

CENTRE TECHNIQUE NATIONAL
D'ETUDES ET DE RECHERCHES SUR LES HANDICAPS ET LES INADAPTATIONS

2, rue Auguste Comte 92173 VANVES Cedex - B.P. 47

APPRENDRE A PARLER : LE ROLE DE L'ECOLE MATERNELLE.

Acquisition et fonctionnement du langage
chez des enfants de trois à six ans de milieu prolétaire;
modifications possibles des procédures traditionnellement
mises en oeuvre dans l'institution.

Laurence LENTIN
Présidente de l'AsFoReL, Directrice du Centre de Recherche sur
l'acquisition du langage (Université de la Sorbonne nouvelle).
Responsable scientifique

Brigitte BONNEL
Expérimentateur

Avec la collaboration de l'équipe d'une école maternelle
d'application.

Vient de paraître :

- Deux cantonniers en service social, ils utilisent d'abord les ressources des gens
(A. HOUARD/F. DUFFETELLE)
- Handicap et droit
(Colloque A.D.E.P.)
- Les sévices institutionnels
Analyse thématique de Th. LAMBERT
(4ème Congrès international sur les enfants maltraités et négligés. AFIREM/ISPCAN)
- Les handicapés mentaux vieillissants
(C.R.E.A.I. Rhône-Alpes)
- La pluridisciplinarité dans les pratiques médico-psycho-socio-éducatives
Mal nécessaire ou nécessité bénéfique ?
(8ème Journées d'études du C.T.N.E.R.H.I.)
- Revenir chez soi pour grandir
(Dr. E. ZUCMAN et coll.)
- Corps - Mouvement - Déficience mentale - Société
(Journées d'études du C.T.N.E.R.H.I.
Strasbourg, 8-9-10 Novembre 1984)

P R E F A C E

Les travaux de Laurence LENTIN et de ses collaborateurs ont aujourd'hui une influence décisive sur la recherche pédagogique dans le domaine de la préscolarité et des premières années de l'école élémentaire. "Apprendre à parler", "Comment apprendre à parler à l'enfant", "Du parler au livre" sont des ouvrages de référence qui ont ouvert la voie à de nombreuses réflexions.

Tous les enfants n'apprennent pas à lire facilement et certains échouent complètement dans l'acquisition de la langue écrite pendant leur scolarité primaire. Ce constat a été répété maintes fois depuis que la scolarisation primaire est obligatoire dans notre pays, et il devient de plus en plus embarrassant, depuis l'institution des collèges d'enseignement secondaires et le prolongement jusqu'à 16 ans de l'obligation scolaire. Les explications proposées généralement accèdent explicitement ou implicitement l'hypothèse d'un déficit avec lequel il faut s'accommoder, quelle qu'en soit la nature : destin génétique, justifiant les inégalités sociales comme étant dans l'ordre de la nature, "handicap socio-culturel" dont les effets seraient inéluctables. Certains ont pu voir dans l'échec scolaire l'expression d'un conflit de la culture, la classe dominante imposant ses règles et jugeant les enfants de l'autre classe selon ses propres critères. Ces positions, pour ne citer que les extrêmes, sont aussi démobilisantes les unes que les autres pour la recherche pédagogique, puisqu'elles se contentent d'expliquer l'inévitable échec. Qu'un grand nombre d'enfants échoue est une constatation qui ne varie guère, et que l'on retrouve jusqu'à présent, dans le bilan des nombreuses tentatives pour modifier les techniques d'apprentissage. Il est vraisemblable que chaque pédagogie nouvelle permet à certains de réussir alors qu'ils auraient échoué autrement, mais ne convient pas à d'autres qui auraient réussi par une méthode plus traditionnelle.

Les innovations à l'école - tout autant d'ailleurs que le maintien des traditions - ne supprime pas une condition indispensable à la réussite pédagogique. Il est utile que l'adulte aime ce qu'il enseigne, aime le transmettre aux élèves et ait profondément fait sienne la méthode qu'il utilise. Les novateurs réussissent, les imitateurs échouent, ce qui rend souvent difficile l'évaluation des méthodes.

Laurence LENTIN et son équipe ont fait une recherche action et les enseignants de l'école maternelle où ils ont travaillé étaient profondément intéressés par ce travail. Ils ont utilisé au départ une hypothèse théorique chère à Laurence LENTIN. Il s'agissait de permettre l'établissement progressif de la fonction langage chez l'enfant, "l'enfant sachant parler lorsqu'il maîtrise un fonctionnement syntaxique lui permettant d'énoncer explicitement au moyen du seul langage une pensée structurée ou un enchaînement de pensées en ou hors situation". Ce fonctionnement "permet ensuite un apprentissage de l'écrit... (s'appuyant) sur la signification et la structuration syntaxique du discours, qui devient un texte".

On ne peut qu'être profondément d'accord avec ces propositions, même si l'on peut discuter des différents chemins suivis par l'enfant pour y parvenir. Mais le tracail présenté ici me paraît mettre en lumière deux points essentiels :

- 1 - Il ne faut pas attendre l'entrée au cours préparatoire - c'est-à-dire le terme de l'acquisition de la langue parlée - pour mettre en oeuvre une pédagogie efficace.
- 2 - Un autre abord de l'enfant - une interaction individuelle régulière - permet de mobiliser ce qui est encore aujourd'hui considéré comme immuable, et par ces seuls résultats remettent radicalement en cause les idées reçues sur les aptitudes des enfants à faire leur la langue écrite.

Peu importe que l'expérience relatée ici ne soit pas immédiatement généralisable, non seulement pour des raisons financières, mais aussi parce qu'il faut beaucoup de temps pour transmettre réellement à beaucoup de praticiens un nouvel état d'esprit. Ce que le lecteur doit retenir, c'est qu'une transformation de fonctionnement mental et langagier est possible, chez des enfants considérés habituellement comme défavorisés ou handicapés, alors qu'un abord traditionnel cantonne certains dans une différence qui devient handicap.

Ce n'est pas une provocation que d'affirmer que l'école doit s'adapter à la population qui la fréquente, et surtout aux nouveaux objectifs qu'on lui assigne. Un changement réel est rarement obtenu par une généralisation de

méthodes expérimentées par un petit groupe particulièrement motivé. Il est beaucoup plus efficace de provoquer une réflexion continue sur le bien fondé théorique et sur les effets réels des pratiques habituelles, ainsi que sur les finalités de la pédagogie. Le travail de Laurence LENTIN, de Brigitte BONNEL et de l'équipe de l'école maternelle, au-delà de son très grand intérêt scientifique et des perspectives de développement qu'il ouvre, à le grand mérite de montrer que le "déficit" ou "l'handicap" disparaissent, quand on aborde l'enfant autrement, fait qui a lui seul remet en cause la fatalité des échecs scolaires. Peu importe que la démarche ait nécessité la réunion d'une équipe inhabituelle. Elle a atteint un résultat essentiel en montrant que cette pédagogie est possible.

Professeur René DIATKINE
Centre Alfred Binet

PRESENTATION

L'étude proposée dans cet ouvrage illustre essentiellement deux thèses formulées dès 1969 et confirmées depuis sur le terrain par diverses expérimentations.

1. Un enfant, quels que soient son milieu d'origine et sa langue maternelle, qui entre à l'école maternelle ne parlant pas, parlant peu, ou parlant de façon non conforme à ce qui implicitement est considéré socialement comme la norme, peut mettre en fonctionnement son système du penser-parler au cours de ses trois années d'école maternelle, de manière à parvenir à une énonciation autonome, explicite, incluant des variantes proches de l'écrit. Cette maîtrise langagière lui permet l'acquisition véritable du lire-écrire au Cours préparatoire.

2. L'école maternelle peut assurer le développement de la fonction langagière de chaque enfant en assurant entre lui et un (des) adulte(s) une interaction individualisée, appropriée à chacun. Elle assure ainsi une passerelle entre ce que l'enfant vit et apprend hors de l'école et ce dont il a besoin pour affronter son avenir scolaire et social.

A souligner : il ne s'agit en aucune façon de rééducation de quelque "retard de langage", il s'agit d'éducation en vue du développement habituel de la fonction langage, fonction cognitive et verbale propre à l'être humain.

Le présent travail ne pouvait analyser en détail l'ensemble des conditions nécessaires à la réalisation des deux points évoqués. Tout en donnant des informations indispensables sur le contexte de l'expérimentation et sur les enfants étudiés, les paramètres choisis ont été, à travers le recueil de dialogues authentiques :

. L'évolution du langage des enfants vers une énonciation autonome et signifiante. A l'exclusion de toute autre analyse, on a étudié la longueur et la nature syntaxique des énoncés, selon une méthodologie éprouvée antérieurement.

. Le travail triangulaire entre l'enfant, l'adulte et un livre illustré dont le texte a été conçu à cet effet. (Il s'agit là de l'un des moyens privilégiés utilisés par l'adulte dans son interaction avec l'enfant, en vue du développement de son parler-penser).

On n'a pas étudié ici les caractéristiques (verbales et/ou non verbales) de la relation des adultes de l'école ni avec les enfants, ni avec leurs familles, qui bien entendu jouent un rôle déterminant.

Cette recherche conduite en diachronie au long de plus de quatre années, n'a pu être menée à son terme que grâce à la coopération d'une équipe. Elle a permis le déroulement d'une action continue, constamment concertée et soutenue par un désir commun : aider les enfants et rendre possible une étude rigoureuse de leurs acquisitions langagières.

Notre introduction ci-après indique les noms des principaux artisans de cette entreprise. Il m'appartient de remercier ici tout particulièrement Brigitte Bonnel. Elle a exploité toutes les ressources de ses compétences, de son savoir-faire et de son endurance; elle n'a jamais ménagé sa peine, ni au cours de la longue et tenace expérimentation, ni durant les interminables écoutes et ré-écoutes des enregistrements, les transcriptions (parfois bien fastidieuses) et les analyses. Son respect des faits, et des seuls faits tout au long de ce travail est l'assurance de la rigueur indispensable à toute description scientifique.

Laurence Lentin.

Février 1985.

III

SOMMAIRE

TABLE DES ABREVIATIONS	VIII
INTRODUCTION	1
<u>CHAPITRE I : PRESENTATION DE LA RECHERCHE</u>	6
I.1. <u>L'ORGANISME DE RECHERCHE ET L'EQUIPE DE TRAVAIL</u> .	6
I.2. <u>LA PROBLEMATIQUE</u>	7
I.3. <u>LA POPULATION</u>	12
I.3.1. Le terrain	12
Tableau n° 1	16
I.3.2. Le groupe expérimental	17
I.3.3. Le groupe de référence	17
I.4. <u>LA COLLECTE DES DONNEES</u>	19
I.5. <u>LA METHODOLOGIE</u>	23
I.5.1. Quelques définitions préliminaires	24
I.5.2. Etude de la longueur des énoncés	24
I.5.3. Analyse de la complexité syntaxique	25
Tableau n° 2	27
I.5.4. Indications complémentaires	28
<u>CHAPITRE II : ETUDES LONGITUDINALES</u>	31
II.1. <u>INTRODUCTION</u>	31
II.2. <u>ODETTE</u>	33
II.2.1. <u>La première année</u>	36
II.2.1.1. Tableau récapitulatif	37
Tableau n° 3	38
II.2.1.2. Etude de la longueur des énoncés à partir du Q3. Tableau n° 4 ...	40
II.2.1.3. Etude du nombre d'énoncés par corpus : n. Tableau n° 5	41
II.2.1.4. Etude des énoncés les plus longs; e. Tableau n° 6	42
II.2.1.5. Perspectives pour l'année suivante	43
II.2.2. <u>La deuxième année</u>	44
II.2.2.1. Tableau récapitulatif	45
Tableau n° 7	46
II.2.2.2. Etude de la longueur des énoncés Tableau n° 8	47
Tableau n° 9	48
Tableau n° 10	49
II.2.2.3. Les phrases complexes et les introduceurs de complexité	50
Tableau n° 11	53
II.2.2.4. Les activités langagières	52
Perspectives pour l'année suivante	55

II.2.3.	<u>La troisième année</u>	55
II.2.3.1.	Tableau récapitulatif	56
	Tableau n° 12	57
II.2.3.2.	Les phrases complexes et les introduceurs de complexité	56
	Tableau n° 13	58
	Tableau n° 14	60
II.2.3.3.	Etude de la combinatoire des IC. Tableau n° 15	62
	Tableau n° 16	67
	Tableau n° 17	68
II.2.3.4.	Etude de la longueur des énoncés Tableau n° 18	66
	Tableau n° 19	69
	Tableau n° 20	70
	Tableau n° 21	71
II.2.4.	<u>Conclusion</u>	72
II.3.	<u>SABRINA</u>	73
II.3.1.	<u>La première année</u>	75
II.3.1.1.	Tableau récapitulatif	75
	Tableau n° 20	76
II.3.1.2.	Etude du nombre d'énoncés par corpus : n	78
	Tableau n° 21	79
II.3.1.3.	Etude de la longueur des énoncés à partir du Q3	80
	Tableau n° 22	80
II.3.1.4.	Etude des énoncés les plus longs : e	80
	Tableau n° 23	80
II.3.1.5.	Etude de la complexité syntaxique	81
II.3.1.6.	Perspectives pour l'année suivante	82
II.3.2.	<u>La deuxième année</u>	82
II.3.2.1.	Tableau récapitulatif	83
	Tableau n° 24	84
II.3.2.2.	Etude de la longueur des énoncés Tableau n° 25	85
	Tableau n° 26	85
	Tableau n° 27	86
II.3.2.3.	Etude de la complexité syntaxique Tableau n° 28	87
	Tableau n° 29	88
II.3.2.4.	Les activités langagières	89
II.3.2.5.	La situation de récit en interaction.....	95
II.3.2.6.	Perspectives pour l'année suivante	95
II.3.3.	<u>La troisième année</u>	96
II.3.3.1.	Tableau récapitulatif	97
	Tableau n° 29	97
II.3.3.2.	Les phrases complexes et les in- troduceurs de complexité : <u>exemples d'interaction langagiè-</u> <u>re entre le texte du livre,</u> l'enfant et l'adulte	98
	Tableau n° 30	100
	Tableau n° 31	104
	Tableau n° 32	105

II.3.3.3.	Etude de la combinatoire des IC.	103
	Tableau n° 32	106
	Tableau n° 33	108
II.3.3.4.	<u>Les schèmes sémantico-syntaxiques</u> <u>créateurs dans l'interaction</u> <u>langagière</u>	110
II.3.3.5.	Etude de la longueur des énoncés	112
	Tableau n° 34	113
	Tableau n° 35	114
	Tableau n° 36	115
II.3.4.	<u>Conclusion</u>	112
 <u>CHAPITRE III : ETUDES COMPARATIVES</u>		118
III.1.	<u>INTRODUCTION</u>	118
III.2.	<u>ANALYSE DES ENONCIATIONS</u> des enfants du groupe expérimental au début de l'expérimentation	119
	Tableau n° 37	122
III.2.1.	Etude des histogrammes	124
	Tableau n° 38	123
III.2.2.	Etude du tableau n° 37	125
III.2.3.	Etude de la moyenne des Q3	126
III.2.4.	Etude des énoncés les plus longs : <u>e</u> ..	127
III.2.5.	Etude du nombre des ICS attestés	127
III.2.6.	Conclusion	128
III.3.	<u>ANALYSE DES ENONCIATIONS</u> des enfants du groupe de référence au début de l'expérimentation, utilisation de données complémentaires	129
	Tableau n° 39	131
III.4.	<u>ETUDE COMPARATIVE</u> des deux groupes au début de l'expérimentation	132
	Tableau n° 40	133
III.5.	<u>ANALYSE DES ENONCIATIONS</u> des enfants du groupe expérimental au terme de l'expérimentation	134
	Tableau n° 41	136
III.6.	<u>ANALYSE DES ENONCIATIONS</u> des enfants du groupe de référence au terme de l'expérimentation	137
	Tableau n° 42	138
III.7.	<u>EVALUATION DES PROGRES</u> accomplis par le groupe expérimental pour la longueur des énoncés	137
	Tableau n° 43	139
	Tableau n° 44	140
III.8.	<u>EVALUATION DES PROGRES</u> accomplis par le groupe expérimental pour la mise en fonctionnement des introduceurs de complexité	142
III.8.1.	Etude du pourcentage de phc	143
	Tableau n° 45	144
III.8.2.	Etude du nombre des ICS attestés	145
	Tableau n° 46	146
III.8.3.	Etude de la combinatoire des IC	147
	Tableau n° 47	148

VI

III.9. <u>QUELQUES CAS PARTICULIERS</u> : les enfants du groupe expérimental qui ont le moins progressé .	147
Tableau n° 48	149
Tableau n° 49	150
III.9.1. Simon	151
III.9.2. Loïc	152
III.9.3. Ahmed	153
III.9.4. Damien	154
III.9.5. Karem	156
III.9.6. Conclusion	157
<u>CHAPITRE IV. CONFRONTATION DES HYPOTHESES DE DEPART AUX RESULTATS APPORTES PAR LES ETUDES LONGITUDINALES ET COMPARATIVES</u>	160
<u>CHAPITRE V. CONFRONTATION DES DONNEES RECUEILLIES SUR LE FONCTIONNEMENT LANGAGIER A UN APPRENDRE A LIRE ULTERIEUR ET AU DEVENIR SCOLAIRE</u>	165
V.1. <u>INTRODUCTION</u>	165
V.2. <u>QUELQUES CHIFFRES</u>	166
Tableau n° 50	167
Tableau n° 51	169
Tableau n° 52	169
Tableau n° 53	170
V.3. <u>ETUDE COMPARATIVE DES TAUX DE REDOUBLEMENT DU CP</u> pour le groupe expérimental et pour le groupe de référence	171
Tableau n° 54	171
V.4. <u>ETUDE DES CAS PARTICULIERS</u>	171
V.4.1. Damien, Farid et Karem	171
V. Tableau n° 55	173
Tableau n° 56	174
V.4.2. Sonia	175
V.4.3. Ahmed, Loïc et Simon	175
V.5. <u>RECAPITULATION DES DONNEES CHIFFREES</u> et de l'étude des cas particuliers	176
<u>CONCLUSION</u>	179
<u>ANNEXES</u>	185
ANNEXE N° 1. Exemple d'expérimentation : un début de communication	187
ANNEXE N° 2. Présentation de corpus recueillis au début de l'expérimentation	194
ANNEXE N° 3. Exemple méthodologique : une analyse de corpus	209
ANNEXE N° 4. Présentation d'un corpus recueilli au terme de l'expérimentation	225
ANNEXE N° 5. Formation	231

VII

BIBLIOGRAPHIE	234
1. BIBLIOGRAPHIE GENERALE	235
2. LIVRES ILLUSTRÉS POUR ENFANTS CITES	247
3. COLLECTION "Acquisition du langage oral et écrit : théorie et application", Responsable : L. LENTIN .	249

TABLE DES ABREVIATIONS

- A : Adulte.
- A1, A2, An : énoncé 1, 2, n de l'adulte.
- Ah : Ahmed.
- CP : Cours Préparatoire.
- CE1 : Cours Elémentaire première année.
- e : Longueur de l'énoncé le plus long.
- IC : Introduceur de Complexité.
- IC + IC : IC juxtaposés.
- IC / IC : IC emboîtés.
- IC+ / IC : IC emboîtés ou juxtaposés.
- ICNS : IC non sélectionné.
- ICS : IC sélectionné.
- (ind.) : élément indéchiffrable.
- L : Loïc.
- m : mode (pour la distribution de la longueur des énoncés).
- m' : mode pour la distribution des énoncés de longueur supérieure à 1.
- m. des Q3 : regroupement des Q3 pour une période donnée, obtenu par le calcul de leur moyenne.
- n : nombre total d'énoncés par corpus.
- O : Odette.
- p ? parce que : parce que énoncé après une question de l'interlocuteur comportant un pourquoi.
- phc : phrase complexe.
- ? → phc : phc formulées après une question comportant un IC énoncé dans la phc.
- phs : phrase simple.
- phsm : phrase simple multiple.
- Q3 : troisième quartile (pour la distribution de la longueur des énoncés), noté exceptionnellement dans ce document : Q3 et non : q3.
- que_c : que conjonction.
- que_r : que relatif.
- S : Sabrina.
- Se : Serge.

T.M.P.E. : Texte modifié par l'expérimentateur.

Xo : médiane (pour la distribution de la longueur des énoncés), notée exceptionnellement dans ce document Xo et non xo.

[] : Les crochets encadrent les transcriptions phonétiques.

() : Les parenthèses encadrent des éléments non prononcés mais nécessaires à la compréhension du lecteur.

, , : deux virgules plus ou moins espacées indiquent un silence plus ou moins prolongé.

: : deux points indiquent l'allongement d'un phonème.

↗ : intonation montante particulièrement audible.

Série verte (Pauline et Victor) - Série 1.

Composition syntaxique du texte : phrases simples et leur combinatoire.

Série orange (Pauline et Victor) - Série 2.

Composition syntaxique du texte : phrases simples et combinatoire, phrases complexes contenant une seule complexité syntaxique. Multiples combinaisons possibles.

Série bleue (Pauline et Victor) - Série 3.

Composition syntaxique du texte : phrases simples et combinatoire, phrases complexes comprenant une seule complexité syntaxique, énoncés comportant des emboitements de phrases complexes, multiples combinaisons possibles.

INTRODUCTION

Depuis les années 60, un nombre croissant de chercheurs et de spécialistes (psychologues, sociologues, psychiatres, pédagogues) considèrent que les caractéristiques de la maîtrise de la langue par l'enfant jouent un rôle important dans sa réussite ou son échec au cours de sa scolarité, et tout particulièrement durant son cursus élémentaire.

Le "savoir parler" qu'on attribue à l'enfant lorsqu'il aborde l'apprentissage de la langue écrite vers six ans, n'a jamais été décrit. On le considère donc abusivement comme une connaissance précise et univoque sur laquelle on pourrait construire tous les apprentissages ultérieurs d'une manière uniforme.

On décide d'un "mal parler" ou d'un "bien parler", non rigoureusement définis, ce sont plutôt des jugements de valeur qu'une évaluation scientifique. Il s'ensuit le processus que l'on connaît : dès la maternelle (dès la crèche ?), l'enfant dont le parler ne correspond pas aux seules "normes" acceptées par l'école est perçu comme inadapté ou même handicapé, non seulement verbal mais mental. L'enfant qui ne parle pas ou parle "mal" devient facilement l'enfant qui ne comprend pas, donc "qui n'est pas intelligent".

Or il n'est généralement pas tenu compte dans ces processus de dévalorisation (et d'auto-dévalorisation de la part de ces enfants et de leurs familles) de l'existence et du rôle capital de la fonction langage (concept dû à Henri WALLON), l'une des thèses fondamentales de ce travail.

L'utilisation d'une ou plusieurs langue(s) par l'enfant (et par l'adulte) dépend étroitement des modalités de l'installation de sa fonction langage depuis sa naissance. En effet le jeune enfant apprend à parler et cet apprendre est encore mal connu.

Cet apprendre, d'après la thèse de la Formation de Recherche dirigée par L. LENTIN ne peut se réaliser que dans une interaction adaptée entre l'enfant et les adultes qui s'occupent de lui. Il ne s'agit donc pas de pratiquer des exercices de type "exercices structuraux" qui proposent un modèle fixe et unique à mémoriser. Depuis quelques années ces exercices ont été introduits à l'école maternelle (sous forme de jeux, comptines, etc.). Exercices mécaniques portant sur la morphologie ou la syntaxe de la langue, non insérés dans des situations de communication vraies : ils ne peuvent pas constituer un élément d'apprentissage du langage. L'enfant a donc besoin, pour apprendre à parler et pour parler, d'autres situations de dialogue.

C'est précisément l'objectif de l'expérimentation présentée ici : concevoir (et pratiquer) un apprentissage scolaire (ou "institutionnel") du langage à partir de ce qui se passe dans la vie de tous les jours; veiller à ne pas "désincarner" le discours qui doit toujours naître d'un besoin, d'un désir, être générateur de plaisir, et être chargé pour l'enfant à la fois d'affectivité positive et de signification intellectuelle.

L'expérimentation menée jusqu'à présent dans différentes écoles maternelles (Petite, Moyenne et Grande Section) ainsi qu'au Cours Préparatoire et chez l'adolescent en difficulté scolaire, constitue par ses résultats le commencement d'une confirmation des thèses sur lesquelles est établie cette recherche.

Un entraînement individuel concerté et basé sur les résultats obtenus concernant la nature syntaxique des discours d'enfants recueillis et analysés permet l'établissement progressif de la fonction langage chez chaque enfant et la mise en fonctionnement du système de production autonome de chacun. (Cf. L. LENTIN, 1971, 1972 a, 1973 a).

Ce fonctionnement individuel du parler de l'enfant, en correspondance avec son activité mentale, permet ensuite un apprentissage de l'écrit radicalement nouveau, car il s'appuie essentiellement sur la signification et la structuration syntaxique

du discours, qui devient un texte. (Cf. pour le développement de cet aspect théorique, L. LENTIN et collaborateurs, 1977, L. LENTIN 1978 a, 1979 b, 1980d); des travaux ont été entrepris à partir de ces données théoriques. (Cf. J.M. O. DELEFOSSE 1980, 1982, 1983; M.T. REBARD in L. LENTIN et collaborateurs 1984; M. UZE 1982 a, 1983, 1984).

Le travail de l'adulte suppose de sa part non seulement une prise de conscience sur la nature et le fonctionnement de son propre parler, mais aussi une maîtrise souple de son système verbal qu'il doit constamment adapter à chacun de ses jeunes interlocuteurs. Syntaxe, lexique, morphologie, et aussi articulation doivent permettre à chaque enfant de trouver les éléments nécessaires à ses propres hypothèses, indispensables à ses progrès.

L'adulte doit donc être suffisamment informé et avoir suffisamment réfléchi à la nature et aux enjeux de l'action qu'il va jouer dans l'apprendre à parler/penser de l'enfant. Il doit être également prêt à constamment remettre en cause les normes dont il est (consciemment ou non) imprégné et à accueillir de façon positive (ou à susciter) les tentatives des enfants pour communiquer de toutes les façons qui sont à leur portée.

Un document joint à cette étude (Cf. annexe n° 1) montre comment, pour certains enfants, les premières incitations à la communication verbale peuvent être ... non verbales, et cela parfois pendant un temps assez long. Si on se fie aux normes couramment adoptées dans l'institution (et dans la société), un enfant de 3 ans s'exprime déjà verbalement de façon assez élaborée. Or certains enfants de 3 ans (et plus) qui arrivent à l'école maternelle ne parlent pas. C'est alors que nous formulons l'hypothèse qu'une éducation concertée, fondée sur nos thèses à propos de l'acquisition du langage, insérée dans un mode de vie repensé, amène à modifier les critères courants d'appréciation sur le parler/penser des enfants, leur permettant ainsi de progresser. (Cf. L. LENTIN 1975 c).

Les moyens jusqu'à présent mis à notre disposition n'ont pas permis d'étayer ces thèses autrement que par des études ponctuelles et/ou monographiques. La recherche présentée ici a permis l'exploitation des résultats apportés par l'étude diachronique d'une classe d'enfants se déroulant sur trois années et par plusieurs études comparatives. Cette recherche propose une réponse à la question essentielle que nous nous posons :

Peut-on modifier le processus de caractérisation de handicap verbal (devenant presque toujours celle de handicap mental ou intellectuel) que supportent massivement les enfants de milieu prolétaire, et dans l'affirmative, de quelle façon ?

Si la réponse à cette question est positive, les résultats obtenus vont pouvoir contribuer à éclaircir la notion de handicap verbal et/ou mental : en effet, on mettrait en évidence la conception étroite, erronée et ségrégative de la "normalité" et les conséquences néfastes de cette appréciation. Cela permettrait pour le secteur médico-social de disposer de nouveaux critères pour distinguer un véritable handicap d'une appréciation issue d'investigations ou d'attitudes non pertinentes.

Les informations apportées par cette recherche sur la fonction langage et les activités de raisonnement et d'argumentation de l'enfant observées réellement (continûment objet d'une éducation adaptée à chacun et non de tests ponctuels), devraient modifier profondément les conditions de prises en charge d'enfants correspondant à l'échantillon choisi par le secteur médico-social; ceci ne sera possible que dans la mesure où une formation appropriée des éducateurs permettra au milieu institutionnel de l'école maternelle en particulier mais aussi de l'école élémentaire et de l'école secondaire, d'assumer la mise en fonctionnement du langage et, par là même, du parler-penser-lire-écrire chez les enfants qui lui sont confiés. Les pratiques proposées ici et illustrées par de nombreux exemples vécus à l'école maternelle apportent des éléments de solution au problème crucial que se pose la société

contemporaine devant l'échec scolaire constant qui atteint une partie non négligeable de la population scolarisée.

I. PRESENTATION DE LA RECHERCHE

I.1. L'ORGANISME DE RECHERCHE ET L'EQUIPE DE TRAVAIL.

L'organisme chargé d'étudier, dans le cadre de la présente recherche, les conditions nécessaires à l'acquisition du langage dans le milieu institutionnel de l'école maternelle est

l' A s F o R e L

(Association de Formation et de Recherche sur le Langage)

130 avenue de Villiers - 75017 Paris.

Activités et fonctions principales.

C'est une Association Loi 1901 fondée le 28.03.81, enregistrée le 23.06.81 comme Organisme de Formation par le Secrétariat Général de la Formation Professionnelle auprès du Premier Ministre, sous le numéro 11/75/04 821/75.

Extrait des statuts :

"Article 2. Cette Association a pour but :

- la recherche théorique sur l'acquisition et le fonctionnement du langage à partir des thèses et travaux de Laurence LENTIN;
- la diffusion de tout document relatif à cette recherche;
- l'information et la formation sur tout ce qui concerne la recherche sur le langage : stages, séminaires, congrès, interventions...

Plus généralement, l'Association a pour but toutes activités connexes non commerciales, se rapportant directement ou indirectement à l'objet social ainsi défini."

Le responsable scientifique de la recherche est Madame Laurence LENTIN; elle mène depuis quinze ans des recherches sur l'acquisition du langage oral et/ou écrit.

L'AsfoREL est partie prenante dans la recherche de L. LENTIN, tant par un groupe de praticiens-chercheurs travaillant sur l'acquisition du langage oral et/ou écrit sur le terrain que dans des activités de formation (cf. annexe n° 5). Les jeunes concernés sont des enfants ou des adolescents tout-venants ou caractérisés "débiles légers" ou "inadaptés" ou "en retard" ou "en échec scolaire".

L'équipe chargée de la recherche est composée d'une directrice d'école maternelle d'application (Cécile LE SAINT), d'une orthophoniste et psychologue (Brigitte BONNEL) et de six institutrices titulaires du C.A.E.A. (Certificat d'Aptitude à l'Enseignement d'Application) (Danyèle COUSTIE, Marie-Jo CRODSON, Joëlle GITS, Anic HAMON, Nicole PARDINI et Claire ROSTY-REDONNET). La directrice (également titulaire du C.A.E.A.) et ses adjointes ont commencé ou déjà terminé la formation donnée par le cursus dirigé par L. LENTIN à l'Université de la Sorbonne Nouvelle : "Genèse et Fonctionnement du Langage". (Cf. Annexe n° 5).

1.1. LA PROBLÉMATIQUE.

Dans le but de prévenir le processus de caractérisation de handicap mental et verbal, ou même une inadaptation réelle de l'enfant, on a étudié les conditions de fonctionnement d'une école maternelle permettant à tout enfant de réaliser son développement optimal, quelle que soit son origine socio-culturelle, ou même quelle que soit sa langue maternelle.

L'école maternelle est alors considérée, non comme un lieu clos, mais comme un "morceau de société" où se déroule une vie réelle qui confronte l'enfant à des inter-relations vraies, à des problèmes réels, non simulés.

Il s'agit de déterminer avec le plus de précision possible la nature et les modalités des interactions favorisant les tâ-

tonnements de l'enfant pour apprendre, et pour accéder à une autonomie globale.

Outre les activités classiquement qualifiées d'apprentissages, diverses interactions s'exercent entre les enfants du même âge ou d'âges différents, entre les enfants et les adultes, au cours d'activités, dites improprement "non-scolaires" : habillage-deshabillage, repas, toilette, début et fin de sieste, tous les contacts au cours de la vie dans l'école, ateliers (peinture, argile, eau, travaux manuels, construction, cuisine, etc.), vie de l'école (organisation des locaux, gestion du matériel de jeu, fonctionnement de la cantine et de la garderie, jardinage, élevage d'animaux, bibliothèque, etc.), activités hors de l'école (sorties, achats au marché, stade, piscine, patinoire, bibliothèque municipale...). Toute activité, quelle qu'elle soit, est l'occasion chez l'apprenant d'un travail cognitif : raisonnement, argumentation, mises en relation abstraites, dont la verbalisation se réalise dans un dialogue avec un locuteur compétent.

Les échanges verbaux entre adultes et enfants, constamment individualisés et scrupuleusement ajustés aux besoins de chacun, favorisent une pratique du langage dans les différents registres et formulations exigés par le contexte et doivent à chaque moment prendre appui sur la réalité (valorisée) de l'enfant auquel on parle. Il s'agit bien d'affirmer que le langage n'est jamais une activité isolée, mais peut accompagner toutes ou presque toutes les activités de l'enfant, qu'elles soient motrices, perceptives, émotives, intellectuelles.

La recherche entreprise expérimente une conception entièrement renouvelée des interactions s'exerçant entre les enfants ou entre les enfants et les adultes. C'est sur l'interaction verbale et cognitive que porte essentiellement l'expérimentation où l'on vise l'accès de l'enfant à l'autonomie, dans le but de mon-

trer qu'une interaction adaptée entre l'adulte et l'enfant (qui suppose une formation ad hoc des éducateurs) permet à l'enfant de progresser d'abord par rapport à lui-même, puis de s'intégrer petit à petit dans la "normalité".

Cette partie de l'étude est bien avancée, mais elle ne sera pas abordée ici dans sa totalité. Quelques documents permettent déjà d'avoir des éléments d'information à ce sujet (cf. C. LE SAINT in Bulletin de l'AsfoRel n° 11 et L. LENTIN et collaborateurs 1984).

Un effort particulier, fréquent, continu, éclairé par une expérimentation positive déjà importante, a porté sur l'utilisation de livres illustrés pour enfants : récits et échanges, lecture des textes, correspondance texte/image. Entraînement strictement individuel de l'enfant au raisonnement et à la verbalisation d'un enchaînement logique, statut donné au livre et à son texte écrit (à condition que le contenu en soit accessible à l'enfant), primordial pour l'avenir de lecteur de l'enfant et sa capacité (et sa motivation) à apprendre. (Cf. L. LENTIN 1975 b, 1975 d, 1979 a, 1980 d).

La citation d'un enfant du Quart-Monde permet de situer de façon réaliste l'enjeu de cette recherche. Il s'agit d'un enfant âgé de 8 ans, ne sachant ni lire ni écrire : "Quand je serai grand, j'écrirai des livres pour que les gosses puissent apprendre bien. J'y mettrai des mots pas compliqués pour qu'ils puissent comprendre". (Le livre blanc des enfants du Quart-Monde, 1979).

C'est sur cet aspect particulier d'un projet de recherche plus vaste que la présente recherche a été centrée : sur l'utilisation du livre illustré pour enfants en vue de l'acquisition du langage.

Notre hypothèse est que cette pratique est réalisable institutionnellement, selon les conditions que nous avons déterminées. Nous le montrerons dans cette étude diachronique qui nous

permet d'établir de nombreuses comparaisons.

Ce travail a été entrepris dans le but de confirmer les thèses de L. LENTIN que nous rappelons :

1) L'enfant "sait parler" lorsqu'il maîtrise un fonctionnement syntaxique lui permettant d'énoncer explicitement au moyen du seul langage verbal une pensée ou un enchaînement de pensées en ou hors situation. (Les structures syntaxiques d'articulation du discours nécessaires à ce "savoir parler", les différentes formulations verbales à maîtriser, ont été expérimentalement déterminées et une méthodologie a été mise au point pour en étudier l'évolution).

2) Le fonctionnement autonome du système syntaxique (indispensable à un apprentissage réel, donc intelligent, de la langue écrite) ne peut apparaître que si l'enfant est approvisionné par l'adulte en matériaux langagiers appropriés.

Ce fonctionnement en autonomie doit être nettement distingué d'un mécanisme ou d'un conditionnement acquis par montage ou dressage. Il s'agit d'un fonctionnement intelligent et créateur, non d'un maniement (même raffiné) d'un outil.

Un feedback permanent, approprié à chaque enfant, lui offre ce que nous avons appelé les "schèmes créateurs".

Le "schème créateur" ou plutôt "schème sémantico-syntaxique créateur", d'après L. LENTIN, ne peut se concevoir que dans une interaction; il n'est pas un modèle ni une recette, mais une stimulation mentale de mise en relation d'éléments verbalisables. Ce fonctionnement mental va permettre à l'enfant, dans d'autres circonstances, de s'approprier pour son propre système un fonctionnement dont on lui a donné une expérience (plutôt qu'un exemple). Cette notion théorique de schème est illustrée par des exemples dans les études longitudinales (cf. Sabrina II.3.3.4.). Les schèmes créateurs permettent à l'enfant au moyen de tâton-

nements successifs (toujours inconscients pour l'enfant : il ne s'agit évidemment pas d'une activité métalinguistique), de développer sa propre aptitude à parler. Il maîtrise peu à peu une capacité d'engendrer des combinaisons en nombre pratiquement illimité des différents éléments du discours, support des combinaisons également variables à l'infini, engendrées par son activité mentale.

Le fonctionnement autonome, indépendant, du système verbal maximal qui se réalise par le jeu des articulations syntaxiques du discours, suppose chez l'enfant une activité mentale de plus en plus complexe, ainsi qu'une possibilité de mise en relation de divers concepts ou représentations, et l'aptitude au raisonnement abstrait. Un travail stimulant instaure un va et vient incessant entre activité mentale et activité verbale (phénomène décrit naguère par Henri WALLON, et plus récemment par J.S. BRUNER et F. SMITH).

3) L'interaction adulte-enfant au cours de l'apprendre à parler est déterminante. L'offre (consciente ou inconsciente) de l'adulte établit un pont entre ce que parle (ou ce que comprend, ou suppose comprendre, ou essaye de comprendre) l'enfant et le parler-cible. Cette offre, réalisée au moyen d'une expérience verbale abondante et diversifiée à travers un dialogue naturel en situation courante, permet à tout enfant de développer sa fonction langage complète et de maîtriser progressivement un fonctionnement syntaxique lui permettant en toute situation (concrète ou non) de choisir la formulation appropriée pour structurer et transmettre sa pensée.

Ce pont (verbalisé ou non) jeté entre le réel de l'enfant et le parler-cible devrait modifier profondément le devenir scolaire (et social ?) d'enfants réputés "handicapés du langage".

I.3. LA POPULATION.

I.3.1. Le terrain.

L'échantillon d'enfants suivis au cours des trois années qu'ils passent à l'école maternelle a été choisi dans une population dont les normes socio-culturelles ne correspondent pas (en général) à celles que privilégie l'école dans son fonctionnement traditionnel.

Le discours et la pratique pédagogiques les plus courants dans l'institution ne permettent pas d'accueillir ces enfants à l'école maternelle, de façon à les mener progressivement à partir de leur vécu, de leur réel, de leur développement du moment, à s'adapter au monde scolaire qui les attend. Leur caractérisation au moyen de l'appréciation de handicap ou d'inadaptation les accable généralement dès leur entrée à l'école maternelle. De nombreux travaux l'ont montré (voir bibliographie).

L. LENTIN et la plupart des chercheurs participant à ce projet ont, au cours des quinze dernières années, constaté que pour vérifier de façon plus efficace les thèses avancées, il est indispensable d'expérimenter avec un échantillon d'enfants qui (d'après les statistiques) sont en majorité destinés à échouer dans leur cursus scolaire.

Un critère important pour le choix du terrain a été également la possibilité de tenter, dans une école maternelle d'application, de remédier à l'inadaptation réciproque du milieu scolaire et de ces enfants. Un autre critère a été aussi la possibilité de remettre en cause, à travers une pratique pédagogique repensée et constamment réajustée, les notions mêmes de "normalité" ou d'"anormalité".

Cette possibilité existait du fait que cette école était déjà officiellement un terrain d'expérimentation sous la responsabilité de Madame Laurence LENTIN, chargée de cette recherche/expérimentation.

Cette école maternelle a été ouverte en mars 1977. Elle est implantée dans une Z.A.C. qui est encore actuellement en cours de réalisation. Une option du Service Social d'usines toutes proches, une autre option de la municipalité, ont amené dans la partie H.L.M. de cette Z.A.C. un grand nombre de familles ouvrières (dont une proportion importante de travailleurs immigrés de diverses ethnies). Parmi les familles antérieurement très mal logées, certaines viennent même de cités d'urgence (Quart-Monde).

La Directrice, Madame Cécile LE SAINT, travaille depuis 1970 dans le cadre de la recherche de L. LENTIN sur le langage de l'enfant. Pour concrétiser et approfondir les thèses de cette recherche, C. LE SAINT a choisi, en accord avec L. LENTIN, de prendre en charge la direction de cette école maternelle, implantée dans un milieu socio-culturel particulièrement discordant par rapport aux normes scolaires courantes, et dont les enfants sont statistiquement destinés à être considérés comme "handicapés", "inadaptés" et voués à l'échec scolaire dès les premiers apprentissages.

Très rapidement après son ouverture, l'école a été reconnue école d'application, c'est-à-dire qu'elle accueille comme stagiaires des élèves-maîtres de l'École Normale d'Instituteurs des Hauts de Seine (Antony) ainsi que des maîtres en cours de stages de formation continuée.

Les objectifs essentiels de la pédagogie pratiquée sont ceux de la recherche de L. LENTIN : rompre avec l'appréciation de handicap et d'inadaptation qui guette la majorité des enfants fréquentant cette école, attention particulière accordée à l'autonomie globale de l'enfant, à son développement mental et verbal.

La tâche est lourde. Dès l'ouverture de l'école, C. LE SAINT s'est heurtée à de multiples difficultés qui l'ont amenée, entre autres, à travailler régulièrement en liaison avec les services sociaux et socio-médicaux du secteur. Avec acharnement et méthode,

C. LE SAINT a tenté de tisser des relations adaptées et solides avec les familles. Les résultats sont déjà remarquables, malgré les innombrables obstacles, dont le principal est celui de la langue et des différences de modes de vie (de "culture" ?) et l'ignorance des familles concernant l'apport irremplaçable que peut constituer pour leurs enfants l'école maternelle.

L'un des objectifs est également de procurer à ces enfants une continuité dans l'accueil qui leur est réservé, favorisant au maximum leur développement et leur adaptation au contexte social dans lequel ils sont amenés à vivre. Des contacts, et désormais quelques projets communs, ont été établis avec la crèche voisine d'une part, et d'autre part avec l'école élémentaire (qui n'a été ouverte qu'à la rentrée 1979) - mais il ne s'agit que d'un début. (On peut imaginer tous les obstacles qui surgissent sur un tel cheminement, et dans l'institution, et chez les personnes...).

L'équipe d'enseignants s'est constituée progressivement, et à travers de nombreuses difficultés.

Tout le personnel (y compris le personnel de service) est, à un titre quelconque, impliqué dans la recherche et/ou l'expérimentation. Faut-il le souligner ? - tout ce travail est un engagement entièrement volontaire et bénévole.

A défaut d'une étude par des spécialistes, on trouvera ci-après quelques indications sur la population de cette école maternelle quand la présente recherche a commencé en 1979-80.

Le graphique qui suit (tableau n° 1) indique le pourcentage d'enfants parlant dans leurs foyers différentes langues, donc non francophones à leur arrivée à l'école maternelle.

Comme on le sait, le nombre des enfants non francophones ne doit pas être confondu avec le nombre d'enfants de nationalité étrangère, ni le nombre des enfants francophones avec le nombre

d'enfants de nationalité française. Il y a en effet une distorsion parfois considérable entre ces différents nombres. Beaucoup d'enfants "français" d'origine africaine, ou dont les parents ont opté pour la nationalité française à la naissance (Algériens, Tunisiens, etc.) n'ont pas le français comme langue maternelle. Par contre, des enfants de nationalité étrangère (Africains ou Européens : Italiens, Espagnols, Portugais...) sont de purs francophones.

C'est donc en observant les enfants et aussi les familles (dans la mesure où on les rencontre) que ce graphique a pu être établi. Une enquête systématique sur ce point n'a pas pu encore être menée, car on doit être prudent dans ce domaine, les familles se dévalorisant elles-mêmes fréquemment lorsqu'elles ne pratiquent pas la langue française.

Notre objectif est de parvenir progressivement à convaincre les familles de parler leur propre langue à la maison, ce qui permettra à leur enfant de maîtriser beaucoup plus vite le français qui leur sera parlé à l'école.

°
° °

Aperçu des pays d'origine des familles formant la population de notre échantillon :

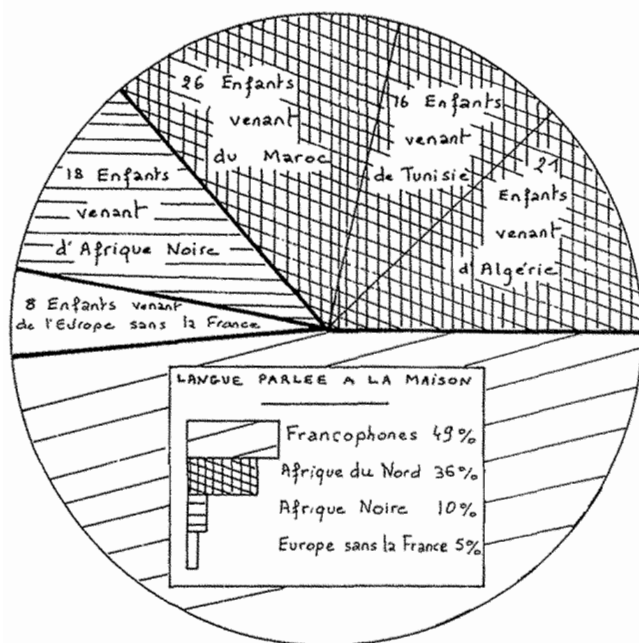
France, Portugal, Yougoslavie, Pologne, Italie;
Algérie, Maroc, Tunisie;
Bénin, Cameroun, Guinée, Haute-Volta, Mali, Sénégal.

Répartition professionnelle (sur 173 familles) :

- O.S. dans les usines voisines	91
- carriers, menuisiers, pompiers, un ou deux dessinateurs dans les usines voisines.....	12
- Professions libérales	9
- Autres (majorité de petits employés et ouvriers).....	61

TABLEAU N° 1

ANNEE 1979-80



Année 1979-80

sur 173 enfants , 84 parlent français à la maison

1.3.2. Le groupe expérimental.

Les enfants sélectionnés pour constituer le groupe expérimental faisaient partie de l'une des deux classes de première année de maternelle dans cette école, lieu de l'expérimentation, en 1979-80; cette classe a été choisie pour réaliser l'expérimentation du fait qu'elle présentait des difficultés particulièrement lourdes à assumer : elle comprenait, à première vue, un nombre important d'enfants qui ne parlaient pas en classe, qui souvent même ne comprenaient pas les consignes verbales les plus élémentaires et qui avaient des difficultés de comportement : agitation, agressivité, pleurs, non-intégration aux activités scolaires et opposition.

Une étude plus précise des données recueillies a montré que parmi les 27 enfants de cette classe, 17 enfants avaient au départ des possibilités langagières très déficitaires. La suite de cette recherche définit en quoi consistait ce déficit.

La suite de cette recherche précise également à quel fonctionnement sémantico-syntaxique le langage de ces enfants a pu parvenir.

Chaque enfant est considéré individuellement et on décrit

- 1) ce qu'était son langage à son arrivée à l'école à 3 ans;
- 2) ce qu'est devenu son langage à la fin de la troisième année de maternelle.

Ce groupe de 17 enfants est donc appelé groupe expérimental et c'est à partir de ce groupe expérimental que sont menées les études comparatives destinées à analyser les résultats obtenus.

Il est utile de préciser que si les enfants du groupe expérimental ont été d'abord sélectionnés à partir d'un avis concerté de l'institutrice et de l'expérimentateur, cet avis a été confronté ensuite à des critères de sélection plus rigoureux apportés par l'analyse des énonciations. C'est ainsi que sur une vingtaine

d'enfants sélectionnés au départ, 17 enfants ont été finalement retenus pour former le groupe expérimental.

I.3.3. Le groupe de référence.

Au cours de l'expérimentation, les enfants de cette classe de maternelle ont été partiellement mêlés avec ceux de l'autre classe de première année de maternelle qui fonctionnait à l'école et ceci à deux reprises :

- une première fois pour former les deux classes de deuxième année de maternelle en 1960-61;
- une deuxième fois pour former les deux classes de troisième année de maternelle en 1962-63.

Dans ces conditions, l'expérimentateur a pu avoir des contacts avec 64 enfants au cours des trois années; ces 64 enfants constituent l'ensemble de la population sur laquelle des données ont été recueillies. Cette population comprend donc :

- 17 enfants du groupe expérimental;
- 15 enfants qui formeront le groupe de référence;
- 32 enfants sur lesquels les renseignements recueillis sont trop lacunaires pour pouvoir constituer des études diachroniques satisfaisantes; quelques données recueillies sur certains de ces 32 enfants seront cependant utiles pour compléter les informations recueillies sur le groupe de référence et ceci, dans des conditions qui seront précisées dans la suite de cette recherche (cf. Etudes comparative III.3.).

Le nombre d'enfants régulièrement suivis pendant ces trois années ne peut pas être très élevé. En effet, les thèses et l'expérimentation sont ici fondées sur une interaction individualisée nécessitant une étude monographique diachronique la plus complète possible pour chaque enfant.

Les enfants sélectionnés pour constituer le groupe de référence ont été choisis parce que, dès le départ, ils se sont adaptés normalement à la vie de la classe et parce qu'ils ont pu uti-

liser le langage habituel des enfants de trois ans quand ils arrivent à l'école maternelle. La suite de la recherche précise sur quels fonctionnements langagiers repose cette impression globale, qui était à la fois celle des institutrices et celle de l'expérimentateur.

La constitution de ce groupe de référence a permis l'élaboration des études comparatives qui ont été réalisées au terme de l'expérimentation pour comparer :

- le fonctionnement sémantico-syntaxique auquel les enfants du groupe expérimental sont parvenus;
- le fonctionnement sémantico-syntaxique auquel les enfants du groupe de référence sont parvenus.

Nous avons choisi ce groupe expérimental et ce groupe de référence dans la même école et dans la même population parce que le nombre des paramètres qui agissent, tant sur l'acquisition du langage que sur les conditions de l'énonciation est trop étendu pour pouvoir être contrôlé expérimentalement.

Puisque nous ne pouvions pas contrôler expérimentalement la plupart de ces paramètres, nous nous sommes arrangés pour que deux de ces paramètres soient le plus semblables possible pour le groupe expérimental et pour le groupe de référence.

C'est ainsi que les deux groupes d'enfants comparés ont au moins les caractéristiques communes suivantes :

- avoir suivi la même scolarité;
- avoir, avec les livres racontés et avec l'adulte à qui ils les racontent, le même degré de familiarité.

La recherche envisagée ici se limite à l'étude d'un seul paramètre pouvant agir sur l'acquisition du langage et sur l'adaptation scolaire des enfants : ce paramètre est la mise en œuvre d'interactions individualisées entre un adulte et un enfant autour d'un livre illustré.

I.4. LA COLLECTE DES DONNEES.

Les données recueillies sont des enregistrements au magnétophone d'échanges langagiers individualisés entre un adulte et un enfant, à propos de petits livres illustrés contenant un texte approprié. Ces enregistrements sont toujours complétés par des notes écrites prises par l'expérimentateur au moment même des entretiens.

Cette collecte a été effectuée pendant les trois années sur lesquelles l'expérimentation s'est déroulée.

Les caractéristiques de ces échanges langagiers peuvent être précisées :

- ils ne provenaient pas d'une conversation spontanée où l'adulte aurait été inconscient de son interaction langagière avec l'enfant;
- ils n'étaient pas un moment de langage provoqué en vue d'une évaluation ponctuelle des possibilités de l'enfant;
- ils étaient, et c'est la caractéristique principale, une activité d'entraînement au langage, consciemment orientée par l'adulte qui essayait constamment d'en enrichir le fonctionnement syntaxique.

Il en résulte que le niveau syntaxique de ces échanges est sous l'influence :

- des caractéristiques syntaxiques du discours de l'adulte;
- des caractéristiques syntaxiques du texte du livre utilisé.

Ceci est très important à préciser car les résultats chiffrés qu'on présentera seront toujours à replacer dans la situation dans laquelle ils ont été obtenus.

Les enfants du groupe expérimental comme ceux du groupe de référence ont toujours été observés dans cette même situation.

C'est à partir de ces données que la méthodologie proposée pour l'exploitation des résultats obtenus a été appliquée.

Les résultats des analyses des enregistrements sont constamment replacés dans le contexte de la vie de l'école et mis en relation avec ce qui est connu de la vie familiale de l'enfant.

Des données complémentaires ont été recueillies sur l'ap-prendre à lire des enfants après un an de scolarité élémentaire au Cours Préparatoire.

La récapitulation des données recueillies porte sur 1921 entretiens individuels réalisés en trois ans; au cours de ces entretiens, l'expérimentateur a pris des notes écrites sur le comportement de l'enfant et sur les énoncés et les interactions langagières les plus significatifs; ces notes ont été étudiées dans le travail de recherche et tous les entretiens (enregistrés ou non) ont été pris en compte. 1340 entretiens ont été enregistrés et parmi ceux-ci, 293 ont été intégralement transcrits. 64 enfants ont été enregistrés pendant ces trois années. Les trois enfants les plus suivis ont bénéficié d'un entretien individuel respectivement 132, 122, 114 fois. (Ces enfants étaient parmi les plus démunis au départ).

Par ailleurs, dix-neuf enfants parmi les plus avancés ont été pris chacun respectivement moins de sept fois en trois ans.

Parallèlement à ce travail récapitulatif, un vaste travail d'analyse a été réalisé.

Tout événement intéressant a été mis sur fiche et ces fiches qui sont au nombre de 1800 environ ont été regroupées en centres d'intérêt. Ces centres d'intérêt portent sur :

1) L'évolution des enfants les plus suivis

- a) apparition des premiers éléments d'un récit assumé;
- b) apparition des premiers introducteurs de complexité;
- c) apparition des premières combinaisons de phrases complexes.

2) La description de l'utilisation de chacun des livres illustrés qui constituaient l'outil de travail.

3) La description de quelques phénomènes de mise en fonctionnement du langage de l'enfant par rapport au langage que lui adresse l'adulte, par exemple :

- par reprise de ce que dit l'adulte,
- par interaction immédiate avec ce que l'adulte vient de dire,
- par interaction différée avec ce que l'adulte a proposé antérieurement,
- par fonctionnement autonome de l'enfant à partir de ce que l'adulte lui a dit.

4) Les interventions volontaires et conscientes de l'adulte (par son propre parler) sur le déroulement du dialogue avec l'enfant pour provoquer une acquisition précise.

Ces interventions peuvent se traduire par des conduites très variées, mais le plus souvent choisies volontairement à l'instant même de l'énonciation, par exemple :

- ré-énoncer le texte de référence,
- reprendre ce que l'enfant vient de dire, soit pour le renforcer, soit pour l'inciter à poursuivre en complexifiant,
- poser une question qui induit plus ou moins la réponse et peut, par là même, provoquer une interaction immédiate,
- énoncer la proposition subordonnée avec son introducteur de complexité et laisser l'enfant continuer la phrase complexe, ce qui aide l'enfant à mettre cet introducteur de complexité peu à peu en fonctionnement,
- commencer une phrase complexe qui invite l'enfant à poursuivre par un emboîtement ou une juxtaposition de phrases complexes.

Il est important de remarquer que ces conduites langagières ne sont possibles qu'après plusieurs lectures faites à l'enfant du texte de référence d'un livre illustré que l'enfant connaît bien.

La masse de ces données accumulées et mises sur fiches a pu fournir les exemples concrets au fur et à mesure des besoins au cours de la rédaction de la recherche. Elle permet surtout de sortir du cadre restrictif d'une méthode, et de montrer comment chaque situation d'interaction langagière entre l'adulte et l'enfant a pu être vécue consciemment par l'éducateur comme l'élément d'un progrès constructif, et non pas jugée par rapport à ce que l'enfant doit faire ou ne doit pas faire.

Ces fonctionnements langagiers, tels qu'ils ont été recueil-

lis au magnétophone, concernent donc une activité triangulaire entre :

- le livre illustré et son texte,
- les activités langagières des enfants,
- les activités langagières de l'adulte.

Les données utilisées dans la présente recherche pour élaborer les études longitudinales et les études comparatives se limitent aux fonctionnements langagiers qui ont été attestés par les enregistrements au magnétophone et par les notes écrites prises par l'expérimentateur. A aucun moment, il ne sera pris en compte ce que l'enfant aurait pu dire ailleurs ou à une autre occasion. Ces données complémentaires auraient été utiles pour une observation rigoureuse du parler des enfants mais de toute évidence impossibles à recueillir.

Pour certains enfants (parmi les plus suivis), la masse des documents à traiter et à analyser est déjà très importante et nous verrons que, malgré leur fréquence discontinue, les observations recueillies ont cependant permis de retrouver les éléments importants de la progression des enfants.

1.5. LA METHODOLOGIE.

La méthodologie utilisée pour le traitement des données a été décrite par Laurence LENTIN dans : Etudes de linguistique Appliquée n° 4, Paris, Didier 1971, pp. 26 à 45, "Recherche sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant de 3 à 7 ans : une méthode, premiers résultats".

L'annexe n° 3 présente un exemple des analyses de corpus qui ont servi de base au traitement des données; nous allons présenter ici les critères d'analyse utilisés afin de définir les notions qui seront abordées dans ce document. Tout ce qui suit est un exposé de la méthodologie de L. LENTIN mais les

exemples sont pris dans le corpus qui a été recueilli au cours de la recherche.

I.5.1. Quelques définitions préliminaires.

- Corpus : ensemble des énoncés attestés dans des enregistrements de conversation entre un enfant déterminé et un adulte. Par extension, fragment de cet ensemble produit lors d'un enregistrement déterminé.
- Énoncé : d'après Z.S. Harris, "toute partie de discours, tenue par une seule personne, avant et après laquelle il y a silence de la part de la personne".
- Phrase : pour L. Bloomfield et au sens où nous en avons besoin ici : "La phrase est une forme linguistique indépendante qui n'est pas incluse en vertu d'une quelconque construction grammaticale dans une quelconque forme linguistique plus grande".

I.5.2. Étude de la longueur des énoncés.

M. UZE qui utilise cette méthodologie écrit : "Cette analyse précède celle de la syntaxe, car l'introduction progressive des complexités syntaxiques, conduisant à un langage plus explicite, se manifestera en général par l'allongement des énoncés". (Cf. M. UZE 1962 p. 76).

Cet instrument d'analyse s'est avéré très utile pour étudier l'évolution des enfants au moment où ils étaient encore très démunis sur le plan du langage puisqu'au début de l'expérimentation, beaucoup ne parlaient pas ou très peu.

Unité de mesure.

C'est le mot qui a été adopté comme unité de mesure :

Ex. : /i(1)/prend/l'/éponge/pour/bien/se/frotter/
 1 2 3 4 5 6 7 8

Cet énoncé sera comptabilisé dans la classe des énoncés de 8 mots.

Paramètres retenus.

Pour résumer les distributions des longueurs d'énoncés, il faut choisir certains éléments caractéristiques. Les éléments retenus par cette méthodologie sont :

- L'effectif (nombre total d'énoncés par corpus)	n
- La médiane	X ₀
- Le troisième quartile	Q ₃
- Le(s) mode(s)	m
- Le(s) mode(s) pour la distribution des énoncés de longueur supérieure à 1	m'
- La longueur de l'énoncé le plus long	e

I.5.3. Analyse de la complexité syntaxique.

"Cette analyse permet de cerner l'énoncé, non plus seulement dans sa linéarité, mais dans sa profondeur, avec l'apparition des introducteurs de complexité". (Cf. M. UZE 1982 p. 88).

Les énoncés peuvent être caractérisés par des formes de complexité syntaxique différente. On distingue :

- Phs : les énoncés contenant une phrase simple.

Ex. : "c'est quoi ça ?"
 "et là, et là"
 "ouais"
 "papa i(1) va au manège"

- Phsm : les énoncés contenant des phrases simples multiples; énoncés composés de phrases simples coordonnées ou juxtaposées.

Ex. : "i(1) monte, i(1) monte, i(1) monte et p(u)is le manège s'arrête."

- Phc : les énoncés contenant une ou plusieurs phrase(s) complexe(s), énoncés contenant une ou plusieurs phrase(s)

simple(s) et une ou plusieurs phrase(s) dont le premier élément est un introduceur de complexité.

Ex. : "i(ls) se tiennent à la rampe pa(r)ce que les escaliers i(ls) glissent."

- IC : les "introduceurs de complexité" (cf. page suivante, tableau n° 2) ont été déterminés expérimentalement par Laurence LENTIN; certains (introduceurs sélectionnés : ICS) sont apparus comme les plus significatifs de la progression de la complexité syntaxique en liaison avec l'articulation du raisonnement dans le langage en voie d'acquisition.

Dans une phc contenant plusieurs introduceurs de complexité (IC), ces IC peuvent être juxtaposés ou emboîtés.

. IC juxtaposés :

Ex. : "maman emmène Tom chez la dame qui le garde et il a emmené le petit lapin que Mamie lui a donné."

. IC emboîtés :

Ex. : "quand Maman fait la cuisine, Victor et Pauline se font des grandes moustaches en lâchant le chocolat qui est dans leur bol."

"Victor est déjà là parce qu'il est descendu plus vite que elles".

Les analyses syntaxiques des énoncés d'un corpus permettent de classer ces énoncés au moyen d'une grille (cf. annexe n° 3) qui permet ensuite des calculs de pourcentages :

pourcentage de phs
pourcentage de phsm
pourcentage de phc

Ces pourcentages sont utilisés comme indices du fonctionnement de la complexité syntaxique.

INTRODUCTEURS DE COMPLEXITE (Mineurs)
 INTRODUCTEURS SELECTIONNES (Majeurs)

Liste par ordre alphabétique, chaque introducteur
 étant suivi d'un numéro facilitant l'utilisation.

n° entouré d'un = introducteur sélectionné
 Vo = verbe à l'infinitif

à + Vo	17	
comme	<input checked="" type="checkbox"/> 16	étant donné que
comparative	<input checked="" type="checkbox"/> 21	= comme; ex : elle écrit comme elle parle
de + V)	18	
discours indirect	<input checked="" type="checkbox"/> 13	
divers	<input checked="" type="checkbox"/> 24	opposition (tandis que, alors que), tellement que, sans que, surtout que, déjà que, sinon, etc.
"essais"	25	concerne uniquement des essais portant sur des constructions utilisant des introducteurs de complexité
extraction	1	c'est, voilà, il y a... (qui, que, où, etc.)
gérondif	<input checked="" type="checkbox"/> 20	ex : en marchant
il faut que	4	
interrogative indirecte	12	ex : je sais ce que, je vais voir comment, je (ne) sais (pas) si...
introducteurs temporels	<input checked="" type="checkbox"/> 7	autres que <u>quand</u> (lorsque) : dès que, après que, chaque fois que, pendant que, avant que, etc.
où	<input checked="" type="checkbox"/> 14	relatif
parce que	<input checked="" type="checkbox"/> 8	
pour + Vo	19	
pour que + V	<input checked="" type="checkbox"/> 15	
puisque	<input checked="" type="checkbox"/> 23	
quand	<input checked="" type="checkbox"/> 6	lorsque
quantitative	<input checked="" type="checkbox"/> 11	comparatif; ex : Paul est plus grand que Pierre
que	<input checked="" type="checkbox"/> 5	conjonction
que	<input checked="" type="checkbox"/> 22	relatif
qui	<input checked="" type="checkbox"/> 3	relatif
si	<input checked="" type="checkbox"/> 9	supposition et condition
V + Vo	10	

I.5.4. Indications complémentaires.

D'autres indications viennent compléter les résultats de ces analyses afin de les enrichir au maximum :

I.5.4.1. Une indication portant sur l'intensité de la sollicitation que l'adulte a exercée auprès des enfants dans les corpus.

Comme les enregistrements ont toujours été réalisés au cours d'une activité d'entraînement au langage, la présence de ces sollicitations est tout à fait justifiée dans ce cas mais, si certains enfants accèdent à une complexité syntaxique de façon quasi spontanée, d'autres ont encore besoin d'un appui de l'adulte qui est observable au moment de l'analyse des corpus.

C'est ainsi que chaque pourcentage de phc observé est complété par un deuxième pourcentage de phc tenant compte de l'influence immédiate de l'adulte sur l'enfant.

I.5.4.2. Une indication portant sur la distribution des "introduceurs de complexité sélectionnés" mis en fonctionnement.

La méthodologie de Laurence LENTIN permet de relever quels sont les "introduceurs de complexité" (IC) attestés dans le fonctionnement langagier d'un enfant.

Il est alors intéressant d'indiquer pour chaque enfant combien d'"introduceurs de complexité" différents fonctionnent dans les corpus analysés; si certains enfants n'utilisent que des qui ou des parce que, d'autres utilisent déjà dix ou douze IC différents.

Cette indication, déjà utile pour comparer les enfants entre eux, devient capitale lors des études longitudinales : on peut relever peu à peu ces IC dans le langage des enfants et leur mise en fonctionnement peut être reliée éventuellement aux conduites pédagogiques qui en ont favorisé l'installation.

I.5.4.3. Quelques indications portant sur d'autres aspects du fonctionnement du langage.

Le fonctionnement du langage ne se réduit pas à son fonctionnement syntaxique. Si, dans cette étude, l'accent est mis sur le fonctionnement syntaxique, c'est parce que les intuitions nées d'une longue fréquentation des enfants et les recherches de Laurence LENTIN l'ont amenée à conclure que "le centre de gravité de l'étude de l'acquisition (du langage) se situe dans l'étude du fonctionnement syntaxique.... Opinion exprimée par plusieurs auteurs dans des travaux antérieurs (notamment J. DEESE 1970, N.A. GVOZDEN 1949, W.F. LEOPOLD 1953-54, D. SLOBIN 1968.) [...] Mais, "il ne s'agit pas de faire du réductionnisme, ni de fabriquer des abstractions à partir d'un fonctionnement syntaxique "désincarné". (Langue Française n° 27, pp. 16 et 17).

C'est pourquoi, chaque fois que les corpus le permettent, les données syntaxiques sont mises en relation avec :

- . le lexique,
- . la morphologie,
- . l'articulation,
- . l'aisance prosodique,
- . l'enchaînement logique des articulations,
- . le comportement général de l'enfant à l'école et dans ses relations avec les adultes.

Ces indications viendront compléter l'étude syntaxique

- pour comparer les enfants entre eux,
- pour enrichir les études longitudinales.

Les données recueillies pour chaque enfant ont été regroupées par périodes de six mois, ce qui permet de découper les trois années d'école maternelle en six semestres. Le découpage de ces semestres a été placé d'octobre à mars et d'avril à septembre pour être axé sur deux moments importants dans la vie scolaire :

- d'une part sur la rentrée scolaire (qui s'effectuait plutôt fin septembre à l'époque de l'expérimentation);

- d'autre part sur les vacances de printemps qui, d'après les observations recueillies, correspondaient souvent à des changements qualitatifs importants dans la structure syntaxique des textes des livres qui étaient proposés aux enfants; ces changements étaient dûs à l'amélioration des possibilités langagières des enfants.

La méthodologie proposée par L. LENTIN pour étudier le fonctionnement du langage et la complexité syntaxique chez des enfants de 3 à 7 ans s'est révélée bien adaptée au travail de recherche mis en oeuvre ici; c'est sur elle que les études longitudinales, puis les études comparatives se sont appuyées, permettant l'exploitation rigoureuse de la masse considérable d'enregistrements réalisés et des notes écrites qui les accompagnent.

II. ETUDES LONGITUDINALES.

II.1. INTRODUCTION.

Deux enfants du groupe expérimental ont été choisis pour mener deux études longitudinales différentes.

Ces deux enfants ont été suivis régulièrement et, de ce fait, le recueil des données sur l'élaboration de leur fonctionnement langagier s'est effectué d'une manière assez complète pour permettre une étude longitudinale suivie.

Ces deux enfants qui étaient parmi les enfants du groupe expérimental les plus démunis sur le plan du langage, sont parvenus à un fonctionnement syntaxique élaboré avant de quitter l'école maternelle; nous savons maintenant que, l'année suivante, ces deux enfants, comme la plupart des enfants du groupe expérimental, se sont bien adaptés à un changement d'école, à un changement d'équipe pédagogique et qu'ils ont pu parvenir à un niveau de lecture satisfaisant dès la première année de leur scolarité élémentaire.

Comme nous allons le voir, leur acquisition langagière n'aura pas la même histoire et nous allons décrire et analyser ces deux cheminements au moyen de la méthodologie exposée dans le premier chapitre. (cf. I.5.)

Pour ces deux enfants, comme pour les autres enfants du groupe expérimental, le point de départ était le même : ils ne parlaient pas, ou très peu. L'objectif était le même : mettre en fonctionnement un langage syntaxiquement structuré avant leur passage à l'école élémentaire; ce langage syntaxiquement structuré était celui que les enfants du groupe de référence pouvaient déjà utiliser à l'école dès trois-quatre ans.

Le moyen utilisé pour atteindre cet objectif a été la mise en oeuvre d'une interaction langagière individualisée dans des situations signifiantes. L'utilisation du livre illustré et de son texte a été la situation signifiante privilégiée, ainsi qu'elle a été décrite dans le chapitre sur la collecte des données. (cf : I.4.)

L'analyse du langage tout au long de l'expérimentation portera sur la longueur des énoncés et sur la complexité syntaxique. Les nombreuses données recueillies sur d'autres aspects du fonctionnement du langage seront prises en compte mais d'une manière très limitée; en effet ces analyses longitudinales pourraient être une source inépuisable d'observations et de renseignements sur l'acquisition du langage et sur l'interaction mais il faudra bien faire un choix; ce choix sera orienté, suivant les moments, par les aspects les plus représentatifs de la progression de l'enfant pour une période donnée. Comme cela a été expliqué, chaque période comporte un des six semestres délimités au cours de l'expérimentation.

La conduite des deux études longitudinales est réalisée de manière à les rendre complémentaires; en effet, la première étude, l'étude d'Odette, est centrée principalement sur l'étude des énoncés d'Odette et elle est accompagnée de peu de commentaires théoriques; par contre, la deuxième étude, l'étude de Sabrina, est plus approfondie; elle replace le plus souvent les énoncés de Sabrina dans leur contexte énonciatif :

- . soit le texte du livre raconté
- . soit les énoncés de l'adulte.

De plus, les commentaires théoriques qui se dégagent des observations recueillies sont rattachés aux thèses de L. LENTIN sur l'interaction et sur les schèmes sémantico-syntaxiques créateurs. (cf : Sabrina II.3.3.4.)

II.2. ODETTE.

Odette a été choisie tout particulièrement pour mettre en oeuvre une étude longitudinale parce que les progrès à accomplir sur le plan du langage étaient pour elle si grands, si lents à venir, qu'on pouvait s'intéresser d'autant plus à son cheminement. Il y a eu des stagnations, voire des régressions apparentes : quelques performances maximales très rares suivies de résultats habituels beaucoup plus modestes. En fait, ses progrès ont été constants, non seulement vers la complexité syntaxique, mais aussi sur d'autres aspects du langage et c'est cette progression constante que l'étude longitudinale va analyser.

L'étude de l'activité langagière d'Odette pendant la première année d'école maternelle (3;8 à 4;8) illustrera ce que peut être un "mal parler" d'un enfant autour de quatre ans.

Cette même étude aux environs de 6 ans montrera comment Odette a commencé à "bien parler" au moment où elle allait aborder "l'apprendre à lire".

Suivant les périodes de l'acquisition, ce ne sont pas les mêmes paramètres qui pourront témoigner des progrès d'Odette.

En première année : la longueur des énoncés a peu augmenté et les progrès se sont plutôt portés sur la présence ou l'absence de verbalisation au cours des entretiens, ainsi que sur le nombre d'énoncés par corpus (n).

En deuxième année : la longueur des énoncés a progressé. Le nombre d'énoncés par corpus (n) a aussi augmenté mais le pourcentage des phrases complexes (phc) est resté très faible et aucun introducteur de complexité sélectionné (ICS) n'a vraiment fonctionné.

En troisième année : de nombreux ICS ont été mis en fonctionnement et le pourcentage des phc dans chaque corpus a progressé régulièrement. Enfin, la combinatoire des phc a

commencé à fonctionner à son tour et l'intérêt de l'étude de la complexité syntaxique a supplanté celui de l'étude de la longueur des énoncés qui deviendra secondaire dans la présentation des résultats.

Cette évolution du langage chez Odette sera mise en parallèle avec l'interaction langagière mise en oeuvre pendant l'expérimentation.

D'autres enfants, dans la même classe, ne furent pas suivis aussi régulièrement qu'Odette et ils nous montreront, hélas, l'année suivante et surtout deux et trois ans plus tard combien ce travail interactif aurait été nécessaire pour eux aussi : les études comparatives reviendront sur ce point.

Pour Odette, les entretiens individuels autour d'un livre illustré ont eu lieu 133 fois en trois ans :

55 fois en première année
39 fois en deuxième année
39 fois en troisième année

Les enfants passent environ 36 semaines à l'école chaque année.

Au début, ces entretiens étaient courts, de 3 à 7 minutes. Les entretiens qui ont duré 7 minutes paraissent maintenant, à l'écoute de l'enregistrement, longs, prolongés, comportant des silences importants. Par contre, lorsqu'Odette a verbalisé plus facilement, les entretiens ont souvent été plus courts, 2 à 4 minutes. En troisième année, quand Odette est entrée dans la complexité syntaxique, les entretiens se sont allongés et ont duré jusqu'à 15 minutes pour les livres les plus longs.

Ces moments d'interaction langagière sont donc restés très ponctuels parmi les autres activités qui étaient proposées dans la classe. Ce fut essentiellement un travail interactif de mise en fonctionnement du système langagier pour lequel les moyens mis en oeuvre furent beaucoup plus discrets et économiques que pour un travail de rééducation.

Présentation de l'enfant.

Odette, telle qu'elle s'est présentée à son arrivée à l'école maternelle, ainsi que pendant une grande partie de cette première année de maternelle, a été décrite par son institutrice dans son journal de classe dont voici un extrait rédigé en novembre 1979 (3;10 ans) :

"... Odette me pose autrement plus de problèmes.

Le papa parle bien le français.

La maman plus ou moins, semble toujours un peu "loin"... insaisissable. Il y a des frères et soeurs plus grands qui parlent français.

Odette est insaisissable.

A la rentrée, elle ne parle pas ou d'une voix très grave, cavernreuse. On ne comprend pas ce qu'elle dit.

Au début elle sera très possessive envers les adultes de l'école (dames de services et moi, Sylvie aussi). Dans ses grands élans d'affection, elle nous renverserait.

Très exubérante alors, elle prend beaucoup de place, lors des regroupements, par ses grands gestes anarchiques.

Perturbante pour la classe.

Fin octobre, elle manifeste de l'agressivité

- . envers les enfants et surtout Agnès et Anour,
- . envers les animaux (arrache les poils par touffes).

Dans les activités elle fait preuve d'habileté et de soin (peinture, jeux, etc.). Sinon, elle papillonne.

Quand je réfléchis à l'évolution d'Odette je suis perplexe. Odette a manqué 10 jours du 13 au 23 octobre, c'est au retour de cette absence (elle a été malade des intestins, je crois) que la "crise" du comportement d'Odette a atteint son paroxysme.

Odette semblait murée dans l'incompréhension, agissant sans cesse à contretemps, ne communiquant d'abord avec personne, ensuite par cris avec Brigitte puis moi.

Ses manifestations (refus, opposition, incompréhension) étaient toujours très pénibles pour moi et pour le calme du groupe.

Aujourd'hui, il y a des hauts et des bas. Elle peut, par exemple, traverser de grandes crises de refus si ce n'est pas sa mère qui vient la chercher, se traînant, opposant l'inertie de son corps, par ailleurs très grand et développé pour une petite fille de cet âge, au désir de partir de l'adulte.

Elle cherche très souvent à attirer sur elle l'attention des adultes.

A d'autres moments elle ne "baragouine" plus et paraît comprendre et parler.

Elle est par excellence l'enfant qui peut faire que tout devienne impossible et il n'y a alors plus qu'à attendre que ça passe.

Je crois alors que la seule chose que je puisse faire est de dédramatiser la situation pour l'aider à retrouver son calme.

Quand je fais ce type d'étude, d'analyse de ces comportements enfantins, cela me permet de remettre en cause l'adaptation de mon projet éducatif par rapport aux enfants précis que j'ai pendant cette année scolaire.

Chaque enfant a toujours plus ou moins des particularités comportementales ou affectives dont il faut tenir compte, certes.

Mais ces enfants précis de 3 ans à l'École Maternelle C. forment un groupe-classe tout à fait original

- . de par le nombre de "cas" qu'il y a;
- . de par leur "immaturité" sociale et/ou affective (plutôt qu'"immaturité" disons qu'ils ne correspondent pas exactement aux normes de ma "connaissance pratique" de petits enfants de 3 ans, tels que je les ai connus dans une école implantée dans un milieu différent).

Avec eux j'invente, j'innove et le rythme de notre classe traduit l'importance des temps accordés à la qualité "sociale" de notre vie de classe.

Je m'efforce d'être assez pragmatique, il me semble que, pour ces enfants, c'est le seul moyen de faire des acquisitions.

Mais, malgré mes convictions ce n'est pas toujours possible et je suis, sans aucun doute, à la merci de tout ce qui peut avoir brutalement besoin de s'exprimer parce que cela fait partie de l'évolution de notre groupe."

(fin de citation)

Dans ces conditions, la mise en oeuvre d'interactions langagières a été l'oeuvre d'un travail patient et laborieux et c'est ce que nous allons essayer de décrire et d'illustrer.

II.2.1. La première année d'école maternelle : 3;8 à 4;8 ans.

Un premier objectif à atteindre.

Il fallait amener Odette à s'exprimer verbalement d'abord un peu, puis un peu plus souvent. La situation triangulaire adulte-livre-enfant plaisait à Odette qui venait demander et qui participait avec calme et intérêt mais, le plus souvent, Odette ne disait rien, désespérément rien. Cette situation n'a vraiment changé qu'en juin, à 4;5 ans.

II.2.1.1. Le Tableau récapitulatif de la 1ère année.

(cf. Tableau n° 3)

Présentation et commentaires.

Le Premier semestre. Odette a été enregistrée une fois (le 7.12.79) à 3;10 ans et elle n'a rien dit (cf. transcription de ce corpus, annexe n°2). Quand Odette parlait, ses énoncés étaient trop rares pour permettre une étude statistique de leur longueur à l'intérieur d'un seul corpus. C'est pourquoi l'étude statistique de la longueur des énoncés porte sur le regroupement des énoncés isolés qui ont été attestés, soit en situation, soit à propos d'un livre illustré. Ces énoncés sont au nombre de 65 ($n = 65$) et la plupart de ces énoncés avaient 1 ou 2 mots ($m = 1 - m' = 2$).

Exemples :

[bebe]	(bébé)
[ʃaʁjo]	(chariot)
[agas]	((l)a g(l)ace)
[tabato]	(ta bateau)
[tamamã]	(ta maman)

Quelques énoncés étaient un peu plus longs :

[tɛfu]	(t'es fou)
[wɛ a vɛ]	(ouais à (l'en)ve(rs))
[nɔ̃lɔpa]	(non l'a pas)
[sɛ asi]	(s'est assis)
[ɔjepala]	(o (il) y est pas là)
[sɛpini]	(c'est (p)ini)
[lok, mwa]	((ve)lo comme moi)

TABLEAU N° 3

Date de nais.
13.01.76ODETTE - Récapitulation 1ère année.1er SEMESTRE (octobre 1979 à mars 1980)

3;8 à 4;2 ans.

Age	Corpus	Date	longueur des énoncés						Complexité Syntaxique		
			n	X ₀	Q ₃	m	m'	e	phc	ICNS	ICS
3;10	Henri et son ours	7.12.79									
3;8 à 4;2	Regroupement des énoncés isolés		65	2	3	1	2	8	1%	v+v ₀	

2ème SEMESTRE (avril 1980 à septembre 1980)

4;2 à 4;8 ans.

Age	Corpus	Date	n	X ₀	Q ₃	m	m'	e	phc	ICNS	ICS
4;5	Les cheveux de Gaël	13.06.80	5	2	2	2	2	2			
4;5	Pour dans sa maison	13.06.80	16	2	3	2	2	4			
4;5	La maison aux volets verts	20.06.80	6	3	4	3	3	5			
4;2 à 4;8	Regroupement des énoncés isolés		26	2	3	1	2	5			

Dans quelques situations exceptionnelles, Odette a produit quelques énoncés un peu plus longs, jusqu'à 8 mots (e = 8).

En jouant au téléphone, le 14 décembre à 3;11 ans.

 [səmwəkilafatelefoŋ] (c'est moi qui l'a fait téléphone)
 [nɔ̃səpamwaladadam] (non c'est pas moi la dadame)

et même le 4 janvier 80 à 3;11 ans, en s'excitant pendant la motricité, Odette a crié :

 [ləsemwapase] (laissez-moi passer)

Cet énoncé a été la seule phc attestée qu'Odette ait eu l'occasion d'élaborer pendant cette première année de maternelle.

Le deuxième semestre.

Odette parlait plus régulièrement. Elle a été enregistrée seulement trois fois au cours du semestre et elle a pu énoncer quelques éléments d'un récit. Exemple, le 13 juin à 4;6 ans :

 [ilətɔ̃be] (il est tombé)
 [ɛlatape] (elle a tapé)
 [iləluɑ] (il est lourd)
 [ɛploɛ] (e(ile) pleu(re))
 [əltɔ̃b] (elle tombe)

Puis, le 20 juin, après avoir assisté à trois présentations de diapositives où le texte de La maison aux volets verts a été lu chaque fois deux fois et après avoir travaillé ce livre trois fois en entretien individuel, Odette est venue raconter ce livre d'une manière qui permettait de constater qu'elle pouvait enfin raconter un livre (à sa manière) :

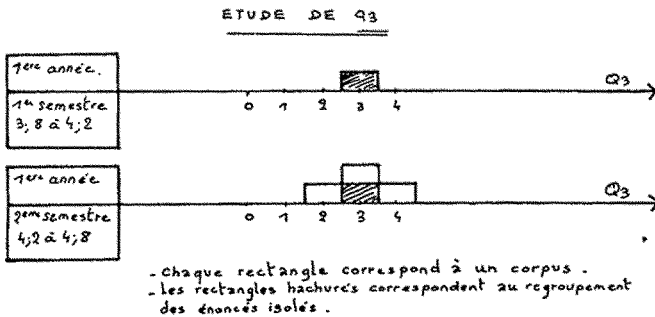
 [iləparti] (il est parti)
 [ilvvlapɔ̃ɑt] (il ouvre la porte)
 [dɔ̃vələmɛz] (devant la maison)
 [ɛ aālvəsɔ̃sɑdal] (e(lle) a enlevé son sandale)
 [iɑ̃ɑt] (i(ls) rent(rent))

* Les livres illustrés pour enfant figurent en bibliographie à la fin du volume.

Ceci était vraiment important pour Odette car, dans les situations courantes de la vie scolaire, elle n'avait jamais eu l'occasion de parler autant; ceci montrait que, grâce au livre illustré et à son texte, Odette pouvait produire des énonciations plus longues et plus nombreuses que dans la vie courante de la classe. Ceci montrait enfin que ce moyen serait véritablement un moyen privilégié pour lui permettre de participer à une interaction langagière (avec un adulte) suffisamment fournie pour progresser.

II.2.1.2. Etude de la longueur des énoncés à partir du troisième quartile (Q3) de leur distribution.

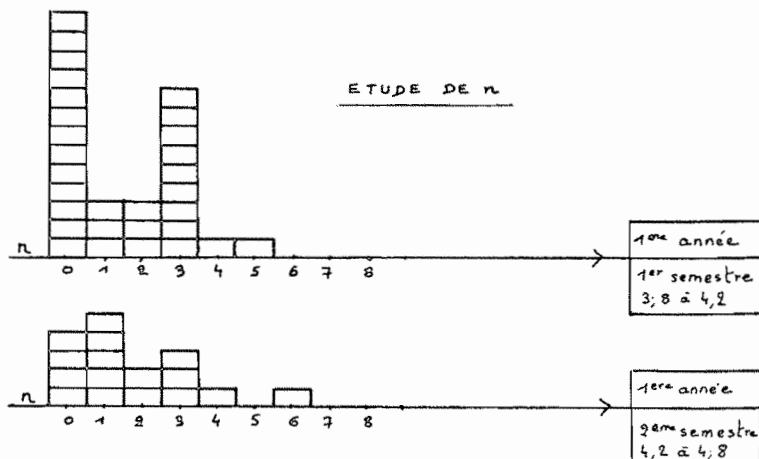
TABLEAU N° 4



L'évolution de la longueur des énoncés n'est pas représentative des progrès accomplis pendant cette première année. Seul le dernier corpus ($Q3 = 4$) témoigne d'un progrès considérable pour Odette. Cette étude indique que la longueur habituelle des meilleurs énoncés d'Odette était très restreinte (autour de trois mots), mais elle n'indique pas combien ces énoncés étaient rares.

II.2.1.3. Etude du nombre d'énoncés par corpus : n.

TABLEAU N° 5

ODETTE - 1ère année.

n = nombre d'énoncés par corpus.

Chaque rectangle représente un corpus.

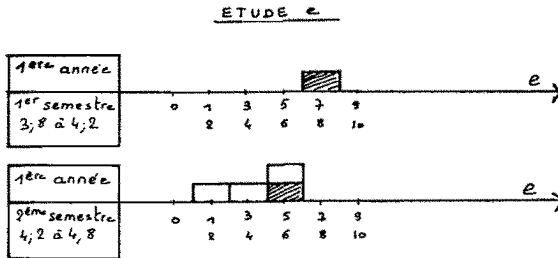
Les histogrammes montrent qu'au premier semestre, il y a eu 13 corpus ne comportant aucune verbalisation de la part d'Odette et 15 corpus contenant moins de 4 énoncés de sa part. Lorsqu'elle participait au récit d'un livre illustré, le plus souvent, Odette ne verbalisait pas. Dans cette situation, comme dans la vie habituelle de la classe, Odette se présentait souvent comme mutique. Cette situation a commencé à évoluer en avril et mai et, à partir de juin, Odette a toujours produit, lors de chaque entretien, quelques énonciations. Les histogrammes permettent de visualiser quels furent les progrès d'Odette pendant cette période. Ils montrent aussi qu'en première année de maternelle, une partie importante du travail interactif avec Odette a été réalisé

alors qu'elle ne verbalisait pas, ou très très peu.

Quand Odette ne verbalisait pas, elle participait à la situation au moyen de regards échangés; elle montrait des illustrations et les mimait quelquefois en faisant des gestes. Très souvent aussi, elle restait immobile en contemplant une illustration. Pendant ce temps l'adulte essayait alors de raconter au niveau le plus simple possible ou même se taisait; entre Odette, le livre et l'expérimentateur, il y eut de grands et nombreux silences qui paraissaient convenir à l'enfant.

II.2.1.4. Etude des énoncés les plus longs : e.

TABLEAU N° 6



Chaque rectangle correspond à l'énoncé le plus long des corpus enregistrés. Les rectangles hachurés concernent l'énoncé le plus long de la récapitulation de tous les énoncés isolés attestés pendant ce semestre : ces données qui recouvrent de larges plages d'observations ont plus de chance d'attester un énoncé particulièrement long, plus long que celui qu'on pourrait rencontrer dans un seul corpus (carrés non hachurés). C'est ce qui explique la présence d'un énoncé particulièrement long pour Odette pendant le premier semestre : $e = 8$.

Cette étude de e montre que bien qu'Odette parlait très

peu, et que ses énoncés étaient particulièrement courts, certains énoncés étaient un peu plus longs. Ceci était fréquent chez les enfants du groupe expérimental, mais pas chez tous. Ces énoncés de 7 ou 8 mots étaient encore trop rares pour pouvoir être utilisés dans l'interaction langagière qui, de ce fait, se trouvait encore très restreinte; c'est pourquoi, avant de poursuivre cette étude longitudinale, nous allons préciser pourquoi, pendant cette première année de maternelle (3;8 à 4;8 ans), nous avons tenu à travailler en interaction langagière avec Odette alors que si, la plupart du temps, elle ne parlait pas, il lui arrivait pourtant de produire des énoncés un peu longs et un peu évolués. Ne pouvait-on pas laisser ce mutisme persévérer à côté de ces quelques énonciations très rares et l'attribuer à un "blocage" que des contacts affectueux et chaleureux pourraient lever ?

En fait, nous avons considéré qu'Odette était à un âge important pour l'acquisition du langage; dans sa classe, plusieurs enfants parlaient fréquemment avec des énoncés longs et complexes, ils étaient en interaction langagière permanente avec "leurs" adultes et progressaient rapidement dans l'élaboration de leur "parler-penser" tandis qu'on voyait l'écart s'agrandir entre Odette et les autres enfants.

Par ailleurs, cette interaction langagière a été un moyen privilégié non seulement pour aider Odette à parler, mais aussi finalement, pour lever le blocage qui compliquait toutes ses relations avec le milieu scolaire.

II.2.1.5. Perspectives pour l'année suivante.

Le dernier corpus d'Odette (La maison aux volets verts, le 20 juin 1980 - 4;5 ans) ouvre un grand espoir pour la prochaine rentrée scolaire. Ce corpus permet d'espérer que l'an prochain, Odette verbalisera plus facilement et pourra diversifier et allonger ses phrases simples. Ceci sera essentiel pour que l'adulte puisse lui proposer une interaction langagière plus élaborée et plus diversifiée, ce qui est indispensable avant d'envisager

pour Odette la mise en fonctionnement de la complexité syntaxique.

Il reste à savoir quand Odette pourra accéder au fonctionnement des phc et quand l'adulte pourra centrer son interaction sur cette mise en fonctionnement.

II.2.2. La deuxième année d'école maternelle : 4;8 à 5;8 ans.

Avant d'étudier cette deuxième année plus en détail, nous allons résumer ses caractéristiques principales : dès la rentrée, les progrès constatés juste avant le départ en vacances se sont confirmés; Odette parlait plus facilement et ses énoncés étaient plus longs.

Puis, au cours de l'année, les progrès furent constants :

- sur le nombre d'énoncés dans chaque corpus (n),
- sur la longueur des énoncés,
- sur l'attestation de quelques introducteurs de complexité non sélectionnés (ICNS) isolés.

Par contre, les introducteurs de complexité sélectionnés (ICS) restent rares :

- 1 quand autonome
- 2 parce que en réponse à un pourquoi ?
- 1 essai de si.

Pour toute l'année donc, seules trois occurrences ont été attestées dans les enregistrements.

Le progrès le plus important du langage d'Odette s'est porté sur le contenu de ses activités langagières : Odette ne se limite pas à quelques reprises du texte proposé par le livre illustré dans des énoncés peu autonomes et proches du texte mais elle commence à produire des énoncés plus autonomes; elle anticipe sur la suite de l'histoire, elle pose des questions et commence à parler d'elle et de chez elle.

II.2.2.1. Le tableau récapitulatif de la deuxième année. (cf. Tableau n° 7)

Présentation et commentaires.

Le premier corpus ayant pour support La maison aux volets verts le 6 octobre n'a pas d'aussi bons résultats que celui du 20 juin ($Q3 = 3$; $e = 3$). Odette a besoin de refaire connaissance avec ce livre et avec ce texte. Mais, tout au long de l'année, les progrès attendus depuis le 20 juin vont se maintenir avec des n de plus en plus grands, des $Q3$ au-dessus de 4 et des e généralement au-dessus de 7.

Les résultats d'une analyse de corpus n'ont pas de valeur en eux-mêmes; c'est l'ensemble de ces résultats dans une période donnée qui apporte une information. Sur ce tableau, certains résultats sont plus faibles; on conçoit aisément que l'enfant, ou même l'adulte n'ait pas toujours la même motivation ou ne rencontre pas les mêmes opportunités d'énonciation verbale. Un livre raconté de nombreuses fois peut intéresser de plus en plus ou au contraire lasser; tous ces éléments introduisent des variations.

Par contre, un corpus du 7.11.80 : La maison aux volets verts (2) (c'est-à-dire raconté une deuxième fois, juste après La maison aux volets verts (1)) a eu des résultats élevés : $Q3 = 10$; $e = 23$. Ces résultats restent isolés au cours de cette deuxième année. Ils montrent qu'Odette était capable de faire un peu mieux quand les conditions étaient excellentes, mais ce n'était pas sa manière habituelle de verbaliser et ce n'est pas à ce niveau que l'interaction avec l'adulte a pu se situer pendant cette période. Ceci illustre combien l'ajustement nécessaire entre ce que propose l'adulte et les possibilités de l'enfant dépend de l'aujourd'hui de cet enfant.

II.2.2.2. Etude de la longueur des énoncés. (cf. Tableaux n° 8 - 9 - 10)

Les histogrammes réalisés à partir des valeurs de n , $Q3$, e dans chaque corpus transcrit et analysé permettent de visualiser les progrès d'Odette pour la longueur des énoncés. Ces histogrammes présentent les résultats de la première année à côté de ceux de la deuxième année pour permettre d'en faire la comparaison.

46
TABLEAU N° 7

Date de nais. ODETTE - Récapitulation 2ème année.
13.01.76

1er SEMESTRE (octobre 1980 à mars 1981)

4;8 à 5;2 ans.

Age	Corpus	Date	Longueur des énoncés						Complexité syntaxique		
			n	X ₀	Q ₃	m	m'	e	phc	ICNS	ICS
4;8	La maison aux volets verts	6.10.80	4	3	3	3	3	3			
4;8	Nounours	6.10.80	14	3	4	3	3	6	7%	pour + v _o	
4;8	La maison aux v.v.	10.10.80	12	4	7	4	4	12	8%		quand
4;9	La maison aux v.v. ①	7.11.80	14	3	4	3	3	5			
4;9	La maison aux v.v. ②	7.11.80	11	5	10	4	4	23			
4;10	Pauline s'habille	25.11.80	18	3	5	3	3	7			
4;11	Pauline s'habille	19.12.80	14	3	6	4	4	8	14%	v + v _o	
5;0	La maison aux v.v.	30.01.81	11	3	4	4	4	7			
5;1	La maison aux v.v.	23.02.81	13	3	4	3	3	7			
5;2	Le vélo de Delphine	23.03.81	16	3	5	2	2	8	6%		p? parce que

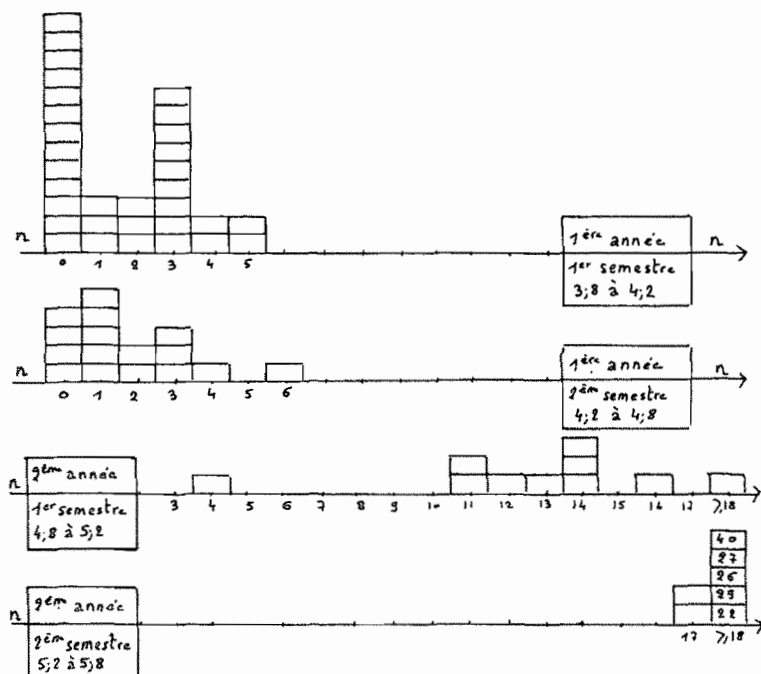
2ème SEMESTRE (avril 1981 à septembre 1981)

5;2 à 5;8 ans.

Age	Corpus	Date	n	X ₀	Q ₃	m	m'	e	phc	ICNS	ICS
5;4	Le vélo de Delphine ①	29.05.81	23	4	6	6	6	12	4%	de + v _o	
5;4	Le vélo de Delphine ②	"	26	4	6	6	6	7	7%		p? parce que
5;4	Nounours ①	29.05.81	17	4	6	4	4	9	5%	pour + v _o extraction	
5;4	Nounours ②	"	22	3	6	3	3	9			
5;4	La cadeau de Cécile	12.06.81	27	3	6	2	2	15	6%	v + v _o	p? parce que
5;4	Petit Ours Brun se lave	12.06.81	40	5	7	3	3	22		extraction	
5;5	P.O.B et les pigeons	15.06.81	17	3	6	3	3	8		extraction	essai de si

Etude du nombre d'énoncés par corpus : n.

TABLEAU N° 8

ODETTE, 1ère et 2ème année - Etude de n

- . n = nombre des énoncés par corpus.
- . chaque rectangle représente un corpus.

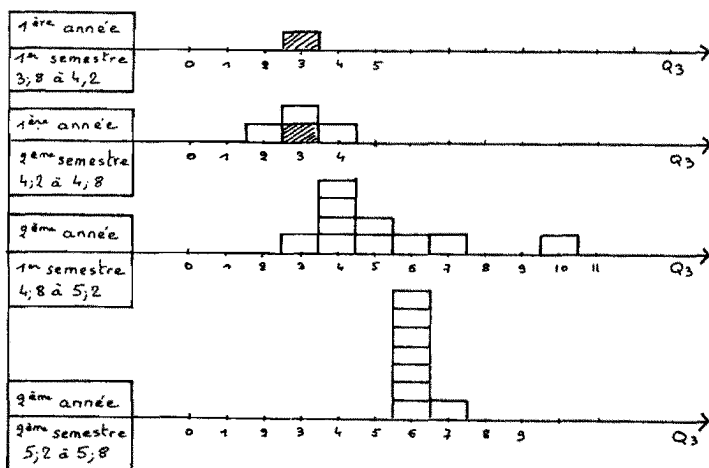
En deuxième année, Odette verbalise à chaque entretien individuel et le nombre d'énoncés par corpus augmente.

Au deuxième semestre, les corpus commencent à dépasser 20 énoncés et vont jusqu'à 40 énoncés (Petit Ours Brun se lave. 12.06.81 - 5;4 ans.)

Etude de la longueur des énoncés à partir du Q3 de leur distribution dans chaque corpus.

TABLEAU N° 9

ODETTE, 1ère et 2ème année. Etude de Q3



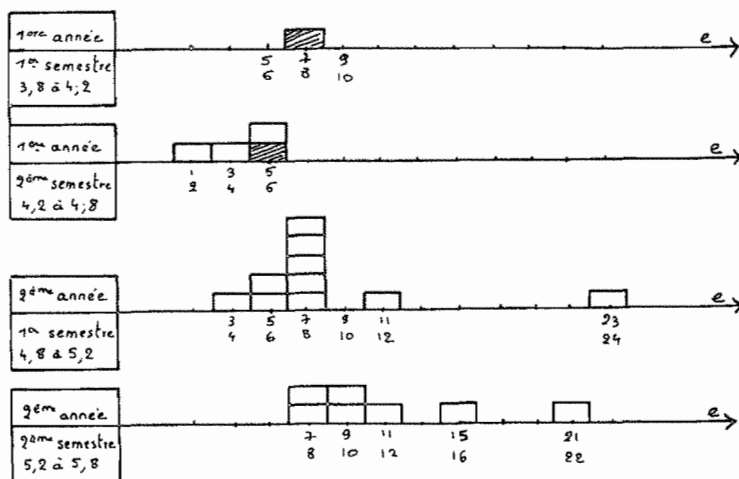
- . Chaque rectangle correspond à un corpus.
- . Les rectangles hachurés correspondent au regroupement des énoncés isolés.

En deuxième année, la longueur des énoncés augmente régulièrement. Le mode de la distribution de Q3 passe de 4 à 6.

Un corpus reste exceptionnel (Q3 = 10); c'est celui de La maison aux volets verts, le 7.11.80 à 4;9 ans.

Etude des énoncés les plus longs : e.

TABLEAU N° 10

ODETTE, 1ère et 2ème année. Etude de e.

- . Chaque rectangle correspond à un corpus.
- . Les rectangles hachurés correspondent au regroupement des énoncés isolés.

En deuxième année, les énoncés les plus longs de chaque corpus (e) ont habituellement 5 à 8 mots au premier semestre et 7 à 11 mots au deuxième semestre.

En première année, il y avait eu quelques très rares énoncés de 7 et 8 mots, tandis qu'en deuxième année, les énoncés les plus longs ont jusqu'à 21 et 23 mots.

II.2.2.3. Les phrases complexes (phc) et les introducteurs de complexité (IC).

Le tableau récapitulatif de la deuxième année (cf. tableau n° 7) permet d'établir une correspondance entre les premières occurrences des IC attestés et le livre illustré qui a suscité ces occurrences.

pour + Vo

Les premiers pour + Vo correspondent au troisième récit de Nounours dont le texte contient deux énoncés avec pour + Vo.

Texte du livre : "Nounours a un verre, c'est pour boire"

Odette :

[səpuabwawlðkafə] (c'est pour boire le café)

[lasəpuamāze] (là c'est pour manger)

V + Vo

Les premiers V + Vo correspondent au troisième récit de Pauline s'habille dont le texte contient trois énoncés avec V + Vo

Texte du livre : "Non, je suis grande ! Je peux m'habiller toute seule".

Odette :

[ɛldizøsemabijetusœl] (elle dit je sais m'habiller tou(te) seule)

quand

La seule occurrence du quand s'est produite avec La maison aux volets verts dont le texte ne contient pas de quand; mais un autre livre : Les cheveux de Gaël qui a déjà été raconté cinq fois à Odette contient un énoncé avec quand :

Texte du livre : "Quand Gaël dessine, ses cheveux tombent devant ses yeux".

Odette :

[mwajabokudøzuémwakāzøzudālsab]

(moi (il) y a beaucoup de jouets moi quand je joue dans le sable).

Parce que

Les premières occurrences se sont produites avec Le vélo de Delphine dont le texte a deux occurrences de parce que. Ces parce que ne sont pas encore autonomes chez Odette car ils sont toujours précédés d'un pourquoi ? de l'adulte; ils sont donc mentionnés par p ? parce que.

Texte du livre : "Delphine pleure parce qu'elle a mal au genou"

A. - Pourquoi elle pleure maintenant ?

Od - [pasAplɔsɛisɛA] (parce (que) le sang i(l) sort)

A. - Oui elle pleure parce que son genou saigne, le sang il sort.

si

Odette a eu un premier essai de si à l'occasion du récit de Petit Ours Brun et les Pigeons où le si fonctionne :

Texte du livre : "Si tu jettes du pain, les pigeons vont revenir"

Od. - [siisɔvɔʁ] (si i(ls) s'EN vont eux ?)

A. - Hein... si i(ls) s'en vont eux, l'autre il va partir aussi

Ces ICS ne sont pas les seuls qui ont été proposés à Odette par les textes des livres illustrés pendant ces deux premières années.

Parce que et quand ont été proposés dans d'autres livres, mais aussi : qui, pour que, pendant que, comme, des comparatifs et des gérondifs.

Quelques livres contenaient aussi des combinaisons de phc comprenant un ICS et un ICNS :

qui / à + Vo : "David voit l'eau qui commence à couler par terre".

parce que / V + Vo : "David monte sur le tabouret parce qu'il veut manger du chocolat".

Tout ce travail, bien nécessaire pour préparer les progrès

de l'année suivante n'a donc pas permis pendant cette deuxième année d'obtenir plus de trois occurrences de ICS et aucune occurrence d'une combinaison de phc.

L'occurrence isolée de quand qui a eu lieu en pleine autonomie en octobre 1980 (4;8 ans) ne s'est jamais reproduite au cours de l'année. Ce fait est intéressant car il montre toute la difficulté d'une évaluation ponctuelle du langage : quand pouvait fonctionner dans le langage d'Odette, mais il a fallu réunir une quantité considérable d'informations pour qu'il soit attesté une seule fois.

Par ailleurs, bien que quand puisse fonctionner dans le langage d'Odette, il ne faisait pas partie de sa manière habituelle de parler et ceci montre un aspect nécessaire du travail interactif : aider Odette à sortir d'une utilisation restreinte de ses possibilités pour pouvoir accéder à la complexité syntaxique et à sa combinatoire, donc à la verbalisation de son activité de raisonnement.

Pendant cette deuxième année, quelques phrases complexes (phc) ont été attestées et leur pourcentage a pu être calculé. La courbe (cf. tableau n° 11) indique l'évolution de ce pourcentage qui n'a pas vraiment progressé pendant toute cette deuxième année.

II.2.2.4. Les activités langagières.

Lorsqu'Odette a commencé à raconter quelques livres en juin 80, elle restait très proche du texte du livre dont elle reprenait quelques éléments dans son énoncé :

Texte : "Victor ouvre la porte, il entre dans le jardin plein de fleurs"

Odette : [iluvlap>at] (il ouvre la porte)

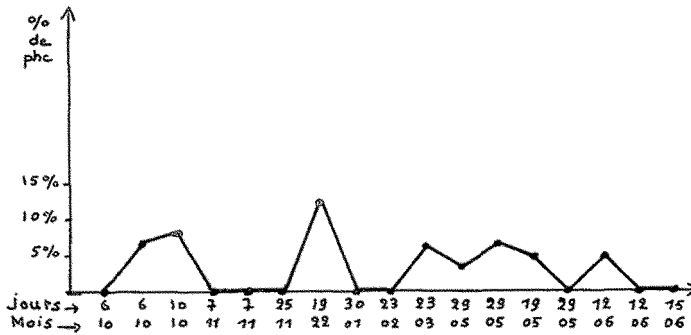
Texte : "Devant la porte, maman attend Victor"

Odette : [dɔvãlamaz] (devant la maison)

TABLEAU N° 11

ODETTE, 2ème année.

Etude du pourcentage des phc en fonction de la
succession des corpus.



Texte : "Maintenant tout le monde rentre"

Odette : [iRāt] (i(ls) rent(rent))

Très vite, Odette va prendre de l'autonomie par rapport au texte du livre au moyen de différentes activités langagières.

Des anticipations.

[ivõpaatiRalamεzõ] (i(ls) vont partir à la maison)
 [εvamarεsyRlapjeR] (e(lle) va marcher sur la pierre)
 [apRεεlvafεRdyRuz] (après e(lle) va faire du rouge)

Des questions.

[eisisεkwa] (et ici c'est quoi ?)
 [εεkikijakase] (c'est qui qui y a cassé ?)
 [jadysavõladdã] ((il) y a du savon là (de)dans ?)

Des énoncés qui n'existent pas dans le texte proposé.

[ilaãvidplæRελβsa] (il a envie de pleurer le chat)
 [εldεsãdsõvelo] (elle descend de son vélo)
 [εlgaRεsõvelo] (elle gare son vélo)

Des énoncés sur sa vie personnelle.

[nõmwazõdussaavεklogã] (non moi je douche ça avec le gant)
 [mwazεmãzedeptinεze] (moi j'ai mangé des petits raisins)
 [mwazεvyēnwazo zõletuεeiseãvole]
 (moi j'ai vu un oiseau, je l'ai touché et i(l) s'est envolé).

L'intonation.

L'intonation d'Odette qui était très grave et monocorde s'est peu à peu "dégelée"; elle est devenue vivante et adaptée. Parfois même, en racontant, Odette rit, s'amuse et ironise :

[lagRεsmemεR] (la grosse mémère)

La situation de récit en interaction.

Jusqu'au mois de mars, l'expérimentateur n'a presque jamais

pu raconter dans la même séance deux fois de suite un livre avec Odette : un premier récit lui demandait un tel effort de participation qu'elle ne souhaitait pas le prolonger davantage.

Il est pourtant souhaitable de pouvoir raconter deux fois de suite le même livre pour que l'enfant puisse être aidé dans ses acquisitions. A partir du mois de mars, les livres ont pu être travaillés en interaction deux fois de suite.

II.2.2.5. Perspectives pour l'année suivante.

Les progrès accomplis pendant cette deuxième année (4;8 à 5;8) ont permis des interactions nombreuses et diversifiées. Les attitudes mutiques d'Odette ont été reléguées dans le tiroir des vieux souvenirs d'où, par la suite, elles vont réapparaître en quelques rares occasions.

Le récit d'un livre illustré en interaction avec l'adulte est devenu une situation familière à Odette. Elle peut prendre la parole, raconter avec autonomie les textes qu'on lui a présentés, ces textes ayant été choisis ou élaborés spécialement pour les enfants du groupe expérimental pendant cette deuxième année.

La complexité syntaxique n'a pas vraiment commencé à fonctionner; quelques attestations annoncent cette mise en fonctionnement qui reste encore un objectif important à mettre en oeuvre pour l'année suivante.

II.2.3. La troisième année : 5;8 à 6;8 ans.

Les progrès d'Odette pendant cette dernière année d'école maternelle ont permis de centrer le travail interactif sur la mise en fonctionnement de la complexité syntaxique. Les progrès sont attestés

- par l'augmentation du pourcentage des phc dans les corpus,
- par la mise en fonctionnement de 11 ICS différents,
- par quelques combinaisons de phc.

Parallèlement à ce travail sur la complexité syntaxique, la longueur des énoncés (Q3 et e) a progressé aussi. Le nombre d'énoncés par corpus (n) a beaucoup augmenté; ceci est lié au fait que les textes des livres illustrés sont devenus beaucoup plus longs. En effet Odette n'était plus gênée par leur longueur; elle était devenue capable de fixer son attention et de fournir un effort prolongé. Elle dialoguait volontiers avec l'expérimentateur.

II.2.3.1. Le tableau récapitulatif de la troisième année.

(cf. tableau n°12)

Présentation et commentaires.

Pendant les premières semaines, Odette est peu motivée pour reprendre des livres pourtant racontés l'année précédente mais qui ne paraissent pas lui convenir pour verbaliser : Victor se réveille, Petit Ours Brun étend le linge.

Jusqu'à Noël, les livres nouveaux (La Tarte, Les Patins) ne lui ont pas été assez lus pour qu'elle puisse vraiment les raconter à son tour.

Malgré ces apparences modestes, Odette progresse en fait au cours de l'année vers la complexité syntaxique que les livres de cette année lui proposent dans des situations signifiantes et d'une manière diversifiée et beaucoup plus fréquente que l'année dernière.

II.2.3.2. Les phrases complexes et les introducteurs de complexité

(cf. Tableau n° 13)

Dès le 25.11.81 (5;10 ans) en racontant La Piscine, livre déjà travaillé l'année précédente, le corpus d'Odette présente 21 % de phc et un début de combinatoire de phc : p?parce que/V+Vo.

A. - Pourquoi elle est fâchée ?

Od. - [pask/sesilglv/papantiadêlo]

(pa(r)ce que Cécile elle veut pas partir dans l'eau).

TABLEAU N° 12

Date de nais. ODETTE - Récapitulation 3ème année.
13.01.76

1er SEMESTRE (octobre 1981 à mars 1982)

5;8 à 6;2 ans.

Age	Corpus	Date	n	X ₀	Q ₃	m	m'	e	phc	ICS	combinaisons de IC
5;10	Victor se réveille.	13.11.81		na	dit	rien					
5;10	P.O.B étend le linge.	13.11.81	3	3	4	4	4	4			
5;10	la piscine	27.11.81	19	5	8	4	4	14	21 %	7 p ^o parce que	+
5;11	la Tarte	8.01.82	13	7	10	8	8	13	53 % 33 %	3 qui 8 parce que 24 sinon	
6;0	Conversation	25.01.82	22	4	7	3	3	26	22 % 13 %	11 comparatif	
6;0	le bain du bébé	25.01.82	63	5	8	4	4	20	31 % 14 %	3 5 8 17 15	
6;0	Il fait chaud.	9.02.82	36	5	8	5	5	22	25 %	3 5 8 13 16	+
6;1	P.O.B apeur	5.03.82	31	7	12	4	4	21	42 % 35 %	3 6 8 17	+

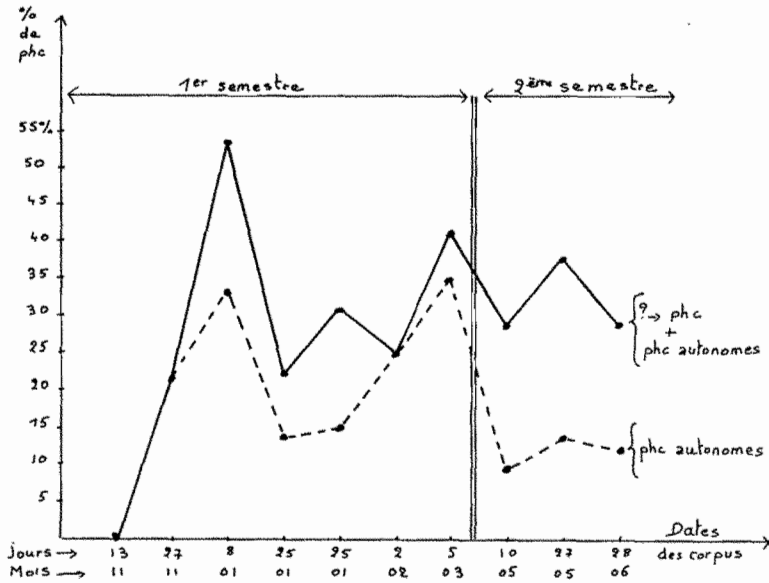
2ème SEMESTRE (avril 1982 à septembre 1982)

6;2 à 6;8 ans.

Age	Corpus	Date	n	X ₀	Q ₃	m	m'	e	phc	ICS	combinaisons de IC
6;4	Maman part travailler	10.05.82	26	5	7	2	2	46	28 % 9 %	3 7 8 15 20 24	
6;4	Maman part travailler	27.05.82	32	5	6	2	2	19	38 % 13 %	3 5 6 7 8 9 10 13 15 22 24	+
6;5	le bain du bébé	28.06.82	50	5	7	4	4	16	29 % 12 %	3 6 8 13 15	

ODETTE, 3ème année.

Etude du pourcentage des phc en fonction des corpus analysés.



Semestres →	1 ^{er} semestre		2 ^{ème} semestre		Total	
	1.10	1.04	1.10	1.04	1.10	1.04
	1979	1980	1980	1981	1981	1982
	3,8	4,2	4,8	5,2	5,8	6,2

	gerondif
pendant que	pendant que
pour que	pour que
que c	que c
comparatif	comparatif
si	si
sinon	sinon
qui	qui
disc.indirect	disc.indirect
p ¹ parce que	p ² parce que
quand	quand

ICS attestés pendant les 6 semestres de l'expérimentation.

Les autres IC de ce corpus ne sont encore que des ICNS :

V + V₀ et à + V₀.

A partir de janvier 82 (6;0 ans) la complexité syntaxique est vraiment attestée dans les corpus d'Odette :

- . par le pourcentage des phc,
- . par le nombre des ICS mis en fonctionnement.

Cette mise en fonctionnement des ICS est en rapport étroit avec leur présence dans les textes utilisés et dans l'interaction langagière que l'adulte propose. Grâce à ce travail interactif, les occurrences du quand [6] deviennent fréquentes à partir de janvier 82 (une seule occurrence en 1980-81).

Les parce que [8] autonomes commencent à fonctionner à partir de janvier 1982 alors que jusque là, il y avait eu seulement 2 occurrences de p? parce que en 1980-81 et 4 occurrences de p? parce que en octobre, novembre, décembre 1981.

De plus, en janvier et février 1982 (6;0 et 6;1) 8 nouveaux ICS sont attestés :

qui [3]; que_c [5]; pendant que [7]; si [9]; comparatif [11]; discours indirect [13]; pour que [15]; sinon [24].

Le tableau n° 14 récapitule toutes les occurrences des IC pendant la troisième année. Ces occurrences ont été attestées par toutes les données recueillies :

- . analyses des corpus transcrits,
- . notes recueillies par l'expérimentateur au moment même des entretiens, pour les corpus qui n'ont pas été transcrits.

Pendant le premier semestre, le pourcentage de phc dans les corpus est en augmentation et monte jusqu'à 35 % et 53 %.

Ce pourcentage des phc est calculé de deux manières différentes pour chaque corpus afin de tenir compte d'une aide immédiate apportée par l'adulte sous forme de questions; en effet,

60
TABLEAU N° 14

UDETTE, 3ème année. Occurrences attestées des IC.

n.c.	oct.	Nov.	Dec.	Jan.	Fév.	Mars	Avril	Mai	Juin	
1.2						L				
3	■	■	■	o c	L	U	L	o U	o	
4	■	■	■	■	■	■	■			
5	■	■	■	J	I	I		L	I	
6				o	U	L	I	I	I	
7	■	■	es	I			U			
8	I	L	I	o	o	o	L	o o L	U	
9	■	■	■	L		I		L		
10	U	o		o L		C		o	I	
11	■	■	■	L	I	L		I		
12	■									
13	es		I	es I	U			U	L es es	
14	■									
15	es			U es es	L		I	U	U	
16	■									
17.18.19	I			U	I			o I I		
20	■							o		
21	■									
22	■									
23	■									
24	Sinon			L			I	L		

certaines questions posées à partir d'un texte bien connu de l'enfant peuvent l'aider à utiliser un IC. Il faut bien préciser que ces questions ne sont "efficaces" que dans certaines conditions, en particulier, elles ne doivent pas être trop fréquentes. Nous reviendrons plus loin sur ce problème délicat et difficile (cf. II.2.3.3.2.).

Exemples de ces questions "efficaces".

A. - Elle appelle Victor... Pourquoi elle le voit pas ?

Od. - [paskɔ̃il&kajed&ɾj&ɾl&ɾb]
(parce qu'il est caché derrière l'arbre)

A. - Oui, tu vois, elle voit pas Victor pa(r)ce que il est caché derrière l'arbre.

Od. - [ɛlsɔ̃p&ɔ̃sy&ɾm&ɾm&ɾ]
(elle se penche sur maman)

A. - Oui... sur maman en faisant quoi ? (je montre l'illustration)

Od. - [ãsys&ɾl&ɾpus]
(en suçant le pouce)

A. - Oui, tu vois, elle se penche sur maman en suçant son pouce.

Ces questions sont dites "efficaces" parce qu'elles aident l'enfant à énoncer une phrase complexe introduite par l'IC utilisé par la question; de plus, nous avons aussi considéré comme "efficace" la question qui contient un pourquoi et qui aide l'enfant à énoncer une phc introduite par parce que.

La fréquence de ces questions "efficaces" est traduite par la présence de deux chiffres différents dans l'évaluation du pourcentage de phc.

Ainsi pour La tarte le 8.01.82, le chiffre le plus fort, 53 % concerne les phc énoncées par Odette avec et sans ces questions "efficaces" de l'adulte, tandis que le chiffre moins élevé, 33 %, concerne les phc autonomes de la part de l'enfant, sans ces questions "efficaces" de l'adulte.

Exemples de phc autonomes de la part de l'enfant :

 A. - Ils prennent le sac où maman a mis la serviette de table.

Od. - [wipaskɔimãzalakãtin]
 (oui pa(r)ce que i(ls) mangent à la cantine)

A. - Oui tu vois

Od. - [ɔdiãkiploã]
 (on dirait qu'i(ls) pleurent)

A. - Ah ! non, je ne crois pas qu'ils pleurent...

La courbe (cf. tableau n° 13) montre que si la progression des pourcentages de phc a été rapide au premier semestre, par contre, elle s'est stabilisée au deuxième semestre. La suite de cette étude va apporter quelques éléments d'explication à cette stagnation; en effet, il est possible que ce phénomène puisse être dû au fait qu'après des périodes de grands progrès, un enfant connaisse des périodes de stabilisation; mais d'autres causes peuvent probablement jouer et dans ce cas précis, elles sont venues plus du choix des livres proposés et de l'attitude pédagogique de l'adulte que de l'enfant lui-même.

Si, au premier semestre, les livres étudiés ont particulièrement bien convenu à Odette, au deuxième semestre certains choix furent moins heureux. C'est ce qu'on peut remarquer en étudiant trois des huit entretiens réalisés avec Odette en avril, mai et juin.

La suite de cette étude sur la combinatoire des phc va montrer pourquoi ce choix fut prématuré pour Odette, bien qu'il ait été par ailleurs très profitable à la majorité des enfants à qui ces mêmes livres ont été proposés dans cette classe.

II.2.3.3. Etude de la combinatoire des IC.

Au moment où Odette a commencé à pouvoir utiliser plusieurs IC différents, elle a commencé presque simultanément à pouvoir combiner ces IC entre eux. Les attestations de cette combinatoire pendant la troisième année sont cependant restées rares et peu autonomes. Dans les textes des livres utilisés pendant la

deuxième année, il y avait eu 8 occurrences de combinaisons d'un ICS avec un ICNS. Odette n'avait repris aucune combinaison dans ses énoncés pendant cette deuxième année.

II.2.3.3.1. En troisième année, au premier semestre.

Les textes des livres étudiés proposent assez souvent des combinaisons de 1 ICS avec 1 ICNS : 23 occurrences dont 12 avec parce que.

Ces textes proposent rarement des combinaisons de 2 ICS : 3 occurrences seulement.

Cinq énoncés attestent, chez Odette, la combinaison de 2 IC que nous commenterons après les avoir présentés.

1. La piscine. 27.11.81 - 5;10 ans

p ? parce que/V + Vo

Od. - [ɛlɛfʌʃe] (elle est fâchée)

A. - Tu vas me dire pourquoi elle est fâchée.

Od. - [paskɔsesilɛlvɔpapartidãlo]
(pa(r)ce que Cécile elle veut pas partir dans l'eau)

A. - Mm... Elle est fâchée, oui, pa(r)ce que Cécile elle veut pas aller dans l'eau.

2. Les canifs. 22.01.82 - 6;0 ans

p ? parce que
essai pour que/si

Od. - [ilemgtisi]
(il les met ici)

A. Pourquoi ?

Od. - [paskɔkilpɛɔdpasiil pɛɔdsamamãvalatʌpe]
(pa(r)ce que qu'il (le) perde pas si il l(e) perde sa maman va l'attraper)

3. Il fait chaud. 2.02.82 - 6;0 ans

parce que +
parce que

A. - Alors, raconte-moi ce que tu vois là sur la dernière image.

Od. - [ɛlɛkɔtãtpaskɔsaa)bele ɛlɛturoz ɛlɛkɔtãt
paskɔsa samamãɛlaaʃte]

(elle est contente parce que sa robe elle est, elle est tout(e) rose, elle est contente pa(r)ce que sa sa maman elle a acheté).

4. Petit Ours Brun a peur. 5.03.82 - 6;1 ans

parce que/ extraction

A. - Il met son coussin sur sa tête, oui,
quand il met son coussin sur sa tête ?

Od. - [paskø ja jaētaykkia bum bum bum]
(par(c)e que (il) y a (il) y a un truc qui a
boum boum boum)

5. Petit Ours Brun a peur. 5.03.82 - 6;1 ans

quand/comparatif + comparatif

Od. - [sʃkœriba]
(son coeur i(1) bat)

A. - Oui... il sent son coeur qui bat très fort, hein

Od. - [mwakã kãzværepa parɛjkølyi ø ø mwazøfə panɛjkølyi
e mʃkœribatɛ]
(moi quand, quand je verrai pa pareil que lui
euh... euh moi je fais pareil que lui et mon
coeur i(1) battait)

Commentaire

Les exemples 1, 2 et 4 sont encore peu autonomes car ils répondent à une question de l'adulte.

L'exemple 3 est autonome : Odette juxtapose deux parce que, ce n'est pas encore un emboîtement.

L'exemple 5 montre un emboîtement de trois ICS mais on ne peut pas parler d'emboîtement de plusieurs phc puisque deux de ces ICS sont des comparatifs.

II.2.3.3.2. En troisième année, au deuxième semestre.

A partir d'avril 1982, l'expérimentation a été conduite de telle manière que deux livres de la série bleue de Pauline et Victor ont été lus à tous les enfants au cours de projections de diapositives.

Les textes de ces livres utilisent des combinaisons de phc emboîtant jusqu'à 3 et 4 ICS. Odette n'était pas encore capable de reprendre des schèmes aussi élaborés dans ses énonciations. Son ardeur au travail ne fut pas découragée pour autant car elle

voulut raconter Maman part travailler et la transcription de ces entretiens montre des corpus de 86 à 92 énoncés.

Comme les textes des livres étaient trop difficiles pour Odette, l'expérimentateur a cru opportun de l'aider par des questions fréquentes. Odette qui, de cette façon, ne pouvait plus assurer avec autonomie l'élaboration de son "parler-penser" eut des résultats moins bons qu'au trimestre précédent pour le pourcentage des phc et pour le Q3 de la longueur des énoncés.

Ce travail illusoire fit l'objet de trois entretiens qui, sur le moment, ont paru profitables à Odette mais l'étude de la complexité syntaxique de ces corpus permet de constater maintenant les limites d'un travail interactif de ce genre. Nous reviendrons dans la suite de cette étude sur l'efficacité éventuelle, mais aussi sur les limites des questions que l'adulte peut poser à l'enfant dans l'interaction langagière en vue de l'acquisition du langage. Au cours de ces entretiens, Odette a eu cependant deux énoncés où elle a combiné plusieurs IC.

 1. Maman part travailler. 10.05.82 - 6;3 ans.

p ? parce que/ V + Vo

A. - Oui, il faut que Pauline monte sur le tabouret hein ! Pourquoi ?

Od. - [paskølsə əlsəpaawadɔlo]
 (pa(r)ce que elle sait, elle sait pas avoir de l'eau)

 2. Maman part travailler. 27.05.82 - 6;4 ans

sinon/si/ comparatif

A. - Tu vois il n'a pas besoin de tabouret.

Od. - puɔlave (pour laver)

A. - Il est plus grand que Pauline

Od. - [siñsi imɛltabuɔɛilɛplvɔɛkɛla]
 (sinon si i(l) met le tabouret il est plus grand que là)

A. - Ah oui, si i(l) met le tabouret il est plus grand que là, il est trop grand, il est plus grand que le lavabo.

Commentaire

L'exemple 1 est encore peu autonome.

L'exemple 2 combine trois ICS mais ne combine pas encore plusieurs phc.

Si ces énoncés ont une structure syntaxique intéressante, leur contenu sémantique ne l'est pas moins mais cet aspect sémantique ne sera pas abordé ici.

Les tableaux n° 15 et n° 16 récapitulent les données recueillies sur la combinatoire des IC chez Odette.

II.2.3.4. Etude de la longueur des énoncés.

L'intérêt de cette étude est devenu secondaire depuis qu'Odette est parvenue à un début de complexité syntaxique. Les tableaux n° 17, 18 et 19 montrent l'évolution de la longueur des énoncés étudiés à partir de n, Q3, e pendant la troisième année et ils replacent cette évolution par rapport aux années précédentes.

Nous ne commenterons pas ces tableaux.

TABLEAU N° 15






ODETTEEtude de la combinatoire des IC.

Récapitulation des combinaisons d'IC attestées.

Age	Corpus	Date	phc	Essais	ICNS + ou / ICNS	ICS + ou / ICNS	ICS + ou / ICS	≥ 3 IC
5;10	la piscine	27.11 1981	21%			9/8/10		
6;0	Mamie arrive	15.01 1982		2				
6;0	les canifs	22.01 1982					9/8 + 9	
6;0	Il fait chaud	2.02 1982	25%				8 + 8	
6;1	P.O.B à peur	5.03 1982	42% 35%			8/1		6/21/11
6;1	P.O.B et les pigeons	12.03 1982		1				
<hr/> <hr/>								
6;3	Maman part travailler	10.05 1982	28% 9%			8/10		
6;4	Maman part travailler	27.05 1982	38% 13%					24/19/11

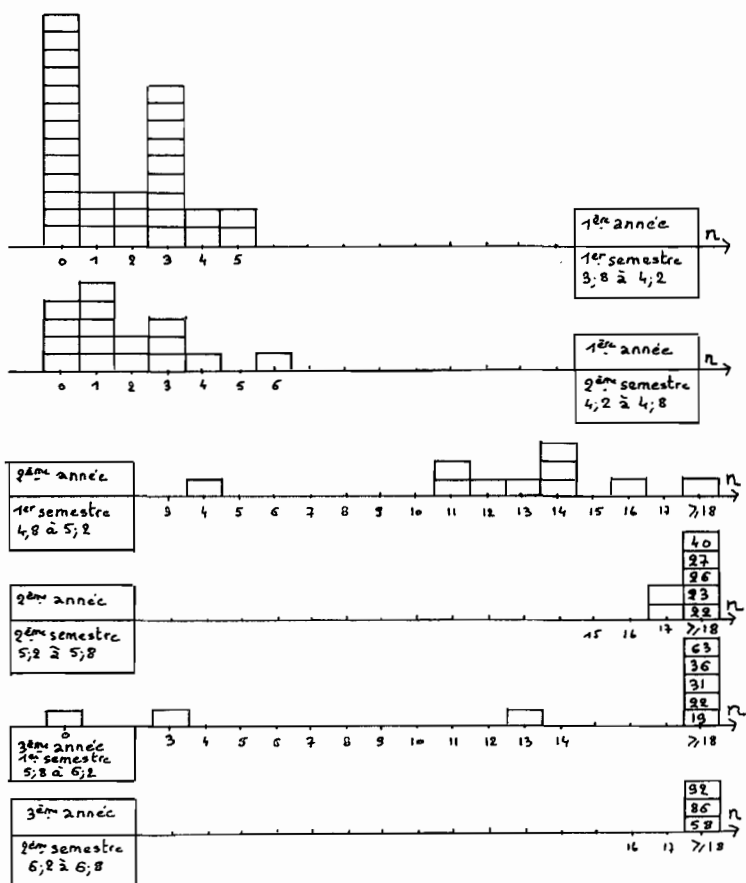
TABLEAU N° 16

ODETTEEtude de la combinatoire des IC.Récapitulation des occurrences en 2^{ème} et 3^{ème} années.

	ICNS + / ICNS	ICS + / ICNS	ICS + / ICS	≥ 3IC	Nombre d'entrées individuelles
2 ^{ème} année 1 ^{er} semestre					33
2 ^{ème} année 2 ^{ème} semestre					12
3 ^{ème} année 1 ^{er} semestre					30
3 ^{ème} année 2 ^{ème} semestre					8

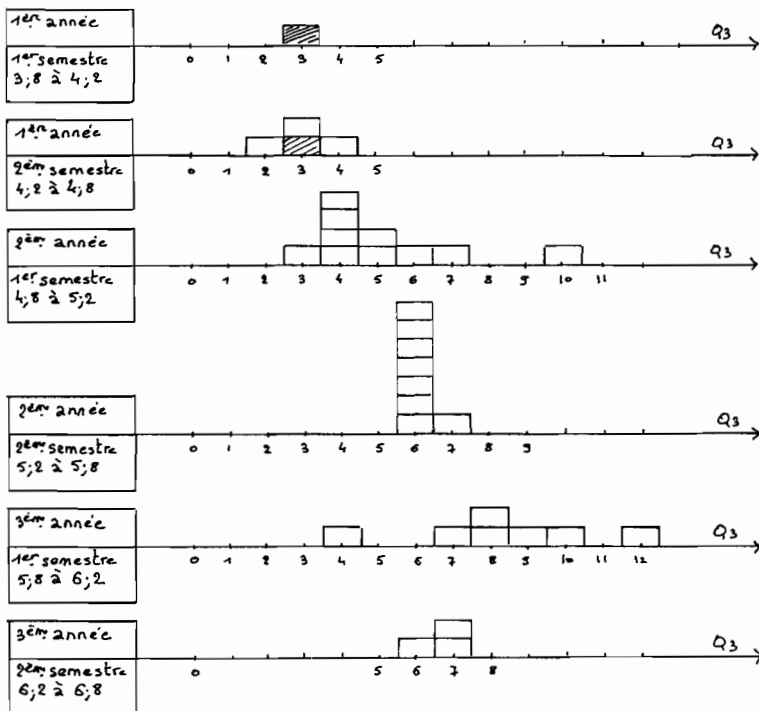
Chaque rectangle hachuré correspond à une occurrence d'une combinaison d' IC.

TABLEAU N° 17

ODETTE - 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} annéesEtude de n 

. Chaque rectangle correspond à un corpus.

TABLEAU N° 18

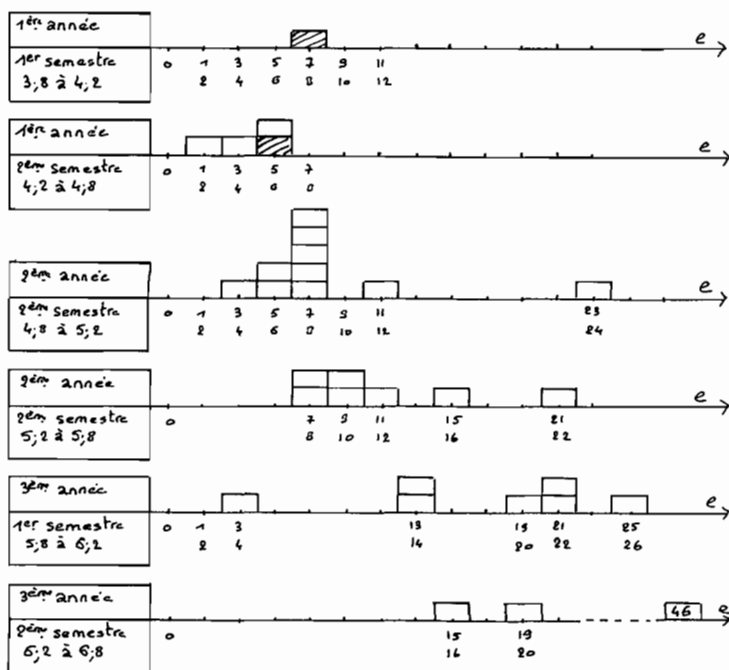
ODETTE - 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} annéesEtude de Q₃.

- . Chaque rectangle correspond à un corpus.
- . Les rectangles hachurés correspondent au regroupement des énoncés isolés.

TABLEAU N° 19

ODETTE - 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} années

Etude de e



- . Chaque rectangle correspond à un corpus.
- . Les rectangles hachurés correspondent au regroupement des énoncés isolés.

II.2.4. Conclusion.

Quelle conclusion apporter à cette étude longitudinale réalisée à partir d'une expérimentation de trois années qui ressemble plus à une ouverture vers un avenir possible qu'à la poursuite d'un but à atteindre ?

Si nous comparons Odette à 6 ans, lorsqu'elle a quitté l'école maternelle, à Odette, telle qu'elle a été décrite par son institutrice pendant sa première année d'école maternelle, notre satisfaction est grande; l'inquiétude que soulevaient les difficultés du départ a pu être remplacée par une certaine sérénité devant les résultats obtenus.

Odette était bien adaptée à la vie de sa classe, elle ne posait plus de problèmes de comportement et elle prenait la parole quand elle en avait l'occasion. Elle pouvait participer avec un de "ses adultes" à des moments d'interaction langagière nécessitant de sa part des efforts et une attention soutenue.

Ses progrès en langage tels qu'ils viennent d'être étudiés ont été considérables; ceci sera confirmé par les études comparatives qui montreront que quatre enfants de la même classe n'ont pas progressé comme Odette, alors qu'au départ, ils parlaient mieux et participaient plus facilement à la vie de la classe.

Nous ne pouvons pas cependant affirmer que nous avons vu Odette aborder le cours préparatoire avec une totale tranquillité d'esprit.

Le fonctionnement de la complexité syntaxique était très récent et il était encore très dépendant de l'aide immédiate apportée par l'adulte.

La combinatoire des IC en était encore à ses débuts et la combinatoire des phc n'avait pas encore été attestée, bien qu'Odette ait pu combiner trois ICS.

Les acquisitions langagières d'Odette avaient été étroitement dépendantes de l'interaction mise en oeuvre par l'expérimentation; en effet, pendant toute cette période, à aucun moment on n'avait eu l'impression que son entourage familial avait pu lui apporter une aide dans le développement du fonctionnement sémantico-syntaxique de son langage et pourrait ainsi continuer le travail entrepris.

Tout ceci suggérait qu'Odette nous quittait un peu trop tôt, bien que nous sachions par ailleurs que le fonctionnement sémantico-syntaxique auquel elle était parvenue, soit généralement suffisant pour permettre un apprendre à lire.

Nous savons maintenant qu'un an plus tard : en juin 1983 à 6;5 ans, Odette a pu lire seule à haute voix le texte d'un livre qu'elle n'avait pas pu raconter seule l'année précédente et qu'elle n'avait pas vu depuis un an.

Le rythme et les poses de ce texte lu à haute voix ont indiqué clairement qu'Odette comprenait ce qu'elle lisait. Odette a pu passer au CE1 où l'institutrice a déclaré qu'elle "lisait bien, aimait lire, était bonne en orthographe".

Ces deux indications nous suffiront pour lever les incertitudes qui pesaient encore en juin 1982 sur l'adaptation à venir d'Odette au Cours Préparatoire et sur son "apprendre à lire".

II.3. SABRINA.

Cette deuxième étude longitudinale présente les données recueillies sur une enfant assez différente d'Odette dans son comportement comme dans son activité langagière.

Sabrina est arrivée à l'école maternelle en mars 1980, à 3;10 ans; elle s'est bien adaptée à la vie de la classe en participant volontiers aux activités qui lui étaient proposées.

Elle communiquait d'une manière très vivante et très spontanée par des gestes, par des rires, par des exclamations et par quelques énoncés; ces énoncés étaient particulièrement courts et précis (cf. la transcription de deux corpus, annexe n° 2).

Dès les premières fois où cette activité lui a été proposée, Sabrina a participé avec plaisir au récit de livres illustrés spécialement choisis en fonction de ses possibilités langagières très limitées.

D'avril à juin 1980, les énoncés de Sabrina se sont un peu allongés, puis, l'année suivante, les énoncés ont atteint une longueur qui aurait pu être tout à fait suffisante pour permettre la mise en fonctionnement de la complexité syntaxique; en fait, l'étude longitudinale va montrer que la mise en fonctionnement de la complexité syntaxique n'a pu être attestée par des occurrences d'IC diversifiés qu'après un travail interactif régulier et spécialement orienté vers ce but.

Cette évolution de Sabrina a été assez inattendue car, dans un premier temps, en verbalisant si volontiers, et en participant si activement à la vie de la classe, elle avait donné l'impression qu'elle se mettrait assez vite à "bien parler", aussi bien que les enfants du groupe de référence, sans que l'on ait à intervenir plus spécialement à son égard.

L'analyse des données recueillies va montrer pourquoi Sabrina a eu effectivement besoin d'une aide interactive individuelle et comment cette aide lui a été totalement profitable, puisqu'à la fin de la troisième année, Sabrina "sait parler" aussi bien que les enfants qui "parlent bien".

Pour Sabrina, on décompte 69 entretiens individuels autour d'un livre illustré pendant les trois années de l'expérimentation :

9 fois en première année,
25 fois en deuxième année,
35 fois en troisième année.

Ce total de 69 entretiens s'est réparti sur les 75 semaines

environ que Sabrina a passées à l'école maternelle.

Les entretiens ont duré 4 à 7 minutes pendant les trois années; 3 entretiens ont duré 7 à 10 minutes à la fin de la troisième année pour les livres les plus longs.

L'aide apportée à Sabrina a donc été nettement plus discrète que l'aide apportée à Odette pour laquelle nous avons déjà constaté qu'il s'agissait d'un travail interactif de mise en fonctionnement du système langagier et non d'un travail de rééducation; en effet, les entretiens ont été très courts et peu fréquents : moins d'une fois par semaine en moyenne.

II.3.1. La première année d'école maternelle : 3;11 à 4;5 ans.

II.3.1.1. Le tableau récapitulatif de la 1ère année (cf. Tableau n° 20).

Présentation et commentaires.

Sabrina est arrivée à l'école en mars 1980 et de ce fait, les données recueillies pendant la première année de maternelle ne concernent que les mois d'avril, mai et juin. Ces données ont été regroupées en deux périodes distinctes : avril d'une part et mai, juin d'autre part, pour permettre de mettre en évidence les progrès constatés pendant cette période.

Avril 1980.

Quand elle arrive à l'école, Sabrina verbalise volontiers : n = 12 à 20; mais ses énoncés sont particulièrement courts et imprécis et très souvent, ils ne sont que des énonciations exclamatives auxquelles l'interlocuteur ne peut attribuer un sens précis.

Exemples :

[la]	(là)
[E]	(hein)
[E]	(àh)
[ee:]	(eh eh...)
[jup]	(youp)
[vwala]	(voilà)

TABLEAU N° 20

Date de naiss.
23.04.76

SABRINA - Récapitulation 1ère année.

Avril 1980 4;0 ans.

Age	Corpus	Date	Longueur des Énoncés						Complexité Syntaxique		
			n	X ₀	Q ₃	m	m'	e	phc	ICNS	ICS
4;0	Nounours ₁	29.04.80	20	1	2	1	2	4			
4;0	Nounours ₂	29.04.80	12	1	3	1	$\frac{1}{2}$	3			
4;0	Regroupement des énoncés isolés		7	2	4	2	2	5			

Mai et juin 1980 4;1 et 4;2 ans.

Age	Corpus	Date	n	X ₀	Q ₃	m	m'	e	phc	ICNS	ICS
4;1	La maison aux volets verts	8.06.80	12	2	2	2	2	6			
4;1	Nounours	8.06.80	12	1	3	1	$\frac{2}{3}$	4			
4;1	P.O.B se lave	13.06.80	22	2	3	$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{2}$	11			p? parce-que
4;1 et 4;2	Regroupement des énoncés isolés		6	2	8	2	2	10		V+Vo	

Les modes $m = 1$ et $m' = 2$ soulignent l'importance du nombre des énoncés à 1 ou 2 mots.

Exemples :

[potɛj]	(poteil)	= fauteuil
[kujɛʀ]	(couillère)	= cuillère
[esjɛt]	(essiette)	= assiette
[mãʒɛ]	(manger)	
[ɛvɛ]	(un vè)	= un verre
[gaddɔʀmiʀ]	(gad dormir)	= regarde dormir
[nunus la]	(nou nous là)	= nounours là
[gaʀna]	(gar na)	= regarde là
[lasjɛt]	(l'assiette)	
[evɛʀ]	(è verre)	= un verre

La situation de récit à propos d'un livre illustré convient bien à Sabrina qui n'a aucune inhibition pour verbaliser. Dès ce moment, Sabrina reprend les énoncés de l'adulte, ce qui lui permet de compléter et d'allonger ses propres énoncés.

 A. - La cuiller de Nounours

S. - [ɛ ::] (hein...)

A. - Le verre de Nounours,

S. - [lɔvɛʀdɔnunuʀs] (le verre de Nounours)

A. - Nounours a une table

S. - [ɛ : ɛ : ɛ :]

A. - Tourne la page; comme ça. Oh ! qu'est-ce qu'il a Nounours ?

S. - [aynɔkyjɛʀ] (a une cuillère)

 En avril, l'énoncé le plus long a 5 mots :

[nunus la sylfotɛj] (nounours là su(r) l(e) fauteuil)

Mai-Juin 1980.

Sabrina continue à communiquer facilement en verbalisant : $n = 12$ à 22; la longueur de ses énoncés augmente mais les exclamations

mations imprécises restent nombreuses, ainsi que les énoncés à 1 ou 2 mots.

[a :]	(an)
[a :]	(a)
[sa]	(sa)
[le mama]	(lé maman)
[le but]	(lé bouton)
[etap]	(e(lle) tape)
[m : :]	(m...)
[fleu]	(fleu(r))
[akɔ̃fity]	(a confiture)
[tusal]	(tout sale)
[wi vwala]	(oui voilà)

A côté de ces énoncés très courts, on relève quelques énoncés plus longs mais qui restent très rares :

S. - [semamālekɔ̃aveɫgã]
(sé maman l'ékré ave(c) le gant)

A. - Maman ! elle frotte le dos avec le gant.

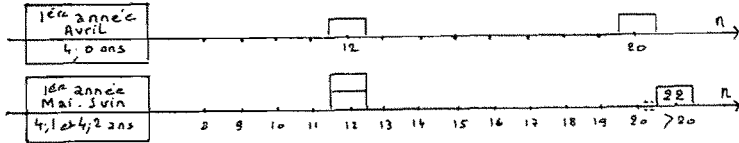
[gatoilɛtɔ̃bela]	(gâteau il est tombé là)
[ʒɔ̃fɛyntɾesatwa]	(je fais une tresse à toi)

Pendant cette période les énoncés recueillis dans les corpus se limitent encore à quelques éléments des textes des livres illustrés que Sabrina raconte; cependant, son aisance dans la communication verbale se manifeste par une intonation variée et vivante qui accompagne et qui complète les énoncés très courts et les exclamations.

II.3.1.2. Etude du nombre d'énoncés par corpus : n.

TABLEAU N° 21

SABRINA, 1ère année - Etude de n.



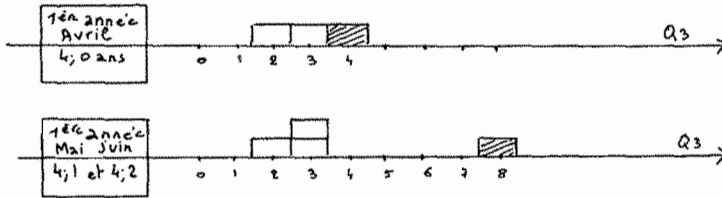
- . n = nombre d'énoncés par corpus.
- . Chaque rectangle représente un corpus.

Cette étude n'apporte pas d'éléments pour évaluer les progrès de Sabrina; par contre, elle montre que Sabrina dialoguait facilement et que dès le début, l'interaction langagière a pu s'instaurer dans un échange fourni.

La facilité du dialogue entraînait souvent des entretiens particulièrement courts, plus courts qu'avec les enfants qui verbalisaient très peu; pour ceux-ci, les dialogues comportaient de nombreux silences et une communication gestuelle prépondérante, ce qui prenait plus de temps qu'un échange à dominante verbale.

II.3.1.3. Étude de la longueur des énoncés à partir du troisième quartile Q3 de leur distribution.

TABLEAU N° 22

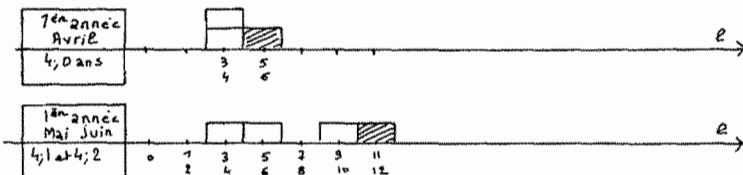


- . Chaque rectangle correspond à un corpus.
- . Les rectangles hachurés correspondent au regroupement des énoncés isolés.

Pendant cette période de trois mois, les Q3 des corpus enregistrés et transcrits n'ont pas sensiblement progressé; par contre, les Q3 des énoncés isolés : $Q3 = 4$, $Q3 = 8$ montrent que quelques énoncés sont déjà plus longs que ceux qui ont été recueillis par les corpus enregistrés et transcrits. Cette indication permet d'espérer que l'année suivante, dans les corpus de Sabrina, les énoncés très courts de 1 ou 2 mots seront remplacés par des énoncés plus complets.

II.3.1.4. Étude des énoncés les plus longs : e.

TABLEAU N° 23



- . Chaque rectangle correspond à un corpus.
- . Les rectangles hachurés correspondent au regroupement des énoncés isolés.

Un énoncé de 11 mots relevé dans le corpus de Petit Ours Brun se lave 4;1 ans, est particulièrement intéressant parce qu'il confirme que les possibilités langagières de Sabrina ne sont pas exclusivement reflétées par ses énoncés très courts les plus habituels. La longueur de cet énoncé vient modifier en les améliorant les indications apportées par les Q3 = 2 à 4 et elle confirme l'indication apportée par le Q3 = 8 des énonciations isolées de mai-juin. Voici cet énoncé :

A. - Pourquoi je le vois pas ?

S. - [la : paskøsamamãɛlamidøsulakɔmsa]
(là... pa(r)ce que sa maman elle a mis dessous là comme ça)

Ce fragment de dialogue montre qu'une question posée au bon moment peut aider un enfant à produire un énoncé plus complet que ses énoncés habituels. L'efficacité d'une telle question comporte un risque certain, celui d'amener l'adulte à poser ensuite des questions trop fréquentes à l'enfant; nous avons vu en effet (II.2.3.3.2.) que lorsque les questions de l'adulte deviennent trop fréquentes, l'enfant ne peut plus assurer avec autonomie l'élaboration de son "parler-penser".

II.3.1.5. Etude de la complexité syntaxique.

Deux occurrences de phrases complexes attestent un début de fonctionnement des introducteurs de complexité.

V + V₀

[ipɔpɔpɔgrɔbuje] (i(l) por pas grabouiller)

p ? parce que

A. - Pourquoi je le vois pas ?

S. - [la: paskøsamamãɛlamidøsulakɔmsa]
(là, pa(r)ce que sa maman elle (l)'a mis dessous là comme ça)

V + Vo n'est encore qu'un IC non sélectionné.

p ? parce que n'est pas encore autonome, puisqu'il répond à un "pourquoi" de l'adulte et que la première partie de la phc se trouve dans l'énoncé de l'adulte :

"je le vois pas".

Ces deux occurrences sont les seules qui aient été observées pendant les trois mois; elles montrent que la complexité syntaxique commence à fonctionner chez Sabrina mais ce début n'est encore que très modeste et ne permet pas de calculer le pourcentage des phc dans les corpus analysés.

II.3.1.6. Perspectives pour l'année suivante.

Les nombreux énoncés de Sabrina dans la situation de dialogue avec l'adulte permettent une interaction appropriée. Cette facilité dans la mise en oeuvre de l'interaction langagière permet d'envisager pour l'année suivante des progrès rapides pour la longueur des énoncés. Ces progrès sont d'autant plus probables qu'à côté des énoncés généralement courts, quelques énoncés nettement plus longs ont déjà été observés.

Le fonctionnement de la complexité syntaxique commence à peine à être attesté; la suite de l'étude longitudinale va donner des éléments d'information sur les conditions qui seront nécessaires à cette mise en fonctionnement.

II.3.2. La deuxième année d'école maternelle : 4;5 à 5;5 ans.

Au début de cette deuxième année, les analyses des premiers corpus recueillis témoignent que les énoncés de Sabrina se sont allongés et que la complexité syntaxique est maintenant presque toujours attestée par la présence de phc et des IC.

Au cours de l'année, les progrès se poursuivent et sont mis en évidence

- . par l'augmentation de la longueur des énoncés,

- . par la présence presque constante de quelques phc dans les corpus,
- . par la mise en fonctionnement de quelques IC non sélectionnés,
- . par la mise en fonctionnement de quelques IC sélectionnés encore assez rares et fortement liés à leur présence dans les textes des livres utilisés,
- . par une combinatoire des IC observés presque simultanément à leur mise en fonctionnement.

L'analyse des données recueillies permet d'illustrer ces résultats et de les commenter.

II.3.2.1. Le tableau récapitulatif de la deuxième année.

(cf. Tableau n° 24)

Présentation et commentaires.

Le premier corpus, Henri et son ours le 17 octobre a de meilleurs résultats que les corpus analysés avant l'été pour la longueur des énoncés comme pour la complexité syntaxique.

Pour la longueur des énoncés, $Q_3 = 6,5$ et $e = 14$ montrent que les meilleurs énoncés du corpus sont nettement plus longs que l'année précédente. Les modes : $m=m'=3$ montrent que le plus grand nombre d'énoncés qui n'avait que 1 ou 2 mots en a maintenant 3 puis 4 à 6 dans les corpus suivants.

Dès ce premier corpus, le fonctionnement de la complexité syntaxique est attesté

- . par 14 % de phc
- . par des ICNS
- . par un ICS : parce que
- . par une combinatoire des IC.

Au cours de l'année, en excluant les fluctuations tout à fait normales et habituelles des résultats obtenus, la longueur des énoncés a régulièrement augmenté, tandis que le pourcentage des phc dans les corpus n'a pas progressé. Une étude plus précise des données recueillies va apporter quelques éléments d'explication à cette stagnation.

TABLEAU N° 24

Date de nais. SABRINA - Récapitulation 2ème année
23.04.76

1er SEMESTRE (octobre 1980 à mars 1981) 4;5 ans à 4;11 ans.

Age	Corpus	Date	n	X ₀	Q ₃	m	m'	e	phc	Ics	Combinatoire des Ic
4;5	Henri et son ours	17.10.80	27	3,5	6,5	3	3	14	14%	[8]	+
4;7	Pauline s'habille	25.11.80	45	4	5	4	4	9	14%	[k] [8]	
4;7	Pauline s'habille	11.12.80	33	3	5	3	3	15	3%		
4;7	La maison aux volets verts	11.12.80	18	4	7	6	6	10			
4;8	Nounours	8.01.81	37	3	5	2	2	3	13%	[k]	
4;8	la maison aux volets verts	8.01.81	35	3	5	3	3	10	5%	[6]	
4;10	Le cadeau de Cécile 1	13.03.81	9	7	10	5	5	16	11%	[8]	
4;10	Le cadeau de Cécile 2	13.03.81	15	3,5	5,5	4	4	18	6%		
4;10	Le velo de Delphine	23.03.81	55	4	6	4	4	18	17%	[8]	+

2ème SEMESTRE (avril 1981 à septembre 1981) 5;0 ans à 5;5 ans.

Age	Corpus	Date	n	X ₀	Q ₃	m	m'	e	phc	Ics	Combinatoire des Ic
5;0	Des tabliers pour se salir	21.05.81	32	3	6	7	2	15	9%	[6] [8]	+
5;0	P.D.B. attend le linge	21.05.81	9	5	9	6	6	12			
5;0	La maison aux volets verts	25.05.81	38	4	7	3	3	17	2%	[6]	

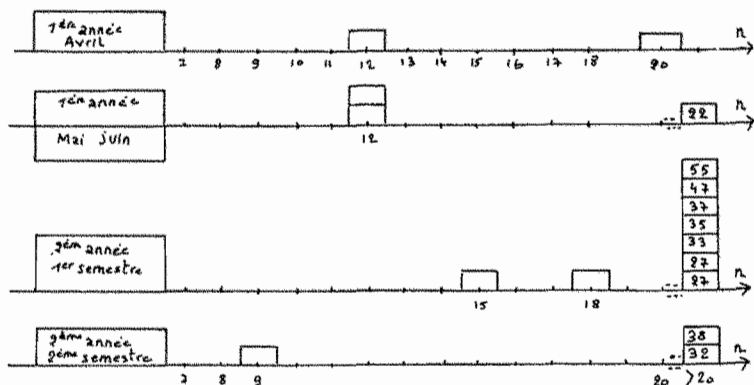
II.3.2.2. Etude de la longueur des énoncés.

Cette étude est illustrée par les histogrammes réalisés à partir des valeurs de n , Q3, e dans chaque corpus analysé. Ces histogrammes replacent les résultats de la deuxième année à côté des résultats de la première année.

II.3.2.2.1. Etude du nombre d'énoncés par corpus : n.

TABLEAU N° 25

SABRINA, 1ère et 2ème année - Etude de n.



- . n = nombre d'énoncés par corpus.
- . Chaque rectangle représente un corpus.

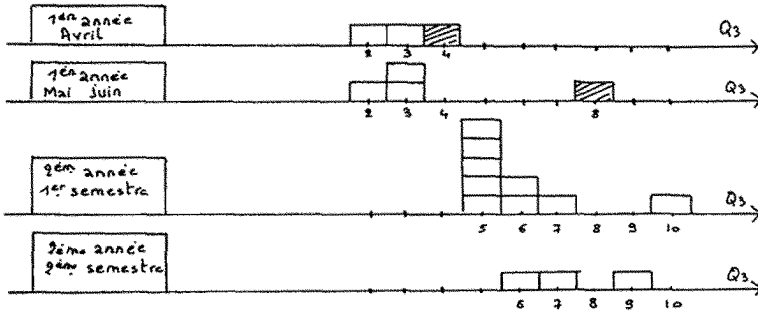
L'étude de n montre qu'en deuxième année, la richesse des échanges dans le dialogue interactif s'est encore accrue par rapport à l'année précédente. Elle illustre combien Sabrina verbalisait volontiers et appréciait la situation de récit en interaction des livres illustrés.

On peut se demander de nouveau pourquoi ce dialogue interactif a effectivement favorisé l'allongement des énoncés sans pour autant provoquer des progrès plus importants dans le développement de la complexité syntaxique. La suite de cette étude apportera quelques éléments de réponse.

II.3.2.2.2. Etude de la longueur des énoncés à partir du Q3 de leur distribution dans chaque corpus.

TABLEAU N° 26

SABRINA, 1ère et 2ème année - Etude de Q3.



- . Les rectangles hachurés correspondent au regroupement des énoncés isolés.
- . Chaque rectangle correspond à un corpus.

Les valeurs des troisièmes quartiles Q3 indiquent qu'en deuxième année, les énoncés de Sabrina sont régulièrement plus longs qu'en première année; peu à peu, les corpus constitués surtout d'énoncés très courts laissent la place à des corpus constitués d'énoncés plus longs.

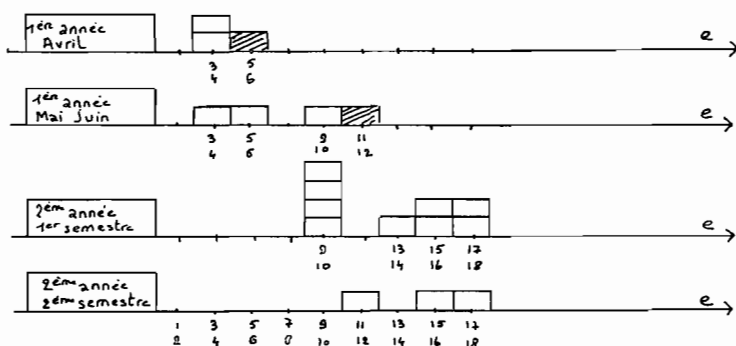
Au deuxième semestre, les valeurs des Q3 n'augmentent plus, mais les corpus où Q3 = 5 disparaissent, ce qui montre que les énoncés de Sabrina continuent à s'allonger.

II.3.2.2.3. Etude des énoncés les plus longs : e.

La longueur des énoncés les plus longs e augmente d'une année à l'autre. Comme pour les valeurs de Q3, les progrès du premier et du deuxième trimestres sont marqués plus par la disparition des valeurs minimales de e (e = 9-10 au premier trimestre) que par l'apparition de nouvelles valeurs maximales de e.

TABLEAU N° 27

ABRINA, 1ère et 2ème année - Etude de e.



- Les rectangles hachurés correspondent au regroupement des énoncés isolés.
- Chaque rectangle représente un corpus.

Ce tableau peut être illustré par quelques exemples des énoncés les plus longs :

Pauline s'habille : 11.12.80 - 4;7 ans.

S. - [mwagɔpɔpabi/ alɔʔanânânîmamâgɔpabi:tu:sœl segɔã]
 (moi je je habi(lle) alors nan nan nan maman je
 habi(lle) tou(te) seule [sɛ] gran(de))

A. - Voilà, maman, je suis grande hein ? je peux m'habiller toute seule.

Petit Ours Brun étend le linge : 21.05.81 - 5;0 ans.

S. - [k uɔty uɔty zɔvwapatwa kukuzɔvwatwa papaivwa]
 (k où es-tu où es-tu ze vois pas toi coucou ze
 vois toi papa i(l) voit)

A. Regarde, tu vois, Papa soulève le drap, il dit - Coucou, je te vois, petit coquin !

Ces exemples montrent que Sabrina parlait facilement mais ces énoncés sont imprécis et une partie de leur signification est implicite; pour que ces énoncés soient compréhensibles, il faut les replacer dans leur contexte énonciatif où la réponse de l'adulte a apporté des précisions et une signification plus explicite. On peut remarquer que ces énoncés ne sont pas encore des énoncés proches d'un registre de récit pouvant préparer le passage à la langue écrite.

Quelques exemples d'énoncés moins longs montrent combien, à cette époque, l'adulte devait constamment apporter par son interaction langagière, des éléments importants pour que les énoncés de Sabrina soient plus explicites :

Pauline s'habille : 25.11.80 - 4;7 ans.

S. - [itapi tapi tapi] (i tapis, tapis, tapis)

A. - Oui, elle est assise sur le tapis

S. - [kɔmsa kɔmsa] (comme ça, comme ça)

A. - Comme ça, elle est assise comme ça sur le tapis.

Petit Ours Brun étend le linge. 21.05.81 - 5;0 ans.

S. - [pik pik pik pik pik pik epik]

A. - Ah ! toutes les petites gouttes d'eau tombent sur son nez.

II.3.2.3. Etude de la complexité syntaxique.

II.3.2.3.1. Le pourcentage des phrases complexes - courbe.

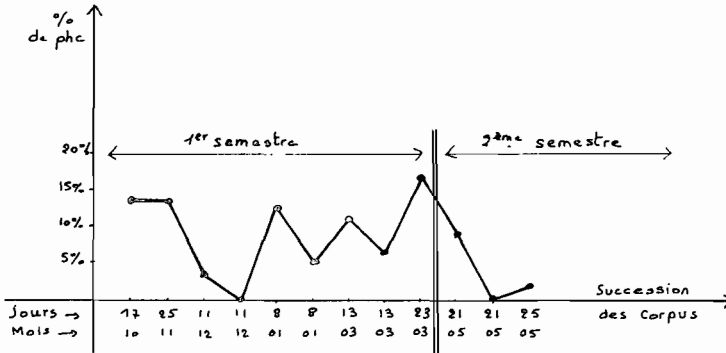
(cf. Tableau n° 28)

Le pourcentage a peu progressé pendant la deuxième année. L'analyse des énoncés de l'expérimentateur au cours des dialogues interactifs montre que les énoncés de l'expérimentateur eux-mêmes contenaient peu de phc. Cette particularité n'est apparue qu'à la lumière des analyses effectuées deux ans après l'expérimentation, mais elle peut s'expliquer par le fait suivant : les exemples d'énoncés cités dans l'étude de e (cf.

TABLEAU N° 28

SABRINA, 2ème année - Etude du pourcentage des phc

en fonction de la succession des corpus analysés.



ii.3.2.2.3.) ont montré que les énoncés de Sabrina étaient encore peu explicites et imprécis; on peut comprendre maintenant pourquoi, par son interaction langagière, l'expérimentateur a cherché davantage à structurer les phrases simples et à les rendre plus explicites avant d'aborder la mise en fonctionnement des phc et d'ICS diversifiés; les seuls IC utilisés assez fréquemment par l'expérimentateur étaient des ICNS ou des parce que; cette conduite fut bénéfique pour Sabrina pendant le premier semestre mais pendant le deuxième semestre, Sabrina commença à s'ennuyer pendant les dialogues interactifs.

Quelques exemples de dialogue interactif montrent comment l'adulte aide Sabrina à mettre en fonctionnement des phc.

Pauline s'habille. 25.11.80 - 4;7 ans.

S. - [mabijemwaosi] (m'habiller moi aussi)

A. - Oui je veux m'habiller moi aussi

S. - [mwaosimamãŋvɔmabiɛ] (moi aussi maman je veux m'habiller)

S. - [mamã emamãisɔ] (maman et maman i sort)

A. - Maman sort de la chambre

S. - [paskɔ el esaje] (pa(r)ce que elle et ça y est)

A. - Oui, parce que Pauline s'habille toute seule; tu vois, Maman sort de la chambre parce que Pauline s'habille toute seule.

Dans ces exemples, l'adulte a proposé ou repris un V + Vo et un parce que; il n'en reste pas moins vrai que les phc sont restées rares dans les énoncés de l'adulte et les ICS peu diversifiés; on ne trouve que quelques rares exemples d'ICS diversifiés dans les énoncés de l'adulte au cours de cette deuxième année :

A. - Tu veux que je mette ton bouton ?

A. - Tu regardes l'aiguille hein ? Si l'aiguille bouge quand je parle, il marche bien.

S. - [imãɔpa] (i(l) marche pas)

A. - Regarde oh ! ben dis donc, regarde, tu vois comme l'aiguille bouge bien !

S. - [kɔmsa pø:lø:] (comme ça [pø:lø:])

A. - Oui, ben oui, quand l'aiguille bouge comme ça, il marche bien.

A. - Tu as dit Pauline alors que c'était Delphine.

Ces énoncés ont été trop rares pour permettre à Sabrina de progresser vraiment dans la complexité syntaxique.

Le tableau récapitulatif n° 24 permet d'établir un lien entre les textes des livres utilisés et le pourcentage de phc dans les énoncés de Sabrina :

Le texte de La maison aux volets verts comporte 14 % de phc. Le texte de Pauline s'habille comporte 60 % de phc; on constate que lorsque Sabrina raconte ces deux livres en interaction avec l'adulte, le pourcentage de phc dans les corpus est toujours plus important pour Pauline s'habille que pour La maison aux volets verts.

Par ailleurs, le texte de Petit Ours Brun étend le linqe raconté le 21.05.81 ne comporte pas de phc et le corpus correspondant de Sabrina n'en comporte pas non plus.

II.3.2.3.2. Les introducteurs de complexite sélectionnés ICS.

Trois ICS ont été attestés pendant cette année :

- . parce que : 8 occurrences
- . quand : 3 occurrences
- . qu' : pouvant avoir 3 sens différents :
 - . le sens de parce que : 1 occurrence
 - . le sens de quand : 2 occurrences
 - . le sens de qu' relatif : 2 occurrences.

D'une manière générale, les pourcentages de phc attestés par l'analyse des corpus étaient dûs plus souvent à la présence de ICNS qu'à la présence de ICS.

D'autres ICS (pour que, pendant que, le gérondif) ont été utilisés dans les textes des livres illustrés racontés en interaction avec Sabrina mais ils n'ont pas été repris dans ses énoncés.

On ne peut pas affirmer que tous les ICS dont le fonctionnement a été attesté ont été introduits dans le langage de Sabrina par l'interaction mise en oeuvre; cependant, les données recueillies permettent de faire des rapprochements intéressants dans tous les cas; en voici quelques exemples :

parce que

Les premiers parce que autonomes ont été attestés dans le récit de Henri et son ours (4;5 ans) dont le texte contient un énoncé avec parce que.

Texte du livre : "Henri est fâché parce que le chien a mordu la patte de son ours."

Sabrina : [ananus paskølyiilamâzenunus]
([ananus] pa(r)ce que lui il a mangé nounou(r)s)

Dans le corpus suivant : Pauline s'habille, 11.12.80 (4;7 ans), Sabrina reprend 3 parce que alors que le texte du livre n'en utilise aucun.

Texte du livre : "Pauline enfile son pull bleu à col roulé. Elle tire sur les manches... mais sa tête est grosse, c'est difficile !"

A. - Oh ! c'est difficile

S. - [paskølégã] (pa(r)ce que l'est grand)

A. - C'est difficile parce que sa tête est grande, sa tête est grosse.

On peut dire dans ce cas précis que l'utilisation de parce que a été favorisée par une "interaction différée" du travail réalisé dans les corpus précédents.

Par la suite, les parce que ont été attestés dans les récits de : Le cadeau de Cécile, Le vélo de Delphine, Des tabliers pour se salir dont les textes comportent des phc introduites par parce que.

quand

Deux occurrences de quand ont été attestées par les notes écrites quand Sabrina a raconté La piscine, le 27.02.81 et le 6.03.81 à 4;9 et 4;10 ans.

Texte du livre : "Quand elle sera grande, Cécile mettra aussi sa tête sous l'eau".

Sabrina : [kãelégãdølvakømeliilø]
(quand elle est grande elle va commé lui il est)

Une autre occurrence de quand avait été attestée le 8.01.81 à 4;8 ans :

S. - [əkānuŀ fɛlɛfotonugardpa]
(et quand nous l'ont fait les photos nous (re) ga(r)de pas)

A. - Quand on regarde les photos, il est caché, il est caché le seau

Aucune autre occurrence de quand n'aurait donc été attestée pendant toute l'année si Sabrina n'avait pas eu l'occasion de raconter deux fois en interaction La piscine.

Cet exemple souligne à nouveau (voir Odette II.2.2.3.) que bien qu'un ICS puisse fonctionner dans le langage d'un enfant, il peut ne pas faire pour autant partie de sa manière habituelle de parler, ce qui montre un aspect nécessaire du travail interactif : aider l'enfant à sortir d'une utilisation restreinte de ses possibilités pour pouvoir accéder à la complexité syntaxique donc à la verbalisation de son activité de raisonnement. Ce rôle particulier de l'interaction avait été décelé dès le début des recherches de L. LENTIN (cf. L. LENTIN, 1973 a).

qu' ou que

Pour ce qu' utilisé par Sabrina avec des significations différentes, nous nous limitons à citer les énoncés où il a été attesté; il paraît fonctionner dans ces énoncés comme un introducteur de complexité, précurseur d'autres introducteurs plus précis que l'expérimentateur lui apportera peu à peu.

Pauline s'habille, 25.11.81.

S. - [ogɛkdlɔdesɛskɛlə]
([o]garde le dessin [sɛ] qu'est là)

A. - Oui, je regarde le dessin qui est là.

Nounours, 8.01.81.

A. - Le short de Nounours a des boutons.

S. - [lotbutɔneynot elɛfinilas,tkɛlabit]
(l'aut(re) bouton n'a une aut(re) et l'est fini
la s(h)o(r)t qu'elle habi [t])

A. - Voilà, Nounours a fini de mettre son short. Tu vois, il s'est habillé.

Le vélo de Delphine, 20.03.81.

A. - Elle pleure parce qu'elle a mal au genou

S. - [mwazepoærkøsetôp]
(moi j'ai peur (ou je p(l)eur) que [sɛ] tom[p]e)

A. - Toi tu pleures quand tu tombes.

Des tabliers pour se salir, 21.05.81.S. - [dotamɛ: ôdwaʀogardmôdwakalaradjatœr
paʀsafemal]
(do(nne) ta main (m)on doigt rogarde mon doigt
[ka] la radiateur [paʀ] ça fait mal).La maison aux volets verts, 25.05.81.S. - [mɛt masœærkø ʒpsylabaavœkmasœældi ale rât
rât eldi]
([mɛt] ma soeur [kø] je suis là bas avec ma
soeur, elle dit allez rent(re) rent(re) elle
dit)II.3.2.3.3. La combinatoire des IC.

Quelques énoncés permettent de constater que cette combinatoire a commencé à être attestée au moment même où la présence d'IC et de phc devenait constante dans les corpus.

Henri et son ours, 23.04.76 (4;5 ans) parce que + parce que

[mɛnâløʒjɛila atakelyi paskøilamãzelyi paskøgad]
(maintenant le chien il a attaqué lui pa(r)ce que il a mangé
lui pa(r)ce que (re)garde)

interrogative indirecte/parce que

[adi ʀogadmamâløʒkœskilatœ paskømœʒãlyi]
(a dit : -rega(r)de maman le chien qu'est-ce qu'il a fait
pa(r)ce que méchant lui).

Des tabliers pour se salir, (5;0 ans)

V + Vo/parce que

[ælsæ elsæfœabutômɛtnâ paskøelædærjermɛtnâ]
(ah ! elle sait, elle sait faire bouton maintenant pa(r)ce que
elle est derrière maintenant)

Cette combinatoire reste encore rudimentaire parce qu'elle ne comporte pas encore d'emboîtements combinant deux introducteurs de complexité sélectionnés.

II.3.2.4. Les activités langagières.

Les activités langagières au cours des récits ne se limitent plus à des reprises des éléments du texte des livres illustrés. Sabrina parle d'elle, de chez elle, elle pose des questions.

Sans pouvoir insister davantage ici sur ce point, il faut souligner que les énoncés de Sabrina sont particulièrement autonomes; les exemples cités montrent que Sabrina garde souvent la structure syntaxique de l'énoncé qu'elle reprend mais que, pour la plupart, les autres termes lui sont personnels et sont différents de ceux qui encadrent l'IC dans l'énoncé de l'adulte.

De plus, quand des éléments de l'énoncé paraissent lui manquer, elle se "débrouille" avec ses possibilités personnelles qui sont encore peu diversifiées sur le plan lexical notamment.

Au cours de cette année, l'intonation est restée constamment vivante, variée et adaptée.

Parfois même Sabrina s'implique personnellement dans l'histoire; c'est ainsi qu'en racontant Le cadeau de Cécile, Sabrina parle directement à "Cécile" pour l'encourager à faire justement ce que tous les autres personnages du livre ne voulaient surtout pas qu'elle fasse :

[vjẽla vjẽla epa epapa vjẽla la olavjẽgade lɔlapẽ ŋ di vjẽ : vjẽ:]
 (viens là viens là et pa et papa viens là là oh là viens
 (re)ga(r)derle lapin j(e) dis viens ! viens !)

II.3.2.5. La situation de récit en interaction.

Le choix des livres à utiliser avec Sabrina n'a pas été toujours facile.

Au début de l'année, Sabrina a raconté La maison aux volets

verts et Pauline s'habille qu'elle connaissait déjà l'année précédente et qu'elle racontait à sa manière avec beaucoup d'aisance.

Il a été difficile de trouver ensuite de nouveaux livres qui lui conviennent vraiment car elle ne les connaissait pas assez pour pouvoir les raconter.

Trois de ces livres qui ont été racontés plusieurs fois en deuxième année ont pu être repris utilement l'année suivante. Ces trois livres sont :

Le cadeau de Cécile
La piscine
Le vélo de Delphine.

Au deuxième semestre, les corpus recueillis témoignent que Sabrina était moins intéressée par la situation de récit et les résultats des analyses de corpus ont montré que la complexité syntaxique n'a pas progressé en même temps que la longueur des énoncés; il est probable qu'à partir des vacances de printemps, Sabrina aurait eu besoin qu'on lui propose des récits plus riches, plus construits dont les textes auraient comporté une complexité syntaxique plus élaborée; ceci aurait mieux provoqué son intérêt et sa motivation.

11.3.2.6. Perspectives pour l'année suivante.

Plusieurs facteurs permettent d'envisager que l'année suivante, Sabrina pourra accéder à une complexité syntaxique plus élaborée par le pourcentage des phc et par le nombre des ICS attestés. Ces facteurs sont :

- l'aisance de Sabrina pour verbaliser,
- l'autonomie dans ses énonciations,
- la longueur des énoncés,
- un début de fonctionnement de la complexité syntaxique.

Il reste à mettre en oeuvre une condition nécessaire à cette mise en fonctionnement : que les énoncés de l'expérimentateur et les textes des livres illustrés proposent à Sabrina des phc et des ICS diversifiés dans des situations signifiantes. Les données recueillies jusqu'alors laissent supposer que son milieu

familial ne lui a pas encore procuré les occasions pour provoquer cette mise en fonctionnement; cette hypothèse est maintenant appuyée par le fait qu'une soeur plus jeune que Sabrina, venue dans la même école deux ans plus tard, n'avait pas, elle non plus, la possibilité d'attester le fonctionnement de cette complexité syntaxique dans son propre langage.

II.3.3. La troisième année d'école maternelle : 5;5 à 6;5 ans.

Pendant la troisième année, les progrès se manifestent d'une façon continue.

La longueur des énoncés augmente par rapport à l'année précédente : Q3 = 9 à 15.

Les progrès de la complexité syntaxique sont constants, le pourcentage des phc augmente et le fonctionnement de nouveaux ICS est attesté au fur et à mesure de leur utilisation dans les textes des livres travaillés avec Sabrina, de plus, une combinatoire des IC est attestée par 8 des 11 corpus analysés.

L'analyse des données recueillies permet de mettre en relation les résultats observés avec les conditions dans lesquelles ils ont été obtenus.

II.3.3.1. Le tableau récapitulatif de la troisième année. (cf. tableau n° 29)

Présentation et commentaires.

Dès le début de l'année, quand Sabrina raconte des livres qu'elle avait déjà travaillés l'année précédente, les énoncés sont plus longs et le pourcentage de phc augmente. Elle reprend ainsi La piscine, Le vélo de Delphine, Le cadeau de Cécile et aussi Il fait chaud qui lui avaient été lus collectivement avec des projections de diapositives.

Très vite, les nouveaux livres proposés cette année dans la série orange de Pauline et Victor lui conviennent particulièrement bien : Les patins, Le ballon perdu, La tarte, Le bain du

TABLEAU N° 29

Date de nais.
23.04.76

SABRINA - Récapitulation 3ème année.

1er SEMESTRE (octobre 1981 à mars 1982)

5;5 à 5;11 ans.

Age	Corpus	Date	n	X ₀	Q ₃	m	m'	e	phc	I cs	combinatoire des IC
5,6	la piscine	25.10.81	25	5	10	4	4	22	16%	[6]	+
5,7	le vélo de Delphine	13.12.81	34	7	13	9	9	19	26% 20%	[8] [16]	
5,7	les patins à roulettes	4.12.81	59	6	9	5	5	21	22% 18%	[3] [8]	+
5,8	le ballon perdu	15.01.82	72	5	11	4	4	26	19% 13%	[3] [5] [6] [8]	+
5,9	la tarte	15.02.82	41	6	12	1	2	44	31% 24%	[3] [8]	+
5,11	la piscine	26.03.82	28	6	11	3	3	24	27%	[8] [16]	+
5,11	la cantine	26.03.82	32	7	12	5	5	27	18% 15%	[16]	

2ème SEMESTRE (avril 1982 à septembre 1982)

6;0 à 6;5 ans.

Age	Corpus	Date	n	X ₀	Q ₃	m	m'	e	phc	I cs	combinatoire des IC
5,11	la piscine	16.04.82	19	5	13	5	5	21	36%	[6] [8]	+
5,11	Maman part travailler	26.04.82	74	6	11	3	3	25	48% 23%	[3] [5] [7] [8] [11] [16] [20] [22] [24]	+
6;0	P.O.B et les pigeons	4.05.82	13	7	15	8	8	23	58% 42%	[6] [7] [8] [11]	
6;1	Le bain du bébé	25.05.82	38	7	12	7	7	24	41% 32%	[3] [5] [6] [8] [9] [15] [16]	
6;1	Maman part travailler	18.06.82	56	7	12	4	4	32	54% 46%	[3] [5] [6] [8] [9] [11] [14] [20] [22]	+

bébé. Les textes de ces livres utilisent des ICS de plus en plus diversifiés et sont constitués en majorité par des phc; ils comportent déjà quelques énoncés qui utilisent une combinatoire d'ICNS avec quelques ICS.

Exemples de la combinatoire des IC dans les textes des livres :

Le bain du bébé :

parce que / V + Vo

"Il se dépêche parce qu'il veut arriver le premier en haut".

de + Vo / qui

"Mais elle oublie de prendre la savonnette rose qui est sous la glace".

A partir du deuxième semestre, Sabrina commence à raconter des livres de la série bleue de Pauline et Victor; ces livres, au départ, lui demandent un effort beaucoup plus important qui provoque quelques difficultés pour soutenir son attention; notamment le 26.04.82 quand elle raconte Maman part travailler pour la première fois; mais très vite, grâce à ses acquis attestés par les corpus précédents, Sabrina peut surmonter cette difficulté et les résultats continuent à progresser.

Comme nous l'avons déjà observé à propos d'Odette, la série bleue de Pauline et Victor comporte un saut qualitatif important (trop important pour certains enfants) par rapport à la série orange : les textes de la série bleue utilisent en effet une combinatoire d'IC emboîtant ou juxtaposant jusqu'à 3 ou 4 ICS pour certaines phc. Exemple :

Maman part travailler :

quand/que + / parce que/comparatif

"Quand Maman et Pauline entrent dans la cuisine, elles voient que Victor est déjà là parce qu'il est descendu plus vite qu'elles."

L'année précédente, au deuxième semestre, Sabrina ne s'était plus intéressée aux livres proposés dont les textes étaient syntaxiquement trop simples pour elle; de même pendant le deuxième semestre de la troisième année, Sabrina aurait pu se lasser des livres de la série orange qu'elle avait déjà beaucoup racontés

et qui devenaient un peu trop faciles pour elle. Les livres de la série bleue lui ont donné l'occasion de progresser à un moment qui lui a été favorable, puisque le pourcentage de phc dans ses corpus a continué à progresser et que la mise en fonctionnement de nouveaux ICS a été attestée à cette époque.

Cet exemple montre combien l'interaction langagière en vue de l'acquisition du langage doit être individualisée; les études comparatives vont apporter des éléments d'information concordants à ce sujet.

II.3.3.2. Les phrases complexes et les introducteurs de complexité.

Exemples d'interaction langagière entre le texte du livre, l'enfant et l'adulte.

Les premiers corpus recueillis en octobre 1981 comportent un pourcentage de phc comparable à celui de l'année précédente et les IC qui sont attestés ne sont encore que des parce que et des ICNS.

Pendant les mois qui suivent, le pourcentage de phc augmente progressivement, d'une part dans les textes des livres utilisés et d'autre part dans les corpus recueillis. La mise en fonctionnement de nouveaux ICS est attestée en étroite liaison avec leur présence dans les textes des livres utilisés; en voici quelques exemples :

qui

Le 20 novembre, Sabrina raconte La tarte. L'introducteur de complexité sélectionné qui est présenté dans le texte de ce livre par 6 phc différentes. Sabrina ne le reprend dans aucun de ses énoncés.

Exemple du texte :

"Victor est allé chercher Pauline qui jouait avec ses copines."

Le 29 novembre, Sabrina raconte Les patins à roulettes; le texte du livre présente quatre fois l'introducteur de complexité qui; Sabrina le reprend une fois dans un énoncé.

Le 4 décembre, Sabrina raconte Les patins à roulettes, elle reprend deux fois l'introducteur qui dans ses énoncés.

Exemple :

[i(1)gɑrɑdɛpɑtigɑrs] kifɛ dɛpatɛɑrʉlɛt vit, , aʒɛ]
 (i(1) regarde un petit garçon qui fait des patins à roulettes, vite... (ç)a y est)

Texte du livre :

"Il regarde un petit garçon qui roule à toute vitesse sur ses patins à roulettes."

A partir de ce jour-là, les occurrences de qui deviennent plus fréquentes quand Sabrina raconte un livre dont le texte utilise cet introducteur de complexité.

pendant que

L'introducteur de complexité pendant que avait été présenté à Sabrina en deuxième année, le 13.03.81 et le 23.10.81 par le texte du livre : Le cadeau de Cécile; Sabrina n'a pas repris cet introducteur dans ses énoncés.

Texte du livre :

"Pendant que Papa couche Cécile, Maman coud un tablier fleuri pour habiller le petit lapin blanc."

Le 12.03.82, Sabrina raconte Il fait chaud; ce livre lui avait été lu avec accompagnement de diapositives six fois l'année précédente, son texte utilise l'introducteur pendant que.

Texte du livre :

"Maman lui donne du jus d'orange pendant que Cécile prend la tasse sur le buffet."

Sur une question de l'adulte qui propose pendant que, Sabrina le reprend en partie et énonce une phc partielle qui commence par que; l'adulte reprend l'introducteur pendant que et énonce la phc complète; voici l'échange langagier complet :

S. - [alɔmɑmɑlyidɔn, , lyidɔn, , lɔrɑʒ]
 (alors Maman lui donne, lui donne, l'orange)

A. - Mm...

S. - [e, ,]

Texte du livre :

"Un pigeon se pose sur la tête de Petit Ours Brun pendant que les autres picorent le pain."

S. - [ilɛkɔ̃tâ, , paskɔ̃tulɛ piʒɔ̃ ejânayn]
(il est content, pa(r)ce que tous les pigeons et
i(l) y en a une)

A. - Sont revenus

S. - [kɛlɛ kɛlɛ sɔ̃pozɛdâlatɛt dɔ̃pɔ̃titurɛsɔ̃brɛ̃]
(qu'elle est qu'elle est se posé dans la tête de
Petit Ours Brun)

A. - Qui

S. - [ɛpâdâkɔ̃lɛzɔt pikɔ̃lɔ̃pɛ̃]
(et pendant que les aut(r)es piquont le pain)

A. - Pendant que les autres picorent le pain, tu vois, un pigeon se pose sur la tête de Petit Ours Brun.

La mise en fonctionnement de huit autres ICS a été attestée pendant cette troisième année; chaque fois, cette mise en fonctionnement peut être ainsi reliée aux textes des livres illustrés et aux dialogues interactifs qui l'ont provoquée.

Le tableau n° 30 indique quels sont ces ICS.

Le tableau n° 31 récapitule toutes les occurrences des IC pendant la troisième année. Ces occurrences ont été attestées par toutes les données recueillies :

- . analyses des corpus transcrits,
- . notes écrites recueillies par l'expérimentateur au moment même des entretiens, pour les corpus qui n'ont pas été transcrits.

La courbe (cf. tableau n° 30) étudie l'évolution du pourcentage des phc en fonction de la succession des corpus analysés et transcrits. Le pourcentage a régulièrement augmenté au cours de l'année.

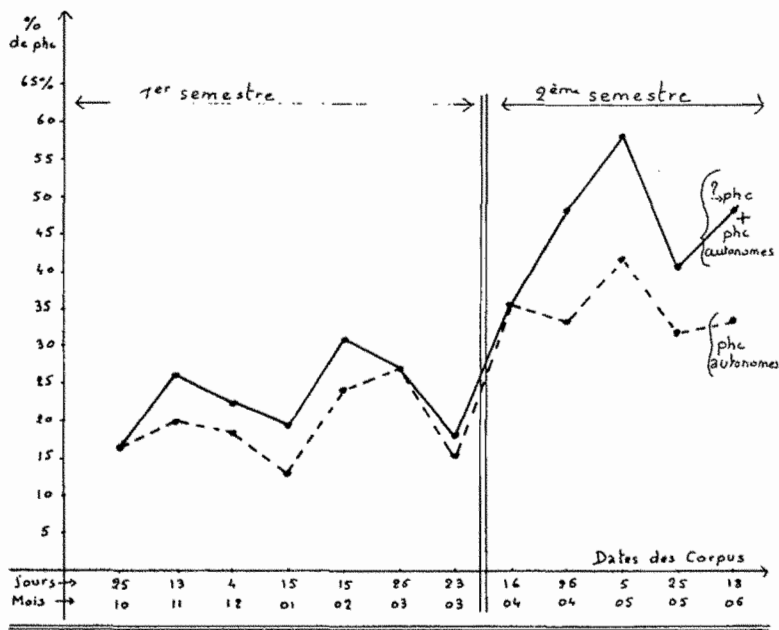
II.3.3.3. Etude de la combinatoire des IC. (cf. tableau n° 32)

Les énoncés attestant une combinatoire des IC sont restés rares jusqu'en janvier 1992. Cette combinatoire était alors attestée :

TABLEAU N° 30

SABRINA - 3ème année

Etude du pourcentage des phc
en fonction de la succession des corpus analysés.



				gerondif
				pour que
				comparatif
				si
				pendant que
			que r	que r
			comme	comme
			que c	que c
			qui	qui
	qu'	qu'	quand	quand
	quand	quand	quand	quand
	parce que	parce que	parce que	parce que
1.04	1.10	1.04	1.10	1.04
1980	1980	1981	1981	1982
3;11ans	4;5ans	4;11ans	5;5ans	5;11ans

ICS attestés pendant les 5 semestres de l'expérimentation.

TABLEAU N° 31

SABRINA, 3ème année - Occurrences attestées des IC.

IC	Oct.	Nov.	Déc.	Janv.	Fév.	Mars	Avril	Mai	Juin	
1.2	L		I					I		
3	es	I	U	L	U	□		□ □	L	
4						I			I	
5				I				I	□ I	
6	I			I		I	L	L	U	
7						es	I	I		
8	U	L	□ I	U	L	L	L	□	□ U	
9								I	L	
10								□ I	U	
11						es	I	I	U	
12			es						I	
13							es			es
14									es	es
15		es	es	es		es		L		
16		I				es □	I	L	L	
17.18.19	I	□	□ I		□	I		L	U	
20							I	I	I	
21										
22		I							□	
23										
24	Sinon						I	I		

- . Plusieurs ICNS ont été regroupés sur la même ligne [1 - 2
17-18-19
- . Les essais sont notés : es
- . Les hachures indiquent que les IC n'ont jamais été attestés

TABLEAU N° 32

SABRINA, 2ème et 3ème année - Etude de la combinatoire des IC.

(Occurrences relevées dans les corpus transcrits et dans les notes écrites)

2ème ANNEE

Age	Corpus	Date	phc	ICNS + / ICNS	ICNS + / ICS	ICS + / ICS	>> 3 IC
4;5	Henri et son ours	17.10.80	non calculé		12 / 8	8 + 8	
4;10	le vélo de Delphine	20.03.81	17%	10+10			
5;0	Destabliers pour se salir	21.05.81	9%		10 / 8		

3ème ANNEE - 1er semestre

Age	Corpus	Date	phc	ICNS + / ICNS	ICNS + / ICS	ICS + / ICS	>> 3 IC
5;6	La piscine	25.10.81	16%	10+10			
5;7	Il fait chaud	13.11.81	non calculé		19 / 8		
5;7	Les patins	4.12.81	22 18%		19 / 3		
5;8	Le ballon perdu	15.01.82	19 13%		8 / 10 19 / 3	3 / 5	10+10 / 8
5;9	La tarte	15.02.82	31 24%	19+19	8 / 10, 8 / 10 8 / 18	8 + 3	3 / 19 + 19 + 19
5;11	La piscine	26.03.82	22%		8 / 10		

3ème ANNEE - 2ème semestre

Age	Corpus	Date	phc	ICNS + / ICNS	ICNS + / ICS	ICS + / ICS	>> 3 IC
5;11	La piscine	16.04.82	36%	19+17	8 / 10		
5;11	Maman part travailler	26.04.82	48 33%	18+18	16 / 18, 24 / 10 10 / 16, 8 / 10 18 / 8 - 8 / 18	20 / 8 5 / 8 3 / 22 8 / 13	16 / 18 / 15
6;0	Le manège	14.05.82	non calculé			6 / 3	
6;1	Le bain du bébé	27.05.82	44 22%		8 / 10	5 / 8 3 + 3	8 / 10 + 8
6;1	Maman part travailler	18.06.82	54 46%		8 / 10	8 / 11 20 / 11	24 / 8 + 8

- soit par une juxtaposition de 2 IC : $\boxed{a} + \boxed{b}$
(parce que + parce que)

- soit par des emboîtements de 2 ICNS
ou de 1 ICNS avec 1 IC

mais pas encore par des emboîtements de 2 ICS.

A partir de janvier 1982, les énoncés attestant une combinatoire des IC deviennent plus fréquents dans le langage de Sabrina (tableau n° 32 et 33); cette augmentation peut être mise en rapport avec une présence plus fréquente de cette combinatoire dans les textes des livres utilisés : la série orange de Pauline et Victor.

Le 15.01.82, dans le corpus Le ballon perdu, on trouve la première attestation de la combinaison de 2 ICS emboîtés, ainsi que la première attestation de la combinatoire de 3 IC.

Le ballon perdu, 15.01.82 (5;8 ans)

$\boxed{p ? \text{ parce que/quec.}}$

A. - Pourquoi ils sont tristes ?

S. - $\boxed{[pask\theta i \text{ } pask\theta iz \text{ } pask\theta l\theta ba\theta kiswa \text{ } ap\theta dy]}$
(pa(r)ce que i(ls) pa(r)ce que i(1)s ont peur
de le ballon qu'i(1) soit a perdu)

A. - Oui, oui, ils sont tristes parce qu'ils ont peur que le ballon soit perdu.

 $\boxed{(V+Vo) + (V+Vo)/\text{parce que}}$

S. - $\boxed{[vikt\theta A \text{ } eb\theta di \text{ } l \text{ } tiv\theta ved\theta la; \theta bau: d\theta l\theta ard\theta di: \text{ } v\theta ued\theta l\theta g\theta ad\theta pask\theta if\theta bo]}$





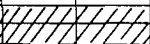

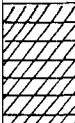


(Victor eh ben dit : l ti veux jouer dans la chambre
ou... dans l(e) jardin; dit : veux jouer dans l(e)
jardin pa(r)ce que i(1) fait beau)

Cette combinatoire de 2 ICS emboîtés et de 3 ICS sera attestée d'une manière plus fréquente à partir d'avril 1982, quand Sabrina a commencé à travailler avec les livres de la série bleue, notamment Maman part travailler; ceci est en rapport avec le fait que les textes de la série bleue utilisent presque constamment une combinatoire emboîtant ou juxtaposant 3 IC et plus; de plus, ces IC sont très souvent des ICS.

TABLEAU N° 33

SABRINA - Etude de la combinatoire des IC.

Récapitulation des occurrences en 2^{ème} et 3^{ème} année.

	ICNS + / ICNS	ICNS + / ICs	ICS + / ICS	>> 3 IC	Nombre d'entretiens individualisés
2 ^{ème} année 1 ^{er} semestre 4,5 à 4,11					20
2 ^{ème} année 2 ^{ème} semestre 4,11 à 5,5					5
3 ^{ème} année 1 ^{er} semestre 5,5 à 5,11					21
					
3 ^{ème} année Avril - Mai - Juin. 5,11 à 6,0					14
					

. Chaque rectangle hachuré correspond à une occurrence d'une combinaison de IC.

Maman part travailler, 18.06.82 - 6;1 ans.

Texte du livre : "Devant le lavabo, il y a un petit tabouret pour que Pauline monte dessus, sinon elle ne pourrait pas se laver la figure dans le lavabo. Victor est plus grand qu'elle, il n'a plus besoin du tabouret."

Sabrina :

parce que/comparatif

[viktɔʁnâpabɔzwêdtaburɛ paskilɛ plygâkɔpolin]
 (Victor n'a pas besoin d(e) tabouret pa(r)ce qu'il est plus grand que Pauline)

Texte du livre : "Pour s'habiller, Pauline va aussi vite que Victor. Mais Victor l'aide un peu pour qu'elle ne se trompe pas en mettant ses bottes. C'est pas facile de marcher si on met ses bottes à l'envers."

Sabrina :

gérondif/comparatif

[ɔʁabijã lœʁzabi polinfɛplyvɪtkɔviktɔʁ]
 (eu rhabillant leurs habits, Pauline fait plus vite que Victor)

Texte du livre : "Pauline et Victor sont prêts. Ils prennent leur petit sac où maman a mis leur serviette de table parce qu'ils déjeunent à la cantine. Ils savent que maman n'a pas le temps de les faire manger parce que l'après-midi, elle travaille au supermarché."

Sabrina :

quer /parce que+parce que

[ipɔ: ɛn lœʁsakkɔmamã mamãlœʁamilœʁsɛʁvjet
 paskɔmamãœʁɔrdyialɛpala ɛlvatuzɔnotɔʁavaj
 paskɔivɔpartiralakãtin]

(i(l)s pr.ennent leur sac que maman maman leur a mis leur serviette pa(r)ce que maman aujo(u)rd'hui elle est pas là elle va toujours au travail pa(r)ce que i(ls) vont partir à la cantine)

A. - Voilà; alors, tu vois, ils prennent leur sac où Maman a mis leur serviette hein.

S. - [idiãkɔʁɔʁwãmamã]

(i(l) dit encore au-revoir à maman)

 Le dernier exemple soulève un problème de sémantique qui ne peut pas être abordé dans le cadre de cette étude.

Les tableaux n° 32 et 33 récapitulent les données recueillies sur la combinatoire des IC chez Sabrina.

II.3.3.4. Les schèmes sémantico-syntaxiques créateurs dans l'interaction langagière.

Les trois exemples qui viennent d'être présentés ci-dessus nous amènent maintenant à mettre en évidence un phénomène, pour nous capital, qui est commun à ces trois exemples ainsi qu'à tous les exemples qui ont été cités jusqu'à maintenant, du moins quand les énoncés des enfants étaient présentés à côté des énoncés de l'adulte ou des textes des livres avec lesquels ils étaient en interaction. Ce phénomène capital pour nous est le rôle que joue la notion théorique de schème sémantico-syntaxique créateur dans l'interaction langagière.

Dans les trois exemples cités ci-dessus, les textes des livres sont très complexes syntaxiquement, (presque trop); Sabrina ne peut pas reprendre dans ses énoncés tous les IC que l'auteur du texte a utilisés pour verbaliser sa propre activité de raisonnement mais cette difficulté ne l'a pas empêchée de nous fournir des exemples du rôle indispensable de l'interaction langagière dans l'apprendre à parler.

L'expérience de la verbalisation de l'activité de raisonnement de l'auteur est transmise à Sabrina notamment à travers un fonctionnement sémantico-syntaxique qui lui propose une expérience de schèmes sémantico-syntaxiques créateurs. Cette expérience permet à Sabrina de mettre en oeuvre à son tour la verbalisation de sa propre activité de raisonnement.

Exemple 1.

Texte du livre : "Victor est plus grand qu'elle, il n'a plus besoin de tabouret".

Sabrina, grâce à l'expérience d'un schème sémantico-syntaxique exprimant une relation de comparaison qui se trouve dans le texte du livre, va verbaliser cette relation à son tour en reprenant

le comparatif dans son énoncé; de plus elle complète la verbalisation de son propre raisonnement en énonçant un parce que qui n'est pas dans le texte :

[viktɔːnnapabɔzwɛdtabuæ paskilɛplygɔãkpolin]
 (Victor n'a pas besoin d(e) tabouret pa(r)ce qu'il est plus grand qu(e) Pauline)

Exemple 2.

Texte du livre : "..... pour qu'elle ne se trompe pas en mettant ses bottes à l'envers....."

Ce texte fournit à Sabrina l'expérience d'un schème exprimant la relation temporelle particulière qui est verbalisée par un gérondif; elle le reprend dans un énoncé autonome pour mettre en relation deux événements différents de ceux que le schème du texte avait mis en relation :

[aɔabijãlɛzabi polinɛplyvittkɔviktɔː]
 (En rhabillant leurs habits, Pauline fait plus vite que Victor)

Exemple 3.

Texte du livre : "..... Ils prennent leur petit sac où maman a mis leur serviette de table parce qu'ils déjeunent à la cantine.....".

Sabrina essaie de reprendre les schèmes sémantico-syntaxiques utilisés dans le texte :

[ipɔːn lɛasakkɔmamã mamãlɛamilɛsɛrvjet
 paskɔmamãɔɔɔadyialɛpala]
 (i(l)s pr.ennent leur sac que maman maman leur a mis leur serviette pa(r)ce que maman aujo(u)rd'hui elle est pas là).

Comme où est encore absent du propre fonctionnement langagier de Sabrina, elle le remplace par que. Là encore, l'énoncé de Sabrina est autonome; de plus, Sabrina dit :

[paskɔmamãɔɔɔadyialɛpala]
 (pa(r)ce que maman aujo(u)rd'hui elle est pas là)

ce qui est différent du texte qui lui a servi d'expérience de

verbalisation mais semblable pour la relation de causalité.

L'adulte intervient alors pour donner à Sabrina l'introducteur de complexité où :

A. - Alors, tu vois, ils prennent leur sac où maman a mis leur serviette hein...

Sabrina ne reprendra pas cet introducteur de complexité où dont la mise en fonctionnement ne sera pas attestée dans son propre langage au cours de l'expérimentation; on peut se demander à cette occasion si, dans l'entourage habituel de Sabrina, ce où n'est pas remplacé aussi par un que.

Ce phénomène est capital dans l'expérimentation réalisée car c'est l'hypothèse puis l'expérience du rôle des schèmes sémanctico-syntaxiques créateurs qui a constamment guidé et suscité l'interaction langagière mise en oeuvre par les textes des livres illustrés et par les énoncés de l'expérimentateur.

II.3.3.5. Etude de la longueur des énoncés.

Comme pour Odette, l'intérêt de l'étude de la longueur des énoncés a été supplanté en troisième année par l'étude de la complexité syntaxique.

Les tableaux n° 34, 35, 36 montrent l'évolution de la longueur des énoncés étudiée à partir de n, ou, e pendant la troisième année; ils replacent cette évolution par rapport à celle des années précédentes.

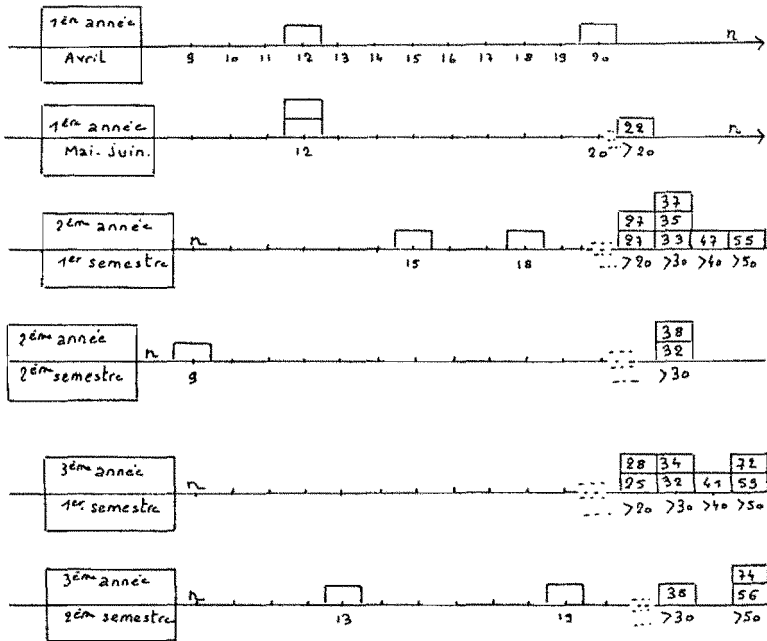
II.3.4. Conclusion.

Dès la fin de l'expérimentation, les possibilités langagières de Sabrina ont donné une excellente impression à l'équipe pédagogique de l'école. Par rapport aux autres enfants de sa classe, elle était parvenue à une aisance tout à fait comparable à celle des enfants qui parlaient le mieux.

TABLEAU N° 34

SABRINA - 1ère, 2ème, 3ème années

Etude de n.



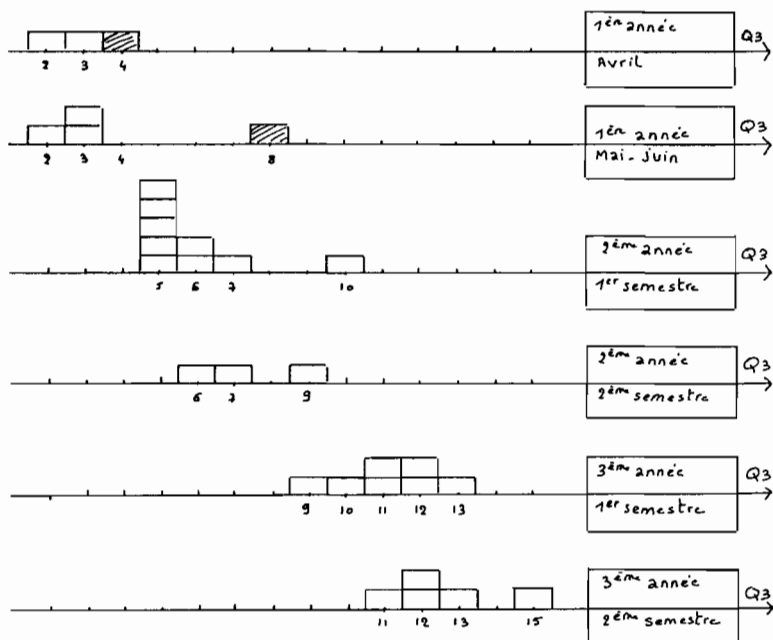
. Chaque rectangle correspond à un cornus.

TABLEAU N° 35

SABRINA - 1ère, 2ème, 3ème années

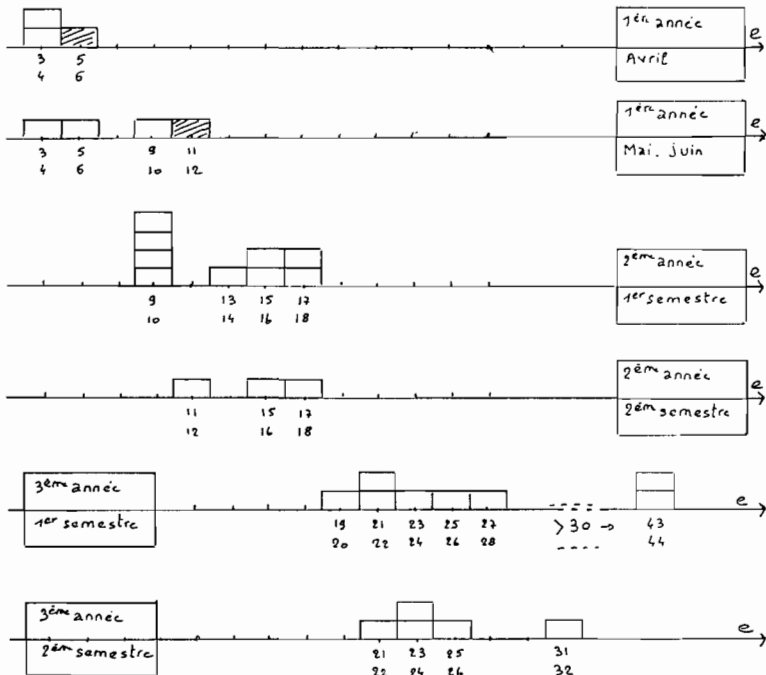
Etude de la longueur des énoncés.

Distribution des troisièmes quartiles Q₃



- Chaque rectangle correspond à un corpus.
- Les rectangles hachurés correspondent au regroupement des énoncés isolés.

TABLEAU N° 36

SABRINA - 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} annéesÉtude de la longueur des énoncés.Distribution de e = l'énoncé le plus long

- Chaque rectangle correspond à un corpus.
- Les rectangles hachurés correspondent au regroupement des énoncés isolés.

L'étude longitudinale a montré sur quels fonctionnements linguistiques s'appuyait cette aisance :

- une complexité syntaxique attestée par des phc et par des ICS diversifiés,
- la possibilité d'une combinatoire des IC devenue autonome par rapport aux textes des livres illustrés.

Cette étude a montré comment les progrès de Sabrina ont été étroitement liés avec l'interaction qui a été mise en oeuvre. Les rapprochements constants qui peuvent être faits entre la mise en fonctionnement d'un introducteur de complexité et le lent et progressif travail d'interaction centré sur cet introducteur laissent supposer que sans ce travail, Sabrina n'aurait pas pu parvenir aux mêmes résultats.

Les études comparatives ont d'ores et déjà confirmé que le fonctionnement du langage de Sabrina était effectivement devenu comparable à celui des meilleurs enfants du groupe de référence, du point de vue de la complexité syntaxique.

Un an plus tard, en juin 1983, à l'issue du cours préparatoire, Sabrina a pu lire à haute voix, avec aisance et rapidité Le cadeau de Cécile dont le texte était différent de celui qu'elle avait raconté l'année précédente; en effet, ce texte avait été modifié pour mieux correspondre aux nécessités d'une interaction en vue de l'acquisition du langage mais ce jour-là, Sabrina a lu le texte original imprimé sur le livre : celui qu'on ne lui avait encore jamais raconté. L'institutrice du cours préparatoire a confirmé que Sabrina avait un très bon niveau dans sa classe.

Avant d'aborder plus précisément les études comparatives, une première question globale est suggérée par un rapprochement entre Odette et Sabrina au sujet du fonctionnement de la complexité syntaxique dans leur langage, tel qu'il a été observé et décrit autour de 6 ans.

A l'issue de cette troisième année de maternelle, les cour-

bes et les tableaux récapitulatifs de l'une et de l'autre peuvent être rapprochés et comparés; ce rapprochement provoque la question suivante : y a-t-il un lien entre un certain mode de fonctionnement de la complexité syntaxique et l'évolution scolaire ultérieure ?

C'est sur cette question ouverte que nous abordons maintenant les études comparatives entreprises sur 32 enfants, ceux sur lesquels les données recueillies ont été suffisamment complètes.

Nous reviendrons sur cette question à l'issue des études comparatives.

III. ETUDES COMPARATIVES.

III.1. INTRODUCTION.

Les études longitudinales viennent de montrer comment deux enfants qui avaient un langage très déficitaire à 3-4 ans sont parvenus deux ans plus tard à un fonctionnement sémantico-syntaxique satisfaisant.

Ces deux enfants sont-ils exceptionnels parmi les autres enfants du groupe expérimental ou au contraire, ne sont-ils que deux exemples parmi d'autres ?

Les études comparatives que nous présentons vont montrer que la plupart des enfants du groupe expérimental ont suivi ce même cheminement.

Parmi ces enfants, quelques uns ont progressé très nettement moins que les autres et il se trouve que ces enfants, chacun pour des raisons différentes, n'ont pas pu bénéficier de l'aide individuelle comme les autres.

Ceci permet d'avoir a contrario une indication précieuse sur ce qui se serait passé si les autres enfants du groupe expérimental n'avaient pas profité de l'aide individualisée qu'ils ont reçue.

Cette indication sera utilisée comme valeur témoin à l'intérieur du groupe expérimental :

- pour prouver l'efficacité de l'action pédagogique entreprise;
- pour prouver que l'"effet Pygmalion" dû aux compétences et à l'engagement de quelques institutrices ne suffit pas

toujours pour apporter à certains enfants tout ce dont ils ont besoin, s'ils n'ont pas pu bénéficier des interactions langagières individualisées.

De plus, les études comparatives vont permettre de montrer à quoi correspond le fonctionnement sémantico-syntaxique auquel le langage des enfants du groupe expérimental est parvenu.

Ce fonctionnement sera comparé au fonctionnement sémantico-syntaxique des enfants du groupe de référence qui "savaient parler".

III.2. ANALYSE DES ENONCIATIONS DES ENFANTS DU GROUPE EXPERIMENTAL AU DEBUT DE L'EXPERIMENTATION.

Lorsque l'expérimentation a commencé le 23 octobre 1979, les enfants étaient à l'école depuis un peu plus d'un mois. Une première approche montre que ces enfants ne parlaient jamais ou presque. Certains produisaient quelques énoncés impliqués émotionnellement qui pouvaient avoir jusqu'à 5 ou 6 mots. Ces énoncés étaient en forte anticipation sur les rares énoncés habituels qui comportaient 1, 2 ou 3 mots et ceci, pendant les six premiers mois de présence à l'école maternelle. Ils participaient au récit des livres illustrés par des gestes, en montrant certains détails des illustrations mais, le plus souvent, sans les accompagner d'énoncé verbal.

Plusieurs enfants ont atteint ainsi leur cinquième année; leur handicap verbal risquait alors de s'installer définitivement et de compromettre leur insertion scolaire ultérieure. On peut comprendre maintenant pourquoi la mise en oeuvre d'une action pédagogique adaptée a paru si urgente à cette époque, d'autant plus que plusieurs sujets compensaient leur insuffisance d'activité verbale par des conduites d'agressivité, d'agitation, d'opposition ou, au contraire, par une passivité excessive.

L'étude des énonciations de ces enfants pendant leur pre-

mière année de maternelle va permettre de préciser deux questions :

- quelles sont les caractéristiques d'un langage déficitaire chez des enfants de 3-4 ans ?
- quel fut le point de départ du groupe expérimental du point de vue de l'acquisition du langage ?

Pendant la première année d'école maternelle, certains enfants de ce groupe expérimental ont été suivis régulièrement et d'autres enfants très rarement :

- . Odette a participé à 50 entretiens individuels environ
- . 2 enfants ont participé à 30 " " "
- . 2 enfants " " à 20 " " "
- . 8 enfants " " à 10 à 20 " " "
- . 6 enfants " " à moins de 10 entretiens individuels.

La tâche à accomplir étant considérable, il a fallu aller au plus urgent. Les données recueillies à la fin de l'expérimentation montreront que, parmi les enfants les moins suivis en première année de maternelle, certains ne pourront pas accéder à la mise en fonctionnement des introducteurs de complexité puis échoueront dans leur apprendre à lire.

Les données recueillies au cours de ces entretiens ont été analysées, elles permettent de préciser en quoi consistait le déficit langagier chez des enfants qui se trouvaient en première année de maternelle, c'est-à-dire.:

- . 2;10 ans à 3;7 ans pour les plus jeunes,
- . 3;8 ans à 4;5 ans pour les plus âgés,
- . 3;0 ans à 3;9 ans environ pour le plus grand nombre.

Par souci de clarté, nous allons présenter l'analyse des données recueillies d'une manière schématique. Nous essaierons ensuite de la compléter.

Trois paramètres ont été retenus pour situer les enfants les uns par rapport aux autres :

- Q3 : le troisième quartile de la distribution de la longueur des énoncés dans chaque corpus;
- e : l'énoncé le plus long;
- Le nombre d'ICS (introduceurs de complexité sélectionnés) attestés.

Ce choix appelle quelques commentaires :

Les Q3 de chaque corpus ont été regroupés pour pouvoir attribuer un chiffre global à chaque enfant. Ce chiffre global a été obtenu en faisant la moyenne des Q3 pour chaque enfant : m. des Q3.

L'énoncé le plus long e est l'énoncé le plus long qui a été recueilli au cours de l'année.

La complexité syntaxique n'a pas pu être analysée par le pourcentage de phc (phrases complexes) dans chaque corpus; en effet, les phc chez les enfants du groupe expérimental étaient très rares et très isolées. La seule indication de complexité syntaxique retenue pour cette première année est le nombre d'introduceurs de complexité sélectionnés (ICS) dont le fonctionnement a été attesté.

Le tableau n° 37 récapitule les données recueillies pour chaque enfant.

Les histogrammes (cf. tableau n° 30) permettent de visualiser ces données.

TABLEAU N° 37

GRUPE EXPERIMENTAL - 1ère année

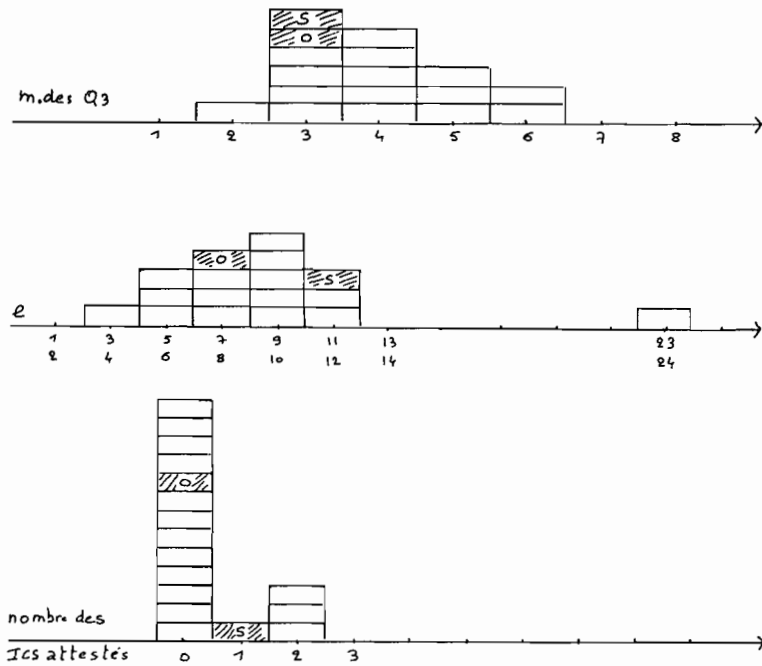
Etude des énonciations

	Age	Longueur des énoncés		Complexité Syntaxique		
		m. des Q3	e	ICNs	ICs	Combinatoire des IC
Ahmed	3;123;10	3,4	8			
Anour	3;023;9	4,5	11	Extraction	1si 1que _r	
Assan	3;123;10	6,5	24	V+Vo	1que _c 1quand	que _c + (V+Vo)
Agnès	3;123;10	2,7	9	Extraction		
Damien	3;724;4	4,9	10			
Farid	3;524;2	4	5	V+Vo		
Florent	2;1123;8	3	6			
Karem	3;424;1	4	10			
Loïc	3;424;1	3,4	7			
Nadia	3;424;1	6,3	10	pour+Vo	1quand 1parce que	
Nazika	3;023;9	4	7			
Odette	3;824;5	3	8			
Olga	2;923;6	4,5	10			
Rudi	3;424;1	5	6			
Sabrina	3;524;2	3,5	11	V+Vo	1p ^o parce que	
Serge	2;923;6	2	4			
Simon	3;624;3	5	11	V+Vo pour+Vo		
Thomas	3;424;4	3,6	13	V+Vo (2,da,pour)+Vo	7 parce que	

TABLEAU N° 38

GROUPE EXPERIMENTAL - 1ère année

Etude des énonciations



- Chaque rectangle représente un enfant.
- Les rectangles hachurés représentent Odette et Sabrina qui ont fait l'objet des études longitudinales.

1.1.2.1. Etude des histogrammes (cf. tableau n° 30).

On constate d'abord que ce groupe experimental n'est pas homogène; en effet, les enfants dont les résultats sont des valeurs minimales sont vraiment des enfants qui parlent très peu alors que les enfants qui atteignent les limites supérieures de ce groupe pourraient presque déjà faire partie du groupe de référence constitué par les enfants qui parlaient "normalement".

Dans cette étude comparative, les résultats des enfants qui parlaient le mieux sont spécialement intéressants car ils apportent des précisions sur ce qui pourrait être en quelque sorte une ligne frontière entre les enfants qui "parlent mal" et les enfants qui "savent parler", dans une classe d'enfants entre 3 et 4 ans.

Ces enfants n'étaient pas considérés par l'institutrice comme ayant vraiment un langage déficitaire; elle se posait des questions sur leur langage et ne savait pas exactement que penser de leur "savoir parler".

On constate par ailleurs que les valeurs relatives des trois paramètres étudiés sont généralement concordantes pour chaque enfant :

Trois enfants sont toujours situés dans les valeurs maximales : Adia, Assan et Anour;

Sabrina et Odette qui ont fait chacune l'objet d'une étude longitudinale sont notées par un carré hachuré; elles se situaient parmi les enfants dont les énoncés étaient les plus courts et les moins complexes; dès cette première année, Sabrina a produit un énoncé de 11 termes : ceci est en rapport avec la rapidité relative) avec laquelle elle a ensuite progressé par rapport aux autres enfants et montre la valeur d'une telle indication.

Il peut sembler surprenant que cette étude regroupe les résultats de toute une année scolaire au lieu de les isoler par semestre comme pour les études longitudinales. Si nous avons fait ce regroupement c'est parce que, exceptés quelques cas particu-

liers, nous avons constaté que, pour la plupart des enfants, les résultats globaux avaient peu évolué d'un semestre à l'autre; il a fallu attendre l'année suivante pour commencer à constater des progrès mesurables globalement. Cette constatation renforce l'hypothèse selon laquelle les enfants de ce groupe avaient vraiment besoin d'aide; entre 3 et 4 ans, le langage d'un enfant doit normalement progresser alors que ce n'était généralement pas le cas pour les enfants de ce groupe. Par contre, pour Odette, comme nous l'avons vu, comme pour tous les enfants suivis régulièrement, si le travail réalisé pendant cette première année n'a pas eu d'effets globalement mesurables, il a cependant préparé les progrès des années suivantes.

Les études comparatives qui portent sur deux groupes de 17 et de 15 enfants obligent nécessairement à s'en tenir aux résultats globaux apportés par m. des IQ3, e et le nombre des ICS attestés. L'étude longitudinale d'Odette a montré que d'autres paramètres peuvent progresser quand l'analyse des énonciations est plus précise mais ces considérations individuelles ne peuvent plus être envisagées dans la mise en oeuvre des études comparatives.

III.2.2. Etude du tableau n° 37.

Nous allons maintenant étudier chaque paramètre tour à tour, tout en les situant les uns par rapport aux autres.

L'étude de ce tableau va préciser par quelques chiffres ce que peut être le "mal parler" ou le "savoir parler" d'un enfant de 3-4 ans.

Il faut insister particulièrement sur le fait que les chiffres présentés ici ont été obtenus à partir du recueil de nombreuses données et à partir d'une observation continue et suivie. Ceci est très important car il n'est pas possible d'utiliser ces chiffres comme repères pour évaluer le langage d'un enfant à partir d'un entretien ponctuel et isolé.

Prenons un exemple : si nous enregistrons un enfant de 3-4

ans et que nous trouvons comme résultats :

$Q3 = 9$, $e = 43$ et 2 ou 3 ICS attestés

nous pouvons formuler l'hypothèse (qui est bien entendu à vérifier) que la mise en fonctionnement du système langagier s'effectue de façon satisfaisante. Mais si les résultats sont beaucoup plus modestes :

$Q3 = 2$, $e = 6$ nombre d'ICS = \emptyset

nous ne pouvons rien conclure sur le langage de cet enfant. La seule déduction possible sera que, pendant cet entretien, l'enfant n'a pas montré un fonctionnement syntaxique en cours d'acquisition; on n'aura aucune indication sur ses possibilités réelles et il faudra recueillir des données plus complètes pour s'assurer que l'enfant ne parle jamais autrement.

De toute façon, même si les résultats d'une telle analyse sont favorables, il est indispensable de se livrer à une observation continue du fonctionnement langagier de chaque enfant.

III.2.3. Etude de la moyenne des Q3.

Pour ce groupe expérimental et dans les conditions de l'expérimentation, telle qu'elle a été décrite, la moyenne des Q3 est considérée comme caractéristique d'un langage déficitaire quand elle se situe en-dessous de 6 et qu'aucun résultat meilleur pour e et pour le nombre des ICS attestés ne vient modifier cette évaluation.

Trois enfants peuvent être considérés comme étant dans une situation intermédiaire entre le "mal parler" et le "savoir parler".

Assan se situe à la limite supérieure : m. des Q3 = 6, $e = 23$ et le nombre des ICS = 2.

Pour Nadia, deux paramètres sont à la limite supérieure du groupe expérimental : m. des Q3 = 6, ICS = 2; mais $e = 10$, ce qui reste faible pour une enfant de 3-4 ans.

Pour Anour, m. des Q3 = 4,5; ce faible résultat est modifié par 2 ICS attestés et $e = 11$.

III.2.4. Etude des énoncés les plus longs : e.

Les enfants de ce groupe ont généralement : $e < 10-11$. Assan représente une exception avec $e = 24$.

Lorsque la valeur de e est très proche d'une valeur faible de m. des Q3, les enfants, en fait, ne peuvent pas utiliser le langage verbal pour communiquer à l'école. Exemple : Florent : 3-6; Nazika : 4-7; Rudi : 5-6; Farid : 4-5; Serge : 2-4.

Pour certains de ces enfants, ces énoncés toujours très courts rendront les progrès lents et difficiles (Rudi et Farid), alors que Nazika et Serge qui seront peu suivis progresseront beaucoup plus vite; on peut supposer que, dans ce cas, l'influence du milieu familial a pu converger avec l'influence de l'école pour apprendre à parler à ces enfants.

Un écart important entre m. des Q3 et e laisse penser que le langage n'est pas aussi déficitaire qu'il le paraît. C'est le cas d'Anour : m. des Q3 = 4,5, $e = 11$. Cette interprétation est renforcée par les 2 ICS attestés : si et que (relatif).

III.2.5. Etude du nombre des ICS attestés.

L'absence de phrases complexes (phc) introduites par un introducteur de complexité sélectionné (ICS) dans les énonciations des enfants du groupe expérimental est ce qui caractérise le mieux le langage de ce groupe.

Il faut pourtant constater que quelques enfants ont pu mettre en fonctionnement quelques ICS. Ces ICS étaient rares et isolés et la plupart des corpus n'avaient aucune phc. Les enfants qui ont pu utiliser quelques ICS se trouvent à la limite supérieure du groupe expérimental car pour les autres enfants, il n'y a aucune attestation de ICS pendant la première année. Comme pour Odette et Sabrina, cette situation se prolongera en deuxième année et ce n'est qu'en troisième année, lorsque les textes des livres illustrés proposeront systématiquement des ICS nombreux et

diversifiés aux enfants, qu'ils pourront à leur tour les mettre en fonctionnement.

III.2.6. Conclusion sur l'étude des énonciations des enfants du groupe expérimental au cours de la première année de maternelle.

Le groupe comprend 17 enfants :

- . 14 enfants avaient un langage déficitaire caractérisé par :
m. des Q3 \leq 5 ou 6 e \leq 10 ou 11 ICS attestés = 0 à 1
- . 3 enfants étaient à la limite de ce langage déficitaire :
m. des Q3 = 6 ou 7 e $>$ 11 ICS attestés \geq 2

Ces chiffres ont une valeur globale et approximative. Ils concernent la récapitulation d'un grand nombre de données. Ils n'ont de valeur que les uns par rapport aux autres. Ils ne se rapportent qu'à une situation de dialogue entre un enfant et un adulte avec un projet précis : apprendre à parler à l'enfant au moyen d'un feedback approprié.

Dans le cadre de cette expérimentation telle qu'elle a été décrite, ces chiffres donnent des indications sur le "mal parler" d'un enfant de 3-4 ans et sur le point de départ du groupe expérimental du point de vue de l'acquisition du langage.

Laurence Lentin (1973 a), en analysant les énonciations d'un enfant qui ne parlait pas, ou très peu, a trouvé des valeurs analogues pour Thomas entre 3;3 et 4;3 :

m. des Q3 = 3,6 e = 15 ICS attestés = 1

En analysant les énonciations des enfants du groupe de référence pendant leur première année de maternelle, nous allons voir si ces données sont confirmées; nous allons voir également ce qui peut caractériser le "savoir parler" d'un enfant de 3-4 ans.

III.3. ANALYSE DES ENONCIATIONS DES ENFANTS DU GROUPE DE REFERENCE AU DEBUT DE L'EXPERIMENTATION. UTILISATION DE DONNEES COMPLEMENTAIRES.

Les données recueillies sur le groupe de référence au cours de la première année sont lacunaires. Elles permettent néanmoins de confirmer les premières indications apportées par les enfants du groupe expérimental sur le "savoir parler" des enfants de 3-4 ans. Elles permettent aussi de donner un cadre précis aux objectifs de l'expérimentation mise en oeuvre et à l'évaluation des résultats obtenus en termes d'acquisition du langage.

Nous rappelons (cf. le groupe de référence I.3.3.) que "les enfants sélectionnés pour constituer le groupe de référence ont été choisis parce que, dès le départ, ils se sont adaptés normalement à la vie de la classe et parce qu'ils ont pu utiliser le langage habituel des enfants de trois ans quand ils arrivent à l'école maternelle". Le moment est venu maintenant de préciser sur quels fonctionnements langagiers a reposé cette impression globale. Or, au début de l'expérimentation, parmi les enfants du groupe de référence, quelques uns seulement ont été enregistrés; les données qui n'ont pas été recueillies au départ ne peuvent plus maintenant être reconstituées.

Cette lacune s'explique par le fait que l'expérimentation sur laquelle repose cette étude a été assurée bénévolement pendant deux ans et demi sur trois et que, pendant la première année, aucun projet de recherche n'avait été envisagé. Les entretiens individuels avec les enfants du groupe expérimental étaient urgents et nous avons vu que, même parmi ces enfants, certains n'ont pas pu être pris en charge; il fut donc tout à fait impossible d'enregistrer tous les enfants qui "savaient" parler; il se trouve cependant que parmi ces enfants, certains (parmi les moins "bavards") furent en partie pris en charge par quelques entretiens individuels; les enregistrements réalisés au cours de ces entretiens concernent deux enfants seulement du groupe de référence : Latifa et Malik; ces enfants ne sort donc pas re-

présentatifs du groupe de référence dans son entier mais, comme nous allons le voir, les indications apportées par l'étude de leurs énonciations sont précieuses.

Ces informations sont complétées dans ce chapitre par l'analyse des énonciations de cinq autres enfants : ces cinq enfants issus de la même population ont été eux aussi pris en charge provisoirement par l'expérimentateur et enregistrés au début de l'expérimentation; l'analyse de leurs énonciations vers 3-4 ans est utilisée ici pour compléter les informations trop restreintes apportées par l'analyse des énonciations de Latifa et de Malik. Nous définissons ce groupe de 7 enfants comme "complémentaire du groupe de référence".

Si l'expérimentateur a partiellement pris en charge ces cinq enfants c'est parce que, comme Latifa et Malik, ils s'exprimaient peu verbalement; il résulte de ce choix que les indications complémentaires apportées par les chiffres présentés ne concernent pas des enfants de 3-4 ans particulièrement à l'aise sur le plan du langage mais plutôt à la limite entre le "savoir parler" et le "mal parler".

L'étude de ces données confirme cependant que, dans les conditions où l'expérience a été réalisée, les limites entre le "mal parler" et le "savoir parler" d'enfants de 3-4 ans sont bien celles qui ont été définies à partir du groupe expérimental; de plus, elles donnent des indications sur les caractéristiques du langage que les enfants du groupe expérimental auront à mettre en fonctionnement.

Etude du tableau n° 39.

Les énoncés des enfants du groupe complémentaire du groupe de référence ont effectivement une moyenne des Q3 supérieure à 6.7.

Les énoncés les plus longs (e) sont supérieurs à 10.11.

TABLEAU N° 39

GROUPE COMPLEMENTAIRE DU GROUPE DE REFERENCE - 1ère année.

Etude des énonciations.

	m. des Q3	e	ICNS	ICS	o/p de phc	Combinatoire des IC
Amélie 3,8 à 4,5	7	17	v+vo pour+vo	que quand parce que	3 6 8	5 à 33% ICNS / ICS ICS / ICS
Caroline 3,6 à 4,3	12	22	extraction v+vo de +vo	qui pendant que parce que si comme	3 7 8 9 16	48%
Karim 3,9 à 4,6	9	44	extraction v+vo int. indirecte	que parce que comparatif discours ind. pour que que r	5 8 11 13 15 23	9 ? à 79% ICNS / ICNS ICS / ICS > 3IC
Latifa 3,8 à 4,5	7	20	v+vo pour+vo int. indirecte	parce que pour que discours ind qui	8 15 13 3	non calculable
Malik 3,0 à 4,9	5,7	14	v+vo de +vo pour +vo	qui quand parce que si que r	3 6 8 9 22	non calculable ICS + ICS
Nacim 3,9 à 4,6	6,5	26	extraction v+vo pour +vo	qui que pendant que parce que si	3 3 7 8 9	2 à 22% ICS + ICS
Rida 3,5 à 4,2	8	18	extraction v+vo pour+vo	qui quand parce que	3 6 8	8 à 41% ICNS / ICNS > 3IC

Brigitte 3,3 à 4,3	15,8	60	extraction int. indirecte à +vo de +vo pour +vo	qui que quand parce que si comparatif discours incl. où r pour que gérondif	3 5 6 8 9 11 13 14 15 20	8% à 31% résultats non communiqués
-----------------------	------	----	---	--	---	---

Les corpus contiennent des phc en nombre suffisant pour pouvoir calculer leur pourcentage.

Le nombre des ICS attestés va de 4 à 12.

Plusieurs enfants peuvent mettre en fonctionnement des combinaisons d'IC.

Le "savoir parler" décrit par ce tableau n'est pas celui d'enfants exceptionnels ni privilégiés. Les sept enfants figurant sur ce tableau ont des origines socio-culturelles différentes des "normes" scolaires habituelles et plusieurs sont de famille maghrébine.

Nous indiquons en complément les résultats observés par Laurence Lentin (1973 a) quand elle a analysé les énonciations de Brigitte (3;3 à 4;3). Ces résultats confirment ceux que nous avons recueillis pour définir le "savoir parler" d'un enfant de 3-4 ans.

III.4. ETUDE COMPARATIVE DES DEUX GROUPES AU DEBUT DE L'EXPERIMENTATION.

Histogrammes : tableau n° 40

Quelques enfants du groupe expérimental ont des résultats communs avec quelques enfants du groupe de référence pour ce qui est de la longueur des énoncés : m. des Q3 et g. Ces valeurs limites sont m. des Q3 = 6 et e = 11 à 14. Par contre, il n'y a aucun recoupement pour le nombre des ICS attestés : entre 2 et 3.

Ces résultats déterminent une zone intermédiaire entre le "mal parler" et le "savoir parler" entre 3 et 4 ans.

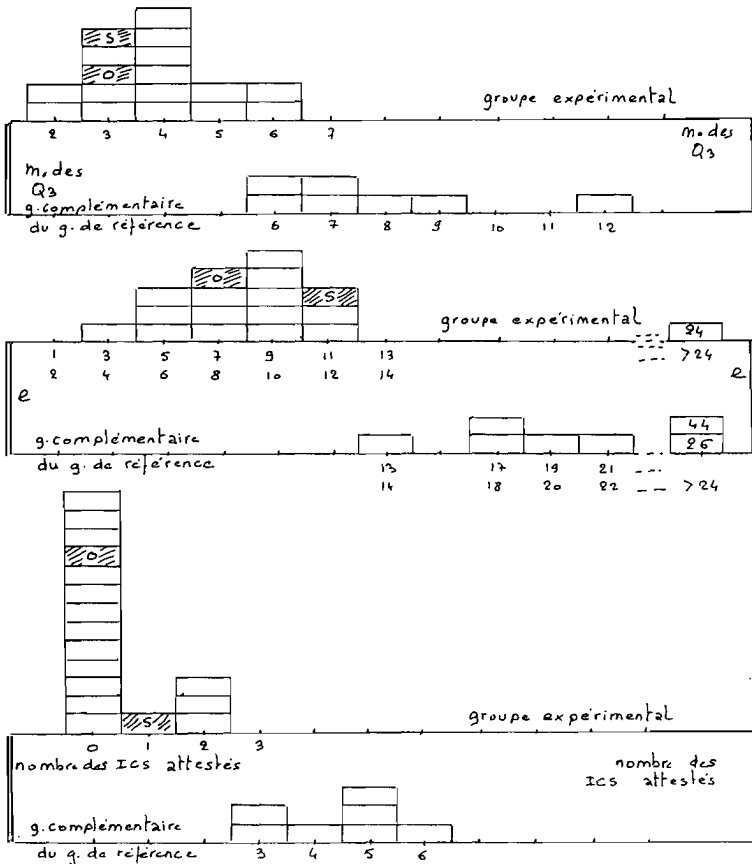
Le premier objectif des trois années de l'expérimentation a été de faire franchir cette zone limite aux enfants du groupe expérimental. La suite des études comparatives va préciser dans quelle mesure cet objectif a été atteint. Pour cela, il faut analyser le langage auquel les enfants du groupe expérimental sont parvenus et comparer ce langage à celui du point de départ et aux valeurs limites entre le "mal parler" et le "savoir parler".

TABLEAU N° 40

ETUDE COMPARATIVE DU GROUPE EXPERIMENTAL

ET DU GROUPE COMPLEMENTAIRE DU GROUPE DE REFERENCE

au début de l'expérimentation.



- Chaque rectangle représente un enfant.
- Les rectangles hachurés représentent Odette et Sabrina qui ont fait l'objet des études longitudinales.

III.5. ANALYSE DES ÉNONCIATIONS DES ENFANTS DU GROUPE EXPERIMENTAL AU TERME DE L'EXPERIMENTATION.

Cette analyse est basée sur :

- l'étude de la longueur des énoncés,
- l'étude de la complexité syntaxique.

Les paramètres utilisés pour l'étude de la longueur des énoncés sont les mêmes que ceux qui ont été utilisés pour l'analyse des énonciations au début de l'expérimentation :

m. des Q3 et e.

Les paramètres utilisés pour l'étude de la complexité syntaxique sont plus nombreux qu'en première année; ceci s'explique du fait que la complexité syntaxique fonctionnait peu ou pas en première année, alors que tous les enfants commençaient à y accéder trois ans plus tard.

Comme pour les études longitudinales, trois paramètres sont utilisés pour analyser la complexité syntaxique :

- le pourcentage de phc dans les corpus,
- le nombre des IC5 attestés,
- la combinatoire des IC.

Le pourcentage de phc.

Les pourcentages sont regroupés dans un seul chiffre global. Ce regroupement est arbitraire mais il est nécessaire pour effectuer les études comparatives.

Les pourcentages sont calculés à partir de deux corpus pour chaque enfant. Ces deux corpus sont choisis parmi les plus représentatifs du fonctionnement langagier auquel les enfants sont parvenus. Les notes écrites recueillies par l'expérimentateur au cours de chaque entretien individuel ont permis de faire ce choix sans transcrire tous les corpus recueillis, ce qui aurait demandé de nombreuses années de travail, puisqu'il y a eu 1340 entretiens individuels enregistrés.

Par ailleurs, deux pourcentages différents de phc ont été attribués à chaque corpus :

- le pourcentage le plus élevé prend en compte toutes les phc énoncées par l'enfant;
- le pourcentage le moins élevé ne prend pas en compte les phc énoncées par l'enfant à la suite d'une question de l'adulte qui contient l'introducteur de complexité de la phc; des exemples de ces questions "efficaces" ont été cités dans les études longitudinales (Etudes longitudinales : II.2.3.2.).

En résumé, le chiffre global proposé pour évaluer le pourcentage des phc est la moyenne de quatre pourcentages : deux pourcentages par enregistrement calculés sur deux enregistrements différents.

Les caractéristiques syntaxiques des corpus dépendent en partie du livre qui a été utilisé pour l'entretien. C'est pourquoi les corpus choisis pour effectuer les études comparatives ont été obtenus à partir de livres syntaxiquement équivalents. Ces livres sont de deux catégories différentes :

- une catégorie de livres propose un texte qui utilise la plupart des ICs présentés par l'expérimentateur au cours de l'année; ce sera le plus souvent un livre de la série orange de Pauline et Victor;
- l'autre catégorie est constituée par des livres dont le texte comporte une combinatoire de phrases complexes emboîtées et juxtaposées; ce sera le plus souvent : Maman part travailler, série bleue de Pauline et Victor.

Le nombre des ICs attestés et les combinaisons d'IC.

Les ICs ont été attestés par toutes les données recueillies, c'est-à-dire par les corpus transcrits et par les notes recueillies au cours des entretiens.

Les combinaisons d'IC ont également été attestées par toutes les données recueillies, transcriptions et notes. Lorsque les notes étaient imprécises ou incomplètes, elles ont pu être complétées par l'écoute des enregistrements correspondants.

TABLEAU N° 41

GRUPE EXPERIMENTAL - 3ème année

Etude des énonciations

	Age	Longueur des énoncés		Complexité Syntaxique		
		m. des Qs	e	pourcentage de phc	nombre des ICS attestés	Combinatoire des IC
Ahmed	5;1 à 5;10	7	16	13	5	3 ^{ém}
Anour	5;0 à 5;9	9,5	16	28	10	3 ^{ém}
Assan	5;1 à 5;10	9,5	26	24	10	3 ^{ém}
Agnès	5;1 à 5;10	9	20	27	12	3 ^{ém}
Damien	5;7 à 6;4	7	23	12	4	2 ^{ém}
Farid	5;5 à 6;2	7	16	20	8	3 ^{ém}
Florent	4;11 à 5;8	8	24	19	6	2 ^{ém}
karem	5;4 à 6;1	8	14	11	2	∅
Loïc	5;4 à 6;1	7,5	24	15	7	1 ^{ère}
Nadia	5;4 à 6;1	10	22	29	10	3 ^{ém}
Nazika	5;0 à 5;9	9,5	36	25	13	3 ^{ém}
Odette	5;8 à 6;5	7	46	23	11	4 ^{ém}
Olga	4;9 à 5;6	7	17	20	6	2 ^{ém}
Rudi	5;4 à 6;1	7,5	29	21	8	4 ^{ém}
Sabrina	5;5 à 6;2	12	32	43	11	4 ^{ém}
Serge	4;9 à 5;6	9	21	22	8	3 ^{ém}
Simon	5;6 à 6;3	11	28	20	3	1 ^{ère}

Combinatoire des IC :

- . ICNS +/ ICNS : 1^{ère} combinaison
 - . ICNS +/ ICS : 2^{ème} combinaison
 - . ICS +/ ICS : 3^{ème} combinaison
 - . \geq 3 IC : 4^{ème} combinaison
- + : juxtaposition
/ : emboîtement

Le tableau n° 41 présente les résultats obtenus. Ces résultats pris isolément n'ont que peu de valeur en eux-mêmes; c'est par les études comparatives qu'ils deviendront utiles et intéressants (cf. III.7; III.8; III.9).

III.6. ANALYSE DES ENONCIATIONS DES ENFANTS DU GROUPE DE REFERENCE AU TERME DE L'EXPERIMENTATION. Tableau n° 42

L'étude de la longueur des énoncés n'a pas été effectuée pour le groupe de référence au terme de l'expérimentation car elle n'apportait pas d'éléments indispensables aux études comparatives; nous allons le montrer un peu plus loin.

Les trois paramètres utilisés pour analyser la complexité syntaxique sont ceux qui ont été utilisés pour le groupe expérimental :

- le pourcentage de phc,
- le nombre des ICS attestés,
- la combinatoire des IC.

Le tableau n° 42 résume les données recueillies sur le groupe de référence. Ces données vont constituer l'une des valeurs de référence utilisées pour évaluer les progrès réalisés par le groupe expérimental. L'autre valeur de référence utilisée sera constituée par le groupe expérimental lui-même au début de l'expérimentation.

III.7. EVALUATION DES PROGRES ACCOMPLIS PAR LE GROUPE EXPERIMENTAL POUR LA LONGUEUR DES ENONCES.

Histogrammes (cf tableaux n° 43 et 44)

Les progrès réalisés par le groupe expérimental sont évalués par deux études comparatives menées conjointement :

- comparaison au groupe expérimental au début de l'expérimentation;
- comparaison au groupe de référence au début de l'expérimentation.

TABLEAU N° 42

GROUPE DE REFERENCE - 3ème annéeEtude de la complexité syntaxique.

	Age	Pourcentage de phc	Nombre des ICS attestés	Combinatoire des IC
Aline	5,5 à 6,3	56	11	4ème
Denis	5,4 à 6,1	43	11	4ème
Etienne	4,8 à 5,5	24	6	4ème
Latifa	5,8 à 6,5	54	11	4ème
Maggy	5,3 à 6,0	56	6	2ème
Mahi	5,4 à 6,1	47	9	4ème
Malik	5,0 à 5,9	27	9	3ème
Moussa	5,1 à 5,11	27	12	4ème
Marhine	5,6 à 6,3	39	11	4ème
Nelly	4,11 à 5,8	57	13	4ème
Samia	5,4 à 6,1	20	11	3ème
Séverine	5,7 à 6,4	36	8	3ème
Valérie	4,10 à 5,7	23	9	2ème
Viviane	5,2 à 5,11	29	8	4ème
Wahiba	5,3 à 6,0	33	7	4ème

Combinatoire des IC :

- . ICNS +/ ICNS : 1ère combinaison
- . ICNS +/ ICS : 2ème combinaison
- . ICS +/ ICS : 3ème combinaison
- . ≥ 3 IC : 4ème combinaison

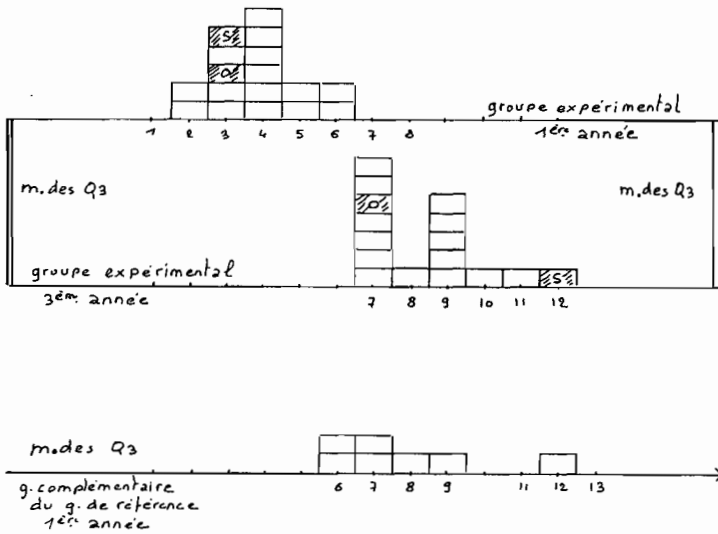
+ : juxtaposition

/ : emboîtement

TABLEAU n° 43

GRUPE EXPERIMENTAL - MOYENNE des Q3

Etudes comparatives pour l'évaluation des progrès réalisés.

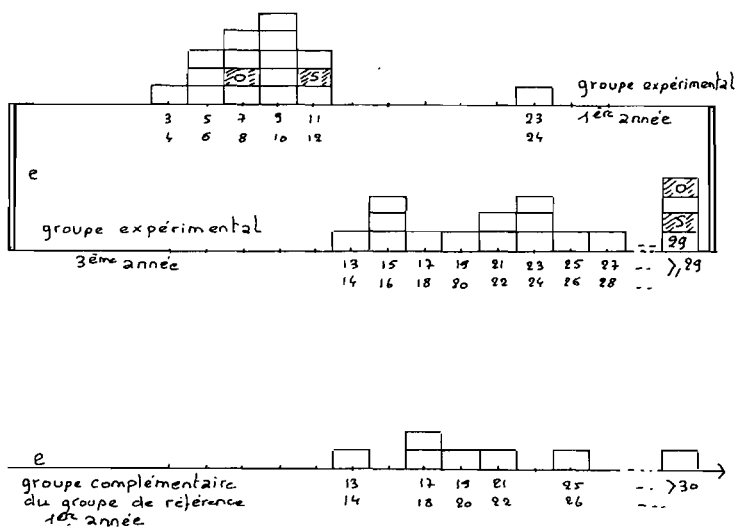


- Les rectangles hachurés représentent Odette et Sabrina qui ont fait l'objet des études longitudinales.
- Chaque rectangle représente un enfant.

TABLEAU N° 44

GRUPE EXPERIMENTAL - VALEURS de e

Etudes comparatives pour l'évaluation des progrès réalisés.



- . Les rectangles hachurés représentent Odette et Sabrina qui ont fait l'objet des études longitudinales.
- . Chaque rectangle représente un enfant.

Les progrès accomplis pour la moyenne des Q3 comme pour les énoncés les plus longs (e) sont bien mis en évidence par les histogrammes; ces histogrammes appellent des commentaires.

Ils soulignent d'une manière particulièrement nette la zone limite déjà mise en évidence par les études comparatives de la première année; cette zone limite, dans les conditions où l'expérimentation a été réalisée, se situe autour de :

$$m. \text{ des } Q3 = 6 \quad \text{et} \quad e = 11-12.$$

Cette limite avait été dépassée par tous les enfants du groupe de référence au début de l'expérimentation et elle a été franchie par tous les enfants du groupe expérimental à la fin de l'expérimentation.

Cette limite correspond également à un rapprochement que les études longitudinales ont permis de réaliser : rapprochement entre le moment où certaines valeurs de Q3 et de e ont été atteintes et le moment où la complexité syntaxique a commencé à fonctionner vraiment et à progresser rapidement chez Odette et Sabrina.

Il semble vraiment que, tant que Q3 et e sont trop faibles, la complexité syntaxique telle qu'elle est définie dans cette étude ne peut pas se développer.

A la fin de l'expérimentation, les enfants du groupe expérimental parlaient volontiers et ils pouvaient raconter un livre illustré connu aux adultes qu'ils rencontraient dans l'école. L'impression générale qu'ils donnaient était qu'ils "savaient parler" et qu'ils prenaient volontiers la parole.

Les enfants du groupe expérimental ont donc tous bien franchi une limite de la longueur des énoncés nécessaire à la mise en fonctionnement des phrases complexes et des introducteurs de complexité. Il reste à savoir si cette condition a été suffisante pour que tous accèdent à cette complexité syntaxique et à quelle complexité syntaxique.

Remarque.

Il faut souligner que les énonciations ont été analysées sous deux aspects :

- la longueur des énoncés,
- la complexité syntaxique : phc et IC.

Un aspect capital n'a pas été abordé, nous tenons cependant à le souligner : c'est tout ce qui concerne la mobilité des éléments du discours au sein même de la phrase simple.

Cette mobilité, très importante pour préparer la mise en fonctionnement des phc et des IC n'a pas fait l'objet du travail d'évaluation mis en oeuvre dans cette étude; à notre connaissance, les moyens permettant de réaliser un tel travail d'évaluation n'existent pas encore. Ce point de vue fut cependant capital dans le travail interactif engagé avec les enfants; en effet, les textes des livres illustrés et les énonciations de l'expérimentateur ont eu comme objectif permanent de faire varier au maximum la place des éléments du discours au sein de la phrase simple. Cet objectif était aussi important que celui de mettre en fonctionnement des phc et des IC. L'allongement des énoncés reflète sans doute la possibilité de faire varier la place des éléments du discours mais il ne la mesure pas directement.

III.9. EVALUATION DES PROGRES ACCOMPLIS PAR LE GROUPE EXPERIMENTAL POUR LA MISE EN FONCTIONNEMENT DES INTRODUCTEURS DE COMPLEXITE.

La complexité syntaxique à laquelle les enfants du groupe expérimental sont parvenus est étudiée à partir de deux points de comparaison :

- par rapport au point de départ de ces enfants deux ans plus tôt;
- par rapport à la complexité syntaxique à laquelle sont parvenus les enfants du groupe de référence.

En effet, les données recueillies sur le groupe de référence

à la fin de l'expérimentation donnent des indications sur la complexité syntaxique mise en fonctionnement par des enfants de 5-6 ans qui "parlent bien". Ces indications sont nécessaires pour situer les résultats obtenus par l'expérimentation auprès des enfants du groupe expérimental.

III.8.1. Etude du pourcentage de phc. Histogrammes, tableau n° 45.

III.8.1.1. Etude comparative du groupe expérimental en 3ème année et du groupe expérimental en 1ère année.

Au départ, le pourcentage obtenu était nul ou proche de 0. Deux ans plus tard, tous les enfants utilisent des phc quand ils parlent.

12 enfants ont des résultats qui vont de 20 à 30 %. Ces enfants sont caractéristiques du groupe expérimental; au départ, ils parlaient sans utiliser de phc; après trois années d'expérimentation, le pourcentage de phc auquel ils sont parvenus était voisin ou un peu supérieur à celui qui a été observé chez Odette dans les études longitudinales. Sabrina a progressé beaucoup plus rapidement que les autres enfants de ce groupe.

4 enfants ont des résultats nettement inférieurs à ceux des autres enfants du groupe expérimental.

III.8.1.2. Etude comparative du groupe expérimental en 3ème année et du groupe de référence en 3ème année.

Les 12 enfants caractéristiques du groupe expérimental ont un pourcentage de phc comparable à celui des enfants les moins avancés du groupe de référence.

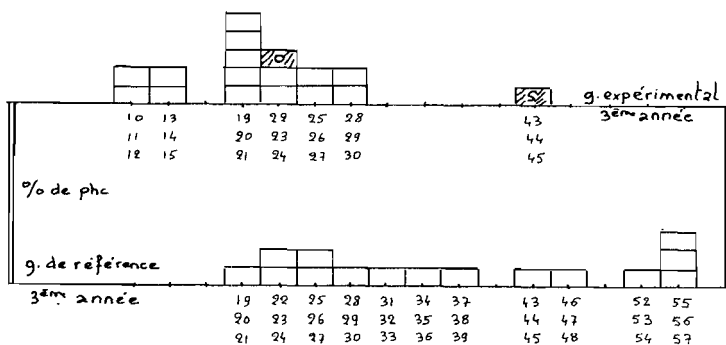
Les 4 enfants les moins avancés du groupe expérimental sont isolés par rapport aux enfants du groupe de référence.

La comparaison des deux histogrammes confirme que le langage d'Odette se situe près de la limite inférieure du pourcentage de phc des enfants du groupe de référence.

TABLEAU N° 45

GROUPE EXPERIMENTAL - Pourcentage de phc

Études comparatives pour l'évaluation des progrès réalisés



. Les rectangles hachurés représentent Odette et Sabrina qui ont fait l'objet des études longitudinales.

. Chaque rectangle représente un enfant.

5 enfants qui ont 19.20.21 % sont juste à cette limite.

Sabrina, au contraire, a des résultats comparables aux meilleurs résultats du groupe de référence.

4 enfants sont encore en-dessous de cette limite inférieure.

L'évolution particulière de ces enfants va faire l'objet d'un chapitre spécial où nous verrons :

- s'ils ont pu profiter de l'aide apportée par l'expérimentation comme les autres enfants du groupe;
- si le pourcentage de phc limité auquel ils sont parvenus aura des conséquences sur leur apprendre à lire l'année suivante.

Avant de poursuivre dans ce sens, nous allons compléter les indications apportées par le pourcentage de phc en étudiant :

- le nombre de ICS attestés,
- les combinaisons des IC

pour tous les enfants du groupe expérimental.

III.8.2. Etude du nombre des ICS attestés. Histogrammes, tableau n° 46.

III.8.2.1. Etude comparative du groupe expérimental en 1ère année et du groupe expérimental en 3ème année.

Les progrès des enfants sont incontestables : en première année, les enfants caractéristiques de ce groupe ne pouvaient pas utiliser d'ICS; deux ans plus tard, ils pouvaient tous en utiliser.

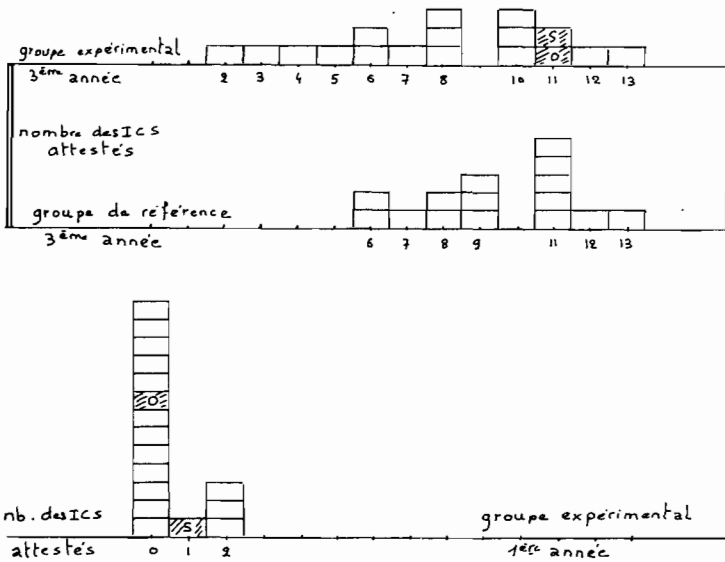
Un enfant est resté à un niveau très faible : 2 ICS. Ce niveau n'est pas plus élevé que celui des meilleurs enfants du groupe expérimental en première année.

Trois enfants ont peu progressé : 3-4 ICS attestés. On retrouve parmi ces enfants ceux dont les énoncés comportaient un faible pourcentage de phc.

TABLEAU n° 46

GROUPE EXPERIMENTAL - NOMBRE des ICS attestés

Études comparatives pour l'évolution des progrès réalisés



- Les rectangles hachurés représentent Odette et Sabrina qui ont fait l'objet des études longitudinales.
- Chaque rectangle représente un enfant.

III.8.2.2. Etude comparative du groupe expérimental en 3ème année et du groupe de référence en 3ème année.

Les deux groupes sont arrivés à des résultats très semblables. 3 enfants du groupe expérimental restent en-dessous des résultats communs aux deux groupes : 2.3.4. ICS attestés.

III.8.3. Etude de la combinatoire des IC. Histogrammes, tableau n° 47.

III.8.3.1. Etude comparative du groupe expérimental en 1ère année et du groupe expérimental en 3ème année.

Les enfants caractéristiques de ce groupe ont pu commencer à combiner plusieurs IC en les juxtaposant ou en les emboîtant.

Un enfant n'a pas progressé par rapport à son point de départ.

III.8.3.2. Etude comparative du groupe expérimental en 3ème année et du groupe de référence en 3ème année.

9 enfants du groupe de référence ont pu combiner 3 IC et plus.

4 enfants seulement y sont parvenus dans le groupe expérimental. C'est sur ce point surtout que les deux groupes diffèrent.

Trois enfants du groupe expérimental restent en-dessous des résultats communs aux deux groupes.

Des exemples d'énonciations qui juxtaposent ou emboîtent plusieurs IC ont été donnés dans les études longitudinales (études longitudinales II.2.3.3.).

III.9. QUELQUES CAS PARTICULIERS : LES ENFANTS DU GROUPE EXPERIMENTAL QUI ONT LE MOINS PROGRESSE. Etude comparative avec les autres enfants du groupe expérimental.

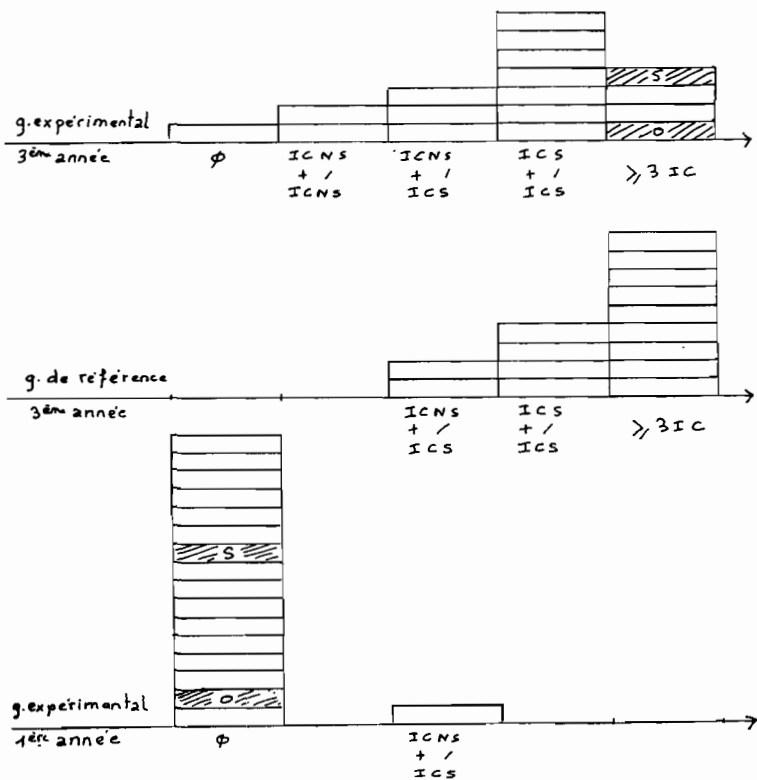
Histogrammes, tableaux n° 48 et 49.

Les études comparatives ont constamment souligné qu'au sein du groupe expérimental, quelques enfants n'ont pas progressé

TABLEAU N° 47

GROUPE EXPERIMENTAL - COMBINATOIRE des IC.

Etudes comparatives pour l'évaluation des progrès réalisés



. Les rectangles hachurés représentent Odette et Sabrina qui ont fait l'objet des études longitudinales.

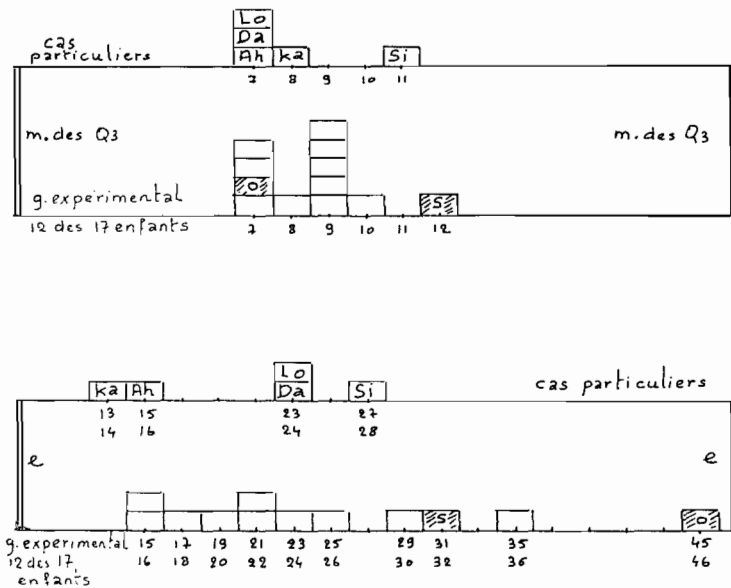
. Chaque rectangle représente un enfant.

TABLEAU N° 48

GROUPE EXPERIMENTAL - 3ème année

Etude comparative de quelques cas particuliers par rapport
aux autres enfants du groupe

Longueur des énoncés



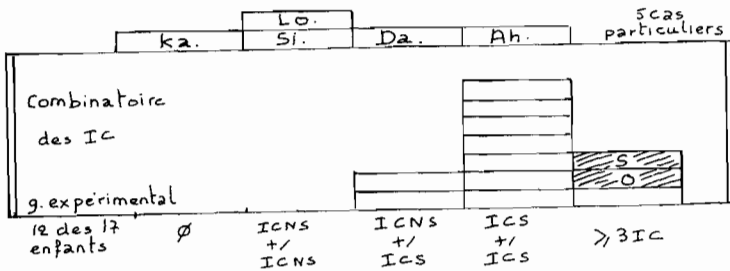
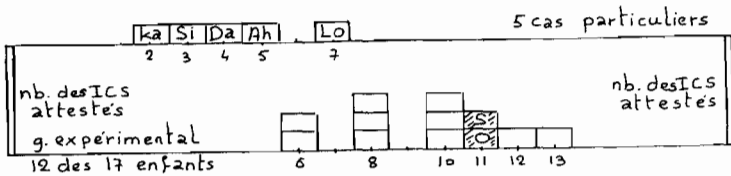
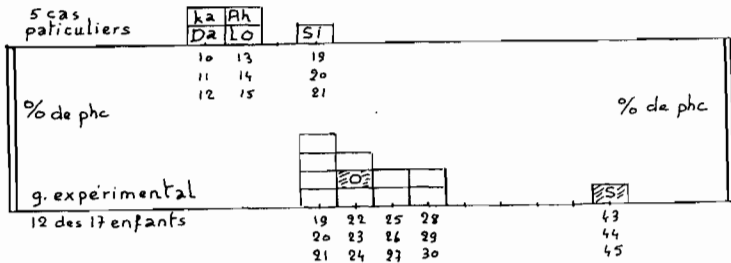
- Chaque rectangle représente un enfant.
- Les rectangles hachurés représentent Odette et Sabrina qui ont fait l'objet des études longitudinales.

TABLEAU N° 49

GROUPE EXPERIMENTAL - 3ème année

Etude comparative de quelques cas particuliers par rapport
aux autres enfants du groupe

Complexité syntaxique



- Chaque rectangle représente un enfant.
- Les rectangles hachurés représentent Odette et Sabrina qui ont fait l'objet des études longitudinales.

comme les autres. Ces cas particuliers retiennent d'autant plus l'attention que parmi ces "retardataires" on retrouve toujours les cinq mêmes enfants. Pourquoi l'expérimentation n'a-t-elle pas permis à ces enfants de progresser comme les autres ? Le moment est venu de chercher à savoir pourquoi.

Les histogrammes (cf. tableaux n° 48 et 49) permettent de situer ces cinq cas particuliers par rapport aux autres enfants du groupe expérimental. L'étude comparative fait ressortir qu'ils se différencient du groupe expérimental, plus par la complexité syntaxique que par la longueur des énoncés.

Le pourcentage de phc isole nettement quatre enfants; nous allons voir si les autres résultats modifient cette évaluation en l'améliorant ou en la confirmant.

III.9.1. Simon.

Pour Simon, le pourcentage de phc est de 20 %, résultat voisin de celui d'Odette. Ce chiffre modifie en les améliorant les indications apportées par le nombre d'ICS attestés (3 ICS) et par les combinaisons des IC (ICNS +/ ICNS). Une autre appréciation positive est apportée par la longueur des énoncés : Q3 = 11, e = 28.

Pendant les trois années de l'expérimentation, Simon n'a bénéficié que de 28 entretiens individuels; de plus, pendant la deuxième année de maternelle, il n'était pas dans la classe où se trouvait l'expérimentateur; il n'a donc pas pu assister aux projections de diapositives qui permettaient de lire les textes des livres illustrés à tous les enfants ensemble pendant cette deuxième année.

En troisième année, Simon a participé à 21 séances de projection de diapositives et il n'a eu que 12 entretiens individuels; pour lui, cette aide a été efficace, puisqu'il est parvenue à 20 % de phc. Les moyens mis en oeuvre ont été discrets mais ils ont permis à Simon de parvenir à la limite inférieure caractéristique du groupe expérimental. Dans un cas comme celui-là,

on peut supposer que dans l'entourage habituel de l'enfant, des adultes ont pu compléter l'action de l'école en mettant leur propre fonctionnement sémantico-syntaxique en interaction avec celui que l'enfant commençait à acquérir.

III.9.2. Loïc.

Loïc a pu attester la mise en fonctionnement de 7 ICS différents. Ce chiffre modifie en les améliorant les indications apportées par le pourcentage de phc (15 %) et par la combinaison des IC (ICNS +/ICNS).

Pour Loïc, comme pour Odette, l'expérimentation a réussi au-delà de ce qu'on osait espérer au départ; pour lui, comme pour Odette, les débuts ont été problématiques. Loïc avait de gros problèmes de comportement, ses énoncés étaient très courts et le plus souvent incompréhensibles. Il paraissait destiné à une rééducation orthophonique inévitable.

Pendant plus d'un an, Loïc a été incapable de se fixer sur un livre illustré, même des plus simples, pour qu'on le lui raconte. Au cours de la deuxième année, il a commencé à pouvoir s'intéresser à un élément d'une illustration, en reprenant toujours le même; peu à peu, il a pu suivre quelques pages mais il y retrouvait seulement quelques éléments de sa vie personnelle et familiale; un peu plus tard, il a pu enfin suivre l'histoire qu'on lui racontait et soutenir son attention sur un petit livre en entier. Cette évolution a été le fruit d'une attention particulière de l'expérimentateur puisque, pendant cette deuxième année, Loïc a participé à 62 entretiens individuels.

En troisième année, Loïc est devenu un "bon élève" de sa classe de maternelle et l'expérimentateur a décidé de s'occuper beaucoup moins de lui pour que Loïc perde l'habitude d'être l'interlocuteur très privilégié d'un adulte de l'école.

En trois ans, Loïc a eu 110 entretiens individuels. Les pro-

grès à accomplir étaient si considérables que les résultats obtenus ont paru satisfaisants. A partir du moment où la mise en fonctionnement de la complexité syntaxique a été attestée par 7 ICS et 15 % de phc, pour un enfant comme Loïc, la comparaison avec les autres enfants du groupe expérimental est moins importante que la comparaison de l'enfant à lui-même pour évaluer les résultats obtenus.

III.9.3. Ahmed.

Comme Simon et comme Loïc, Ahmed, lui aussi, a certains "bons" résultats qui améliorent la faiblesse d'un autre résultat, Ahmed a pu combiner 2 ICS; de plus, il a pu attester le fonctionnement de 5 ICS différents. Ces deux résultats modifient en l'améliorant le pourcentage de phc qui n'est que de 13 %.

Pour Ahmed, il n'y a donc pas eu "échec" de l'expérimentation en termes d'acquisition du langage.

Deux circonstances cependant ont gêné la mise en oeuvre de l'expérimentation et ceci pourrait expliquer qu'il ait moins progressé que d'autres.

En deuxième année de maternelle, Ahmed, comme Simon, n'était pas dans la même classe que l'expérimentateur. Il n'a pas assisté aux projections de diapositives. De plus, quand il pouvait rejoindre l'expérimentateur, c'était seulement après la sieste, alors qu'il n'arrivait pas à émerger de son sommeil, ce qui l'empêchait de profiter de ces entretiens; Ahmed s'est ainsi trouvé retardé par rapport aux autres enfants du groupe expérimental à la fin de la deuxième année.

En troisième année, Ahmed a pu cependant travailler avec plaisir et efficacité sur les livres de la série orange de Pau-line et Victor dont les textes utilisent des introducteurs de complexité nombreux et variés. A partir des vacances de prin-

temps, la projection collective en diapositives des livres de la série bleue de Pauline et Victor (trop difficiles pour lui) a beaucoup gêné Ahmed qui n'a plus accepté de raconter les livres, même ceux qu'il racontait avant.

Ces circonstances paraissent maintenant regrettables, mais elles montrent combien l'aide à apporter aux enfants doit être individualisée.

Pour Ahmed, les conditions de l'expérimentation telle qu'elle a été réalisée n'ont pas été assez individualisées pendant la deuxième année de maternelle et à la fin de la troisième année.

III.9.4. Damien.

Les résultats auxquels Damien est parvenu sont faibles : pourcentage de phc : 12 %; ICS attestés : 4; m. des q3 : 7; combinaisons des IC : ICNS +/ICS.

Un seul résultat est meilleur : e = 24, mais ce résultat qui concerne la longueur des énoncés, ne peut pas modifier en les améliorant les évaluations de la complexité syntaxique.

Damien a pu participer à 84 entretiens individuels en trois ans et cependant les résultats obtenus ne peuvent pas être considérés comme satisfaisants. Damien aurait-il eu besoin de 130 entretiens individuels comme Odette ? Ceci n'est pas évident car, au départ, Odette ne parlait pratiquement pas alors que Damien parlait beaucoup, presque beaucoup trop car, de ce fait, il n'a pas été spécialement pris en charge pendant la première année; le simple fait de parler souvent et facilement ne suffit pas chez un enfant de trois ans et demi; l'absence de phrases complexes et des énonciations particulièrement courtes constituent un indice qui montre que cet enfant a déjà besoin d'une aide individualisée pour lui procurer une expérience langagière que les adultes de son entourage habituel ne lui apportent sans doute pas.

C'est en deuxième année que le langage de Damien est apparu comme très pauvre par rapport à celui des autres enfants de la classe : pas de complexité syntaxique attestée par des IC et des phc, et des énoncés très courts. Il a participé à 41 entretiens individuels en deuxième année; on aurait pu espérer que pour lui, comme pour Odette, le pourcentage de phc et le nombre des ICS auraient rapidement augmenté au cours de la troisième année, au moment où les textes des livres illustrés sont devenus eux-mêmes plus complexes; cet espoir était justifié par le fait que Damien avait été régulièrement suivi pendant la deuxième année et que la longueur de ses énoncés était devenue suffisante pour permettre des énonciations comportant des phc.

L'étude des données recueillies montre maintenant que le pourcentage de phc et le nombre des ICS attestés sont restés très faibles par rapport aux autres enfants du groupe. Damien aurait eu besoin alors d'une aide individualisée spécialement centrée sur le travail de la complexité syntaxique pendant cette troisième année; d'autres enfants du groupe expérimental ont pu profiter de cette aide, pourquoi pas lui?

Pendant cette troisième année, la maman de Damien a eu un deuxième enfant et elle s'est arrêtée de travailler; elle a souvent gardé Damien à la maison, les après-midi surtout. Les livres qui ont permis à Odette et à Sabrina, comme aux autres enfants, de progresser dans la complexité syntaxique sont ceux de la série orange de Pauline et Victor. Les textes de ces livres sont très longs et il fut matériellement impossible de les utiliser individuellement deux fois de suite avec les 32 enfants, une fois pour lire le livre à l'enfant, une deuxième fois pour que l'enfant le raconte en interaction avec l'adulte. La première lecture fut remplacée par une projection collective de diapositives à tous les enfants réunis. Cette projection avait lieu l'après-midi quand Damien n'était pas là. Comme Damien parlait facilement et qu'il racontait volontiers ces livres, l'attention de l'expérimentateur n'a pas été alertée à temps, d'autant plus que pour plusieurs enfants du groupe expérimental, le fonctionnement de la complexité syntaxique n'a vraiment été attesté qu'après les

vacances de printemps. Quand, au mois de mai, on a constaté que les phc étaient encore très rares chez Damien et que les ICS étaient presque absents, le temps a manqué pour lui apporter une aide appropriée et efficace; la poursuite de l'expérimentation avec les autres enfants du groupe expérimental, la nécessité de recueillir des données sur les énonciations des enfants du groupe de référence n'ont pas permis de mieux prendre en charge Damien dans le cadre de l'expérimentation.

Pour lui, l'aide apportée n'a pas été assez individualisée pendant la troisième année et l'expérimentation s'est arrêtée trop tôt.

III.9.5. Karem.

Pour Karem, toutes les indications sur le fonctionnement de la complexité syntaxique sont inférieures à celles du groupe expérimental :

Pourcentage de phc : 11 %	ICS attestés : 2
Combinaisons d'IC : Ø	

la longueur des énoncés est faible aussi : Q3 = 8; e = 14.

Pendant les trois années, Karem n'a participé qu'à 20 entretiens individuels avec l'expérimentateur.

En première année, après un mois de pleurs fréquents, Karem s'est bien adapté aux activités de la classe et il parlait un peu. Son cas ne paraissait pas urgent et il n'a pas été pris en charge. Il n'a participé qu'à trois entretiens individuels pendant cette première année.

En deuxième année, Karem a participé à 15 entretiens individuels; son langage était comme celui des autres enfants du groupe expérimental, sans complexité syntaxique attestée par des phc et des IC.

En troisième année de maternelle, Karem a participé à deux

entretiens individuels. Sa situation scolaire n'était pas inquiétante car il participait particulièrement bien aux activités de la classe; son institutrice a estimé qu'il était parmi les enfants les plus actifs et les plus appliqués de sa classe. Karem a assisté aux projections de diapositives où le texte des livres était lu aux enfants, mais il n'a pas eu d'entretiens individuels avec un adulte pour raconter ces livres en interaction langagière. Pour Karem, l'aide individualisée proposée dans le cadre de l'expérimentation n'a pas été mise en oeuvre en troisième année de maternelle. Son excellente participation aux activités de la classe et sa présence aux séances de projection de diapositives ne lui ont pas permis d'accéder à un fonctionnement de la complexité syntaxique comparable à celui des autres enfants du groupe expérimental.

III.9.6. Conclusion.

Parmi les cinq enfants qui ont le moins progressé, trois enfants : Simon, Loïc et Ahmed sont arrivés néanmoins à un niveau très proche de celui des autres enfants du groupe expérimental.

Deux enfants : Damien et Karem restent en-dessous de ce niveau car aucun résultat meilleur ne vient compenser la faiblesse des autres résultats.

Pour Loïc, l'expérimentation a été mise en oeuvre normalement et ses progrès personnels ont été considérables par rapport à son point de départ.

Pour Ahmed et pour Damien, l'aide apportée n'a pas été suffisamment individualisée.

Pour Simon, l'aide apportée par 28 entretiens individuels, dont 12 en troisième année a tout juste suffi.

Pour Karem, l'aide apportée a été insuffisante par rapport à ses besoins personnels : 20 entretiens, dont 2 seulement en

troisième année.

Les études longitudinales d'Odette et de Sabrina ont montré que la mise en fonctionnement des ICS avait été en rapport étroit avec la présence fréquente de ces ICS dans les textes des livres étudiés et dans l'interaction langagière individualisée mise en oeuvre par l'expérimentateur.

L'exemple de Damien montre que, pour lui, cette interaction individualisée n'a pas pu porter ses fruits si les livres n'étaient racontés qu'une fois en interaction au cours d'un même entretien.

L'exemple de Karem montre que sans une interaction langagière individualisée, la mise en fonctionnement des ICS n'a pas pu être réalisée.

Pour Damien comme pour Karem, on peut penser que leur entourage familial n'a pas pu les aider dans le développement sémantico-syntaxique de leur langage. Par contre, pour les enfants du groupe de référence qui ont été peu aidés et dont les énonciations ont attesté un fonctionnement sémantico-syntaxique élaboré, les textes des livres illustrés n'ont fait que réactualiser un fonctionnement déjà élaboré par ailleurs.

Cette hypothèse est confirmée par le fait que les parents de Damien sont venus quelquefois à l'école et qu'ils ont parlé avec la directrice et les institutrices; sans qu'il ait été fait d'étude plus précise à ce sujet, on a constaté cependant que leur propre langage ne comportait que peu ou pas de phrases complexes et que d'une manière plus générale, ils ne pouvaient pas verbaliser leur activité de raisonnement.

Laurence Lentin (1973 a) a pu mettre en parallèle les énonciations de Thomas et de Brigitte avec celles de leurs parents dont elle avait réalisé quelques enregistrements. Elle avait montré alors que la mise en fonctionnement des ICS et le pourcentage de phc dans les énonciations de ces deux enfants étaient

en étroite relation avec le fonctionnement sémantico-syntaxique du langage de leurs parents.

IV. CONFRONTATION DES HYPOTHESES DE DEPART AUX RESULTATS
APPORTES PAR LES ETUDES LONGITUDINALES ET COMPARATIVES.

Les études longitudinales puis les études comparatives ont apporté des éléments qui permettent maintenant de confronter les hypothèses de départ aux résultats obtenus; par ailleurs, elles apportent aussi des éléments de réponse à plusieurs questions qui ont été soulevées dans l'introduction de ce travail.

IV.1. Il est de plus en plus reconnu actuellement que les enfants qui échouent pendant le cursus élémentaire de leur scolarité sont souvent des enfants qui "parlent mal" ou qui ne "savent pas parler".

La thèse de Laurence Lentin est que l'apprendre à parler ne peut se réaliser que dans une interaction adaptée entre l'enfant et les adultes qui s'occupent de lui et que cette interaction peut être mise en oeuvre dans le cadre institutionnel de l'école maternelle.

"Peut-on alors modifier le processus de caractérisation de handicap verbal (devenant presque toujours celle de handicap mental ou intellectuel) que supportent massivement les enfants de milieu socio-culturel défavorisé ?" (cf. introduction).

Les résultats qui ont été obtenus sur le langage des enfants du groupe expérimental pendant leur troisième année d'école maternelle permettent de répondre à cette question par l'affirmative. Les enfants de ce groupe qui ont pu être suivis régulièrement prenaient la parole en classe, ils avaient plaisir à assumer le récit d'un livre illustré et ils pouvaient

maîtriser progressivement dans leur énonciation orale des constructions syntaxiques complexes, non seulement dans les récits qu'ils connaissaient bien mais aussi dans leur langage spontané. La valeur de ces résultats est appuyée maintenant par les études comparatives qui montrent que si, au départ, le groupe expérimental et le groupe de référence étaient totalement disjoints, au terme de l'expérimentation les résultats du groupe expérimental recouvrent en grande partie les résultats du groupe de référence.

IV.2. "Le "savoir parler" qu'on attribue à l'enfant lorsqu'il aborde la langue écrite vers six ans n'a jamais été décrit (...). On décide d'un "mal parler" ou "bien parler" non rigoureusement définis" (cf. introduction).

"L'enfant "sait parler" lorsqu'il maîtrise un fonctionnement syntaxique lui permettant d'énoncer explicitement au moyen du seul langage verbal une pensée ou un enchaînement de pensées en ou hors situation." (cf. problématique I.2.).

Le travail réalisé par les études longitudinales et par les études comparatives donne des indications précises et quantifiables

- . sur le "mal parler" et le "savoir parler" d'enfants de trois ans,
- . sur le "mal parler" et le "savoir parler" d'enfants de six ans,
- . sur le fait que le "savoir parler" est bien en rapport étroit avec un fonctionnement syntaxique autonome.

IV.3. "Le fonctionnement autonome du système syntaxique (indispensable à un apprentissage réel, donc intelligent de la langue écrite) ne peut apparaître que si l'enfant est approvisionné par l'adulte en matériaux langagiers appropriés." (cf. problématique I.2.).

La faible progression de deux enfants du groupe expérimental illustre cette thèse. Par ailleurs, les études longitudinales montrent combien un choix approprié des matériaux langagiers apportés par l'adulte à l'enfant est indispensable à un apprentissage réel du fonctionnement autonome de son système syntaxique.

IV.4. "Un "feedback" permanent, approprié à chaque enfant, lui offre ce que nous avons appelé les "schèmes créateurs"... Ils lui permettent, au moyen de tâtonnements successifs de développer sa propre aptitude à parler... L'interaction adulte-enfant au cours de l'apprendre à parler est déterminante." (cf. problématique I.2.2.).

Ce "feedback" permanent a été la base même de l'expérimentation puisqu'à chaque énoncé ou essai de communication d'un enfant, l'adulte répond par un énoncé conçu par rapport à ce qu'a dit l'enfant et par rapport au fonctionnement langagier auquel l'adulte pense pouvoir introduire l'enfant.

Tous les exemples cités dans les études longitudinales (cf. surtout "Sabrina" II.3.3.1. à II.3.3.5.) illustrent ce feedback lorsque les énoncés de l'enfant et ceux de l'adulte qu'ils ont provoqués sont présentés côte à côte; ce feedback a lieu de façon indispensable au cours de situations de communication vraies, vécues et partagées.

La notion même de "schème sémantico-syntaxique créateur" est le fil conducteur qui permet à l'adulte de construire son énoncé dans l'"interaction". Ce "schème", transmis par l'adulte, permet ensuite à l'enfant de reprendre inconsciemment dans ses énoncés ultérieurs cette mise en relation d'éléments verbalisables et de la verbaliser à son tour.

IV.5. "L'interaction adulte-enfant au cours de l'apprendre à parler est déterminante. L'offre (consciente ou incons-

ciente) de l'adulte établit un pont entre ce que parle l'enfant et le parler-cible. Cette offre réalisée au moyen d'une expérience verbale abondante et diversifiée à travers un dialogue naturel en situation courante, permet à tout enfant de développer sa fonction langage complète et de maîtriser progressivement un fonctionnement syntaxique lui permettant en toute situation (concrète ou non) de choisir la formulation appropriée pour structurer et transmettre sa pensée". (cf. Problématique I.2.3.).

Les études longitudinales et les études comparatives ont donné des résultats quantifiables qui sont des indices sur le développement de la fonction langage chez chaque enfant et sur la maîtrise de son fonctionnement syntaxique. Ces résultats montrent que les progrès des enfants sont en rapport étroit avec la qualité et l'opportunité de l'interaction langagière adulte-enfant qui a pu être instaurée.

Par ailleurs, quand un fonctionnement syntaxique nouveau est attesté au cours d'un entretien avec un enfant, c'est bien toute la fonction langage de cet enfant qui s'en trouve modifiée; en effet, on voit peu à peu ce nouveau fonctionnement syntaxique, d'abord attesté dans un contexte donné, fonctionner ensuite (à son heure) dans des contextes tout à fait différents.

IV.6. "Ce "pont" jeté entre le réel de l'enfant et le parler-cible devrait modifier profondément le devenir scolaire (et social ?) d'enfants réputés "handicapés du langage". (cf. Problématique I.2.3.).

Les données recueillies sur l'apprendre à lire et sur le devenir scolaire des enfants du groupe expérimental et du groupe de référence pendant leur année de cours préparatoire en 1982-83 vont permettre de vérifier s'il existe un rapport entre le développement de la fonction langage et l'apprentissage de la lecture.

Ces données vont permettre également de savoir si, quand l'expérimentation a pu être mise en oeuvre, elle a modifié ou non le pronostic d'échec scolaire qui pesait sur les enfants du groupe expérimental.

V. CONFRONTATION DES DONNEES RECUEILLIES
 SUR LE FONCTIONNEMENT LANGAGIER
A UN APPRENDRE A LIRE ULTERIEUR ET AU DEVENIR SCOLAIRE.

V.1. INTRODUCTION.

Lorsque les enfants ont quitté l'école maternelle au terme de l'expérimentation, ils avaient entre 5;5 ans (pour le plus jeune) et 6;5 ans (pour le plus âgé).

Les psychologues et les orthophonistes savent que, jusqu'à 7 ans, un enfant qui devient sourd profond peut devenir comme un sourd-muet qui n'aurait jamais parlé si on ne veille pas à le maintenir le plus possible dans une interaction langagière avec des adultes qui ont le temps et la compétence nécessaires.

Tout ce que nous venons d'observer ici-même sur l'interaction langagière laisse donc supposer que, jusqu'à 7 ans environ, un enfant privé de l'interaction langagière qui lui était nécessaire pour mettre en fonctionnement la complexité syntaxique de son propre langage, risque de stagner, voire même de régresser. C'est devant cette perspective inquiétante que nous avons vu les enfants du groupe expérimental quitter l'école maternelle pour aborder le Cours Préparatoire; en effet, les observations recueillies permettent de penser que, dans leur milieu familial, ces enfants ne bénéficient pas d'une interaction langagière suffisante. Par ailleurs, le programme du Cours Préparatoire et celui de la scolarité élémentaire, tels qu'ils sont conçus actuellement, ne comportent pas parmi leurs objectifs, celui de fournir aux enfants les interactions langagières individualisées dont ils ont besoin pour diversifier et développer leur propre énonciation.

Le témoignage d'une institutrice de CE1 reflète bien cette carence, en nous disant qu'Odette par exemple parlait volontiers avec les autres enfants mais peu avec son institutrice "parce que c'est difficile en classe".

Malgré ces réserves qui laissaient craindre que l'aide individualisée ait été interrompue trop tôt pour les enfants du groupe expérimental, les données recueillies à la fin du Cours Préparatoire montrent cependant que les résultats obtenus par l'expérimentation ont été suffisamment durables pour permettre aux enfants d'apprendre à lire, puis de passer au CE1, à condition toutefois que leur "savoir parler" ait été suffisamment développé grâce à la prise en charge individuelle.

Nous allons d'abord présenter rapidement ces résultats puis nous aborderons cette confrontation par une approche individuelle et longitudinale en replaçant quelques cas particuliers dans l'ensemble des données recueillies à leur sujet, notamment celles qui ont été apportées par les études comparatives. C'est seulement après ces études de cas que nous pourrons vérifier s'il existe vraiment un lien entre la maîtrise d'un fonctionnement syntaxique élaboré et l'apprentissage de la lecture ainsi que l'évolution scolaire ultérieure.

V.2. QUELQUES CHIFFRES.

Avant d'aborder le devenir scolaire des enfants de la population étudiée dans la présente recherche, nous présentons quelques données sur le passage au CE1 et le taux de redoublement du CP calculées sur un échantillon de la population nationale : 20970 élèves recrutés pour le PANEL premier degré et présents au Cours Préparatoire en 1978-79, enseignement public et privé. (cf. DT n° 260, Décembre 1981 - SIGES : Service de l'informatique de gestion et des statistiques; Ministère de l'Éducation Nationale).

- (1) TAUX DE PASSAGE AU CE1 pour les élèves entrant au C.P. en 1979-80 (population du PANEL) :

85,8 %

- (2) TAUX DE REDOUBLEMENT DU C.P. EN FONCTION DE LA CATEGORIE SOCIO-PROFESSIONNELLE DES PARENTS (population du PANEL) :

TABLEAU N° 50

	Salariés agricoles	Ouvriers sans indication	Non actifs Non déclarés	Ouvriers spécialisés	Personnel de service	Ouvriers qualifiés	Agriculteurs exploitants	Employés	Artisans, petits commerçants	Autres catégories	Cadres moyens	Industriels gros commerçants	Cadres sup. Prof. libérales
1979-1980 Taux de redoublement des enfants entrés à 6 ans révolus	25,0	20,8	20,3	20,1	19,6	14,0	10,8	10,5	10,2	5,4	4,4	3,5	2,4

Pour certaines catégories socio-professionnelles, dans l'enseignement public, les taux de redoublement du C.P. pour les enfants entrant à 6 ans révolus sont de 20 % environ.

Dans la population étudiée par la présente recherche, nous remarquons que ce sont ces catégories socio-professionnelles qui sont le plus largement représentées. Les enfants issus des autres catégories socio-professionnelles ne constituent qu'une infime minorité.

- (3) TAUX DE REDOUBLEMENT DU C.P. POUR LES ENFANTS AYANT RECU UN SOUTIEN AU C.P. (population du PANEL).

Parmi les "entrants" au C.P., 17,3 % des enfants reçoivent un soutien. Parmi ceux-ci : 39,5 % redoubleront.

38,2 % redoubleront si les enfants sont français.

47,3 % redoubleront si les enfants sont étrangers.

Ces chiffres sont présentés ici à titre indicatif; ils ne peuvent pas être comparés d'une manière significative aux chiffres qui sont obtenus par l'étude de la population étudiée dans notre travail et ceci pour plusieurs raisons :

- les effectifs de la population étudiée sont trop faibles pour permettre des études statistiques significatives;
- aucun enfant de la population étudiée ici et qui devait avoir six ans avant le 1er janvier 1983 n'a été orienté vers un prolongement de sa scolarité maternelle ou vers un C.P. d'adaptation, alors que dans la population nationale, certains enfants sont orientés ainsi; cette remarque, loin d'affaiblir la qualité des résultats obtenus par l'expérimentation les valorise au contraire par rapport aux résultats du Panel; en effet, l'échantillon étudié par le Panel a été constitué au C.P., après que certains enfants aient été orientés vers une scolarité spéciale ou admis au C.P. un an plus tard.

Les résultats obtenus par la population étudiée dans la présente recherche peuvent être présentés de différentes manières; nous exposons ces approches successivement; leurs résultats sont concordants : les enfants de cette population pourtant particulièrement démunis au départ sur le plan du langage, ont eu un taux de redoublement du C.P. inférieur au taux de redoublement de la population du Panel.

Première approche chiffrée : étude du passage au CE₁ et du taux de redoublement du C.P. calculé sur l'échantillon constitué par les enfants du groupe expérimental et du groupe de référence réunis. Cette approche réunit tous les enfants les plus démunis au départ à ceux qui étaient le moins démunis sur le plan du langage quand ils sont arrivés à l'école maternelle, sans connaître les incidences d'un tel choix; nous en donnons les résultats à titre indicatif.

TABLEAU N° 51

Groupe de Référence	Groupe Expérimental	Effectif Total	Enfants présents au CE1 en 1983	Taux du passage au CE1	Taux de Redoublement du CP
15	17	32	29	90,6	9,4

Deuxième approche chiffrée : étude du passage au CE1 et du taux de redoublement du C.P. calculés sur un échantillon constitué par tous les enfants de l'école maternelle (lieu de l'expérimentation) qui sont passés au C.P. en 1982 et qui avaient passé trois ans dans cette école maternelle. On ajoute ainsi à l'échantillon précédent 13 enfants très mélangés au départ dans l'élaboration de leur fonctionnement langagier mais dont certains ont été aidés partiellement par l'expérimentation suivant leurs besoins ou suivant les possibilités de l'expérimentateur.

TABLEAU N° 52

Tous les enfants de la population étudiée qui sont entrés au CP en 1982 et qui avaient passé trois ans dans cette école maternelle.	Enfants présents au CE1 en 1983	Taux du passage au CE1	Taux de Redoublement du CP
32 + 13 \Rightarrow 45	41	91,1	8,9

Troisième approche chiffrée : étude du passage au CE1 et du taux de redoublement du C.P. calculés sur un échantillon constitué par tous les enfants de l'école maternelle (lieu de l'expérimentation) qui sont passés au C.P. en 1982, quelle que soit la date de leur arrivée dans cette école.

TABLEAU N° 53

Tous les enfants de la population étudiée qui sont entrés au CP en 1982, quelle que soit la durée de leur passage dans cette école maternelle.	Enfants présents au CE1 en 1983	Taux de passage au CE1	Taux de Redoublement du CP
45 + 5 \Rightarrow 50	44	88,0	12,0

Ce tableau montre que sur 5 enfants qui n'ont pas passé trois années dans cette école maternelle (dont 4 enfants arrivés en troisième année), deux enfants devront redoubler le C.P. l'année suivante. Ces chiffres, trop faibles pour avoir une valeur statistique significative, montrent que le taux de redoublement du C.P. augmente très vite pour les enfants de la population qui n'ont passé qu'un an dans cette école maternelle (lieu de l'expérimentation).

Ces trois approches montrent que, d'une manière générale pour la population étudiée, l'influence de l'école maternelle (lieu de l'expérimentation) a été bénéfique; en effet, dans cette école maternelle, la proportion d'enfants ne correspondant pas aux normes scolaires habituelles est très importante et le taux de redoublement du C.P., un an après que les enfants aient quitté l'école maternelle est inférieur au taux national, sans qu'aucun de ces enfants n'ait été orienté vers une forme de scolarité spéciale avant de passer au C.P.

Dans quelle mesure l'aide interactive individualisée autour des livres illustrés a été nécessaire pour arriver à ce résultat et quel est le rapport entre la mise en fonctionnement du système syntaxique et l'apprendre à lire ?

Telles sont les deux questions auxquelles nous allons proposer des réponses à partir de l'étude des cas particuliers.

V.3. ETUDE COMPARATIVE DES TAUX DE REDOUBLEMENT DU C.P. POUR LE GROUPE EXPERIMENTAL ET LE GROUPE DE REFERENCE.

TABLEAU N° 54

	Effectifs	Redoublements du C.P.	Taux de Redoublement
Groupe expérimental	17	3	17,6 %
Groupe de référence	15	0	0 %

Ce tableau apporte une très grossière vérification de l'hypothèse avancée. On peut affirmer que le devenir scolaire des enfants est en rapport étroit avec la mise en fonctionnement du système syntaxique chez ces enfants puisqu'aucun enfant du groupe de référence n'a dû redoubler le C.P., alors que trois enfants du groupe expérimental ont échoué au C.P.. Il reste à savoir qui sont ces enfants qui ont échoué et s'il y a un rapport chez eux entre le développement de leur fonction langage et un apprendre à lire ultérieur.

V.4. ETUDE DES CAS PARTICULIERS.

V.4.1. Damien, Farid et Karem.

Les trois enfants du groupe expérimental qui ont dû redoubler le C.P. sont Damien, Farid et Karem. Les cas de Damien et de Karem ont été exposés dans les études comparatives (cf. Quelques cas particuliers : III.9.). Ils sont les deux enfants du groupe expérimental qui ont le moins progressé dans la maîtrise de leur fonctionnement syntaxique. Pour Karem, l'expérimentation n'a pratiquement pas été mise en oeuvre. Pour Damien, l'expérimentation n'a pas été adaptée à ses besoins personnels pendant la troisième année d'école maternelle.

Le troisième enfant, Farid, est situé sur les histogrammes ci-joints (cf. Tableaux n° 55 et 56) par rapport aux autres enfants du groupe expérimental. Pour la longueur des énoncés ses résultats sont parmi les moins avancés; pour l'étude de la complexité syntaxique, on peut voir que ses résultats sont inférieurs à ceux d'Odette par exemple. Or, l'étude longitudinale d'Odette a montré qu'elle commençait tout juste à pouvoir faire fonctionner avec autonomie les articulations syntaxiques de ses énoncés.

Au cours de l'expérimentation, Farid n'a pas été pris en charge individuellement en première année parce qu'il parlait déjà un peu; en deuxième année, il n'était pas dans la classe où se trouvait l'expérimentateur et n'a donc pu le rencontrer que pour quelques entretiens rares et isolés; en troisième année, Farid a été suivi plus régulièrement mais il n'est jamais parvenu à raconter les livres de la série bleue de Pauline et Victor dont les textes utilisent des emboitements et/ou des juxtapositions de phc.

Ceci montre que pour Farid, comme pour d'autres enfants du groupe expérimental, les interactions langagières individualisées autour d'un livre illustré auraient été nécessaires dès la première et la deuxième année de maternelle pour préparer les progrès attendus en troisième année.

L'expérimentateur a pu rencontrer Damien, Farid et Karem en juin 1983, à la fin du C.P.; leur échec dans l'apprentissage de la lecture était total. Ils ne pouvaient même pas déchiffrer quelques mots dans le texte d'un livre illustré qu'ils avaient raconté en interaction l'année précédente.

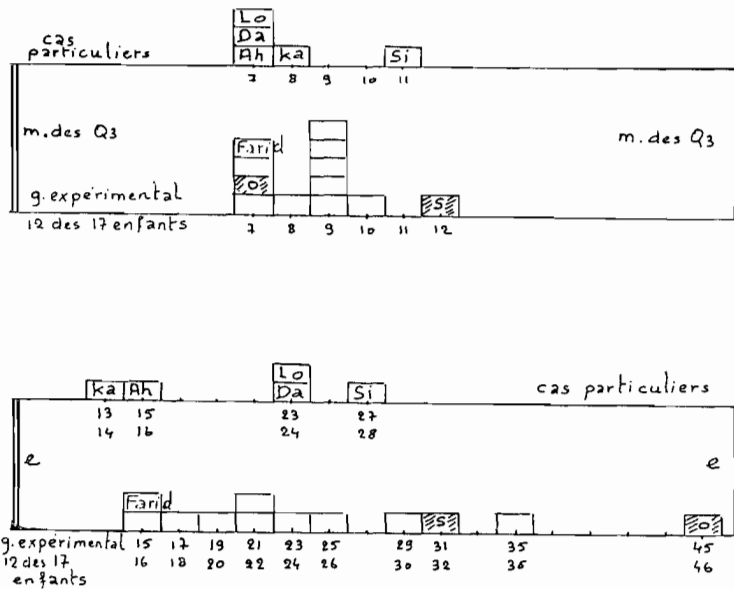
Ces trois cas particuliers montrent que pour la population étudiée dans la présente recherche, il y a une coïncidence étroite entre la maîtrise d'un fonctionnement syntaxique élaboré dans le langage des enfants et leur capacité à apprendre à lire.

TABLEAU N° 55

GROUPE EXPERIMENTAL - 3ème année

Etude comparative de quelques cas particuliers par rapport
aux autres enfants du groupe

Longueur des énoncés.



- Chaque rectangle représente un enfant.
- Les rectangles hachurés représentent Odette et Sabrina qui ont fait l'objet des études longitudinales.

V.4.2. Sonia.

Un autre cas particulier renforce cette coïncidence. Parmi les enfants qui ont passé les trois années de maternelle dans l'école où l'expérimentation a été réalisée, un autre enfant, Sonia, a dû redoubler le C.P.

Sonia ne faisait pas partie du groupe expérimental parce qu'elle n'était pas dans la classe où se trouvait l'expérimentateur en première année; en deuxième année de maternelle, elle n'a pas été prise en charge individuellement parce qu'elle n'était toujours pas dans la classe où se trouvait l'expérimentateur; quelques enregistrements réalisés au cours de la troisième année ont montré qu'elle parlait très peu; de plus, aucun introducteur de complexité n'a été attesté dans ses énoncés.

Parmi les 13 enfants qui ont passé trois ans à l'école maternelle (lieu de l'expérimentation) et qui ne faisaient partie ni du groupe expérimental, ni du groupe de référence, Sonia est la seule qui ait eu un langage aussi peu élaboré au moment de son passage au C.P.; elle a été la seule aussi à redoubler le C.P.

V.4.3. Ahmed, Loïc et Simon.

Les études comparatives ont montré qu'au terme de l'expérimentation, Ahmed, Loïc et Simon n'étaient pas parvenus à un fonctionnement langagier plus élaboré que celui de Farid. Ces trois enfants n'ont pas redoublé le C.P.; cette constatation diminue-t-elle pour autant la coïncidence entre les résultats des études comparatives sur le fonctionnement langagier et le devenir scolaire ?

Ahmed a pu passer au CE₁, mais il avait encore quelques difficultés de lecture au terme du C.P. et son C.P. n'avait pas été facile.

Loïc et Simon ont appris à lire au C.P., ce qui s'explique si on replace les résultats des études comparatives dans la dy-

namique de l'histoire personnelle de chaque enfant (cf. Etudes comparatives, quelques cas particuliers : III.9.).

Au cours de l'expérimentation Loïc avait d'ailleurs pu s'adapter au récit du livre Maman part travailler dans la série bleue de Pauline et Victor, ce qui dénote une maîtrise de la combinatoire des IC et modifiée en les améliorant les résultats apportés par les études comparatives.

Par ailleurs, Simon qui avait pu parvenir à une maîtrise certaine du fonctionnement syntaxique de son langage, bien que limitée encore, au terme de l'expérimentation, avait été très peu pris en charge par l'expérimentateur. On peut supposer que son milieu familial a pu l'aider en partie dans ce domaine; la confirmation en est venue ultérieurement et d'une manière indirecte, quand l'instituteur de CE1 a constaté que le père de Simon l'aidait beaucoup pour son travail scolaire; cette confirmation est "indirecte" parce que, si l'aide du père a été efficace, elle est sûrement passée par des interactions langagières individualisées et adaptées.

V.5. RECAPITULATION DES DONNEES CHIFFREES ET DE L'ETUDE DES CAS PARTICULIERS.

L'étude du devenir scolaire des enfants du groupe de référence et du groupe expérimental ainsi que l'analyse des cas particuliers des quatre enfants qui ont dû redoubler le C.P. montrent qu'il y a un lien étroit entre la maîtrise du fonctionnement syntaxique du langage et la possibilité d'apprendre à lire ainsi qu'avec le taux de redoublement du C.P.

Pour deux de ces quatre enfants (Sonia et Karem), l'expérimentation n'a pas été mise en oeuvre; pour les deux autres (Damien et Farid), l'expérimentation n'a pas pu être individualisée et adaptée à leur cas personnel pendant les trois années.

Ces résultats permettent de dire que, sans l'expérimenta-

tion réalisée, les enfants du groupe expérimental auraient pour la plupart, eux aussi, échoué dans leur apprendre à lire. Ceci nous amène à conclure maintenant en constatant que l'expérimentation a vraiment modifié le pronostic d'échec scolaire qui pesait sur les enfants du groupe expérimental.

Il faut rappeler que cette expérimentation a été menée tout particulièrement autour de l'utilisation de livres illustrés mais qu'elle s'est déroulée dans une école maternelle dont tout le fonctionnement était conçu pour favoriser au maximum les interactions langagières entre les adultes et les enfants dans des situations vécues et partagées. Il est donc très difficile de déterminer quelles ont été les influences respectives du fonctionnement particulier de cette école d'une part et de l'expérimentation menée autour des livres illustrés d'autre part, lorsque le résultat de cette conjonction a permis à l'enfant de réussir.

Par contre, lorsque l'enfant n'a pas réussi au C.P. et que l'expérimentation avec les livres illustrés n'a pas pu être effectuée, on peut dire que le rôle de cette école seule n'a pas suffi; dans ce cas, la mise en oeuvre d'interactions langagières régulièrement entretenues comme celles qui ont été décrites dans cette étude autour du récit d'un livre illustré aurait été nécessaire pour permettre à l'enfant de maîtriser un fonctionnement syntaxique élaboré puis de s'intégrer au Cours Préparatoire. Cette mise en oeuvre était d'ailleurs prévue dans le fonctionnement de l'école mais elle n'a pas toujours pu être réalisée.

On peut considérer que, lorsque la proportion d'enfants très démunis sur le plan du langage n'est pas trop importante dans une classe de maternelle, l'institutrice (si elle a été formée pour cela) peut elle-même prendre en charge cette interaction langagière : d'une manière habituelle et ponctuelle pour les enfants qui "savent parler" et d'une manière plus fréquente et un peu plus prolongée pour les enfants les plus démunis;

c'est d'ailleurs ce qui a pu se réaliser dans cette école maternelle avec plusieurs institutrices, pour les enfants qui sont passés au Cours Préparatoire en 1983-84, un an après le passage au Cours Préparatoire de la population sur laquelle l'expérimentation a été réalisée; les résultats obtenus par plusieurs enfants qui étaient eux aussi particulièrement démunis sur le plan du langage ont été positifs; ils ont permis à ces enfants de poursuivre leur scolarité sans avoir à recourir à l'aide du secteur d'enseignement spécialisé.

CONCLUSION

Pour conclure, nous présentons un résumé des enjeux de la recherche et les principaux axes vers lesquels des éléments de réponse ont été apportés. Nous terminons par les perspectives d'avenir et par les propositions qui se sont peu à peu dégagées au cours des onze semestres sur lesquels le travail de recherche s'est déroulé :

- six semestres passés dans une école maternelle pour une expérimentation et pour l'observation d'une population de 64 enfants;
- cinq semestres supplémentaires pour le traitement des données et le recueil d'informations complémentaires sur le devenir des enfants à l'école élémentaire.

Cette recherche portant sur le rôle que peut jouer l'école maternelle dans la prévention des handicaps et des inadaptations, notamment au moment du passage à l'école élémentaire, a permis de mettre l'accent sur l'importance capitale de l'établissement de la fonction langage chez les enfants de trois à six ans.

Les principaux objectifs étaient, dans un premier temps, de dégager les aspects les plus fondamentaux de l'établissement de la fonction langage. Dans un deuxième temps, nous avons étudié les conditions nécessaires pour que les enfants les plus démunis sur le plan du langage puissent progresser. Nous avons essayé enfin d'évaluer l'efficacité de l'expérimentation mise en oeuvre par la confrontation des résultats d'un groupe expérimental aux résultats d'un groupe de référence, tant pour l'acquisition du langage que pour l'apprendre à lire et l'insertion scolaire ultérieure.

Au terme des études longitudinales et des études comparatives, nous avons élaboré une confrontation entre les hypothèses

ses de départ et les résultats obtenus (cf. chapitre IV).

Le chapitre V a permis ensuite une confrontation des données recueillies sur le fonctionnement langagier des enfants à leur apprendre à lire et à leur devenir scolaire (cf. : V.5.).

Ces confrontations ont montré que le fonctionnement autonome défini antérieurement par les thèses de L. LENTIN, d'un système syntaxique élaboré est capital dans l'établissement de la fonction langage.

Le milieu institutionnel de l'école maternelle peut aider chaque enfant à parvenir à la mise en fonctionnement de ce système syntaxique mais à certaines conditions; ces conditions sont celles qui permettent la mise en oeuvre d'interactions langagières individualisées entre un adulte et un enfant au cours de situations de communication vraies et non simulées. Ces situations doivent susciter l'émergence d'une signification partagée par les deux interlocuteurs, à propos de laquelle l'adulte propose à l'enfant une expérience langagière appropriée; l'enfant peut reprendre (à son heure : immédiatement, ou plus tard) cette expérience langagière par laquelle il va accéder peu à peu à la maîtrise de son parler-penser et à la verbalisation de sa propre activité de raisonnement.

Lorsque leur fonction langage est suffisamment établie, les enfants peuvent alors aborder la scolarité élémentaire et l'acquisition du lire-écrire avec des chances de réussite tout à fait satisfaisantes.

Cette expérimentation a été tentée notamment auprès d'enfants particulièrement éloignés des normes scolaires habituelles et spécialement démunis sur le plan du langage; elle permet ainsi de montrer que tout enfant peut profiter de cette aide interactive individualisée, quels que soient sa culture ou son milieu d'origine; cette aide dont la caractéristique principale est d'avoir été apportée en temps voulu a pu évi-

ter aux enfants concernés d'être orientés vers un secteur de l'éducation spécialisée.

Perspectives d'avenir et propositions.

Deux conditions premières sont indispensables pour que l'école maternelle puisse assumer son rôle capital dans l'acquisition du langage :

- Une formation adéquate des adultes : il faut que les éducateurs soient conscients de l'influence de leur propre parler sur l'établissement de la fonction langage des enfants qui leur sont confiés; il faut qu'ils sachent s'adapter aux besoins de chaque enfant pour lui procurer un feedback approprié, très étroitement lié aux possibilités langagières de cet enfant.
- La possibilité pour les instituteurs de l'école maternelle d'accorder à chaque enfant les moments d'interactions langagières individualisées dont il a besoin pour progresser.

L'analyse du fonctionnement langagier et du devenir scolaire des 17 enfants du groupe expérimental et des 15 enfants du groupe de référence a fait apparaître des limites dans l'efficacité de l'expérimentation, notamment pour trois enfants du groupe expérimental. L'étude de ces cas particuliers a souligné la nécessité d'individualiser l'aide apportée aux enfants d'une part par sa répartition dans le temps, d'autre part par son adaptation au fonctionnement syntaxique du langage de chaque enfant.

Ceci suppose que le nombre d'enfants auprès desquels il faut intervenir fréquemment et régulièrement ne soit pas trop important dans une même classe; sinon l'instituteur devra parfois être secondé par un autre adulte. Cet adulte assurerait par exemple la surveillance des activités par groupes de l'ensemble des enfants de la classe pendant que l'instituteur interagirait de courts moments avec un enfant seul.

Les réalisations pratiques de ces doublages partiels de l'instituteur par un autre adulte ont déjà été mises en oeuvre dans l'école où s'est déroulée l'expérimentation; nous ne nous étendrons pas ici sur ce sujet qui pourrait à lui seul faire l'objet d'un document bien nécessaire.

L'utilisation du livre illustré et de son texte est apparue comme un moyen privilégié pour permettre les interactions langagières individualisées auprès d'enfants en cours d'acquisition du langage.

Malheureusement, jusqu'à maintenant, les livres contenant un texte approprié aux besoins des enfants les plus démunis sont trop peu nombreux et les éducateurs, faute de trouver un matériel adéquat, doivent encore bien souvent le réaliser eux-mêmes.

La situation triangulaire entre un adulte, l'enfant et le texte n'est pas la seule qui puisse être utilisée pour transmettre une expérience langagière à un enfant. Toutes les situations de communication nées de la vie quotidienne et partagées entre un adulte et un enfant permettent d'instaurer un échange langagier. Cet aspect particulier du rôle de l'école maternelle qui a déjà été partiellement décrit par C. LE SAINT (cf. L. LENTIN et coll. 1984) n'a pas encore à notre connaissance fait l'objet d'une étude approfondie et constitue encore un domaine, non pas inexploré, mais non entièrement décrit. Les éducateurs de l'école maternelle auraient cependant besoin de trouver dans une telle étude une source de formation et d'information.

Peut-on préciser une tranche d'âge privilégiée pour l'installation de la fonction langage ?

Dans le cadre de cette recherche, cet âge privilégié ne nous est pas clairement apparu. Certains enfants, dès l'âge de trois ans, maîtrisent déjà un fonctionnement syntaxique autonome. D'autres enfants, qui ne sont parvenus à un niveau comparable qu'à six ans et plus, ont pu, eux aussi, s'adapter à l'école

élémentaire et apprendre à lire l'année suivante.

Le véritable enjeu se situe beaucoup plus dans ce que "les adultes de l'enfant" peuvent lui apporter que dans les aptitudes personnelles de chaque enfant. Nous n'envisageons ici que le cas des enfants qui possèdent l'intégrité de leur équipement nerveux et mental, bien que la frontière ne soit pas toujours bien délimitée. M. UZE vient d'apporter une contribution décisive à l'étude de ces cas limites de débilité mentale par l'étude de l'apprendre à lire-écrire tardif chez des adultes dits handicapés mentaux, qui constitue un complément important au présent travail (cf. M. UZE 1982 (b), 1982 (c), 1983, 1984).

Les données recueillies ont clairement montré que les enfants dont la fonction langage n'est pas suffisamment établie lors de leur entrée à l'école élémentaire doivent absolument être pris en charge sur ce plan jusqu'à ce qu'ils aient pu accéder à un fonctionnement syntaxique autonome satisfaisant. De plus, l'étude de quelques cas particuliers a montré que les enfants très démunis sur le plan du langage ne peuvent parvenir à un fonctionnement syntaxique satisfaisant en troisième année de maternelle que s'ils ont été pris en charge par une aide adaptée dès la première année de maternelle pour certains, en tous cas au cours de la deuxième année de maternelle.

Les résultats apportés par nos études comparatives fournissent des éléments d'information importants sur une sorte de zone frontière autour de laquelle le fonctionnement syntaxique peut être considéré comme insuffisant, limite ou satisfaisant.

Ces évaluations ont toujours été replacées dans l'histoire personnelle de l'enfant; elles ont été recueillies dans des conditions d'observation continue réalisées dans une école maternelle.

Nous soulignons pour terminer le mode d'intervention tout à fait particulier de l'expérimentateur et des éducateurs auprès des enfants. Quelques moments d'interaction langagière pas toujours fréquents mais toujours limités dans le temps : cinq à dix

minutes en moyenne pour raconter un livre illustré et, le plus souvent, une durée beaucoup plus brève pour échanger quelques paroles à propos d'une situation concrète provoquant ou permettant une verbalisation.

Aucun enfant n'a été désigné spécialement vis à vis du groupe pour être l'objet d'une thérapie et l'aide qui lui a été apportée lui a été présentée comme une activité parmi les autres activités de la classe.

Ce mode d'intervention est particulièrement économique en temps, il répond le plus souvent à une motivation des enfants au moment où elle se présente et permet une observation continue. Cette observation continue oriente l'aide individualisée en fonction des besoins des enfants sans nécessiter la pose d'un diagnostic ni la mise en oeuvre d'une thérapie spécialisée qui risqueraient de provoquer la caractérisation prématurée d'un handicap et l'appel à des moyens d'actions beaucoup plus lourds.

L'école maternelle se présente comme un lieu privilégié pour qu'une telle action puisse être mise en oeuvre; les résultats apportés par l'expérimentation montrent qu'à certaines conditions ce milieu institutionnel peut répondre à un problème qui se pose quotidiennement à notre société : comment modifier le processus de caractérisation de handicap verbal (devenant presque toujours celle d'un handicap mental ou intellectuel) que supporte encore massivement une partie de la population scolaire contemporaine.

ANNEXES - SOMMAIRE

ANNEXE N° 1

EXEMPLE D'EXPERIMENTATION : un début de communication.

ANNEXE N° 2

PRESENTATION DE CORPUS recueillis au début
de l'expérimentation.

ANNEXE N° 3

EXEMPLE METHODOLOGIQUE : une analyse de corpus.

ANNEXE N° 4

PRESENTATION D'UN CORPUS recueilli au terme
de l'expérimentation.

ANNEXE N° 5

FORMATION.

ANNEXE N° 1

EXEMPLE D'EXPERIMENTATION : un début de communication.

A titre d'exemple, voici une description montrant comment l'expérimentateur a tenté d'instaurer des contacts et un début de communication avec des enfants voués inéluctablement à l'échec scolaire accompagné de l'appréciation de handicap et d'inadaptation, si l'on ne modifie pas la pédagogie et l'utilisation du langage à l'école maternelle.

Cette introduction sera suivie notamment :

- d'une présentation de la transcription de quelques enregistrements au magnétophone réalisés au début de l'expérimentation (cf. annexe n° 2);
- de l'étude linguistique d'un corpus transcrit et analysé suivant la méthodologie décrite dans le chapitre I de cette étude (cf. annexe 3);
- de la présentation d'un corpus permettant de montrer à quelle qualité de dialogue et de construction syntaxique quelques enfants du groupe expérimental ont pu parvenir au terme de l'expérimentation (cf. annexe n° 4).

RAPPORT D'EXPERIMENTATION.

Plan :

1. Le but de ma présence dans cette classe.
2. Les outils privilégiés proposés.
3. Prise de contact avec la réalité de cette classe.
4. Mes rapports avec l'institutrice.
5. Activités partagées avec les enfants.
 - 5.1. Bonjour - Au revoir.
 - 5.2. Habillage. Déshabillage. Toilette.
 - 5.3. Motricité. Jeux dans la cour.
 - 5.4. Le moment du goûter.
 - 5.5. L'utilisation des petits livres illustrés.
 - 5.6. La sieste.
6. Conclusion.

1. BUT.

Aider l'institutrice d'une petite section de maternelle à provoquer et à entretenir des interactions langagières avec les enfants de sa classe, particulièrement démunis sur le plan du langage et commencer à introduire le statut du livre et du texte écrit.

Les enfants étant au début de leur quatrième année, il aurait dû s'agir de les introduire aux complexités du langage et de développer chez eux un langage explicite. Il aurait fallu également leur présenter le texte écrit de livres illustrés et les amener à raconter eux-mêmes, tout en restant fidèles à ce texte.

2. LES OUTILS PRIVILEGIÉS PROPOSÉS.

- Des livres illustrés pour enfants contenant un texte approprié.
- Des expériences langagières interactives entre un adulte et un enfant à propos du vécu de chaque enfant.

3. PRISE DE CONTACT AVEC LA REALITÉ DE CETTE CLASSE.

On peut dire que sur 30 enfants, 20 ne parlaient pas le jour de la rentrée.

Certains n'étaient pas encore entrés dans le langage (donc ne parlaient ni à l'école, ni chez eux).

Ils étaient pour la plupart de famille non francophone. Dans ce cas, ils ne comprenaient rien de ce qu'on leur disait, même la consigne la plus simple.

D'autres avaient commencé à parler chez eux, mais dans une langue étrangère seulement et ne comprenaient pas davantage.

D'autres étant d'une famille où on parlait un peu français, un peu une autre langue, ou ayant des problèmes individuels, n'étaient pas en mesure d'aborder la complexité du langage ni même la phrase simple pour certains.

Quelques rares enfants, enfin, parlaient ("normalement"), utilisaient déjà quelques complexités syntaxiques et auraient pu bénéficier d'une interaction voisine de celle décrite au début de cette étude. Devant l'urgence de la tâche, aucun entraînement spécial n'a été proposé à ce dernier groupe d'enfants, en dehors des multiples occasions d'échanges langagiers offertes dans la vie quotidienne par l'institutrice et les autres adultes de l'école.

Il a donc fallu installer une interaction langagière à un niveau très en dessous de celui auquel on aurait pu s'attendre pour des enfants de cet âge; mais par ailleurs, il n'était pas question de se livrer à des jeux vocaux comme le fait une mère avec son tout-petit car ces enfants n'étaient plus des tout-petits.

Il a fallu adopter une attitude résolument satisfaite et encourageante, devant tout essai de communication d'un enfant : geste, regard, situation vécue et partagée, et proposer chaque fois un énoncé approprié, soit à la compréhension de l'enfant soit à son énoncé lorsqu'il avait dit quelque chose. Il se trou-

ve que, durant toute cette année, les enfants qui se sont le plus approchés de moi, soit pour me "dire" quelque chose, soit pour me demander d'aller aux livres, sont ceux qui étaient le plus démunis sur le plan du langage ou qui avaient des difficultés de comportement. Parmi les enfants qui parlaient déjà "bien", deux sont venus auprès de moi, l'un comme l'autre au moment de la naissance d'un bébé dans leur famille, alors qu'ils avaient des difficultés de comportement.

4. MES RAPPORTS AVEC L'INSTITUTRICE.

L'institutrice terminant le cursus ("Genèse et Fonctionnement du Langage" de Paris III) a pu comprendre à chaque instant mes interventions et leur raison d'être, les saisir comme repères par rapport aux possibilités de chaque enfant et continuer en mon absence (ou en ma présence), mon action auprès d'eux. Sa pédagogie était conçue dans la même optique.

Par ailleurs, mon rôle dans la classe a été absolument non intervenant en ce qui concerne une action sur le groupe. Les enfants n'avaient pas ainsi à s'adapter à deux adultes à la fois, pour tout ce qui concernait la dynamique générale de la vie de la classe.

Ils ne me rencontraient qu'individuellement, lorsqu'ils avaient quelque chose à me dire ou que je les invitais à partager une activité avec moi.

5. ACTIVITES PARTAGEES AVEC LES ENFANTS, et brèves descriptions des communications échangées avec les enfants les plus démunis.

5.1. Bonjour - Au revoir, avec l'un ou l'autre, lorsque j'arrivais ou que je repartais. Ceci a provoqué chez certains un ahurissement total d'incompréhension au départ... mais qui a vite évolué vers un plaisir bien partagé et une demande.

5.2. Habillage. Déshabillage. Séances aux toilettes ont été utilisés au maximum pour verbaliser des situations vécues.

Au début, j'étais la seule à verbaliser. Puis, les enfants ont communiqué par des gestes que je verbalisais. A la fin de l'année, j'ai commencé à pouvoir exiger des verbalisations, mais des articulations complexes du discours, sûrement pas (pour les enfants dont je me suis particulièrement occupée). Dans le langage que je leur ai adressé, depuis le début de l'année, je ne manquais pas de formuler des énoncés complexes, adaptés à un contexte précis et à un raisonnement accessible à l'enfant.

5.3. La motricité et les jeux dans la cour ont été avant tout pour moi l'occasion d'introduire des enfants inhibés, ou retardés (voire même handicapés) sur le plan moteur, à diverses activités motrices et à une collaboration au sein de petits groupes de 2 à 3 enfants.

Les verbalisations des enfants à ces moments-là étaient brèves : "la main" - "saute" - "(re)garde". Dans les tout débuts, j'ai dû utiliser des communications à travers des cris et des exclamations pour certains enfants qui n'avaient aucune autre possibilité de communication verbale avec moi.

Les échanges langagiers sont devenus peu à peu plus complets. Dans la cour, j'ai pu arriver ensuite à des petites conversations autour de jeux de sable et de "faire semblant". Certains enfants, au départ, ont même mangé du sable devant moi parce qu'ils n'avaient pas compris que j'avais seulement fait semblant. (C'est dire à quelles concessions ils sont parfois capables de se prêter pour pouvoir partager un jeu avec l'adulte).

À la fin de l'année, j'ai finalement apporté des livres dans la cour et, là, j'ai partagé avec certains enfants des moments d'échange langagier aussi importants qu'à l'atelier de livres dans la classe. J'ai également pu "raconter une histoire" à des enfants plus avancés en langage.

5.4. Le moment du goûter était un moment qui me concernait moins directement car l'institutrice utilisait cette activité privilégiée pour une interaction langagière avec chaque enfant au fur et à mesure des opportunités qui se présentaient.

Une activité trop importante de ma part à ce moment aurait été préjudiciable à la vie du groupe et à la polarisation des enfants autour de leur institutrice.

Ce temps de pause m'était absolument nécessaire, d'abord pour prendre des notes sur ce qui avait précédé et garder une trace écrite de l'évolution de chacun, sa place dans le groupe et ses relations avec l'institutrice.

Par ailleurs, assise parmi les enfants, j'ai souvent pu à ce moment converser avec mes voisins. J'étais alors consciente de les exclure partiellement de la vie du groupe mais j'utilisais sciemment ces opportunités pour répondre à ce qu'ils me disaient et les amener ainsi à engager une interaction langagière.

Au moment de "l'appel" ou accueil des enfants, ma situation était la même et je l'exploitais de la même façon.

5.5. L'utilisation des petits livres illustrés. Il a fallu d'abord encourager chez chaque enfant un désir de communication, au moyen du regard, des gestes et à propos d'activités partagées. Les petits livres illustrés ont été une aide précieuse dès le départ. J'ai utilisé principalement dans les débuts :

Poum sait déjà (Hatier)
 Poum dans sa maison (Hatier)
 Nounours (Hatier)
 Petit ours brun se lave (Centurion)
 Clac la bulle (Istra)
 Le chien de Moussou (Istra)
 Henri et son ours (Flammarion)
 Des catalogues de jouets.

Aucun de ces livres ne m'a paru vraiment adapté aux besoins des enfants à cette époque. J'ai dû me "débrouiller" avec ce que j'ai trouvé de plus utilisable en ré-écrivant complètement les textes existants qui ne convenaient pas aux enfants, pour qu'ils parviennent à raconter à leur tour. Une nouvelle série d'Histoires à Parler a été conçue depuis lors (cf. L. LENTIN 1979 a (2ème série 1981)); les institutrices qui ont expérimenté cette deuxième série ont constaté qu'elle convient mieux aux besoins des enfants qui commencent à raconter.

J'ai regardé les livres avec chaque enfant individuellement en tenant compte de sa présence et de ses attitudes.

Ceux qui ne parlaient pas du tout me montraient un personnage, un objet, je verbalisais. Ils mimaient des actions que je verbalisais. Quand ils ne faisaient rien, j'essayais de raconter l'histoire, au niveau le plus simple possible, avec des phrases simples, les plus courtes possibles, et alors, leur participation reprenait. Peu à peu, j'ai demandé à l'enfant de "raconter" à son tour. Au début, cette demande aurait fait fuir les enfants. Mais, petit à petit, ils se sont habitués et m'ont raconté avec quelques gestes, quelques mots, que je reprenais aussitôt et que j'introduisais ensuite dans un énoncé très simple.

Ces enfants ont pour la plupart traversé des périodes de crise quant à leur adaptation à la vie de la classe (certains étaient alors plus difficiles à la maison aussi).

Pendant ces périodes, il leur arrivait de refuser tout contact avec moi ou d'être incapables de fixer leur attention, le temps de parcourir un petit livre. Les jeux dans la cour ou une aide à la sieste m'ont été très précieux à ces moments-là pour reprendre contact avec l'enfant. Par ailleurs, après une période où ils avaient commencé à verbaliser, certains ont recommencé des périodes de mutisme.

C'est dans le coin des livres que j'ai dû m'appliquer absolument à ne m'occuper que d'un seul enfant à la fois. Il a fallu organiser un espace de coussins et de petits livres disponibles tout autour de moi pour accueillir les enfants auxquels je ne voulais pas accorder mon attention. Si, parfois, j'ai été tentée d'échanger avec plusieurs enfants en même temps (et la tentation est constante), le magnétophone m'a toujours prouvé que c'était du temps perdu car alors, c'est toujours le plus fort qui l'emporte. Les enfants s'en sont aperçus aussi et ils n'hésitaient pas à utiliser leur agressivité pour défendre leur droit.

Ma grande taille et mes vêtements amples m'ont souvent aidée à faire comme un paravent pour isoler "l'élú" du moment, tandis que parfois, j'en câlinais un autre pour le faire patienter tout en l'excluant du dialogue.

J'ai dû aussi résister à la tentation de garder longtemps avec moi un enfant qui, finalement, ne restait là que parce qu'il ne savait pas quoi faire d'autre, ou qu'il désirait se protéger du groupe ou m'accaparer. C'était quelquefois difficile de faire accepter aux petits le "chacun son tour".

Tous les enfants qui étaient au coin des livres avec moi étaient généralement bien motivés car ils venaient demander eux-mêmes. Quelquefois, j'ai proposé à l'un ou à l'autre et alors, il ne venait qu'après avoir accepté.

Une fois seulement, j'ai raconté "Nounours" à Olga, alors qu'à chaque image, elle disait "non" de la tête, mais "oui" dans l'intérêt que ses yeux manifestaient - j'avais traversé toute la classe pour le lui raconter, où elle se trouvait et je tenais à le faire, car elle ne m'avait rien demandé depuis longtemps et ne parlait jamais - j'ai pu ainsi "renouer" avec elle jusqu'à une sorte d'explosion langagière qui s'est déclenchée à la fin de l'année après des mois de silence.

Je dois souligner l'importance d'une absence de deux mois de l'institutrice, pendant laquelle les enfants ont, pour la plupart, semblé perdre le sens même de leur présence à l'école. Mes rapports avec eux se sont détériorés à cette époque. Ils venaient rapidement vers le coin des livres, jetaient tout en l'air, ne se fixaient plus; j'avais beaucoup de mal à m'occuper d'un seul enfant à la fois, car plusieurs cherchaient à capter mon attention et ma présence, sans désirer vraiment l'utiliser pour collaborer à quelque chose d'intéressant.

A cette époque, ils allaient jouer dans la cour deux fois dans la même matinée et même là, ils paraissaient désorientés, se battaient beaucoup et participaient moins aux petites activités motrices et langagières que, par ailleurs, j'ai constamment partagées avec eux à cette occasion.

Ce n'est qu'au mois de février que j'ai pu envisager de présenter aux enfants les tout premiers livres de la série Pauline et Victor (cf. L. LENTIN 1975 c). J'ai noté à cette époque que le texte ne pouvait être lu tel quel qu'aux enfants les plus avancés de la classe.

J'ai donc utilisé ces livres en simplifiant le texte à l'extrême jusqu'en fin mai, où, avec l'institutrice, nous avons présenté à tous les enfants en même temps, le premier livre en diapositives avec son texte intégral, en trois séances, comportant deux présentations chacune.

Tous les enfants qui sont venus me voir ensuite pouvaient utiliser quelques éléments de ce texte et étaient vraiment motivés pour me raconter ce livre.

A la fin juin, Olga et Odette, deux enfants qui ne parlaient pas du tout le jour de la rentrée et qui ont été gênées par des comportements difficiles en classe, ont pu, chacune à leur manière, me raconter ce petit livre avec quelques énoncés assez complets.

Loïc et Camille (qui ne passera qu'un an dans l'école) ont eu, tout au long de l'année, de la difficulté à fixer leur attention le temps d'un petit livre. A part quelques heureuses exceptions, à la fin de l'année, cette difficulté n'était pas encore surmontée, mais l'un comme l'autre a progressé. Il se trouve que, dans la vie quotidienne familiale, ces deux enfants sont confrontés à des problèmes graves.

5.6. La sieste est un moment très spécial pour une orthophoniste. C'est un moment où il faut veiller particulièrement à l'intensité des relations affectives et corporelles avec les enfants. C'est une question importante à tout moment de la journée, mais elle culmine au moment de la sieste et c'est le moment de l'aborder ici. Certains enfants nous entraîneraient volontiers dans ce sens, mais c'est un leurre qui provoque chez eux de l'excitation et des régressions.

Un baiser échangé, une main apaisante pour aider à trouver le sommeil, sont des contacts physiques qui sont en même temps des coupures, ils entretiennent une relation avec l'enfant, sans l'y enfermer.

La question se présente de la même manière pour l'histoire qu'on raconte au moment de l'endormissement : à la fois un rapprochement, à la fois une prise de distance.

Ceci dit, c'est grâce à ma présence à la sieste, que j'ai pu installer un contact avec Rudi qui, par ailleurs, très excité et fuyant, n'aurait peut-être pas pu vivre de relation avec moi, si elle n'avait pu s'installer alors. A la suite de ces contacts vécus à la sieste et repris avec les petits livres, son entrée dans le langage a été très rapide, dès la fin du 1er trimestre - La rapidité de ses progrès l'a fait alors sortir de mes préoccupations les plus urgentes, ce qui a entraîné pour lui ensuite une stagnation certaine.

6. CONCLUSION.

Ce bref aperçu a besoin d'être complété par des exemples. Ceux-ci se trouvent d'une part dans les études longitudinales, d'autre part dans quelques corpus présentés ci-après (cf. annexe n° 2).

Ces documents donnent quelques exemples de l'évolution langagière de certains enfants, depuis le silence total, jusqu'à l'émission de petits énoncés très courts.

ANNEXE N° 2

PRESENTATION DE QUELQUES DOCUMENTS DE TRAVAIL

Transcriptions d'enregistrements et commentaires.

ODETTE.

Voici pour commencer cette annexe l'exemple d'un corpus où l'enfant n'a pas verbalisé du tout.

Odette est l'enfant à propos de laquelle a été élaborée la première étude longitudinale exposée ci-dessus (cf. Études longitudinales II.2.). De nombreux exemples de ses énonciations ont été déjà cités; nous nous limitons ici à la présentation d'un corpus très particulier puisqu'il ne contient aucune production verbale de la part d'Odette. Odette participait au "dialogue" avec l'adulte par les expressions de son visage et les mouvements de sa tête.

L'adulte essaye de simplifier ses énoncés à l'extrême, sans chercher à lire le texte du livre à l'enfant. Les illustrations du livre sont commentées par l'adulte qui cherche cependant à raconter une histoire suivie dont l'enfant va chercher à suivre le "fil", en tournant les pages les unes après les autres.

Pendant cette première année de maternelle, Henri et son ours sera un des livres préférés d'Odette; la première fois qu'on le lui raconte (le 7 décembre 1979 : 3;10 ans), elle ne verbalise pas; mais dès la deuxième fois (le 14 décembre 1979), elle produira trois énoncés :

[agas]	((1)a g(1)ace)
[seasi]	((il) s'est assis)
[aɲjo]	(chariot)

Le 18 décembre 1979, Odette produira quatre énoncés :

[ta]	
[ta]	
[tamamã]	(ta maman)
[lokɔmmwa]	((vé)lo comme moi)

Puis le 8 janvier 1980, Odette ne dit rien, mais elle prend un ours en peluche sur ses genoux pour lui montrer le livre que l'adulte raconte puis, toute seule, elle continue à montrer le livre à son ours en tournant les pages et enfin, elle va promener son ours sur un chien à roulettes et montre à l'adulte ce qu'elle fait mais sans verbaliser.

TRANSCRIPTION

Odette - 3;10 ans - Henri et son ours - 7.12.1979

A = Adulte O = Odette A1 = énoncé n° 1 de l'adulte

- A1 - Maintenant c'est le tour d'Odette, , tiens Odette, tu veux quoi, ,
 O - [.....]
 (Nazika emporte un livre : Le lapin)
- A2 - (à Nazika) Attends, Odette elle voulait p(ou)t-être ça, ,
 (à Odette) Qu'est-ce que tu veux Odette, , tu veux ça ?, ,
 Nazika - [ʔpʁɑ̃lɔpɛ̃]
 (je prends le lapin)
- A3 - (à Odette) Tu veux le lapin ?, , tiens, tu veux le lapin ?
 (Odette prend le livre Henri et son ours)
- A4 - Tu veux ça Odette ?
 O - [.....]
- A5 - Regarde, c'est Henri, c'est Henri avec son ours, , tourne la page, , c'est Henri, ,
 O - [.....]
- A6 - Voilà l'ours avec Henri, , tourne la page, , tourne la page, ,
 O - [.....] (Odette montre l'illustration)
- A7 - Qui, , regarde il est vilain, , il lance du sable sur l'ours, Henri, Henri, tu vois, il lance du sable sur l'ours
 O - [.....]
- A8 - Il laisse son ours tout seul sur la chaise, , il s'occupe pas de son ours, ,
 O - [.....] (Odette montre l'illustration)
- A9 - Qu'est-ce qu'il fait ?, , i(1) tire l'ours, il tire l'ours avec une corde, ,
 O - [.....]
- A10- Quand même... il tire l'ours avec une corde
 Damien 1 - [pukwa]
 (pou(r)quoi)
- A11- Pa(r)ce qu'il est vilain, il est vilain avec son ours, ,
 Damien 2 - [a →]
 (ah ?)
- A12- Oui
 Damien 3 - [lɛpabo]
 ((i)l est pas beau)
- A13- Oh ! quand même, c'est pas... bien ça, tourne la page Odette, ,

Damien 4 - [lɛ paboẽ]
 ((i)l est pas beau hein)

A 14 - Voilà, tu vois l'ours il est tout seul dehors, , il est
 tout seul dehors, , et le chien, oh !... le chien
 mord sa patte, ,

O - [.....]

A 15 - Il mord la patte de l'ours, ,

Damien 5 - [pʁɛkɛ lɛ mɔ a ibobo:]
 (pour [kɛ] (i)l à mord i bobo ?)

A 16 - Tu vois, tourne la page Odette, , oh ! regarde l'ours,
 la patte de l'ours est abîmée

O - [.....]

A 17 - La patte de l'ours elle est abîmée, ,

O - [.....]

A 18 - Tu vois, , tiens il a abîmé la patte

O - [.....]

A 19 - Oh ! ... Henri prend son ours dans ses bras, tu vois,
 i(1) fait un câlin avec son ours

AHMED.

Nous présentons maintenant quelques corpus où l'enfant commence à verbaliser au moyen d'énoncés très courts et incomplets et que l'interaction langagière avec l'adulte va transformer peu à peu en énoncés plus longs et plus complets.

L'analyse de ces corpus permet d'étudier :

- . les progrès de l'enfant,
- . l'adaptation du langage de l'adulte aux possibilités de l'enfant,
- . l'utilisation que l'enfant peut en faire :
 - a) dans un résultat immédiat sur l'énoncé suivant,
 - b) dans un résultat différé d'un corpus à l'autre.

Ahmed ne parlait pas du tout quand il est arrivé à l'école à 3;2 ans. Il était totalement inactif et n'essayait pas de communiquer. Il pleurait constamment dès qu'un enfant le bousculait et avait inquiété les adultes par l'importance de sa passivité.

Ses premiers énoncés ont été enregistrés au mois de mars, à l'occasion d'un contact individuel avec l'adulte sur le livre Petit Ours Brun se lave qui avait déjà été raconté plusieurs fois à l'enfant. On peut comparer trois enregistrements fait en :

mars 80, avril 80 et février 81.

TRANSCRIPTION

Ahmed (28.03.80) 3;7 ans. Livre illustré : Petit Ours Brun se lave.

A = Adulte Ah = Ahmed Ah 1 = énoncé n° 1 d'Ahmed.

Ah 1 - a socolat

A 1 - Un chocolat oui (il) y a du chocolat

Ah 2 - a socolat ça

A 2 - (il) y a du chocolat, il est sale, petit ours est sale

Ah 3 - est sale

A 3 - Il est sale, Petit Ours.

Ah 4 - ça non

(il montre l'image de la fin où Petit Ours est propre)

A 4 - Et ça non, et ça, il est pas sale

Ah 5 - a li po(mme)

A 5 - Il a une pomme

Ah 6 - et la doussé

A 6 - Oui, la douche, la douche, c'est la douche

Ah 7 - et là ?

A 7 - C'est la brosse

Ah 8 - papa

A 8 - La maman, c'est la maman de Petit Ours

Ah 9 - là papa ?

A 9 - La maman, il est pas là le papa

Ahmed (29.04.80) 3;8 ans. Petit Ours Brun se lave.

Ah 1 - (indistinct)

A 1 - Ecoute, tu vois, il est sale, là nounours, Petit Ours se lave sa figure...

Et là, qu'est-ce qu'i(1) va laver ici ?....

I(1) lave ses pattes.

Ah 2 - (indistinct)

A 2 - C'est de l'eau, c'est de l'eau, tu vois

Ah 3 - de l'eau

A 3 - Petit Ours fait tomber de l'eau par terre, regarde, il prend la brosse pour brosser le dos, et là, c'est qui ?

Ah 4 - la maman

A 4 - La maman, la maman frotte le dos de Petit Ours

Ah 5 - elle est prop(re)

A 5 - Il est propre là, Petit Ours, attends, tourne bien la page.. une page seulement, voilà, une page... Oh !

Ah 6 - euh ! a te l'eau

A 6 - (Il) y a de l'eau par terre... Petit Ours boit de l'eau

Ah 7 - de l'eau

A 7 - I(1) boit de l'eau dans son seau

Ah 8 - de l'eau, , i(1) boit de l'eau

A 8 - I(1) boit de l'eau, tu vois ?

Ah 9 - boit de l'eau

A 9 - Il boit de l'eau, Petit Ours

Ah10 - (il fait un bruit d'aspiration en faisant semblant de boire... Je fais le même bruit)

A10 - Il boit de l'eau dans le seau

Ah11 - dans le seau

A11 - Oui, dans le seau

Ah12 - de l'eau

A12 - (Il) y a de l'eau par terre

Ah13 - ouais !

A13 - Oh ! écoute ! Tu vois le bateau sur l'eau !

- Ah14 - de l'eau a bateau
 A14 - Oui, sur l'eau, tu vois le bateau
 Ah15 - a queique
 A15 - le peigne, c'est le peigne
 Ah16 - ouais et cache et cache
 A16 - il est caché
 Ah17 - ais !
 A17 - Oui, il est caché sous la serviette
 Ah18 - ouais !
 A18 - Maman frotte Petit Ours
 Ah19 - i !
 A19 - Pour essuyer l'eau, tu vois, Petit Ours prend le peigne
 Ah20- est co(mme) ça est ça
 A20 - ça c'est le peigne, le Petit Ours...
 Ah21 - e san sa
 A21 - Tout ça ? C'est le tablier de maman
 Maman a un grand tablier tout blanc
 Ah22 - a l'est où ?
 A22 - Tu vois, la maman de Petit Ours ? Il est caché sous la
 serviette.
 Ah23 - ouais
 A23 - Attention ! tu tournes, tourne bien, na ! Voilà !
 Ah24 - est prop(re)
 A24 - Il est propre, Petit Ours Brun, tu vois...
 Ah25 - et là
 A25 - et là, sa figure est propre
 Ah26 - ouais oh ! l'est pro...(pre)
 A26 - Il est propre, ses mains sont propres, ses pattes...
 Ah27 - et ça là ?
 A27 - Et ça, tu vois, sur le peignoir (il) y a une pomme
 Ah28 - a pomme
 A28 - Sur le peignoir de Petit Ours, il y a une pomme
 Ah29 - a pomme

Ahmed (27.02.81) 4;7 ans. Petit Ours brun se lave.

- A1 - Montre-moi, montre-moi... Petit Ours Brun est sale
 Ah 1 - est sale
 A2 - Oui, il est sale, regarde, (il) y a du chocolat,
 regarde, regarde, montre-moi le chocolat... là...

- Ah 2 - socolat
- A 3 - le chocolat, il y a du chocolat partout sur lui
Ah 3 - pa(r)tout
- A 4 - Et ça, c'est du chocolat ?
Ah 4 - non
- A 5 - Ah ! non, c'est quoi alors ?
Ah 5 - c'est,,c'est le...
- A 6 - C'est de la peinture, regarde, tu vois, il a joué avec de la peinture, il a mis de la peinture partout
Ah 6 - avec le socolat
- A 7 - Avec le chocolat, allez ! on repart... alors... et là ça y est ?
Ah 7 - est fam
- A 8 - Hein ? il est sale ?
Ah 8 - il est sa(le) après i(l) laver
- A 9 - Après ?
Ah 9 - après i(l) laver... il a fait ça
- A10 - Il a fait ça, il a fait ça, il a pris le gant de toilette, regarde i(l) frotte sa figure, i(l) fait ça, i(l) frotte sa figure... avec le gant de toilette...
Ah 10 - toilette
(Ah.montre le gant de toilette)
- A11 - Oui, le gant de toilette oui, là, là.
Ah11 - y a de l'eau
(Ah.montre de l'eau par terre)
- A12 - (Il) y a de l'eau par terre
Ah12 - pa(r) terre
- A13 - Par terre oui, et là, il frotte une patte
Ah13 - ceu patte
- A14 - Tu vois, il fait ça, il frotte sa patte
Ah14 - y a la maman et là, y a le bébé
- A15 - Et il y a le bébé, et il y a la maman
Ah15 - elle,,elle pale (c)omme ça là
- A16 - Comme ça là, elle fait ça là, comme ça, elle prend le gant de toilette
Ah16 - et a fait comme ça
- A17 - Elle fait comme ça, elle frotte le dos, elle frotte le dos de petit ours
Ah17 - l'ours
- A18 - Le petit ours prend la brosse, i(l) frotte son dos
Ah18 - y a de l'eau,,y a un bateau

- A19 - (Il) y a un bateau sur l'eau
 Ah19 - est fam et le bateau hop ! ba de l'eau bateau
- A20 - Le bateau, il va sur l'eau
 Ah20 - su(r) l'eau comme ça
- A21 - Sur l'eau comme ça, oui, tu me montres bien avec ton doigt,
 oh ! il boit l'eau ! Il boit l'eau du seau, il boit l'eau
 du seau !
 Ah21 - boit
- A22 - C'est propre ça ?
 Ah22 - non,, c'est pas prop(re)
- A23 - Oh ! Oh ! Oh ! non, c'est pas propre, il faut pas boire
 l'eau du bain hein ? Tu bois l'eau du bain toi ?
 Ah23 - non
- A24 - Ta maman, elle veut pas hein ? Et ben, tu vois, il est très
 coquin parce qu'il boit l'eau du bain... dans son grand
 seau rouge
 Ah24 - il a fait là comme ça
- A25 - Elle le frotte
 Ah25 - elle le frotte
- A26 - voilà elle le frotte
 Ah26 - voilà elle le frotte
- A27 - Elle le frotte avec la serviette
 Ah27 - et la maman est co(mme) ça
- A28 - Hein ?
 Ah28 - comme ça (il me montre une particularité du des-
 sin sur le nez de la maman ours)
- A29 - La maman est comme ça, elle a son nez de travers !...
 Ah29 - voilà elle l'a fait
- A30 - Voilà, il l'a fait, il est propre
 Ah30 - (ç)a y est l'est prop(re) y a une pomme
- A31 - (il) y a une pomme sur son peignoir, regarde, il a mis
 son peignoir... il a mis ses chaussons
 Ah31 - il est comme ça là (il écarte ses pieds pour
 faire comme l'ours sur l'image)
- A32 - Montre-moi, il écarte ses pieds, comme ça, voilà exacte-
 ment, voilà, il écarte ses pieds.
 Ah 32 - voilà
- A33 - Voilà, allez, tiens, tu prends le livre et tu vas le ra-
 conter à Danyèle.
-

COMMENTAIRE DE L'ANALYSE LINGUISTIQUE.Le 28 mars 1980 - 3;7 ans.

- . Le corpus comprend 8 énoncés : n = 8
- . L'énoncé le plus long a 3 mots : e = 3
Ah5 - a li po(mme)
- . 2 énoncés sont plus complets que les autres énoncés et constituent une ébauche d'un récit explicite; on observe notamment qu'ils contiennent un syntagme verbal repérable :
Ah3 - est sale
Ah5 - a li po(mme)

Le 29 avril 1980 - 3;8 ans.

- . Le corpus comprend 29 énoncés : n = 29
- . L'énoncé le plus long a 6 mots : e = 6
Ah8 - de l'eau,, i(1) boit de l'eau
- . 9 phrases simples contiennent un syntagme verbal repérable :
Ah5, Ah6, Ah9, Ah16, Ah20, Ah21, Ah22, Ah24, Ah26.

Le 6 février 1981 - 4;7 ans.

- . Le corpus comprend 32 énoncés : n = 32
- . L'énoncé le plus long a 10 mots : e = 10.
- . 18 phrases simples contiennent un syntagme verbal repérable.
- . 4 énoncés sont des phrases simples multiples : Ah8, Ah9, Ah14, Ah19. Exemple :
Ah8 - il est sa(li) après i(1) laver
Ah14- y a la maman,, et là,, y a le bébé

Utilité d'une étude linguistique pour évaluer un progrès.

Ahmed a apparemment peu progressé d'avril à mars 81. Cependant la proportion de phrases simples contenant un syntagme verbal repérable a beaucoup augmenté : d'une absence presque totale, elle est passée à plus de la moitié des énoncés. Les phrases simples multiples sont mises en fonctionnement.

Seule l'analyse linguistique de ces corpus peut montrer un progrès alors qu'une évaluation par rapport à la richesse du vocabulaire ou à la correction des phrases énoncées mettrait en évidence un handicap sévère.

Interaction adulte-enfant au cours d'un exercice d'entraînement au récit.Mars 80.

Quand Ahmed commence à s'exprimer en mars 80, l'adulte met son récit à la portée de l'enfant : il est bref et sommaire.

Ici, on voit une "activité langagière" très particulière de l'adulte : l'enfant a l'initiative des énoncés et l'adulte se borne à reprendre ce que dit l'enfant, en le structurant et en le

complétant. Exemple : Ah3 - est sale A3 - il est sale Petit Ours.

Cette attitude est valorisante pour l'enfant qui peut ainsi s'impliquer dans le rôle de celui qui prend la parole... alors que ses possibilités langagières sont excessivement modestes.

Si l'enfant a pu prendre ici l'initiative des énoncés, c'est grâce à la présence du livre illustré, qui dans le cas présent guidait et incitait l'enfant et permettait à l'adulte de passer au second plan par rapport à l'initiative de l'enfant; par ailleurs, ce livre avait déjà été raconté à Ahmed au cours de six entretiens individuels. L'adulte avait essayé de simplifier son récit à l'extrême et de l'adapter au mieux à son interlocuteur, tout en restant le plus proche possible du texte écrit.

Avril 80.

Le récit de l'adulte devient un peu plus long, mais reste très incomplet.

Février 81.

L'adulte peut enfin raconter l'histoire complètement. La possibilité de l'énonciation plus fréquente de phrases simples contenant un syntagme verbal repérable permet à l'enfant d'assumer suffisamment la situation de récit pour désirer raconter l'histoire à son institutrice qui se trouve dans un autre local.

Interactions immédiates et précises. Exemple :

Avril 80

Ah7 - de l'eau
 A7 - il boit de l'eau dans son seau
 Ah8 - de l'eau, il boit de l'eau
 A8 - il boit de l'eau, tu vois ?
 Ah9 - boit de l'eau
 A9 - il boit de l'eau, Petit Ours
 Ah10- (bruits)
 A10- il boit de l'eau dans le seau
 Ah11 - dans le seau
 A11 - Oui, dans le seau

Dans cet exemple, à partir de "de l'eau" énoncé par l'enfant, l'adulte va ajouter : "il boit", puis "dans le seau".

L'enfant va intégrer inconsciemment ces deux éléments et les énoncer à son tour.

Ce travail est constant dans ces situations d'échanges et c'est ainsi que l'enfant parvient peu à peu à construire son langage.

De Ah7 à Ah8, l'enfant est passé de :

"de l'eau" à "il boit de l'eau"

donc, d'un énoncé très court à un énoncé plus long et plus complet

Interaction différée.

Cette interaction peut être illustrée par le fait qu'en complétant les énoncés de l'enfant pour les transformer en énoncés complets contenant notamment un syntagme verbal, l'adulte provoque chez l'enfant une augmentation de la fréquence de ces énoncés plus complets d'un corpus à l'autre.

Avril 80

A18 - Maman frotte Petit Ours

Ah19 - (ou)i !

Février 81

Ah14 - il a fait comme ça

A15 - Elle le frotte

Ah15 - elle le frotte

En avril 1980, Ahmed ne reprend pas la phrase simple énoncée par l'adulte, il dit simplement : "oui".

En février 1981, les énoncés produits par Ahmed sont plus longs et plus complets et, dans cet exemple précis, il peut reprendre l'énoncé de l'adulte :

Ah14 - "il a fait comme ça". L'adulte lui donne le mot : A15 : "Elle le frotte". L'enfant peut alors reprendre l'énoncé de l'adulte : Ah15 - "elle le frotte".

Notre hypothèse est que l'adulte a suscité cet allongement des énoncés en produisant lui-même des énoncés complets dans une situation signifiante pour l'enfant et à partir de ce que disait l'enfant.

Ultérieurement, au cours de la troisième année de maternelle, Ahmed est arrivé à un fonctionnement du langage qui lui permettra l'acquisition du lire-écrire l'année suivante au cours préparatoire.

SABRINA.

Les données recueillies sur le langage de Sabrina ont été utilisées pour élaborer la deuxième étude longitudinale exposée dans ce document (cf. Etudes longitudinales III.2.).

Nous présentons deux corpus qui montrent la rapidité avec laquelle Sabrina a progressé en l'espace de sept mois. Nous laisserons la présentation des corpus sans commentaire puisque l'analyse linguistique des corpus de Sabrina a déjà été largement exposée au cours de l'étude longitudinale.

Il faut cependant remarquer que le langage du corpus de décembre 1980 est encore bien réduit pour une enfant de 4;7 ans. Seule sa comparaison avec le corpus de juin 1980 peut donner une idée des immenses progrès accomplis.

Sabrina (8.06.80) 4;1 ans. La maison aux volets verts.

A = Adulte

S = Sabrina

A1 = énoncé n° 1 de l'adulte

A 1 - Allez ! montre-moi le livre

S 1 - (indistinct)

A 2 - C'est qui ? Tu le connais ce garçon ? Comment i(1) s'appelle ?

S 2 - nan ! (S. repousse un enfant qui la dérange)

A 3 - C'est Victor, tu vois, il est assis sur le mur en pierre, tu vois le mur, regarde dehors, il y a un mur aussi, Victor est assis sur le mur et puis là, il se lève, il rentre chez lui

S 3 - ah ! (= genre de murmure approbateur)

A 4 - Tu vois sa maison

S 4 - a

A 5 - Avec des volets verts... C'est la maison de Victor, oui ! Tu me montres les volets, voilà les volets, oui, ça c'est un volet vert, ça c'est la porte, regarde la maison, elle est au milieu d'un jardin plein de fleurs, c'est plein de fleurs, qu'est-ce qu'i(1) fait Victor là ? m... il ouvre la porte

S 5 - t'est maman

A 6 - C'est maman devant la porte

S 6 - et le bébé et le bébé

A 7 - C'est le bébé, Maman porte le bébé dans ses bras, Victor court...

S 7 - est papa

A 8 - Le papa arrache ses poireaux pour la soupe

S 8 - est lé maman

A 9 - C'est la maman

- S 9 - et le bébé
- A10 - La maman porte le bébé dans ses bras, tu vois... Regarde...
et là
- S10 - et ça c'est sa... !
- A11 - Ca c'est un rateau pour jouer au sable
- S11 - sa !
- A12 - La pelle et le seau, tu vois Pauline joue avec le seau
rouge,,Pauline, elle est près du tas d(e) sable et là...
Maman rentre dans la maison... Pauline rentre dans la maison,
Papa rentre, c'est pour préparer le dîner
- S12 - a éti (= "lui aussi" en montrant Victor)
- A13 - Lui aussi, Victor. Lui aussi, Victor, i(1) rentre dans la
maison
- S13 - lé maman
- A14 - La maman rentre dans la maison
- S14 - et la bébé
- A15 - Oui, avec le bébé, elle porte le bébé la maman !

Sabrina (11.12.80) 4;7 ans. La maison aux volets verts.

- S 1 - la petit garçon assis et ! le petit garçon assis
- A 1 - Oui, le petit garçon est assis sur le mur en pierre
- S 2 - et là maintenant
- A 2 - Oui !
- S 3 - Fitor i(1) va (a)ller maison pou(r)quoi ?
- A 3 - Oui ! Victor se lève, il rentre chez lui, ,
- S 4 - alo(rs) Vi(c)to(r) ! Vi(c)to(r) !
- A 4 - Victor habite... dans cette maison !
- S 5 - et pleu de fleu(rs)
- A 5 - Au milieu d'un beau jardin,
- S 6 - avec les fleu(rs)
- A 6 - Avec des fleurs
- S 7 - t'as vu les fleu(rs) ?
- A 7 - Oui, j'ai vu les fleurs et alors ?
- S 8 - les fleurs, ,lui l'hébite là
- A 8 - Oui, il habite là, oui regarde, Victor ouvre la porte
- S 9 - maman... va l'ébrasser
- A 9 - Oui
- S10 - les deux
- A10 - Maman attend Victor, il va les embrasser tous les deux
- S11 - Papa i(1) (a)rrache les boi(reaux) pou(r) la soupe

- A11 - Dans le jardin, Papa arrache les poireaux pour la soupe
S12 - (re)garde et là c'est bien là
(S. fait allusion aux diapositives où on ne voit que la moitié du seau)
- A12 - Ah ! il est bien le seau, on le voit bien oui, alors, tu me racontes là
S13 - comment t'épelle ?
- A13 - Pauline
S14 - Pauline
- A14 - Oui, alors, raconte-le moi
S15 - i(l) joue avec le sab(l)e,, tous les sab(l)es
- A15 - Oui
S16 - avec lé zardin,, tous les fleu(rs)
- A16 - Dans le jardin, oui, avec toutes les fleurs,
Pauline est assise près du tas d(e) sable,
elle joue avec son grand seau rouge
S17 - avec teau rou(ge)... papa,, tout ron(tre)
- A17 - Tout le monde rentre, tout le monde rentre
S18 - ouais
- A18 - Eh oui ! On va préparer le dîner !

ANNEXE N° 3

EXEMPLE METHODOLOGIQUE. Une analyse de corpus.

Les résultats chiffrés qui ont servi à l'élaboration des études longitudinales et des études comparatives ont été obtenus à partir de l'analyse linguistique des corpus telle qu'elle est habituellement pratiquée suivant la méthode élaborée par L. LENTIN; voici maintenant un exemple de cette analyse linguistique qui comporte plusieurs phases :

- Transcription de l'enregistrement.
- Analyse de la longueur des énoncés; utilisation d'une grille d'analyse.
- Analyse énoncé par énoncé; utilisation d'une grille d'analyse :
 - . analyse du discours de l'enfant,
 - . analyse du discours de l'adulte,
 - . analyse du texte du livre.
- élaboration de fiches permettant l'exploitation des grilles d'analyse et le recueil de données complémentaires.

Les critères utilisés pour l'analyse des énoncés ont été définis au début de ce document (cf. Méthodologie I.5.).

Dans ce corpus, le livre illustré qui a été utilisé pour le travail interactif entre l'adulte, l'enfant et le texte est : La Tarte (cf. L. LENTIN 1975 d); le texte de ce livre a été modifié par l'expérimentateur; dans ce cas précis, l'expérimentateur a diminué l'importance du style direct utilisé dans le texte original car ce style mettait certains enfants en difficulté pour raconter; l'expérimentateur a cherché également à renforcer la correspondance texte-image pour certaines illustrations; par ailleurs il s'est efforcé de respecter au maximum les articulations syntaxiques du texte original qui comportait l'utilisation particulièrement fréquente de deux introducteurs de complexité : qui et parce que.

LA TARTE

Texte modifié par l'expérimentateur.

- 1) Maman appelle Victor. Il est dans le jardin mais elle ne le voit pas parce qu'il est caché.
- 2) Mais oui c'est ça, il est caché derrière un arbre. Maman dit : "Victor, sors de ta cachette parce que j'ai besoin de toi".
- 3) Victor sort de sa cachette et Maman lui dit : "j'ai besoin que tu me fasses une petite course".
Victor est très content parce qu'il aime beaucoup faire les courses.
- 4) Maman demande à Victor d'acheter de la farine parce qu'elle n'en a pas assez pour faire une tarte.
- 5) Maman va faire une tarte aux pommes parce qu'elle a plein de pommes bien mûres. Victor regarde les pommes qui sont dans le panier.
- 6) Maman met de l'argent dans le porte-monnaie pour que Victor ne le perde pas en route.
- 7) Victor veut prendre le sac bleu qui est accroché au clou, mais Maman ne veut pas parce qu'il est troué. Elle va lui donner le panier qui est sur la chaise.
- 8) Maman dit : "fais bien attention avant de traverser la rue parce qu'il y a beaucoup de voitures".
- 9) Victor achète de la farine et il va payer avec l'argent qui est dans le porte-monnaie.
- 10) Victor a mis le paquet de farine dans son panier et il se dépêche parce que sa maman l'attend.
- 11) Dans la cuisine, la maman est en train d'éplucher les pommes. Victor prend le couteau qui est sur la table et il ouvre le paquet de farine avec.
- 12) Voilà, Victor est allé chercher Pauline qui jouait avec ses copines. La maman sort la tarte du four, parce qu'elle est cuite. Ce soir, au dîner, tout le monde va bien se régaler.

TRANSCRIPTION

Loïc 5;6 ans. La Tarte. 20.11.81.

A = Adulte

L = Loïc

A1 = énoncé n° 1 de l'adulte.

L1 = énoncé n° 1 de Loïc.

L1 - [lagaʁaz tu sa[↗], ,]
(là gara [z] tout ça)

A1 - La maison

L2 - [alʁesa: apʁe apʁesɛlgaʁaz]
(alors et ça après après c'est l(e) gara [z])

A2 - Ah ! bon, alors, je t'écoute, viens t'asseoir là, , pa(r)ce que là j... je vois pas bien l(e) livre quand tu es sur le côté, bon, alors, je t'écoute, Loïc tu me racontes ça... ce livre-là.

L3 - [wɛ mɛ̃n: : ɛ mɛ̃nã e e dapɛʁtwa ʒɔtatã]
(ouais même ê main(te)nant et et d[a] pêche-toi, je t'attends)

A3 - Dépêche-toi

L4 - [vwala] (voilà)

A4 - Sors de ta cachette, j'ai besoin

L5 - [la la] (là là)

A5 - Ah! écoute, là ? non, Maman appelle Victor, tu vois, il est dans le jardin

L6 - [wɛ] (ouais)

A6 - Mais elle ne le voit pas parce qu'il est caché, ,

L7 - [depɛ:ʃ depɛʃdale]
(dépêche... dépêche d'aller)

A7 - Hein...

L8 - [depɛ:ʃ alefɛʁlɛkɔʁs]
(dépêche aller faire les courses)

A8 - Ah !... i(l) faut qu'i(l) s(e) dépêche, mais attends là, tu vois, maman appelle Victor mais elle ne le voit pas parce qu'il est caché.

L9 - [dãsakajɛt mɛ̃nãis esɛkwa (lakɛtlɛmɛ̃:)ind.]
(dans sa cachette main(te)nant [is] et c'est quoi [lakɛtlɛmɛ̃])

A9 - Tu vois, il est caché derrière un arbre.

L10- [mɛ̃nãɛlasɔʁtiʁɛʁakajɛt]
(main(te)nant elle a sortir de [s]a cachette)

A10- Voilà, main(te)nant il est sorti de sa cachette, ,

L11- [mɛ̃nã, , vwala (lajɛtɔbe e) ind.]
(main(te)nant voilà là (de) [s]us tombé é)

- A11 - Regarde, , Victor regarde les pommes qui sont dans le panier
 L12 - [wɛ mɛnâidɔnɛfɛkɔpɔrɛmɛti i lɛs u pɔrɛmɛt dâ: pɔtmonɛ]
 (ouais main(te)nant i(l) donne un franc pour mettre i i les[ç]ous pour mettre dans porte-monnaie)
- A12 - Tu vois, elle lui donne de l'argent oui
 L13 - [ɛvwalɛsɛfini] (et voilà c'est fini)
- A13 - Non avant, on voit autre chose là, tu vois
 L14 - [mɛnâidɔnpalɔsɛkblɔdabɔrɛtru:je]
 (main(te)nant i(l) donne pas le sac bleu d'abord (i)l est trouillé)
- A14 - Parce qu'il est troué, tu vois, la maman donne pas le sac bleu pa(r)ce qu'il est troué
 L15 - [kɔr idɔnɛlɔsɛkɛkɛiayɛz]
 ([kɔr] i(l) donne le s.le sac qui a à une chaise)
- A15 - Tu vois, elle lui donne le panier qui est sur la chaise, , voilà
 L16 - [paparɛj] (pas pareil)
- A16 - Victor achète de la farine
 L17 - [ja ɛvwa ɛdɛpɛsɔ] ((il) y a et voi(l)à é dépêche)
- A17 - Il se dépêche pa(r)ce que sa maman l'attend, ,
 L18 - [awɛ, , mɛnâilɔs la ilakupɛ tɔk tɔk tɔk]
 (ah ouais main(te)nant il ach la il a coupé tchk tchk tchk)
- A18 - Avec le couteau il va ouvrir le paquet d(e) farine
 L19 - [wɛ valepɛsɛ valepɛsɛ]
 (ouais va l'ép(l)ucher va l'ép(l)ucher)
- A19 - Maman épluche les pommes
 L20 - [wɛ ap piaprɛ ilazueavɛkɛkɔpin]
 (ouais ap p(u)is après il a[ç]oué avec ses copines)
- A20 - Tu vois, il va chercher Pauline qui jouait avec ses copines
 L21 - [wɛ oɛ̃ odɔ otɔwa]
 (ouais oh ! un oh ! deux oh ! trois)
- A21 - Oui, c'est ça, c'est ça
 L22 - [ɛsɛkɛwata:] (et ça c'est quoi ta...)
- A22 - C'est là où l'histoire est écrite, ,
 L23 - [mɛnâsɛfiniɛ:]
 (main(te)nant c'est fini hein...)
- A23 - Ah ! oui...
 L24 - [wipadliv]
 (oui pas d(e) liv(ɛ))
- A24 - Tu n'as plus envie d(e) lire; ben c'est très bien, pa(r)ce que tu m'as raconté un livre; quand tu m'as raconté un livre, ça suffit comme ça, je vais chercher quelqu'un d'autre

(Rappel)

INTRODUCTEURS DE COMPLEXITE (Mineurs)

INTRODUCTEURS SELECTIONNES (Majeurs)

Liste par ordre alphabétique, chaque introducteur étant suivi d'un numéro facilitant l'utilisation.

n° entouré d'un = introducteur sélectionné
Vo = verbe à l'infinitif

à + Vo	17	
comme	<input checked="" type="checkbox"/> 14	étant donné que
comparative	<input checked="" type="checkbox"/> 21	= comme; ex : elle écrit comme elle parle
de + V)	18	
discours indirect	<input checked="" type="checkbox"/> 13	
divers	<input checked="" type="checkbox"/> 24	opposition (tandis que, alors que), tellement que, sans que, surtout que, déjà que, sinon, etc.
"essais"	25	concerne uniquement des essais portant sur des constructions utilisant des introducteurs de complexité
extraction	1	c'est, voilà, il y a... (qui, que, où, etc.)
gérondif	<input checked="" type="checkbox"/> 20	ex : en marchant
il faut que	4	
interrogative indirecte	12	ex : je sais ce que, je vais voir comment, je (ne) sais (pas) si...
introducteurs temporels	<input checked="" type="checkbox"/> 7	autres que <u>quand</u> (lorsque) : dès que, après que, chaque fois que, pendant que, avant que, etc.
où	<input checked="" type="checkbox"/> 14	relatif
parce que	<input checked="" type="checkbox"/> 8	
pour + Vo	19	
pour que + V	<input checked="" type="checkbox"/> 15	
puisque	<input checked="" type="checkbox"/> 23	
quand	<input checked="" type="checkbox"/> 6	lorsque
quantitative	<input checked="" type="checkbox"/> 11	comparatif; ex : Paul est plus grand que Pierre
que	<input checked="" type="checkbox"/> 5	conjonction
que	<input checked="" type="checkbox"/> 22	relatif
qui	<input checked="" type="checkbox"/> 3	relatif
si	<input checked="" type="checkbox"/> 9	supposition et condition
V + Vo	10	

TABLEAU N° 58

NOM : Loïc		Date d'enregistrement : 20.11.81		CORPUS N°		
Date de naissance : 3.05.76		ANALYSE ENONCE PAR ENONCE		LA TARTE		
Numéros d'énoncés	ENONCES CONTENANT DES					
	Ph s 1	Ph s m 2	Extraction 3	Phrases complexes 4	Essais 5	Divers 6
1	X					
2	X					
3		X				
4	X					
5	X					
6	X					
7	X				18	
8				10	18/10	
9		X				
10	X					
11	X					
12				19	19+19	
13	X					
14		X				X
15				3		
16	X					
17	X					
18	X					
19	X					
20	X					
21	X					
22	X					
23	X					
24	X					
TOTAL	18	3		3	3	1
Pourcentage	75 %	12,5 %		12,5 %		

TABLEAU N° 59

NOM : Loïc Date d'enregistrement : 20.11.81 CORPUS N°
 Date de naissance : 3.05.76 LA TARTE
 ENONCES DE L'ADULTE ANALYSE ENONCE PAR ENONCE

numéros d'énoncés	ENONCES CONTENANT DES						
	Ph s 1	Ph s m 2	Extraction 3	Phrases complexes 4	Essais 5	Divers 6	
1	X						
2				8 / 6			
3	X						
4		X					
5		X					
6				8			
7	X						
8				4 + 8			
9		X					
10	X						
11				3			
12		X					
13		X					
14				6 + 4			
15				3			
16	X						
17				8			
18	X						
19	X						
20				3			
21	X						
22			X				
23	X						
24				18 + 8 + 6			
TOTAL	9	5	1	9			
Pourcentage	37,5	20,8		37,5			

FICHE 1.Situation du corpus par rapport aux circonstances où le livre illustré *La Tarte* a été présenté à Loïc.

Le 30 octobre 1981. L'expérimentateur lit le texte à Loïc au cours d'un entretien individuel. Loïc suit l'histoire sur les illustrations du livre et tourne lui-même les pages au fur et à mesure; il ne verbalise pas.

Le 13 novembre 1981. Projection de diapositives. L'expérimentateur lit deux fois le texte du livre au cours d'une séance collective où toutes les illustrations sont montrées aux enfants de la classe de Loïc par des projections de diapositives. Les enfants suivent l'histoire en regardant la projection de l'image correspondant au texte lu; afin de bien valoriser le texte, il leur est demandé de ne pas intervenir pendant cette projection commentée. Certains enfants réagissent, s'exclament ou même verbalisent quelquefois; ces verbalisations ne sont ni reprises ni encouragées par l'expérimentateur.

Le 13 novembre 1981. Entretien individuel. Après la projection des diapositives, l'expérimentateur lit le texte à Loïc qui suit les illustrations. Loïc formule quelques énoncés.

Le 17 novembre 1981. Entretien individuel. Loïc veut raconter le livre. Ses énoncés sont courts, il ne reprend que quelques éléments de l'histoire; dans plusieurs énoncés, l'articulation est indistincte et donne une impression de "bafouillage". L'expérimentateur instaure un dialogue en reprenant les énoncés de Loïc pour les compléter ou pour les rendre conformes aux normes de la langue; quand l'expérimentateur reprend les énoncés de Loïc, il ne lui relit pas intégralement le texte du livre, mais il essaie de s'en rapprocher, exemple :

L = [après i fâut s jâ laut]
(après i(l) fait (a)ttoution la (r)oute)

A = Après i(l) faut faire attention aux voitures hein ! avant d(e) traverser

Texte du livre : "Maman dit : "fais bien attention avant de traverser la rue parce qu'il y a beaucoup de voitures".

Le 20 novembre 1981. Projection de diapositives. L'expérimentateur lit le texte une fois à tous les enfants de la classe.

Le 20 novembre 1981. Entretien individuel dont le corpus est présenté ci-dessus.

FICHE 2.Commentaires de la grille d'analyse énoncé par énoncé du discours de Loïc (cf. tableau n° 58).

Les phrases complexes (phc) sont attestées au milieu du corpus.

Le travail interactif entre l'adulte et l'enfant au début du corpus a amené peu à peu Loïc à construire des énoncés plus longs et plus complets; les énoncés L7, L8 et L12 comportent des essais de complexités mineures; les énoncés L8, L12 et L15 sont des phc.

A la fin du corpus, il n'y a plus d'occurrences de phc et les énoncés sont plus courts. L'étude longitudinale de Loïc montre que le livre utilisé était nettement plus long que ceux sur lesquels il avait travaillé jusqu'alors et son attention s'est relâchée à la fin de l'entretien.

Les phrases complexes représentent 12,5 % des énoncés du corpus : phc = 12,5 %.

L'énoncé L8 comporte un emboîtement d'un essai avec un introducteur de complexité non sélectionné (ICNS) : essai de 10/10, essai de (V + Vo)/(V + Vo).

L'énoncé L12 comporte une juxtaposition d'un essai avec un ICNS : essai de 19 + 19, essai de (pour + Vo) + (pour +Vo).

L'énoncé 15 atteste le fonctionnement de l'introducteur de complexité (ICS) qui [3]. C'est le seul ICS qui ait été attesté jusqu'à maintenant dans les corpus de Loïc. Les occurrences de qui sont récentes et encore rares, elles sont liées à leur présence dans les textes des livres racontés; la fiche 3 expose les circonstances où qui a été attesté dans les corpus précédents. Dans ce corpus, l'adulte a utilisé qui dans l'énoncé A11. Loïc reprend qui dans sa propre énonciation peu après : L15.

FICHE 3.Recherche des occurrences de qui dans les corpus précédents.

En deuxième année de maternelle (1980-81). Trois livres dont le texte comporte une occurrence de qui ont été lus plusieurs fois à Loïc :

- . Le chocolat,
- . Le cadeau de Cécile,
- . Qu'est-ce qu'on va faire ?

Loïc n'a jamais repris l'introducteur qui dans ses énoncés.

Au début de la troisième année de maternelle (octobre-novembre 81)

Le chocolat est lu deux fois à Loïc au cours de projections collectives de diapositives (19.10.81 et 26.10.81).

Le manège dont le texte comporte trois occurrences de qui est lu trois fois à Loïc (19.10.81; 19.10.81; 26.10.81).

Le 30.10.81 (5;5 ans) Loïc demande son livre préféré : Petit Ours Brun étend le linge et il dit :

[vølotkikaʒ] (veux l'aut(re) qui cache)

Loïc fait allusion à un passage de l'histoire où Petit Ours Brun se cache dans un drap qui sèche dehors.

Pendant le même entretien, Loïc raconte ensuite Le manège et il reprend qui dans une interaction immédiate avec l'adulte :

L - [laʒwazilavjɔ̃] ((i)l a choisi l'avion)

A - Tu vois, Marion a choisi l'avion qui monte

L - [wɛ kimɔ̃t kimɔ̃t]
(ouais qui monte qui monte)

Le 17.11.81 (5;6 ans). En racontant La tarte, Loïc formule un énoncé dans lequel une occurrence de qui est attestée; l'adulte verbalise à son tour en reprenant l'énoncé de Loïc dans un feedback approprié :

L - [mɛnənə elvaprɛtɛ lɔsakkialaʒɛz]
(main(te)nant elle va prêter le sac qui a la chaise)

A - Elle va lui donner le sac qui est sur la chaise

L - [wɛ]

Le 20.11.81 (5;6 ans) (Corpus présenté dans cette annexe n° 3), Loïc reprend l'introducteur qui en interaction avec le texte du livre :

Texte du livre : "Elle va lui donner le panier qui est sur la chaise"

Enoncé de Loïc L15 :

[k]A idɔnlɔs lɔsakkiaayɔ̃ʒɛz]
((d'a)ccord i(l) donne le s.. le sac qui a à une chaise)

A15-Tu vois elle lui donne le panier qui est sur la chaise, , voilà.

Les exemples qui viennent d'être présentés montrent que, jusqu'au 20 novembre 1981, les occurrences de qui sont limitées à des interactions avec le texte des livres racontés; de plus, ces occurrences sont encore peu fréquentes puisque le texte de La tarte comporte six occurrences de qui et que Loïc n'en reprend qu'une et toujours à propos de la même image : le panier qui est sur la chaise.

L'occurrence attestée le 30.10.81 :

[vølotkikaʒ] (veux l'aut(r)e qui cache)

montre effectivement un fonctionnement autonome de qui puisqu'il n'est pas en interaction immédiate avec le texte du livre correspondant. Cet énoncé reste une exception dans la manière habituelle de parler de Loïc à cette époque. Il faudra attendre encore plusieurs semaines pour que les énoncés de Loïc attestant un fonctionnement autonome de qui deviennent plus fréquents.

Le 18.12.81 (5;7 ans), deux énoncés attestent ce fonctionnement autonome :

[ʒevylɔmpɛsjɔkifɛlɔski]
(j'ai vu le monsieur qui fait le ski)

[vaʁamasɛlɔlivkiɛpaʁtɛ]
(on va ramasser le livre qui est par terre)

Ces deux énoncés permettent de faire l'hypothèse que le travail interactif instauré par l'adulte, notamment à propos du livre La tarte a permis à Loïc de progresser vers une utilisation plus fréquente de qui pour verbaliser sa propre activité de raisonnement. Un autre livre, Les patins, dont le texte comporte quatre occurrences de qui a été lu plusieurs fois à Loïc à cette époque, au cours de projections de diapositives (27.11.81; 7.12.81; 18.12.81) et par un entretien individuel (4.12.81); ce travail est venu compléter celui qui avait été réalisé à propos de La tarte pour aider Loïc dans la mise en fonctionnement de qui dans son propre langage.

FICHE 4.

Énoncé L14.

L14 - [mɛnɑ̃dɔnpalɔsakblɔ dabʁɑ lɛ tru:ʒe]

(main(te)nant i(l) donne pas le sac bleu d'abord
(i)l est trouillé)

Cet énoncé demande à être replacé dans l'étude longitudinale de Loïc pour savoir s'il a déjà formulé des phc où fonctionne parce que; en effet, le mot d'abord semble fonctionner dans l'énoncé L14 dans un sens de causalité.

La méthodologie appliquée dans l'analyse énoncé par énoncé (cf. tableau n° 58) n'a pas permis de classer l'énoncé L14 dans la colonne 4 (phc) puisque d'abord ne peut pas être identifié à parce que. L'énoncé L14 a donc été classé dans la colonne 6 (divers).

FICHE 5.

Comparaison des trois grilles d'analyse énoncé par énoncé concernant le discours de l'enfant, le discours de l'adulte et le texte du livre illustré. (cf. tableau n° 58, 59 et 60)

L'élaboration syntaxique du discours de l'adulte reste beaucoup plus proche des énoncés de l'enfant que du texte du livre :

Loïc	:	phc = 12,5 %
Adulte	:	phc = 37,5 %
Texte du livre	:	phc = 100 %

Par contre, les introducteurs de complexité attestés dans les énoncés de l'adulte sont plus proches des IC qui fonctionnent dans le texte du livre que des IC relevés dans les énoncés de l'enfant :

Loïc	:	1 occurrence de <u>qui</u>	<input type="text" value="3"/>
Adulte	:	3 occurrences de <u>qui</u>	<input type="text" value="3"/>
		7 occurrences de <u>parce que</u>	<input type="text" value="8"/>
Texte du livre	:	6 occurrences de <u>qui</u>	<input type="text" value="3"/>
		9 occurrences de <u>parce que</u>	<input type="text" value="8"/>

L'adulte qui avait le projet d'aider Loïc à acquérir une expérience du fonctionnement de qui et de parce que, n'a pas saisi l'opportunité de reprendre les essais de Loïc; ces essais se sont produits à propos de complexités mineures : (de + Vo)18 et (pour + Vo)19, dans les énoncés L7, L8, L12.

La comparaison des grilles d'analyse permet maintenant de souligner ce choix (en partie inconscient) fait par l'adulte et elle montre un aspect très important de l'interaction langagière; il s'agit des choix opérés par l'adulte à l'instant même de chacune de ses énonciations, choix orientés à la fois par les énoncés de l'enfant et par l'opportunité des expériences langagières que l'adulte cherche à communiquer à l'enfant. Ces choix sont plus ou moins inconscients chez l'adulte suivant son propre cheminement personnel; ils sont toujours complexes car l'adulte doit constamment intégrer un certain nombre de données qui sont parfois contradictoires car il doit à l'instant même choisir ce qui est le plus opportun :

- ou rester très proche de ce qu'a dit l'enfant,
- ou proposer à l'enfant un énoncé plus proche du texte du livre.

Dans l'utilisation du livre illustré pour l'acquisition du langage, on peut distinguer deux phases différentes dans la conception même de l'interaction langagière :

- Une phase plus orientée vers le fait que l'adulte lit un texte écrit et qu'il le communique à l'enfant. L'adulte accompagne cette lecture de quelques "apartés" ou commentaires nécessaires à la communication avec l'enfant et à la reprise occasionnelle des énoncés de l'enfant quand il intervient.

- Une phase plus orientée vers le fait que l'enfant raconte à son tour et où l'adulte est plus attentif aux énoncés de l'enfant (surtout ceux qui comportent des essais) qu'au texte de référence du livre illustré. A ces moments-là, les silences dans les énoncés de l'enfant sont très importants et l'adulte doit veiller à ne pas les interrompre inutilement, tout en veillant à ce qu'ils ne prennent pas trop d'importance, ce qui nuirait à l'attention de l'enfant.

Ces deux phases peuvent être disjointes dans le temps, ce qui permet d'instaurer comme une "règle du jeu" entre l'adulte et l'enfant : un temps où l'adulte lit et un temps où l'enfant raconte.

En fait, les enfants qui sont en cours d'acquisition du langage ne profitent pas toujours d'une telle alternance car, souvent, ils parlent très peu, ils ont des difficultés d'attention, et ils se taisent obstinément quand on leur demande de raconter; ces enfants ont alors besoin que l'adulte saisisse toutes les occasions de reprendre leurs propres énoncés; ces occasions étant rares, l'adulte ne peut pas toujours décider a priori s'il est dans une phase de lecture d'un texte ou dans une phase de dialogue avec l'enfant; l'adulte doit alors être prêt à choisir constamment entre ces deux attitudes. La comparaison des grilles d'analyse énoncé par énoncé permet de souligner l'importance et l'opportunité éventuelle des choix qui sont faits par l'adulte.

ANNEXE N° 4

(Serge cherche à mettre un cache sur la page qu'il ne raconte pas)

A6 - Non, non, tu peux m(e) le raconter en voyant les deux images en même temps, tu me racontes d'abord celle-ci et puis après ça, tu me racontes celle-là.

Se6 - [ɛ ɛ papadi idi vumede a amɛtlɛ: etoma
dâlabasin dy bebe]
(eh eh papa dit i(l) dit vous m'aidez à, à
mett(re) les... eh Thomas dans la bassine du
bébé)

A7 - Ah! oui, qui peut m'aider à baigner Tom, , oui alors

Se7 - [ɔ: polindimwa viktɔɔdimwa]
(euh... Pauline dit moi Victor dit moi)

A8 - Oui, mais oui et alors, tu tournes la page

Se8 - [(ind.) setɔwa]
((ind.) c'est trois)

A9 - Voilà, maintenant tu m(e) racontes la page trois

Se9 - [ɔ ɔ: tomalɛpaasegaɔɔpuɔmɔte]
(euh euh... Thomas il est pas assez grand pour
monter)

A10 - Ah! oui hein, oui il peut pas monter pa(r)ce qu'il est pas assez grand

Se10 - [alɔɔ papailɔɔadâsɛbaɔ e illɔmɔtâo]
(alors papa il (le) prend dans ses bras et il
le monte en haut)

A11 - Mais oui, alors papa le prend dans ses bras, mais oui

Se11 - [viktɔɔ imɔt py pyvitkɛl viktɔɔivɔ ivɔɛtpɛse]
(Victor i(l) monte p(l)us p(l)us vite qu(e) elle
Victor i(l) veut, i(l) veut êt(re) pressé)

A12 - Tu vois, il est pressé pa(r)ce qu'il veut arriver l(e) premier en haut, alors il monte plus vite que Pauline, oui vas-y

Se12 - [kâiɔuvlɔɔɔɔdɔɔɔɔlasaldɔɔbɛ ivwa ɔɔɛdytu]
(quand i(l) rouv(re) la porte de de la salle de
bain, i(l) voit rien du tout)

A13 - Oh ! Oh oui

Se13 - [alɔɔɔismɛ apwɛtdɔɔpɛ]
(alors i(l) s(e) met à pointe des pieds)

A14 - Oui

Se14 - [paskɛlalymjɛɔ ɛɛɛptipɔ ot]
(pa(r)ce que la lumière elle est un p(e)tit
peu haute)

A15 - Ah! oui, ça y est, c'est allumé, ça y est, c'est allumé m... maintenant tu m(e) racontes l'image suivante

Se15 - [gɔatɔ sɛkatɔ]
(gratre c'est quatre)

A16 - Ah ! ça te gratte

- Se16 - [sɔpik dɔmɔzɔb]
(ça pique dans ma jambe)
- A17 - Oui, , voilà, on va continuer quand même, même si ça te gratte encore un peu, raconte-moi cette page là
- Se17 - [dɔkɔR, , , papaiti:A itikɔido aprɛ e i i pɔɔlɔbɔsodybebe]
(d'accord papa i(1) tire le rideau après et i i(1) prend le berceau du bébé)
- A18 - C'est la baignoire, la baignoire en plastique jaune, écoute, regarde, i(1) prend la baignoire en plastique jaune qui est rangée derrière le rideau de la douche, tu tournes la page, hein
- Se18 - [mɛnnɔlapɔsɛt]
(main(te)nant la page sept)
- A19 - Oui maintenant tu m(e) racontes la page sept
- Se19 - [viktɔripɔla (ind.)]
(Victor i(1) prend la (ind.))
- A20 - Hein...
- Se20 - [viktɔridimwa]
(Victor i(1) dit moi)
- A21 - oui
- Se21 - [ʒɔ ʒɔɔpli ɔ: lapla plɔ lɔbɔdybebe]
(je je remplis euh... la pla pleu le bain du bébé)
- A22 - Voilà, il dit ça hein, moi je remplis le bain du bébé, , et qu'est-ce qu'il dit encore là m..., ,
- Se22 - [ɔɔkɔwakɛlɛasɛɔd]
(je crois qu'elle est assez chaude)
- A23 - Oh ! oui, je crois qu'elle est assez chaude hein mm... oui
- Se23 - [ɛ ɛ polinɛpɔlɔgɔɛlasɛvɛt]
(eh eh Pauline e(lle) prend le gant et la serviette)
- A24 - Mm...
- Se24 - [ɛ ɛlla],
(.....)
- A25 - Qui sont là, qui sont là
- Se25 - [wɛ]
(ouais)
- A26 - Regarde, elle prend le gant et la serviette qui sont accrochés près du lavabo là, , et là
- Se26 - [ɛla ɛla sɛlɔsavɔkɛkɛlaublije dɛɔjɛɔ dɔsu lmiɔwɔR, ,]
(et là et là c'est le savon qu'e(lle) qu'e(lle) a oublié derrière dessous l(e) miroir)
- A27 - Hein, elle a oublié d(e) prendre le savon qui est sous la glace là, elle a oublié le savon qui est sous la glace, tout au bout d(e) la planche, , mm...

A39 - Ah ! ... c'est pour me rappeler, mm..., , oui et maintenant tu peux m(e) raconter là

Se39 - [pasa ɔ̃ kã dālabeŋ waʀ]
(pas ça euh... quand dans la baignoire)

A40 - Oui

Se40 - [papasaʔavit tɔm dālabeŋ waʀ]
(papa sort vite Tom dans la baignoire)

A41 - Oui

Se41 - [ʒl papaidi kãmamãflvaaʔive]
(elle papa i(l) dit quand maman elle va arriver)

A42 - Oui

Se42 - [ebɛ̃]
(et b(i)en)

A43 - Oui, , et b(i)en

Se43 - [nãnaɛlsãʔaaʔive ɛlvadiʀ tusãʔapʀɛ]
(nan a elle sera arrivée elle va dire tout sera prêt)

A44 - Voilà, , quand maman sera arrivée, elle va dire que tout sera prêt

Se44 - [polinelamɛnlastɛvjet eviktɔʀlɔpiʒama ketɛdã
dãlɔplakaʀ]
(Pauline elle amène la serviette et Victor le pyjama qu(i) était dans dans le placard)

A45 - Ah ! oui, il amène le pyjama qui était dans le placard

Se45 - [sɛfɛni]
(c'est fini)

ANNEXE N° 5

FORMATION

Il existe plusieurs possibilités pour ceux qui souhaitent suivre une formation correspondant aux travaux exposés dans le présent ouvrage.

1. - Le cursus spécialisé "Genèse et fonctionnement du langage".

Lieu : U.E.R. Institut de Linguistique et Phonétique Générales et Appliquées, 19 rue des Bernardins 75005 Paris. Tél. : 354 16 80.

Dans le cadre de l'enseignement donné par l'U.E.R. en Linguistique Générale, il existe un cursus particulier, orienté sur les déterminations psychologiques et sociales de l'activité linguistique. Ce cursus comporte les 16 U.V. correspondant à un premier cycle complet, puis un C1 et un C2 (chacun de 3 U.V.) accompagné de 2 U.V. libres, le tout correspondant à un deuxième cycle.

Les U.V. de ce cursus spécialisé sont pour moitié des U.V. du programme de linguistique générale et pour moitié des U.V. propres qui portent sur l'apprentissage et le fonctionnement du langage, et sa pathologie génétique ou acquise.

Cet enseignement peut contribuer à la formation théorique et pratique (initiale ou continuée) des rééducateurs, orthophonistes, psychologues, enseignants et en général de tous ceux dont l'activité implique une connaissance approfondie de la fonction linguistique (par exemple : bibliothécaires, moniteurs, personnel de crèche, etc.).

Les étudiants en Orthophonie peuvent préparer ce cursus parallèlement à leurs études d'orthophonie. Le succès à leurs examens d'orthophonie les dispense de certaines U.V. (10 U.V. réparties sur les 3 années). Les mêmes équivalences sont accordées aux instituteurs titulaires du C.A.E.I. (option R.P.P.).

Diplôme National : Les étudiants souhaitant inclure ce cursus dans un diplôme national (licence et maîtrise de Linguistique) trouveront les renseignements nécessaires dans la brochure de l'U.E.R.

Cursus REDUIT : Diplôme de linguistique appliquée aux problèmes de l'acquisition du langage.

Réservé aux étudiants salariés dont l'activité professionnelle concerne l'enfant.

Il s'agit d'un cursus de 16 U.V. étalées sur quatre années. Les "ateliers" permettent l'exploitation d'un travail personnel sur le terrain en liaison avec les cours théoriques.

2. - Des stages de formation organisés par l'AsFoReL, 130 avenue de Villiers 75017 Paris.

L'AsFoReL organise des stages de formation dans le cadre

du régime général de la Formation Permanente ou de la Formation Continué des Enseignants.

Ces stages peuvent se dérouler suivant différentes modalités. Ils sont destinés à ceux qui sont confrontés aux problèmes posés par la mise en fonctionnement du langage, le fonctionnement (ou le dysfonctionnement) de l'activité langagière orale et écrite, que ce soit dans leur réflexion et/ou dans leur pratique.

Objectifs essentiels :

- . formation et initiation à une réflexion et à une attitude de recherche,
- . mise en oeuvre d'une méthode de travail associant théorie et application pratique.

Pour tout renseignement, s'adresser à l'AsfoReL.

BIBLIOGRAPHIE

1. Bibliographie Générale.

2. Livres illustrés pour enfants cités.

3. Collection "Acquisition du langage oral et écrit :
théorie et application". Responsable : L. LENTIN.

1. BIBLIOGRAPHIE GENERALE

- Actes de la recherche en Sciences sociales, n° 1975-1, 1975-4, 1976-2.3, etc. Etudes portant sur différents problèmes socio-psycho-linguistiques.
- A.F.L.A., 1979. (Association Française de Linguistique Appliquée), Fr., Bull. n° 2 et 3-4.
- ALFANDARI E., 1977. Aide sociale, action sociale, 2ème éd., Dalloz, Fr., 709 p.
- ALPHA-INFO. Revue de l'Association pour l'Alphabétisation, l'Enseignement du français et la Formation des Travailleurs Immigrés. Diverses études sur la formation des travailleurs immigrés et de leur famille.
- ANDERSEN E.S., 1975. A selected bibliography on language imput to young children, C.L.D. Stanford, pp. 75-86.
- A.T.D., 1979. Enfants de ce temps, une politique de l'enfance pour les vingt années à venir. Livre blanc des enfants du Quart-Monde. Editions Science et Service. Paris.
En particulier : Chapitres "L'enfant, l'école et les autres institutions", "Une politique de l'enfance pour les vingt années à venir".
- BAUTIER-CASTAING E., 1977 a. "Modèles syntaxiques et stratégies d'apprentissage". Le français dans le monde, n° 129. Paris, Hachette/Larousse.
- 1977 b. "Acquisition comparée de la syntaxe du français par des enfants francophones et non francophones". Etudes de Linguistique Appliquée, n° 27. Paris, Didier.
- 1980. "Pratiques linguistiques, discursives, pédagogiques, cause ou conséquence de l'échec scolaire ?". Langages, n° 59, pp. 9-24.
- BELIN N., 1984. L'appétence du langage en école maternelle. Ministère de l'éducation nationale, Académie de Bordeaux, Bordeaux.
Pour une pédagogie de la réussite : démarches, méthodes. Vol. III. février.
- BERNSTEIN B., 1975. Langages et classes sociales. Paris, Editions de Minuit.
- BOREL-MAISONNY S., 1966. Langage oral et écrit. 5ème édition 1970. Delachaux et Niestlé.
- BOUVIER N., 1982. "Comment les enfants réutilisent-ils les données linguistiques fournies par l'entourage adulte ?", Etudes de Linguistique Appliquée, n° 46. Paris, Didier.

- B.R.E.F. Université François Rabelais, Tours. Divers numéros de cette revue traitent des problèmes de l'enseignement de la langue à l'école, en liaison avec l'origine sociale des enfants.
- BRONCKART J.P., 1977. Théories du langage. Bruxelles, Mardaga.
- 1979 (et coll.). "Syntaxe de base et conjugaison à l'école primaire", Etudes de Linguistique Appliquée, n° 34. Paris, Didier.
- BRONFENBRENNER W., 1975. Race et I.Q. edited by Ashley Montagu. Oxford University Press.
- BRUNER J.S., 1983. Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire. Paris, P.U.F.
- CADET F., 1971. "Recherches récentes sur les variations sociales de la langue française", Langue Française, n° 9. Paris, Larousse, pp. 74-81.
- Les Cahiers du G.R.E.P.S., 1980. "Groupe de recherche : le langage chez le déficient mental". n° 19, janvier.
- CAZDEN C.B., 1972. Child language and education. New York, Holt, Winston and Rinehart.
- 1973. "The situation : a neglected source of social class differences in language use". J.B. PRIDE et J. HOLMES, pp. 35-60.
- 1979. Traduction en français : "La situation : une source négligée des différences entre classes sociales dans l'utilisation du langage". Université Paris Nord, Publications du Groupe Communication et Travail, Villetaneuse. Introduction de M. LACOSTE.
- CHAUVIN R., 1975. Les surdoués. Paris, Stock.
- CHILAND C., 1971. L'enfant de 6 ans et son avenir. Paris, P.U.F.
- CHIPMAN H., 1976. The construction of the pronominal system in young children. Berne, Huber.
- COHEN R., 1977. L'apprentissage précoce de la lecture. Paris, P.U.F.
- Conseil de l'Europe. Education et Culture, 1976. Un niveau-seuil. Strasbourg.
- C.R.E.D.I.F. Divers documents de travail sur le français parlé.
- C.R.E.L.E.F. Les Cahiers du C.R.E.L.E.F. Faculté des Lettres et des Sciences Humaines. Section de linguistique et philologie françaises. Besançon. (Chaque numéro contient une ou plusieurs études de sociolinguistique).

C.R.E.S.A.S.

- 1974 à 79, (Divers auteurs). Cahiers du C.R.E.S.A.S., n° 11 à 20. Paris, I.N.R.P.
- 1974. "Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité ?". Recherches Pédagogiques, n° 68. Paris.
- 1978 a. Le handicap socio-culturel en question. Paris, E.S.F.
- 1978 b. "Nouvelles études sur l'échec scolaire", (I et II), Recherches pédagogiques, n° 95 et 96. Paris.
- 1981. L'échec scolaire n'est pas une fatalité. Paris, E.S.F.
- 1983. "Ecoles en transformation. Zones prioritaires et autres quartiers". Col. CRESAS, n° 1. Paris, l'Harmattan, INRP.

DANNEQUIN E., 1977. Les enfants bâillonnés. Paris, CEDIC-Sudel.

DAVID M. et APPEL G., 1973. Loczy ou le maternage insolite. Paris, Scarabée.

DEESE J., 1970. Psycholinguistics. Boston, Allyn and Bacon.

DE LANDSHEERE et al., 1973. Recherche en éducation. Recherches sur les handicaps socio-culturels de 0 à 7-8 ans. Ministère de l'Education Nationale et de la Culture Française. Bruxelles.

DELEFOSSE J.M.O., 1980. Aider l'enfant à maîtriser le fonctionnement du langage, l'évolution de l'explicite dans le récit; étude de la syntaxe. Paris, Université de la Sorbonne Nouvelle (mémoire de maîtrise non publié).

- 1982. Maîtrise du langage oral et écrit chez l'adolescent en difficulté scolaire. Expérimentation sur le terrain et analyse linguistique de corpus. Paris, Centre des Polycopiés de l'Université de la Sorbonne Nouvelle.

- 1983. 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. Thèse de 3ème cycle polycopiée.

DEPAULD B.M., BONVILLIAN J.D., 1978. "The effect on language development of the special characteristics of speech addressed to children", J. psycholing. Res., n° 3. U.S.A.

DES ILLETTRÉS EN FRANCE, 1984. Paris, La Documentation Française.

DIATKINE G., 1973. "Réflexion d'un psychiatre d'enfants sur l'hygiène mentale". La psychiatrie de l'enfant, vol. XVI, Fasc. 1, pp. 215-249.

- 1979. "Familles sans qualités : les troubles du langage et de la pensée dans les familles à problèmes multiples". La psychiatrie de l'enfant, Vol. XXII, Fasc. 1, pp. 237-273.

- 1983. Les transformations de la psychopathie. Paris, P.U.F.

DRACH K.M., 1968. "The language of the parent : a pilot study", Language, society and the child. Working paper, n° 13, Language Behavior Research Laboratory. Berkeley, Univ. of California.

ECOLE et FAMILLES - C.S.F. Le bulletin de cette association publie fréquemment des études portant sur l'inadaptation de l'institution scolaire aux besoins des enfants prolétaires.

E.N.A., 1977. "Inégalité et Education. L'école maternelle et l'égalité des chances". Rapport présenté par les élèves du groupe IV. Voie d'Administration Economique. Ecole Normale d'Administration. Juin.

ENCREVE P., 1977. "Linguistique et sociolinguistique", Langue française, n° 34, mai. Paris, Larousse.

Etudes de Linguistique Appliquée, Paris, Didier.

- 1979 a. "La grammaire en langue maternelle et en langue étrangère". n° 34, avril-juin. Coord.L. DABENE.
- 1979 b. "Mélanges de didactique des langues". n° 35, juillet-septembre.
- 1980. "Enseignement du français langue maternelle". n° 39-40, juillet-décembre. Coord. J. HEBRARD et F. MARCHAND.
- 1981 a. "Autonomie dans l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie". n° 41, janvier-mars. Coord. H. HOLEC.
- 1981 b. "L'analyse de conversations authentiques". n° 44 octobre-décembre. Coord. E. ROULET.

FONTAN M., 1976. "L'apprentissage de la liberté, de l'autonomie des jeunes". Bulletin d'information du C.R.E.A.I. Nord Pas-de-Calais, n° 43, avril-mai-juin, pp. 10-22.

- 1977. "Les marginaux dans l'action sociale". Bulletin d'information du C.R.E.A.I. Nord Pas-de-Calais, n° 47, avril-juin, pp. 13-17.

FRANCOIS F., 1976 (et coll.). La syntaxe de l'enfant avant 5 ans. Paris, Larousse.

- 1978 a (sous la responsabilité de). Syntaxe et mise en mots. Analyse différentielle des comportements linguistiques des enfants. A.T.P. du C.N.R.S., n° 29. Paris, Ed. du C.N.R.S.
- 1978 b. Éléments de linguistique appliqués à l'étude du langage de l'enfant. Orthophonie 6, Paris, Les cahiers Bailière.

GAGEY J., 1984. "L'évaluation clinique", Informations C.R.E.A.I. Aquitaine, mai, pp. 1-5.

G.E.D.R.E.M., 1978. Accueillir la petite enfance. Ed. Syros.

- 1980. Echec et maternelle. Avant six ans, déjà la sélection ? Ed. Syros.

GEORGE C., 1974. "Qu'est-ce que le renforcement dans l'apprentissage verbal ?". L'année Psychologique, 74-2. Paris, pp. 583-636.

GIRARD V., 1975. "La prévention spécialisée", I.A.S. n° 18, juin, pp. 1-8.

GRAY R.A., SASKI J., MC. ENTIRE M.E., LARSENS S.C., 1980. "Is proficiency in oral language a predictor of academic success ?". Elem. Sch. J., n° 5. U.S.A., pp. 260-267.

- GREGOIRE M.N., RONDAL J.A., PEREE F., 1984. "Aspects morpho-syntaxiques et lexicaux du langage spontané d'enfants de 2 à 5 ans". Enfance n° 1.
- GVOZDEV A.N., 1949. Formation chez l'enfant des structures grammaticales russes. Moscou, Akad. Pedag. NAUK RSFSR.
- 1961. Problèmes de l'étude du langage enfantin. Moscou, Akad. Pedag. NAUK RSFSR.
- HOUDEBINE A.M., 1983 (sous la direction de). Aspects de la langue orale des enfants à l'entrée au cours préparatoire. Paris, I.N.R.P.
- HUDELOT C., 1980. "Organisation linguistique d'échanges verbaux chez les enfants de maternelle". Langages, n° 59, pp. 63-78.
- HUOT H., 1975. "Exercices structuraux et enseignement de la langue maternelle", Etudes de Linguistique Appliquée, n° 20. Paris, Didier, pp. 52-87.
- IGLOOS (Quart Monde). Revue trimestrielle. Plus particulièrement les numéros 55-56 : La culture en milieu sous prolétaire : pivot culturel; 86 : Un combat pour la culture : pivot culturel.
- JOSEPHSON J., DE STEFANO J., 1979. "An analysis of productive control over an educational register in school age children's language". Internat. J. Psycholing., n° 4. Roum.
- KAMIN L.J., 1975. "Politics of IQ", in National Elementary Principle. vol. 54, mars-avril, pp. 1-78.
- KHOMSI A., 1982. "Langue maternelle et langage adressé à l'enfant", Langue Française, n° 54. Paris, Larousse.
- LABOV W., 1972. "The study of language in its social context". Sociolinguistics, (ss. dir. de J.B. PRIDE et J. HOLMES). Harmondsworth Penguin, pp. 180-202.
- 1976. Sociolinguistique. Paris, Ed. de Minuit.
- 1978. Le parler ordinaire, la langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis, 1 et 2. Paris, Ed. de Minuit.
- LAFONTAINE D., 1982. "Interactions verbales parents-enfant, étude longitudinale d'un cas". Enfance, n° 1-2.
- LANGAGES, 1977 (Divers auteurs). "Langage et classes sociales", n° 46. Paris, Larousse.
- LANGUE FRANCAISE, 1984. "Langue maternelle et communauté linguistique", n° 54. Paris, Larousse.
- LAWTON D., 1963. "Social class differences in Language development". Language and Speech.

- LEBOVICI S., 1971. "Problèmes posés par l'action psychothérapi-
que à l'hôpital de jour du XIII^{ème} arrondissement", Revue de
neuropsychiatrie infantile et d'hygiène mentale de l'enfance,
n° 5, mai, pp. 235-240.
- 1982. "Actions institutionnelles discontinuées auprès des
très jeunes enfants et de leurs familles", L'information
psychiatrique, vol. 58, novembre, pp. 1159-1171.
- 1983. "Pour une clinique de l'interaction", Perspectives
psychiatriques, pp. 15-21.
- LEBOVICI S., DIATKINE G., 1969. "A propos de la psychothérapie
familiale", La psychiatrie de l'enfant, vol. XII, fasc. 2,
pp. 447-536.
- LEBOVICI S., SOULE M., 1977. La connaissance de l'enfant par la
psychanalyse. Paris, P.U.F.
- LEIF J., 1981. Le langage. Nature et acquisition. Paris, E.S.F.
- LENTIN L., 1962. "Sur le problème de l'apprentissage du langage
à l'école maternelle", Études sur le langage de l'enfant (M.
Cohen et al.). Ed. du Scarabée (3, rue de la Montagne Ste Ge-
neviève, Paris), pp. 151-160.
- 1971. "Recherche sur l'acquisition des structures syntaxi-
ques chez l'enfant entre 3 et 7 ans : une méthode, premiers
résultats", Études de Linguistique Appliquée, n° 4. Paris,
Didier, pp. 7-52.
- 1972 a (9^{ème} éd. revue 1982) : Apprendre à parler à l'en-
fant de moins de 6 ans. Où ? Quand ? Comment ? (Tome 1). Pa-
ris, Editions E.S.F.
- 1972 b. "Observation du langage infantin. Système syntaxi-
que", Rééducation Orthophonique, vol. 10, n° 66-67. 10, rue
de l'Arrivée, 75015 Paris, pp. 97-110.
- 1973 a. "Interaction adultes-enfants au cours de l'acqui-
sition du langage. Etude du langage de deux enfants de mi-
lieux socio-culturels différents, et de celui de leurs pa-
rents", Études de Linguistique Appliquée, n° 9. Paris, Di-
dier, pp. 9-50.
- 1973 b. "L'enseignement du français à l'école maternelle",
Le français aujourd'hui. Numéro spécial 22 (1 rue Léon Jour-
nault, 92130 Sèvres), pp. 55-60.
- 1973 c (8^{ème} édition revue 1983). Comment apprendre à par-
ler à l'enfant ? Aperçu d'une expérience en cours. (Tome 2).
Paris, E.S.F.
- 1974 a. "Quel est l'avenir de l'école maternelle ?" : ré-
ponse à une question dans le volume Questions/réponses sur
l'École Maternelle. Paris, E.S.F., pp. 146-159.
- 1974 b - "Apprendre à parler", un entretien avec L. LENTIN
L'École et la Nation n° 243, octobre 1974. 168, rue du Temple,
75003 Paris, pp. 22-28.
- 1974 c. "L'apprentissage du langage parlé à l'école mater-
nelle" interview de L.L. par Philippe MAZET, La Revue de Mé-
decine, Tome 15 - Numéro spécial (hors série) sur l'École
Maternelle, n° 27. 40, rue Paul Valéry, 75016 Paris, pp.
1721-1727.

LENTIN L.,

- 1974 d. "Apprentissage du langage et milieu socio culturel". Communication au 2ème Colloque International d'Audio-phonologie, Besançon. Bulletin d'audiophonologie. Prélangage. Volume 4, n° 6, pp. 439-453.
- 1975 a. Introduction à l'article de J.D. LE MOUSTIER et J. PLAISANCE : "Expérimentation de la méthode verbo-tonale auprès d'enfants entendants, à l'école maternelle Kergomard de Beaumont s/Oise. Les Cahiers de l'Enfance Inadaptée n°195. Paris, Ed. Sudel, p. 3. Lire aussi les articles des numéros 194, 196 et 197 de la même revue.
- 1975 b. "Première étape de la lecture : apprendre à parler". Transcription de la conférence faite en avril 1975. La joie par les livres, n° 43-44. 4 rue de Louvois, 75002 Paris, pp. 27-34.
- 1975 c. "Apparition de la syntaxe chez l'enfant", Langue Française, n° 27, dirigé par L. LENTIN et contenant des articles de plusieurs membres de son équipe. Paris, Larousse.
- 1975 d. Apprendre à parler en racontant. Douze livrets illustrés et un livret destiné aux éducateurs. Paris, Edition ISTRAS/ESF.
- 1976 a. "Intercompréhension entre adulte et enfant : une problématique", Rééducation Orthophonique, n° 92, volume 14. Paris, pp. 491-513.
- 1976 b. "Le langage du petit enfant - son développement à l'école maternelle". Propos recueillis par Isabelle JAN. Ecole et Socialisme n° 2, mars 1976.
- 1977. Du parler au lire (interaction adulte-enfant). (Tome 3), 4ème édition 1983, avec la collaboration de C. CLESSE, J. HEBBARD, I. JAN. Paris, E.S.F.
- 1978 a. Histoires à lire : le livre du lecteur débutant. Série Orange. 6 livrets + livret de présentation ou 1 livre + livret de présentation. Paris, ISTRAS.
- 1978 b. David et Marion à l'école. Paris, ISTRAS. (5 livrets)
David et Marion à la maison. " " "
- 1979 a. Histoires à parler. 6 livres pour tout-petits. Paris, ISTRAS.
- 1979 b. Histoires à lire, série verte. "Jo et Timothée" : 1 livre de 80 pages + 1 livret de présentation. Paris, ISTRAS.
- 1979 c. "Acquisition du langage et niveaux de langue". Commission Française de la Culture de l'agglomération de Bruxelles, Actes du Colloque du 26.03.1977. Bruxelles, 1979.
- 1979 cc. David et Marion sont bien contents. Paris, ISTRAS. (5 livrets).
- 1979 d. L. LENTIN (et al.). "Les livres illustrés pour enfants et l'acquisition du langage". Université de la Sorbonne Nouvelle. Centre de Polycopiés. Paris.
- 1979 e. "Quelques réflexions à propos de l'apprentissage et de la pratique de la lecture". Apprentissage et pratique de la lecture à l'école. Actes du Colloque ministériel de Paris 13-14 juin 1979. C.N.D.P., Paris.
- 1980 a. Préface de l'ouvrage Juliette apprend à parler, Catherine NICOLAS-JEANTOUX. Masson.
- 1980 b. Préface de l'ouvrage Ecrire et Rédiger à l'école, P. GUIBERT, M. VERDELHAN. Paris, E.S.F.
- 1980 c. "Rôle du texte du livre illustré avant l'apprentissage de la lecture", Le français Aujourd'hui, n° 50, juin 1980. (Revue de l'A.F.E.F., Paris).

LENTIN L.,

- 1980 d. "Le texte du livre illustré et l'apprendre à parler, lire et écrire de l'enfant", La Revue des livres pour enfants, n° 72-73. Paris.
- 1980 e. David et Marion et leurs amis. Paris, ISTRÀ (5 livrets).
- 1980 f. "L'acquisition du langage à l'école maternelle, ses conditions, ses enjeux", La famille et l'école, N° 208 (Colloque sur la petite enfance), 209 Bd St-Germain, 75007 Paris.
- 1980 g. "Développement de la fonction langage chez l'enfant entendant depuis la naissance. Similitude avec ce développement chez l'enfant sourd. Conséquences pour la formation des praticiens". Communication L'enfant sourd avant trois ans. Colloque International. Association Nationale des Parents d'Enfants Déficiants Auditifs. 2, 3 et 4 novembre 1979, Paris. Ed. CTNERHI "Diffusion", 27 Quai de Tournelle, 75005 Paris.
- 1981 a. HISTOIRES A PARLER : 2ème série de 6 livrets. ISTRÀ.
- 1981 b. HISTOIRES A LIRE, Série rose. ISTRÀ. 6 livrets + livret de présentation ou 1 livre + livret de présentation.
- 1981 c. CHANTER, PARLER, BOUGER. ISTRÀ/PEDAGOGIE NOUVELLE. Collection de 5 disques + livret de présentation. Texte des chansons : Marie-Josèphe Rancon, mélodies : Christiane Perrin, orchestration : Jean-François Gaël.
- 1981 d. Deux collections inspirées par les thèses de L. LENTIN, chez SCOLAVOX (Poitiers) : "Les livres jaunes à parler ensemble" : deux albums (à parler). "Les livres verts de l'école" : deux albums (à lire).
- 1982 a. "A propos de l'acquisition du langage", Revue RAISON PRESENTE, n° 62 (16 rue de l'Ecole Polytechnique, 75005 Paris), pp. 57-77.
- 1982 b. "Bien parler avant de lire", in AIMER LIRE, Ed. Bayard Presse-Jeune, pp. 15-21.
- 1983. Les livres illustrés pour enfants et l'acquisition du langage. Edition remaniée. Paris, Service publications Université Sorbonne Nouvelle.
- 1984 a. "Lire comme on parle", Magazine l'EDUCATION, n° 52, janvier 84, pp. 40-43.
- 1984 b. "Parler", L'école maternelle, numéro hors série de Vers l'Education Nouvelle, pp. 18-21.
- 1984 c. "Apprendre à parler-penser à l'école maternelle", La maternelle pour réussir. (FEN/SNI/UA), pp. 157-168.
- 1984 d. "Le formateur est un chercheur", RAISON PRESENTE, n° 71.
- 1984 e. "Problèmes de langage et de texte dans les publications pour enfants". Actes du Colloque "Le français dans les publications enfantines", nov. 83. Maison de la Francité, Bruxelles.
- 1984 d. L. LENTIN (et coll.). Recherches sur l'acquisition du langage. Actes des journées des 2 et 3 décembre 1983. Paris, Université de la Sorbonne Nouvelle.

LEOPOLD W., 1953-54. "Patterning in children's Language Learning". Language Learning.

LEPOT-FRAGMENT Ch., 1980. "Guidance parentale et développement de la communication chez l'enfant. Les prérequis de l'accès au langage selon BRUNER". Lang. homme, n° 44. Belg.

- LE SAINT C., 1984. "L'expérimentation d'une école maternelle d'application dans le cadre de la recherche sur l'apprendre à parler", Bulletin de l'AsFoReL, n° 11, janvier-février-mars, pp. 11-17.
- LEVY E., 1977. "A la recherche d'indicateurs de santé", Revue internationale des sciences sociales, n° 3, pp. 470-500.
- LEWIS M., ROSENBLUM L.A., 1975. The effect of infant on its caregiver. Londres, Wiley & Son.
- LITTLE A., SMITH G., 1971. Stratégies de compensation, panorama des projets d'éducation pour les groupes défavorisés aux Etats-Unis. D.C.D.E.
- LOUSTALET-SENS G., 1983. Usages du langage et situations de verbalisation. Etude différentielle des points de vue génétique et socio-culturel de l'explication et de l'argumentation chez des enfants de grande section de maternelle et de cours préparatoire. Université de Bordeaux II, thèse de 3ème cycle, WITWER J. dir.
- LURCAT L., 1976. La maternelle, une école différente ?. Paris, Ed. du Cerf.
- MARCELLESI Ch. et coll., 1976. "Aspects socio-culturels de l'enseignement du français", Langue Française, n° 32, décembre. Paris, Larousse.
- MARCELLESI J.B. et GARDIN B., 1974. Introduction à la Socio-linguistique, la linguistique sociale. Paris, Larousse. Particulièrement : IV 1 "Langage et pauvreté, une problématique faussée", pp. 110-111.
- MARKOVA A.K., 1978-79. "The teaching and mastery of language", Sov. Educ., n° 2-3-4. U.S.A. (Articles soviétiques traduits en anglais).
- MARTINEZ J.P., WITWER J., 1977. Coexistence possible entre le langage socio-maternel et le langage standard, par l'analyse d'un modèle situationnel et d'un essai de pédagogie situationnelle de langage. Université de Bordeaux II. U.E.R. Sciences sociales et psychologiques. Thèse de doct. 3ème cycle.
- MELVIN M.P., 1979. "Psycholinguistics and the teaching of reading", Elem. Sch. J., n° 5. U.S.A., pp. 276-283.
- MOERK E., 1972. Principles of interaction in language learning, Merrill Palmer Quaterly, pp. 229-257.
- 1977. "Processes and products of imitation : additional evidence that imitation is progressive", J. psycholing. Res., n° 3. U.S.A., pp. 187-202.
- MOREAU M.L., RICHELLE M., 1981. L'acquisition du langage. Bruxelles, Mardaga.

- PATEET P., 1983. "La lecture. Perspectives pour l'application pédagogique", Rev. belge psychol. pédag., n° 183. Belg.
- PIAT E., 1977. "A propos du langage des Treizel", Perspectives Psychiatriques "Etude de Cas", n° 61.
- PLAISANCE E., 1974 a. "De l'interprétation des échecs scolaires", L'échec scolaire, doué ou non doué. G.F.E.N., Paris, Editions sociales.
- 1974 b. "Education et Compensation", Cahiers de l'Enfance Inadaptée, n° 189 et 190, février et avril.
- 1975. "La dyslexie a bon dos !", Le pouvoir de lire. G.F.E.N., Paris, Casterman.
- 1976. "La petite enfance et l'école : les inégalités", Les Cahiers du Centre d'Etudes et de Recherches marxistes, n° 125.
- 1977. L'école Maternelle. Paris, Nathan (Collection J.É.I.F.).
- 1978. "Les pièges de la précocité", L'École et la Nation, n° 285, octobre.
- 1981. "Juliette, sa mère et la recherche scientifique à propos d'un livre récent sur le langage de l'enfant", Les Cahiers de l'enfance inadaptée, n° 247, mai.
- 1984. L'école maternelle en France depuis la fin de la seconde guerre mondiale, doctorat d'Etat, Université Paris V.
- PRATIQUES, revue trimestrielle. Divers auteurs dont :
- LEON P., PEYARD J. et autres, 1977. "L'oral", n° 17, octobre.
- REHBEH H., 1980. Contribution à l'apprentissage du langage oral et écrit chez les enfants de 5 à 7 ans en utilisant les apports de la psychomotricité, de la linguistique et des mathématiques. Université de Lyon II. Thèse de 3ème cycle.
- REPERES, pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire. I.N.R.P.
- Divers numéros traitant notamment des rapports entre le français écrit et le français oral, ainsi que des difficultés rencontrées par les enfants de certaines couches de la population face à l'enseignement traditionnel.
- RONDAL J.A., 1978. Langage et éducation. Bruxelles, Mardaga.
- 1981. "Langage et handicap socio-culturel : recherches récentes et perspectives", Lang. Homme, n° 46. Belg.
- 1983. L'interaction adulte-enfant et la construction du langage. Bruxelles, Mardaga.
- Centre de Royaumont pour une science de l'homme, 1979. Théorie du langage. Théorie de l'apprentissage. Le débat entre Jean PIAGET et Noam CHOMSKY. Seuil.
- SELOSSE, 1965. "L'éducateur et la recherche", Rééducation, n° 169, janvier-février, pp. 1-23.
- S.I.G.E.S., 1981. "Etudes effectuées sur le panel premier degré, devenir scolaire en 1979-80 des élèves présents au cours préparatoire en 1978-79". D.T. n° 260, décembre.

- SLAMA-CAZACU T., 1976. Non verbal components in message sequence : "mixed syntax". Mc Cormack W. and Wurm S. (eds).
 - 1980. The dialogue in Children. The Hague, Mouton.
 - 1981. Beziehungen zwischen Sprache und Denken in Untogenes. Berlin, Akademie Verlag.
- SLOBIN D., 1968. Early grammatical development in several languages... New-York, Wecksel and Bever.
- SMITH F., 1979. La compréhension et l'apprentissage. Traduction de A. VEZINA. Ed. HRW, distribué en France par Doin-Vuibert.
 - 1980. Comment les enfants apprennent à lire. Traduction de M. PROUX. Paris, Ed. Retz.
- STAMBAK M., VIAL M., DIATKINE R., PLAISANCE E., 1969. La dyslexie en question. Paris, Colin-Bourrelrier.
- Symposium de l'association de psychologie scientifique de la langue française, 1975 (divers auteurs). 1977, La Genèse de la parole. P.U.F.
- STEWART J., SINCLAIR H., 1975. "Comprehension of Questions by Children between 5 and 9", International Journal of Psycholinguistics, n° 3, pp. 17-26.
- UZE M., 1982 a. Rattrapage d'un apprendre à lire manqué chez un enfant tout venant : aspect linguistique. Paris, Université de la Sorbonne Nouvelle. (mémoire de maîtrise).
 - 1982 b. On y va !. Paris, SNAPEI, 15 rue Coysevox, 75018 Paris.
 - 1982 c. "On y va ! : une expérience", Cahiers du G.R.E.P.S., n° 25. 3 rue de la Tranché, 86000 Poitiers.
 - 1983. "Lire-écrire : un apprentissage tardif chez des adultes en difficulté", Cahiers du G.R.E.P.S., n° 28.
 - 1984. Un apprendre à "lire-écrire" tardif chez des adultes dits "handicapés mentaux". Paris, Université de la Sorbonne Nouvelle.
- VAN DER GEEST T., HECKHAUSEN J., 1981. "kommunikative anpassung zwischen kindern verschiedenen alters und verschiedener muttersprache", Z. Entwickl. psychol. pädag. psychol. Allem.
- VENEZKY R.L., CALFEE R.C., CHAPMAN R.S., 1970. Language and reading an interdisciplinary approach. Washington : Center for applied linguistics.
- WALLON H., 1925. L'enfant turbulent. Paris, Alcan.
 - 1954 (1934 1ère édition). Les origines du caractère chez l'enfant. Paris, P.U.F.
 - 1968 (Rééd.). L'évolution psychologique de l'enfant. Paris, Armand Colin.
 - 1970 (Rééd.). De l'acte à la pensée. Paris, Flammarion.
- WILLIS M.A., 1979. "The use of the record of oral language with pre-school children", Except. Child, n° 3. Austral, pp. 105-116.

- WYATT G., 1969. Language learning and communication disorders in children. New-York, The free press.
- 1973 (trad. franç. par Lucas Debefve). La relation mère-enfant et l'acquisition du langage. Bruxelles, C. Dessart.
- ZAZZO B., 1978. Un grand passage : de l'école maternelle à l'école élémentaire. Paris, P.U.F.
- ZIMMERMANN D., 1982 a. Observation et communication non verbale en maternelle. Paris, E.S.F.
- 1982 b. La sélection non verbale à l'école. Paris, E.S.F.

2. LIVRES ILLUSTRÉS POUR ENFANT CITES

- BRUNA Dick, 1974. Le petit lapin dans la neige, albums Dick Bruna. Nathan.
- FRONSACQ Anne, images de Lucile Butel, albums du père Castor. Flammarion.
 - 1978 a. Aujourd'hui il pleut (T.M.P.E.).
 - 1978 b. Les cheveux de Gaël (T.M.P.E.).
- LEBRUN Claude, dessins de Danièle Bour, les petits albums de Pomme d'Api. Centurion.
 - 1979. Petit ours brun se lave (T.M.P.E.).
 - 1984. Petit ours brun étend le linge.
 - 1981 a. Petit ours brun et les pigeons (T.M.P.E.), le journal de Pomme d'Api, n° 182, avril. Bayard-Presses.
 - 1981 b. Petit ours brun a peur, le journal de Pomme d'Api, n° 184, juin. Bayard-Presses.
- LENTIN Laurence, 1975 d, d'après une histoire d'Annie Soustelle, illustrations de Jacqueline Michaud, coll. "Pauline et Victor", apprendre à parler en racontant. ISTR/ESF.
 - La maison aux volets verts, série verte n° 1.
 - Victor se réveille, série verte n° 1.
 - Pauline s'habille, série verte n° 1.
 - La tarte (T.M.P.E.), série orange n° 2.
 - Le ballon perdu, série orange n° 2.
 - Le bain du bébé, série orange n° 2.
 - Maman part travailler, série bleue n° 3.
- POMME D'API et LENTIN L., illustrations de Noëlle Herrenschildt. ISTR.
 - 1978 a. "David et Marion à la maison".
Le chocolat (T.M.P.E.).
Le cadeau de Cécile (T.M.P.E.).
Qu'est-ce qu'on va faire (T.M.P.E.).
Il fait chaud (T.M.P.E.).
 - 1978 b. "David et Marion sont bien contents".
A la piscine (T.M.P.E.).
Mamie arrive (T.M.P.E.).
Le manège (T.M.P.E.).
 - 1978 c. "David et Marion à l'école".
Des tabliers pour se salir (T.M.P.E.).
A la cantine (T.M.P.E.).
 - 1979. "David et Marion en vacances".
Les canifs (T.M.P.E.).
- RANCON Marie-Jo, 1979. Coll. L. LENTIN, Histoires à parler, ISTR.
 - Le chien de Moussou (T.M.P.E.), illustrations de Pascale Claude-Lafontaine.
 - Clac la bulle (T.M.P.E.), illustrations de M. Daufresne.
- WEBBES Marie, 1978. (Texte et images) : Henri et son ours (T.M.P.E.), albums du père castor. Flammarion.

Sans auteur, dessins de I. Wikland, 1973. Babi-livres. Hatier.

- Poum dans sa maison (T.M.P.E.).
- Poum sait déjà (T.M.P.E.).

Sans auteur, dessins de Colette Cotte, babi-livres. Hatier.

- 1976. Le vélo de Delphine (T.M.P.E.).
- 1979. Le Noël de Delphine (T.M.P.E.).

3. COLLECTION

"ACQUISITION DU LANGAGE ORAL ET ECRIT :
THEORIE ET APPLICATION"

Responsable : Laurence LENTIN

Ed. : Service des Publications de l'Université
de la Sorbonne Nouvelle Paris III
13, rue de Santeuil - 75231 Paris cédex 05.

ALLAIN Gilberte, 1981. Apprentissage du langage et repères de l'espace. Monographie : Catherine de 3 à 5 ans.

DELEFOSSE J.M. Odéric, 1982. Maîtrise du langage oral et écrit chez l'adolescent en difficulté scolaire. (Expérimentation sur le terrain et analyse linguistique de corpus).

FRANCO Anna, 1983. Utilisation du livre illustré en milieu sous-prolétaire : expérience d'une bibliothèque de rue.

LE CUNFF Catherine, BARUTH Christiane, 1982. Eléments pour une étude de l'interaction langagière adulte/enfant. Les marques de première personne chez deux enfants entre 2 et 3 ans. (fascicules 1 et 2).

LENTIN Irène, 1983. L'album pour enfants non-lecteurs. Etude de divers critères d'appréciation.

LENTIN Laurence et collaborateurs, 1983. Les livres illustrés pour enfants et l'acquisition du langage.

UZE Madeleine, 1983. Rattrapage d'un apprendre à lire manqué chez un enfant tout venant : aspect linguistique.
- 1984. Un apprendre à "lire-écrire" tardif chez des adultes dits "handicapés mentaux".

HORS SERIE

LENTIN Laurence et collaborateurs, 1984. Recherches sur l'acquisition du langage. Actes des journées des 2-3 décembre. Ouvrage collectif.

Edité par le C.T.N.E.R.H.I.

Tirage par la Division
Reprographie

Dépôt légal : Décembre 1985

Le Directeur : Christine PATRON