

L'APPORT DES LIVRES AU DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE ET DE SES USAGES

*par Laurent Danon-Boileau**

*Que se passe-t-il lorsque petits et grands lisent ensemble un livre ?
Un entretien avec Laurent Danon-Boileau éclaire la question
sous l'angle des échanges langagiers
et permet d'en préciser les enjeux.*

La Joie par les livres : *Quel est, selon vous, l'apport des livres pour un petit enfant en ce qui concerne l'acquisition et le développement du langage ?*

Laurent Danon-Boileau : Ce qu'on entend dire le plus souvent c'est que le livre développe les types d'énoncés que l'enfant est en mesure de faire, ou qu'il organise une structuration du récit, une première mise en forme.

Ce n'est sans doute pas faux mais je ne crois pas que ce soit le plus intéressant. Ce qui me semble essentiel c'est qu'un livre lu, à la différence d'une histoire racontée ou inventée, manifeste le fait que l'adulte lui aussi est en mesure de faire entendre, par sa bouche, les paroles de quelqu'un d'autre : l'enfant s'aperçoit alors que l'adulte, lui aussi, peut être contraint dans sa parole par des représentations qui lui sont étrangères. L'adulte qui

lit n'invente pas le récit, il n'en est que l'intercesseur auprès de l'enfant. En un certain sens, il est lui aussi du côté de la réception d'une parole qui vient d'ailleurs.

JPL : *La compréhension de cette situation par les enfants est-elle précoce ? Comment se construit-elle ?*

L.D-B : Elle est assez précoce. Très souvent, une fois qu'ils ont entendu l'histoire, les enfants s'insurgent si vous tentez de la modifier. Ils vous obligent à la restituer terme à terme.

JPL : *Que signifie ce besoin de répétition exprimé par les enfants ?*

L.D-B : Il me semble qu'il indique plusieurs choses. D'une part il s'agit pour l'enfant de voir que l'adulte lui aussi est soumis au res-

* Laurent Danon-Boileau est professeur de linguistique à Paris V et psychanalyste (Société Psychanalytique de Paris). Il s'occupe d'enfants sans langage au Centre Alfred-Binet.

pect scrupuleux de la narration d'un autre. D'autre part il s'agit de retrouver l'existence de quelque chose de stable, malgré la variété des personnes qui peuvent lire le livre : quel qu'un prononce un mot, quelqu'un d'autre le prononce un peu différemment, mais c'est le même mot et la même histoire. L'enfant qui ne le prononce pas, voit ce mot passer de bouche en bouche sans être modifié. Il varie mais reste le même. Et puis il y a évidemment une autre sorte de plaisir, comparable à celui que l'on prend à se faire dire ou à dire des comptines, et des *nursery rhymes*, c'est celui de faire du langage une berceuse, une suite de syllabes que l'on répète et que l'on entend répéter. Le langage devient alors une espèce d'objet transitionnel auquel on fait subir des déformations mais dont on contrôle malgré tout la stabilité relative.

JPL : *Quelle différence y a-t-il entre le livre et les formes de langage oral stabilisées, parfois presque rituelles, qui se prêtent à la répétition, comme les comptines ou les petites formulettes ?*

L.D-B : La différence essentielle tient au statut du sens. Les formulettes, les comptines ont un horizon de sens qui n'est jamais totalement assignable. Toutefois, l'enfant n'a pas la possibilité de jouer avec le degré de signification. Il lui est imposé. Avec une histoire dans un livre, en revanche il peut jouer. Parfois, à l'aide de l'image, il va chercher à donner un référent précis à chacun des fragments du récit. Parfois, à l'inverse, il va se laisser bercer par la musique de l'histoire, et se dégager d'un sens précis ou constant. Je crois que cela est propre au livre. La façon dont les enfants sont présents dans l'histoire qu'on leur raconte est aussi assez variable. Il y en a qui se laissent bercer par l'histoire, il y en a qui prennent plaisir à la répéter en faisant autre chose, il y en a d'autres qui sont au contraire tout à fait intéressés par l'idée de pouvoir identifier cer-

tains des objets qui figurent à la fois dans le récit et sur l'image. Il y a en effet toutes sortes de situations. Certains enfants posent des questions sur ce qui se passe ou va se passer, sur ce qu'éprouve ou pense le personnage principal, d'autres dressent des parallèles avec des événements ou des objets de leur vie personnelle, d'autres jouent avec les sonorités. Enfin, il y a aussi la position de l'adulte et de l'enfant qui mériterait d'être comparée : une comptine, ça se chante en face à face, un livre ça se regarde côte à côte, et il me semble que cette différence de position spatiale marque aussi une différence de relation au fonctionnement du langage et de la représentation.

A cheval, mon bidal

A cheval, mon bidal,
sur des pommes,
sur des poires,
sur des raisins doux,
pique! le loup!



in *Enfantines*, ill. P. Dumas, L'École des loisirs

JPL : *En quoi cela contribue-t-il au développement du langage ?*

L.D-B : On dit souvent que le langage se met en place au moment où l'enfant est capable de manipuler des mots qui renvoient à des représentations sans que rien dans la situation partagée concrètement et immédiatement avec l'adulte ne serve d'emblème aux objets dont il parle, sans que les choses dont il parle soient concrètement et physiquement présentes. Je pense que c'est exact et que ce moment marque un saut qualitatif important.

Mais je pense pour ma part que cette façon de voir fait trop peu de cas de la part d'absence qui existe dès la naissance du langage. Pour moi, même quand on montre un objet en disant « ça », en fait ce n'est pas l'objet même qu'on veut montrer, c'est toute la pensée qu'on suppose à celui auquel on s'adresse et dont on pense qu'il peut la rattacher à l'objet qu'on lui montre. En fait on lui montre l'objet mais c'est sa pensée autour de l'objet dont on veut parler. Et elle est tout aussi absente que ce dont il est question dans un récit. Montrer un objet c'est un peu dire « Regarde, tu vois ce que je vois ? Tu te souviens, on en a déjà vu un pareil... ? » La part d'absence est là. Et c'est toujours le cas. Il y a évidemment des différences entre pointage et récit. Mais c'est seulement que dans le récit il n'y a plus nécessité d'avoir un objet présent comme emblème des pensées et de l'absence que l'on veut mettre en jeu. Ce sont les mots qui ont pris le relais, ou le dessin.

Si je parle des mots et du dessin, c'est évidemment parce que dans un livre il y a ce double registre : l'adulte construit une histoire qu'on ne voit pas - qui n'est pas là - en s'appuyant sur deux systèmes de représentations qui sont à la fois parallèles et imbriqués : il y a l'image et il y a l'histoire. L'intérêt de l'image c'est qu'elle permet à l'enfant et à l'adulte de mettre en jeu des éléments référentiels qui appartiennent au monde fictif mis en jeu, sans avoir nécessairement à



Ill. M. Sendak, in

Les Trois plumes et autres contes de Grimm, Gallimard

repasser par les mots du récit effectivement proposé par l'auteur. Ce qui leur donne une illusion de liberté par rapport au narrateur. En effet, d'ordinaire, quand on vous raconte une histoire, si vous voulez avoir accès à son contenu, vous ne disposez, en tout et pour tout que des mots du narrateur. Vous n'avez donc pas la possibilité de parler d'un chat si lui n'a pas parlé de chat. Mais imaginons, dans un livre, l'histoire de Monsieur Simplet. Dans sa maison, il y a un chat, dont les mots ne disent rien, mais qui est sur l'image qui accompagne le texte. Dans ce cas-là, la possibilité est donnée à l'adulte et à l'enfant de mettre en jeu cet élément du référent, en dehors de la façon dont il leur a été proposé par le texte. Je crois que c'est de cette façon-là que le récit illustré propose une sorte d'intermédiaire entre un récit et un discours sur les choses dans la situation présente. C'est une façon de dire : « D'accord c'est un narrateur qui fait le récit, mais d'un autre côté, je vous donne le droit de partager avec celui qui vous raconte l'histoire, ou de

partager à deux, quelque chose du référent fictif sans emprunter nécessairement le passage par les mots mis en place ».

JPL : *Faites-vous allusion à des situations dans lesquelles l'adulte et l'enfant commentent ensemble l'histoire, où l'un ou l'autre ne se tiennent pas au texte ? Beaucoup de gens se demandent s'il faut respecter scrupuleusement le texte, ou l'interpréter, ou s'en écarter pour faire des commentaires... Ce sont des questions qui portent sur le mode de lecture à choisir avec les petits.*

L.D-B : J'aurais tendance à dire que quand on vous demande de lire un livre, la moindre des choses, c'est de le lire. Après ça, s'il y a des commentaires, ils se feront tout seuls. Il ne faut pas que l'adulte ni l'enfant s'y sentent contraints. Je ne pense pas que le fait que l'image permette d'avoir accès au référent sur un mode différent, implique une nécessaire exploitation. La seule chose qui compte c'est que ce soit une potentialité offerte. L'image est surtout une façon de dire que nous pouvons avoir, indépendamment du texte, une autre vision sur la fiction constituée.

Ce qui fait ressortir l'idée que tout récit est un jugement sur le référent fictif qu'il construit. À la limite, pour reprendre l'exemple de tout à l'heure, ce n'est pas tellement le fait de commenter la présence du chat qui est importante, c'est le fait que le chat soit là, que vous le voyiez comme moi et que cela manifeste que nous pouvons avoir accès au référent par d'autres biais que les seuls mots de l'auteur de l'histoire.

C'est aussi une façon de montrer que des variations sont possibles, même si la lettre du texte demeure par ailleurs contrainte et stable.

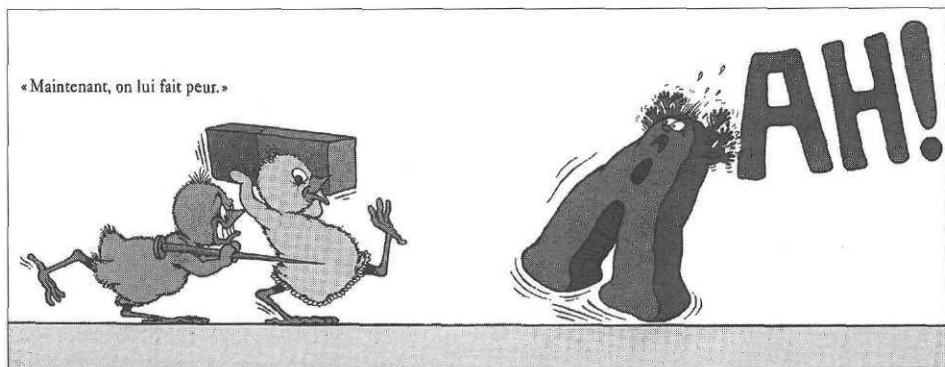
JPL : *Est-ce que dans ce type de situations l'échange langagier entre un adulte et un*

enfant est différent de ce qu'il est dans la vie courante ?

L.D-B : Oui, à plusieurs égards. Dans la vie courante, il y a beaucoup de façons d'utiliser le langage. Laissons de côté les usages les plus utilitaires comme « mange ta soupe », « bois ton lait », etc. et comparons le langage autour du livre et dans la lecture avec les situations dans lesquelles adultes et enfants jouent, à la dinette, ou au papa et à la maman (ce qui n'est déjà pas la même chose). Il me semble que la situation qui se déploie autour du livre est la plus libre. Bien sûr tous les adultes ne jouent pas de la même façon. Certains adultes jouent le rôle qu'ils croient devoir jouer, sans plus : si on leur demande de jouer le bébé grincheux, ils jouent le bébé grincheux. Tandis que d'autres demandent d'abord à l'enfant d'imaginer le rôle avant de le tenir. Ils vont par exemple demander à l'enfant : « Comment il fait le bébé grincheux ? Tu veux qu'il fasse comme ci ou comme ça ? Et pourquoi il est grincheux ? ». Donc ils vont tenter de susciter de la part de l'enfant une représentation du bébé grincheux à laquelle ils vont ensuite tenter de donner corps.

Dans ce dernier cas, la situation et l'emploi du langage se rapprochent de ce qu'il est dans le récit, puisque l'adulte demande à l'enfant de lui brosser un tableau verbal. Cette première étape souligne et construit la distanciation.

Pourtant, ce qui est spécifique de l'emploi du langage dans le récit tel qu'il est pratiqué dans ces échanges adultes/enfants, c'est ce que René Diatkine appelait la mise en jeu de « représentations de représentations ». Cette expression désigne un langage où les mots ne renvoient pas à des choses réelles mais à des idées, des notions, des situations potentielles et à toute la dimension émotionnelle qui peut leur être attachée. Par exemple, si je dis « Il était une fois un chat », cela évoque tous les chats auxquels vous pouvez songer, dans une



Le A, ill. C. Ponti, L'École des loisirs (Tromboline et Foulbazar)

sorte de variation indéfinie. Ce n'est pas le cas si on dit : « Mets le chat dehors, il nous casse les pieds ! ».

La possibilité de mettre en jeu une représentation (le système du mot) qui renvoie à une représentation labile (tout ce que je rapporte à l'idée d'un chat) est particulier à l'usage du langage tel qu'il se pratique avec un livre. Ici l'effet essentiel de cet usage du langage c'est que deux personnes sont heureuses de jouer avec des mots. Pas pour jouer avec des mots, ou pour faire du bruit avec leur bouche. Mais pas non plus pour obtenir quelque chose dans la réalité. Simplement parce que ces mots renvoient à des représentations et que le plaisir du jeu naît de l'échange des représentations au travers du langage. C'est cela le plaisir de la lecture du livre. D'autant que la représentation qui s'échange est à égale distance de celui qui lit et de celui qui écoute puisque ni l'un ni l'autre ne l'ont inventée.

Ce plaisir du jeu gratuit est un point sur lequel René Diatkine insistait beaucoup. Souvent, quand un psychanalyste parle du langage, il a en tête la version psychanalytique de la symbolisation. Il voit alors l'usage des mots comme une façon de consoler les gens d'avoir perdu ce que ces mots désignent. On jouerait avec les mots pour se consoler d'avoir perdu les choses qui leur

correspondent. Mais si l'on demeure dans cette problématique, le langage en définitive n'est qu'un pis aller qui permet à celui qui parle de se tenir tranquille au lieu de se lamenter de ce qu'il a perdu. On est là dans une problématique que René Diatkine appelait tragique. Pour lui, il manquait à cette vision du langage le plaisir de jouer avec des représentations.

Ce jeu est d'une autre nature car, pour y avoir accès, il faut laisser de côté le lien que peuvent entretenir les mots, les représentations et les choses du monde matériel. Dans une perspective de lecture, dans un livre où il est question d'un chat, le mot ne correspond en aucune façon au souci de faire apparaître ou disparaître le chat dont il est question.

Ce qui compte c'est l'échange de représentations que le langage permet, sans que le mot soit un signe précurseur du retour dans la réalité des choses dont il a été question...

JPL : *C'est le côté fictif qui intervient aussi dans ce cas ?*

L.D-B : Oui, pour qu'il y ait fiction, il faut que l'on ait renoncé à faire revenir dans la réalité ce dont on parle. Sans pour autant que cela conduise à un désinvestissement.

Maintenant on pourrait pousser les choses un peu plus loin et s'interroger sur la diffé-

rence entre l'usage fictionnel du langage tel qu'on le trouve dans le livre et celui que l'on déploie dans les jeux de « comme si ». Il me semble que la première différence vient de ce que la fiction dans un livre est construite par un autre : elle obéit à ses règles, elle est organisée avec des phases et des périodes successives. Le lecteur n'a pas le droit d'inventer ce qu'il veut, l'histoire est là. Il peut sans doute la changer, mais il sait que, s'il décide de lire ce livre, il est tenu de faire sortir les paroles de l'auteur et non les siennes, bien que ce soit lui qui leur donne corps.

La présence d'une sorte de « noyau dur » dans quelque chose qui cependant n'a pas statut de réalité me semble intéressante. Il me semble que c'est emblématique de tout fonctionnement culturel.

JPL : *Croyez-vous que l'enfant comprend qu'il n'est pas le seul à recevoir cette histoire, qu'elle n'existe pas seulement entre sa mère et lui ? Le livre peut passer entre d'autres mains et les histoires circulent...*

L.D-B : Oui, c'est aussi une idée développée par René Diatkine. À partir du moment où on est capable de penser qu'on a des fictions communes (ou plutôt des fictions qui se font écho en étant pourtant chacune sur leur scène), eh bien on a une culture : à partir de ce moment là, les choses peuvent s'organiser, se socialiser.

JPL : *Quand on lit avec des jeunes enfants, beaucoup de gens posent la question du sens. On ne peut pas du tout savoir ce que comprennent les enfants et on n'est pas du tout sûr qu'ils comprennent le sens littéral du texte qu'on leur lit. Comment le sens se construit-il ?*

L.D-B : J'aurais tendance à dire qu'il n'est pas essentiel que les enfants comprennent tout ce qu'on leur raconte. Je pense que

d'ailleurs tout le monde est d'accord. Accepter de comprendre et de ne pas tout comprendre, c'est essentiel.

C'est essentiel au dialogue même, à l'échange langagier. Car dans le dialogue, il existe aussi quelque chose de ce type : paradoxalement, il exige que l'on se comprenne mais que l'on ne se comprenne pas complètement. En effet, pour pouvoir parler ensemble, il faut que le dialogue porte sur un lieu commun, il faut qu'il y ait du sens partagé. Mais pour que l'on ait encore quelque chose à se dire, il faut en même temps que tout le sens ne soit pas partagé. Ce qui veut dire qu'il faut que l'on puisse partager *du* sens mais pas *un* sens, puisque précisément c'est ce que chacun va apporter à cette notion commune (de l'ordre « du sens ») qui est comme « un sens ».

Et pour mettre en place ce jeu, il me semble très important qu'un enfant soit en mesure de concevoir le fait qu'une suite de propos tenus, une suite de phonèmes s'organisant en énoncé, forme « du sens » sans être constamment dans la nécessité de casser, de fragmenter, chacun des éléments pour lui attribuer un petit morceau de sens déterminé.

Il y a toute une période durant laquelle les enfants jouent ce jeu entre « du sens » et « un sens ». D'ailleurs, nous en avons tous fait l'expérience. C'est ce qui se passe quand nous avons appris, enfants, des chansons par cœur, et puis que, beaucoup plus tard, nous réalisons (parfois en rougissant) le sens de ce que nous répétions sans tout à fait savoir ce dont il s'agissait. L'exemple le plus bénin est celui du Petit Chaperon Rouge, quand le loup lui dit « tire la chevillette et la bobinette cherra »... Ce n'est que quand on devient linguiste qu'on s'avise que « cherra » vient du verbe choir qui veut dire tomber, et que la chevillette c'est la petite cheville qui retient la petite bobine de tomber et maintient la porte fermée. Mais quand on dit ou qu'on entend « Tire la chevillette et la bobinette cherra » on ne réfléchit pas à tout

ce mécanisme. L'histoire implique un sens général : le Petit Chaperon Rouge vient de frapper à la porte, le loup lui a répondu, et on sait que le Petit Chaperon Rouge va faire « quelque chose » avec la porte qui lui permettra de l'ouvrir. En gros on sait que le loup donne au Petit Chaperon Rouge, une marche à suivre pour que la porte puisse s'ouvrir. Comme le premier mot est « Tire », on comprend bien qu'il y a quelque chose qu'il faut tirer ; mais c'est tout. On ne comprend pas précisément la suite. Et c'est justement ça qui est intéressant, parce qu'on n'est pas dans une absence de sens. Il y a un horizon de sens.

JPL : *Quand elles lisent, certaines personnes changent le prénom donné au personnage dans le livre pour mettre à la place le prénom de l'enfant à qui elles lisent. Qu'en pensez-vous ?*

L.D-B : La situation du livre a ceci de tout à fait remarquable qu'elle permet à deux personnes de partager une situation qui n'est jamais une situation réelle, présente et immédiate. Le fait de tenter de replacer celui à qui on lit dans l'histoire, c'est un peu casser cet effet de distanciation.

JPL : *Pourtant beaucoup de livres sont construits pour abolir la distance et pour renvoyer au quotidien de l'enfant : « la journée à la crèche », « mon doudou »... Et la tentation quand on lit un livre de ce genre à un enfant, c'est de dire « Et toi ? »... Il y a même des livres à la première personne : « je fais ci... je fais ça », dans un souci de coller au plus près à la situation du lecteur.*

L.D-B : Ces livres, je crois, participent de l'idée que certains enfants manquent de cohérence et n'arrivent pas à faire un discours qui accompagne en permanence ce qu'ils sont en train de faire. On pense alors que si on leur donne une sorte de récit de

leur propre journée ça va structurer leur espace mental comme l'on dit dans ce type de perspectives. Je ne suis pas sûr d'y croire vraiment. Parce que la grande difficulté, ce n'est pas seulement de mettre de l'ordre dans les choses, c'est d'être capable de changer son mode de pensée et de faire varier la relation que l'on a avec ses pensées.

À mon avis le plaisir de la lecture c'est aussi de montrer que cette expérience intime de la variation des modes de pensée n'est pas un signe de désorganisation mais une source de plaisir et de créativité.

Il y a des moments où la façon dont on écoute une histoire est liée au plaisir d'imaginer et de manipuler par la pensée les choses dont on vous parle, il y en a d'autres où l'on prend au contraire un plaisir plus proche de la poésie à la polysémie des mots, et à la façon qu'ils peuvent avoir de verser peu à peu dans l'indistinct d'un horizon de sens.

C'est ce que l'on pourrait appeler « l'alternance prose-poésie ». Pour reprendre l'exemple du Petit Chaperon Rouge, quand il est question du « petit pot de beurre », ou dans l'épisode du dialogue entre le loup et le Petit Chaperon Rouge, on est dans une dimension vraiment narrative et le plaisir vient du jeu avec les contenus de représentations et la peur qu'ils suscitent et qu'il s'agit de maîtriser. Mais quand on en vient à « tire la cheville... » on entre dans une dimension qui se situe davantage du côté de la poésie. Le livre lu encourage cette tolérance et cette souplesse face aux mots, cette façon de leur donner tantôt un sens circonscrit, et tantôt d'en faire les indices d'un horizon encore à construire et à préciser. Or c'est cette alternance qui permet le dialogue et la poursuite des échanges. Le livre lu est donc une expérience langagière particulière qui favorise l'accès à la diversité des usages de la parole. ■

Propos recueillis par Françoise Ballanger et Joëlle Turin