les situations de récit sont caractéristiques de ces difficultés. Avant d'être capables de raconter de façon autonome (monogérée) une histoire, les enfants le font en interaction (cogérée) avec un plus expert

3.- Jérôme Bruner, 1983, *Savoir dire, savoir faire, le développement de l'enfant*, PUF.

(adulte ou enfant plus âgé). La conduite du récit tient à la manière dont l'adulte aide l'enfant à raconter, en particulier par son questionnement. Le plus délicat se situe dans la situation de restitution par l'enfant d'une histoire connue de l'adulte. On discerne rapidement les cas où l'adulte essaie de faire dire à l'enfant son récit d'enfant et ceux où il amène l'enfant à produire le récit que, lui, adulte a dans la tête. Difficile donc de savoir comment il faut parler à un enfant, si ce n'est comme le souligne Frédéric François qu'il existe des caractéristiques stables à la parole adulte face à celles de l'enfant (par exemple, le problème de la gestion des questions et des réponses dans le dialogue, l'adulte ayant souvent le monopole des questions) et des styles différents (par exemple, la bonne volonté ou la résistance à dire propres à chaque enfant).

Compétences enfantines

De façon provocatrice, et en schématisant la pensée de Frédéric François, on peut dire qu'on entend par compétences enfantines tout ce dont sont capables les enfants et qui est ignoré par une tradition piagétienne des stades de développement. Conçue de manière rigide, cette approche masque les effets culturels de socialisation sur les compétences enfantines ; dit autrement et brutalement, elle peut faire prendre pour un stade biologique ce qui se produit chez l'enfant à un certain âge simplement parce que c'est le moment où la demande sociale l'exige. Il y a aussi tout ce que la société rend tabou. C'est pourquoi, dans les capacités enfantines, il ne faut pas oublier ni sous-estimer ce que les enfants savent faire à un certain âge que l'adulte ne sait plus réaliser, car « ça ne se fait plus »... et que même des enfants plus âgés ont oublié, n'ayant plus eu l'occasion de s'y exercer.

Par exemple, et pour rester dans le domaine de l'activité narrative, on peut citer la capacité de l'enfant d'introduire dans une organisation dominante d'autres éléments, comme l'irruption dans le monde de la fiction du monde réel (ou l'inverse). La notion de « bonheur textuel », utilisée par Frédéric François dans l'analyse des récits enfantins, correspond souvent à cette redécouverte par l'adulte de possibilités textuelles inhibées par les modèles fortement socialisés du récit. Le bonheur correspond alors à une combinaison entre effet de surprise et connivence dans le plaisir du déplacement de sens.

D'où l'importance de la notion de jeu. Mais, pour Frédéric François, ici encore, la notion de stades, telle qu'elle a été utilisée à partir de Piaget, pose plus de problèmes qu'elle n'en résout. Retrouve-t-on dans l'appropriation langagière les diverses périodes où le jeu semble

prédominer comme exercice, comme fiction, comme règle ? N'est-il pas préférable de rapprocher, contrairement à ce que pense Piaget, l'imitation du jeu et montrer comment, par le biais du langage et surtout du dialogue, il y a continuité entre les deux ? Frédéric François indique par exemple le va-et-vient ludique que constitue la co-imitation du langage entre parents et enfants lorsqu'elle s'accompagne du plaisir de se constituer en pareils-différents. Et puis, on se rend compte que les apprentissages ne se font pas exclusivement sous l'effet du besoin, mais aussi et très souvent par jeu et cela même dans des espaces d'irréalité où l'on peut faire comme si. En particulier, les jeux routiniers, comme l'a montré Bruner, sont l'occasion d'appropriation de savoir-faire pour eux-mêmes, en dehors de contraintes. Il y aurait aussi peut-être, dans les rituels qui s'instaurent dans de telles situations, l'apparition d'une dimension symbolique essentielle, puisque l'espace du jeu est plus que d'autres un espace de sens. Frédéric François signale aussi les liens entre jeu et créativité dans la mesure où le jeu est l'occasion d'être à la fois dans le réel et l'irréel. Le jeu autorise à mettre ensemble ce qui dans la vie « normopathique » ne va pas ensemble, la possibilité à aller au-delà des significations stabilisées et transmises. La créativité enfantine se situe sans doute dans ces déplacements. Même en imitant, l'enfant ne peut pas ne rien changer et il fait forcément autre chose que répéter le supposé modèle. Pour dire les choses de manière abrupte : les mots d'enfants, c'est la créativité que l'enfant ne peut pas ne pas avoir.

4) Réflexions sur le récit

Notre vie sociale, culturelle, individuelle, professionnelle même, accorde une place immense aux récits. Comme tout genre discursif, ils possèdent de multiples aspects dont aucune théorie à elle seule ne peut rendre compte. Toute approche du récit est contrainte d'opérer des choix et de privilégier certains aspects au détriment d'autres. L'essentiel étant de savoir ce que l'on tente de saisir et ce que l'on renonce à appréhender. Or, de mon point de vue, ce que les travaux de Frédéric François cherchent à saisir correspond assez bien à ce que d'habitude on renonce à appréhender : plus le complexe que le simple, plus le différent que le semblable, plus le paradoxal que le prévisible.

Récit comme genre discursif

On a vite fait de dire que le récit est un genre et d'en rechercher les indicateurs qui font frontières avec les autres genres. Mais la démar-