

## Entrer dans la langue de l'école...

### « Brève »... de rééducation<sup>1</sup>

Jeannine DUVAL HERAUDET

Nadir est en grande section d'école maternelle lorsque son enseignante formule en octobre une demande d'aide au réseau. Il a peu fréquenté l'école auparavant. Un manque de structuration des phrases, des récits qui ne semblent suivre aucune logique, une grande pauvreté de vocabulaire, une difficulté de compréhension des consignes, une difficile intégration dans la collectivité scolaire l'ont alertée et interrogée sur ses propres capacités à aider le garçon au sein de la classe. Nadir, prématuré de 7 mois et demi, a bénéficié d'une aide psychomotrice au CMP lorsqu'il avait entre deux et trois ans, en raison d'un retard de développement moteur. Le médecin et l'infirmière de PMI insistent pour que les parents effectuent une nouvelle démarche auprès du CMP voire du CMPP.

Les parents ayant refusé catégoriquement de faire aider à nouveau leur enfant à l'extérieur, la rééducatrice propose des rencontres avec le garçon. Les séances préliminaires laissent augurer un travail possible au sein de l'école, au moins dans un premier temps. Une rééducation se met donc en place, à raison de deux rencontres par semaine. Face à l'inquiétude persistante de l'enseignante, la psychologue scolaire est requise au mois de mars pour évaluer les possibilités intellectuelles du garçon, qui se révèlent sensiblement normales. En fin d'année scolaire, un décalage important dans les apprentissages nécessaires pour aborder le CP dans des conditions favorables motivent un maintien à l'école maternelle. Nadir a évolué positivement, son langage et ses représentations graphiques se structurent, mais l'enseignante souligne son décalage toujours très important au niveau de la classe, ses camarades ayant évolué eux aussi ! Si un bilan psychiatrique, effectué en juin à la demande du médecin scolaire et en vue de la CCPE qui décidera du maintien en maternelle vient confirmer la « normalité » des difficultés de Nadir, une carence éducative et un manque de cohérence parentale importantes conduisent l'équipe éducative à inciter la famille à effectuer une démarche pour un suivi familial au CMP, ce qu'elle accepte cette fois. Il est décidé cependant la poursuite de l'aide rééducative pour le garçon au sein de l'école.

<sup>1</sup> Novembre 1999, inédit

Nadir est donc à nouveau en grande section et nous reprenons le fil de nos rencontres. Nous sommes en novembre. Nadir évoque Noël et ses désirs de cadeaux. Je lui propose de « faire sa commande au Père Noël » en dessinant les jouets qu'il vient d'évoquer. Le garçon choisit de dessiner dans un premier temps un vélo pour son frère. D'après ce que je peux comprendre, ceci éviterait l'emprunt fréquent du vélo de Nadir par ce frère. Des lettres sont présentes dans le dessin (y compris les lettres de son prénom et de son nom, en désordre). Il commente : « *Il faut que j'écrive un mot pour que je sois grand un peu et que je sois chez les grands... A h ! J'ai oublié un mot aussi. Il faut que j'y aille au CP aussi ...* ». A ma demande, Nadir me dicte son histoire : « *Je commande au Père Noël de m'acheter un vélo de mon petit frère.* »

Je reformule la phrase avant d'écrire : « Je demande au Père Noël d'acheter un vélo pour mon petit frère. »

Nadir remarque alors : « *Moi ma mère et mon papa ils parlent pas comme toi !* »

- J. H : Ils parlent comment ?

Nadir : « *Comme les autres là-bas. Tu comprendrais pas.* »

- J.H : Ils parlent en arabe ?

- Nadir : « *Non, mais pas comme toi.* »

Je ne peux en connaître plus sur « les autres ». Ses copains ? Ceux de son quartier, ceux de l'école ?

Hormis la prise de conscience de l'enjeu de l'entrée dans l'écrit « pour devenir grand », « pour aller au CP », Nadir ne nous donne-t-il pas ici un exemple significatif d'une saisie pertinente d'habitus langagiers différents auxquels il est confronté? Il exprime que la langue de la maison n'est pas la même que la langue de l'école. Pourtant, ne montre-t-il pas des capacités de métacognition, en l'occurrence ici de métalangage ? On peut penser que le passage de l'oral à l'écrit par le biais de « sa petite histoire » a facilité cette prise de conscience liée à la nécessaire mise en forme de son langage oral. On peut poser l'hypothèse que l'attention singulière portée par un adulte à la parole de l'enfant, articulée à une nécessaire mise en forme du langage en vue d'une communication et d'une compréhension par d'autres, proposée par l'adulte, sans forçage, ouvre à l'enfant les portes d'un langage communicable et partageable, la langue de la culture.

Cependant, le garçon est placé face à un choix fondamental : il lui faut en quelque sorte abandonner le langage de sa famille, celui dans lequel il est compris à demi-mot, celui qui n'attend de lui aucun effort particulier, pour entrer dans le langage de l'école. Le pourra-t-il ? Ne vivra-t-il pas ceci comme une trahison ? Quels bénéfices attendus l'inciteront à faire ce pas ? Quel plaisir encore inconnu peut-il en espérer ? Quels obstacles devra-t-il surmonter ? L'école saura-t-elle l'y inciter, l'y inviter et l'y aider, lui donner les moyens de le faire ? On ne peut apprendre que si cela fait sens pour soi. Certains enfants rencontrent des difficultés dans la construction

de ce sens. Comment les aider à construire ce rapport au savoir, processus toujours singulier qui articule des composantes conscientes et inconscientes ? Il semble que la voie soit la complémentarité des différentes actions, par la conjugaison des relations nouées avec l'enfant, interventions accordées dans une même direction.

L'espace-temps rééducatif peut offrir à l'enfant les conditions de possibilité pour qu'il se connaisse mieux, pour qu'il puisse renoncer aux désirs qui le retiennent dans un statut de « petit » englué dans les relations avec sa cellule familiale, pour qu'il appréhende les « possibles » que lui offre l'entrée dans la culture, pour qu'il sache quelque chose de son désir et pour qu'il s'arme afin de surmonter les obstacles inévitables. DE son côté, l'enseignant, tout en entretenant et en nourrissant ce désir, aura pour tâche première de lui offrir les conditions d'acquisition, de consolidation des outils de la pensée que permet une meilleure maîtrise de la langue orale dans des situations de communication, de création, de confrontation et d'échange avec les autres enfants.

C'est dans toutes les situations privilégiées d'expression, de communication, de production de langage et d'écoute dans lesquelles s'articulent désir et raison, pédagogie et rencontre humaine, plaisir et effort, acceptation et exigence, mais c'est également dans le « bain de langage » offert par l'école, avec toutes les personnes adultes que l'enfant va y rencontrer, que l'enfant va pouvoir s'imprégner de structures de phrases, d'un vocabulaire différent, acquérir des moyens d'expression plus larges, des outils plus précis de lecture, d'interprétation, de compréhension du monde qui l'entoure, des outils pour penser et se penser dans le monde.

Certains enfants construisent un bagage linguistique riche et bien structuré dès leur naissance. D'autres n'ont pas cette chance et se trouvent dans une situation « d'handicapés du langage », dès leurs premiers contacts avec l'école. Est-ce une fatalité à laquelle nous devons nous résigner ? Est-ce un déterminisme auquel il est difficile d'échapper ? L'école se trouve devant une lourde responsabilité, mais l'enjeu est riche de promesses...

**23-29 novembre 1999**