

Christine Croset, enseignante de rythmique, formatrice à la HEP-VD

Quelle parole, quel langage pour le jeune enfant?

Dans cette classe, Célia¹ (5 ans) boude souvent dans son coin et Farid (4 ans et 3 mois) se jette par terre dès que possible... Pour pouvoir réguler ces comportements et amener ces élèves à s'approprier la forme scolaire et les apprentissages attendus, on peut supposer nécessaire de mieux comprendre ce qui les traverse, et donc de leur «donner la parole»... Mais cette parole, comment de si jeunes enfants la «prennent-ils»?

► La question est paradoxale si l'on se souvient que le terme d'*enfant* vient du latin *infans*, qui signifie «qui ne parle pas». Comprendre ce qui se joue pour Célia ou Farid n'est pas facile, et l'adulte doit toujours traduire peu ou prou ce que les enfants cherchent à exprimer. Et, comme dans toute traduction, les erreurs sont vite arrivées. Cela est d'autant plus vrai que ceux qui communiquent ici (l'enfant et l'adulte) sont différents sur bien des plans: psychique, cognitif, affectif, physique... Car nous parlons bien ici du plus jeune des élèves de

l'école HarmoS: celui qui, du haut de ses 4 ans, n'est pas encore dans «l'âge de raison».

Or, dans toute traduction le risque d'erreur est présent, et cela d'autant plus que, dans le cas précis, deux dangers nous guettent. Le premier est à ranger du côté de l'ethnocentrisme, cet aveuglement qui nous fait croire que tous voient ce que je vois, quelle que soit leur culture. A priori, chacun porte en effet sa propre vision d'une petite enfance idéalisée, construite à partir de ses propres réalités. Il est donc sage de se méfier de

cette tendance naturelle en évitant de projeter sur l'enfant des préoccupations qui ne sont pas forcément les siennes. Ce fait est renforcé par le deuxième risque (bien connu des psychologues pour enfants intervenant dans les affaires judiciaires, par exemple): le petit a souvent tendance à dire ce que l'adulte veut entendre. Dès les premiers jours de sa vie, il a appris l'enjeu vital de se faire aimer des grands dont il dépend, ce qui l'amène à chercher à correspondre à leurs désirs. Ainsi, si le projet de donner la parole aux enfants nous semble juste et louable, il convient de prendre en compte ces possibles dérives.

Sans mot ne signifie pas sans langage

Nos ancêtres avaient raison: l'enfant met du temps à savoir utiliser les mots... et l'un des buts principaux de l'école est bien de l'amener à s'approprier cet «outil sémiotique» qu'est le langage³. Mais, en attendant, l'enfant n'est pas sans langage pour autant! Alors, comment donc communique cet être «sans parole», avant de pouvoir utiliser les mots de façon sûre et aisée?

En observant les bébés sous l'angle de la thérapie pédiatrique ou de l'éthologie, certains chercheurs, tels que De Ajuriaguerra, Montagner, Cyrulnik ou Stern, ont mis en évidence l'importance du «dialogue corporel» qui s'engage entre les partenaires de l'interaction. Ces réalités psychomotrices ont permis de montrer le rôle déterminant de ce que Stern (1989) nomme «l'accordage tonique»: dans les premières communications entre le nourrisson et sa mère, le corps joue en effet le rôle d'un «instrument» qu'il convient d'accorder pour que «la musique commune» de la rencontre soit harmonieuse. Cet accordage consiste en des variations d'intensité qui mobilisent différentes modalités sensorielles (vue, audition, sens kinesthésique) et réunissent des caractéristiques d'ordres temporel (pulsation, rythme, durée) et spatial (forme).

Plusieurs chercheurs ont observé que c'est par les aspects musicaux de l'interaction que le bébé semble comprendre l'intention de son partenaire, cela bien avant de pouvoir saisir le sens de la parole. Non seulement le tout-petit sait se synchroniser avec son partenaire adulte, mais il est aussi capable d'anticiper ce qui va se produire ensuite. Il s'agit ici d'aspects dynamiques, dans lesquels le tonus (vocal et corporel) est l'élément primordial, que l'on peut assimiler à une «danse». Cette «régulation mutuelle des états affectifs et relationnels» a une fonction vitale pour le bébé, puisque c'est dans ces interactions que se construit «le lien intersubjectif unissant le bébé au monde des siens, l'enracinant dans une réalité partagée» (Gratier, 2007, pp. 80-81).



Théo, 8 ans. 4P

Empathie et langage non verbal

Les modes de communication décrits ici font tous appel à l'*empathie*, mot «à la mode» qui décrit pourtant précisément un concept central pour ces premiers langages. Dans l'empathie, il s'agit de comprendre la perspective subjective de l'autre (ce que l'autre ressent), tout en restant conscient de la sienne propre, c'est-à-dire en tenant compte de l'irréductible différence entre soi et l'autre. Car *empathie* n'est pas équivalent à *sympathie*: il n'est pas question d'en rester à la résonance émotionnelle ou à l'identification à l'autre. L'aspect cognitif est nécessaire puisqu'il permet de comprendre sans se confondre en l'autre. Faure et Girardet (2003) parlent d'un «détachement passionné» pour qualifier cette qualité particulière de connexion, qui réunit à la fois l'attention à l'autre et la conscience de son propre centre. C'est donc à l'adulte qu'incombe la responsabilité d'aider le petit (encore si proche de la symbiose) à «aller vers lui-même», à se détacher peu à peu, dans la sécurité que son émotion peut être prise au sérieux et comprise sans jugement.

La «traduction» que l'adulte tente, au cours de ce dialogue avec le tout-petit, utilise donc des moyens non verbaux, comme les variations du ton de la voix ou du tonus musculaire, l'intensité du son ou du geste, les mimiques. Cet effort de traduction demande lenteur et précaution et tend à vérifier que ce qui occupe l'enfant (émotion ou besoin) est compris.

C'est donc tout naturellement que les professionnels de la petite enfance puisent largement dans ces ressources du langage non verbal, de l'expression corporelle et des jeux chantés pour entrer dans un univers commun avec les enfants dont ils ont la charge. On observe que l'enseignant⁴ de ces premiers degrés cherche encore à créer, avec son groupe d'élèves, cet espace de compréhension commune, que ce soit lors des moments de classe ordinaire ou du cours de rythmique, dans lesquels la vibration musicale prend tout naturellement le relais de la parole.

Les aspects cognitifs, dont l'appropriation par le jeune élève est l'un des enjeux majeurs (et hautement respectable!) de l'école, ne devraient pas faire oublier aux enseignants que la source de la communication langagière est non verbale, ni que dans ce dialogue empathique sont inclus le plaisir et le désir de la rencontre. Pour comprendre ce que Célia ou Farid tentent d'exprimer, les enseignants ont tout d'abord intérêt à chercher l'espace d'accordage dans lequel la communication peut s'engager. A partir de là, des mots pourront commencer à être posés, proposés par l'adulte.

Ce passage à la parole permet alors deux effets fondamentaux pour le développement de l'enfant. Tout d'abord, il lui offre un miroir de ce qu'il tentait maladroitement d'exprimer: on lui permet ainsi de clarifier la situation. L'enfant réfutera ou confirmera cet éclairage (pas forcément avec des mots, mais avec des attitudes qui devraient permettre à la communication de continuer, chacun avec «son langage»). Au-delà de l'objet lui-même de la communication, le recours aux mots de l'adulte offre à l'élève un modèle de cet outil cognitif, la parole, qu'il possède encore insuffisamment. Il apprend ainsi à quoi peuvent servir les mots et comment les utiliser.

Parfois, la communication n'en reste qu'aux aspects non verbaux: ce petit geste ou cette mimique qui permet de refléter l'émotion de l'enfant. Par exemple le «oooh» tout désolé qui vient, de ma part, reconnaître le bobo d'un de mes élèves, tellement sans gravité et sans intérêt (à première vue) pour mon projet pédagogique de l'instant... Et pourtant, ce petit moment d'attention permet à notre relation de rester active: l'élève est

déchargé de cette émotion, rassuré sur son besoin de connexion avec moi. Ce qui l'occupe tellement entièrement et l'empêche, pour l'instant, d'être attentif à rien d'autre est reconnu sans jugement.

Lorsque l'adulte accueille et reconnaît ainsi l'enfant dans la singularité de son expérience, son attention change le climat de l'interaction. Cet accordage permet souvent de « passer plus loin », de revenir aux sujets plus « scolaires ». De même, lorsque les enfants arrivent chargés de colère, la mimer (taper des pieds, crier, se recroqueviller ou faire la moue) suffit parfois à modifier un climat tendu.

Pourquoi donner la parole?

Mais il est honnête de préciser que l'on peut choisir, ou non, d'entrer dans un dialogue, et qui plus est un dialogue empathique. Celui-ci exige du temps et de l'attention, et parfois c'est plutôt vers moi que j'ai besoin de diriger l'empathie! Et parfois aussi, le mode directif paraît le plus approprié.

Pourtant, le geste de chercher à donner la parole aux jeunes enfants-élèves est intéressant à plusieurs titres:

– cela permet à l'enseignant de mieux connaître ce qui occupe l'enfant, de façon à mieux cibler les tâches et activités qui l'amèneront aux apprentissages scolaires;

– dans la perspective de fournir à l'élève les moyens de s'approprier progressivement les codes de l'école, et notamment la socialisation scolaire, engager un dialogue avec lui peut lui fournir, à terme, les moyens de s'autoréguler. Bodrova et Leong (2012) précisent que « l'enfant capable d'autorégulation agit intentionnellement et devient donc le maître de son propre comportement » (p. 191);

– plus fondamentalement, ce dialogue permet une rencontre entre deux sujets égaux en droits. Car même si leur position reste clairement asymétrique, comme leurs devoirs et responsabilités, ces deux individus que sont l'enseignant et l'élève doivent être considérés comme d'égale valeur intrinsèque. Et même si le but final de l'école est l'instruction, la personne est bien nécessaire à la rencontre didactique: les savoirs n'en sont pas absents, mais ils doivent « jouer le jeu » avec les deux autres pôles incarnés que sont l'enseignant et l'élève: la communication est bien l'une des conditions de la rencontre didactique.

Viser cette forme de communication avec le jeune élève passe par quelques incontournables:

– Tout d'abord, dans le temps scolaire, il est nécessaire de laisser des *espaces* et du *temps* pour l'observation des élèves (les regarder et les écouter, notamment dans leurs jeux libres), afin d'approcher leur monde et leurs préoccupations au plus près, ce qui permettra d'entrer plus rapidement dans un réel échange.

– Il convient aussi de construire la compréhension réciproque entre l'adulte et l'enfant, par les vecteurs de l'accordage tonique et affectif, comme nous l'avons vu.

– Par ailleurs, l'enseignant porte la responsabilité de s'approprier les outils de ce dialogue particulier: langage non verbal, corps, voix, non-jugement, reformulation, ainsi que se donner les moyens cognitifs de cette connaissance de l'autre que demande la posture empathique. Cela nous amène au sujet de la formation, qu'elle soit initiale ou continue, et de la responsabilité de chacun des acteurs de l'école, pour que soit prise en compte la spécificité de ces aspects communicationnels si importants, notamment dans l'enseignement aux plus jeunes. Les particularités du monde de la petite enfance, que ce soit sur le plan psychique, cognitif, affectif ou physique, doivent faire partie des savoirs et savoir-faire de l'enseignant, au



Feres, 8 ans. 4P. J'aime la lecture

risque de tomber dans la maltraitance. Si nos ancêtres ont souvent été violents avec ces petits d'hommes (si difficiles à faire asseoir, à faire obéir et à faire taire!), on ne peut les juger, puisqu'eux ne détenaient pas les connaissances psychologiques et physiologiques actuelles.

Aujourd'hui, l'enfant reste bien toujours *infans*, sans mots... mais les avancées scientifiques actuelles nous permettent d'accéder à un certain nombre de réalités propres à cet âge particulier. Ces savoirs nous incitent à la prudence quant à la manière d'envisager l'école des premiers degrés. ●

¹ Prénoms fictifs.

² *Dictionnaire historique de la langue française*.

³ C'est le terme qu'utilise Vygotski (1896-1934), chercheur russe qui a étudié la relation entre apprentissage et développement et dont les recherches peuvent être vues comme complémentaires à celles de Piaget.

⁴ Pour la lisibilité du texte, nous utiliserons ici le masculin.

Références

- J. Hochmann (2012). *Une histoire de l'empathie*. Odile Jacob.
M. Gratier (2007). Musicalité, style et appartenance dans l'interaction mère-bébé. In Imberty et Gratier, *Temps, geste et musicalité*. pp. 69-100. Paris: L'Harmattan.
J.-P. Faure et C. Girardet (2003). *L'empathie, le pouvoir de l'accueil*. Genève: Jouvence.
Suzanne B. Robert-Ouvray (1996). *L'enfant tonique et sa mère*. Revigny: Martin Media.
D. Stern (1989). *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris: PUF.
E. Bodrova & D.J. Leong (2012). *Outils de la pensée. L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec: Presse de l'Université de Québec.