

**APPROCHE LINGUISTIQUE DES TEXTES
DE LIVRES POUR ENFANTS :
POUR QUELS OBJECTIFS ET QUELLES
PRATIQUES AU COURS DE L'ACQUISITION DU
LANGAGE ?**

Martine VERTALIER

CRALOE, Université PARIS 3 - Sorbonne Nouvelle

Résumé

Une approche linguistique et interactionniste de l'apprentissage du langage oral et écrit, éclairée par les avancées de la linguistique de corpus, permet d'évaluer l'apport d'ouvrages de la littérature enfantine à l'appropriation par l'enfant du fonctionnement sémantico-syntaxique de la langue et de variantes énonciatives susceptibles de le mener à la maîtrise de l'écrit, dans un continuum de pratiques langagières. L'analyse des caractéristiques linguistiques des textes peut expliquer les difficultés de compréhension rencontrées par les enfants et les difficultés de médiation rencontrées par les praticiens et peut ainsi contribuer à la formation de professionnels de l'enfance comme de professionnels de l'édition.

Abstract

A linguistic and interactionist approach of oral and written language learning, together with new developments in corpus linguistics, can help evaluate the contribution of children's books to children's appropriation of semantic and syntactic aspects of language and of speech variants likely to facilitate their access to literacy, oral and written language being conceived as a continuum of practices. The analysis of the linguistic characteristics of texts may provide clues to comprehension difficulties met by children and to mediation difficulties met by adults and may thus contribute to the professional training of teachers and publishers of children's books.

Introduction : une recherche en prise sur les pratiques de terrain.

Pour situer la recherche que je mène depuis les années 1980 sur les problèmes linguistiques que peuvent poser les textes destinés à des enfants non encore lecteurs et utilisés au cours de la période d'acquisition du langage, et pour en déterminer les applications et implications sur le terrain, il me faut évoquer le cheminement, sur plus de trente années, d'une équipe dont j'ai recherché le soutien, à la fois pour son cadre théorique et pour son ancrage dans les pratiques de terrain. Le questionnement de cette équipe émane, dès le départ, de problématiques de terrain, et se redéfinit sans cesse à mesure que les pratiques évoluent et font émerger de nouvelles interrogations.

La recherche entreprise par L. Lentin au sein du CRESAS (Centre de Recherche de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire) en 1969, avait pour but de connaître les fonctionnements d'acquisition du langage pour prévenir l'échec scolaire plutôt que d'y remédier. Elle visait non à l'identification d'écart par rapport à la norme, mais à une connaissance approfondie, d'un point de vue linguistique, des processus individuels d'apprentissage du langage oral qui mènent à la réussite de l'accès à l'écrit (L. Lentin, 1972). Ainsi, la question des rapports entre l'oral et l'écrit, envisagés comme deux modalités d'appropriation et de production d'une même langue, était posée d'emblée comme le fil conducteur de la réflexion.

Il convient de souligner que la Formation de recherche créée en 1971 à l'Université de Paris 3 (devenue ensuite CRALOE : Centre de Recherche sur le Langage Oral et Ecrit, aujourd'hui composante de l'Equipe d'Accueil CALIPSO) se composait de chercheurs et de praticiens (enseignants, rééducateurs, orthophonistes...) impliqués à la fois dans la formation dispensée à l'Université et dans la recherche. Cela garantissait l'ancrage de la recherche dans les pratiques de terrain et dans la formation, ainsi que des allers et retours constants entre réflexion théorique et problèmes soulevés par les applications pratiques. La création de l'Association de Formation et de Recherche sur le Langage en 1981 a permis de maintenir le contact, au delà de l'Université, avec les praticiens en France et dans d'autres régions du monde.

1. Premiers résultats : le rôle de la syntaxe dans le développement du langage de l'enfant

Cette première recherche présentait certaines caractéristiques d'une recherche-action. En effet, les hypothèses théoriques débouchaient sur l'élaboration de méthodes d'expérimentation et d'analyse du langage des enfants que L. Lentin espérait applicables par des praticiens dans le contexte de l'éducation. Dans la lignée des observations de M. Cohen (1925 & 1962), il s'agissait de procéder à une vaste collecte de langage étendu, de constituer des corpus longitudinaux d'interactions entre expérimentateur et enfant, pour une cinquantaine d'enfants tout-venant de 3 à 7 ans et d'appliquer à ces corpus une approche linguistique qualitative destinée à observer l'évolution du langage de chaque enfant dans des situations l'amenant à une utilisation maximale de ses ressources langagières. Les premières analyses avaient pour objectif d'identifier les différences apparentes entre les enfants : ceux qui semblaient « bien parler » et ceux qui parlaient peu. Elles ont fait

apparaître le rôle déterminant de la syntaxe, bien plus que de l'articulation, de la morphologie, ou du lexique, dans l'évolution du langage de l'enfant. On a aussi constaté des différences flagrantes entraînées par la stagnation de cette évolution chez certains, ce qui pouvait expliquer les inégalités des enfants au moment de l'apprentissage de la lecture (L. Lentin, 1971).

2. Deuxième révélation : l'effet d'une interaction langagière adaptée sur l'apprentissage du langage par l'enfant.

La deuxième étape de cette recherche a mis en lumière le rôle du langage adressé à l'enfant pour le développement de son langage, à partir de l'hypothèse de « schèmes sémantico-syntaxiques créateurs », à distinguer nettement d'exercices structuraux qui entraînent l'apprenant à l'emploi mécanique de structures hors d'un contexte général signifiant. En effet, on a pu observer que si l'adulte propose, en adéquation avec la situation vécue par l'enfant, au moment où ce dernier en éprouve le besoin, un fonctionnement sémantico-syntaxique à sa portée, qui fasse sens pour lui, l'enfant tente de se l'approprier pour verbaliser son expérience et accède ainsi peu à peu à une maîtrise autonome des fonctionnements offerts (L. Lentin, 1973a : 10 et 43. Voir une définition plus élaborée de ces « schèmes » dans L. Lentin et al., 1988). Il apparaît clairement, à la lumière des analyses de corpus, qu'il ne s'agit pas d'une mémorisation de formulations figées mais que les enfants intègrent dans leur fonctionnement langagier du moment des éléments ou des constructions syntaxiques tirés des verbalisations des adultes. A partir de ces observations, la notion d'interaction « adaptée » a été précisée à l'intention des praticiens, afin de les former à une écoute attentive des tâtonnements de l'enfant, et de les préparer à lui offrir les fonctionnements sémantico-syntaxiques adéquats à son désir d'expression et à la situation, au moyen de reprises et de reformulations ajustées aux éléments verbalisés par l'enfant, en s'appuyant sur ce qu'il énonce.

On retrouve à la même époque cette prise en compte du rôle du langage de l'adulte dans les travaux de G. Wyatt (1973) dans la notion de « feed-back correctif » puis, chez les auteurs « interactionnistes », dans celle de *finetuning* (terme diffusé par C. E. Snow & C. Ferguson, 1977). A la notion de schèmes créateurs fait aussi écho, plus récemment, chez K. E. Nelson (2001), l'image de « mélanges délicats et instables de conditions nécessaires », et de « catalyseurs positifs », capables de déclencher l'apprentissage s'ils se produisent aux bons moments, indépendamment de leur fréquence.

3. L'hypothèse du rôle des livres illustrés dans la structuration syntaxique du langage et l'accès ultérieur à l'écrit.

Au départ, les praticiens chercheurs de l'équipe se sont appuyés sur l'hypothèse que l'accès à l'écrit nécessite la capacité de produire, à l'oral, des verbalisations explicites et syntaxiquement structurées comme les enfants pourront en rencontrer plus tard dans les textes qui leur seront donnés à lire. Une partie des enfants possèdent cette capacité à l'entrée du cours préparatoire, alors que pour d'autres la mise en fonctionnement des principales constructions syntaxiques est encore en cours, faute des stimulations langagières nécessaires. Il s'agissait donc de

concevoir des pratiques d'interactions langagières entre adulte et enfant (à l'école, en rééducation psycho-pédagogique ou orthophonique) pour offrir aux enfants l'entraînement langagier indispensable, dans diverses situations de la vie quotidienne de la classe ainsi que dans les activités d'apprentissage (L. Lentin, 1973b). Si les interactions se sont révélées efficaces avec la plupart des enfants, des questions ont surgi : comment interagir avec les enfants qui ne parlent pas ou avec ceux qui ne sont pas intelligibles ? Une étude s'est engagée, sur les situations et les supports d'interaction langagière.

Dans le contexte de réflexion sur l'échec de l'apprentissage de la lecture, dans les années 1970-80, des auteurs comme C. Chiland, R. Diatkine (1983 & 1984), G. Wells (1986), L. Lentin mettent en avant le rôle du livre pour enfants dans le développement psychologique et langagier de l'enfant et dans sa sensibilisation aux fonctions et au fonctionnement de l'écrit. Alors qu'aujourd'hui ces recommandations sont devenues l'affaire de l'Etat et des éditeurs (ONL, 1999), nul n'évoque aussi bien qu'ont su le faire alors C. Chiland et R. Diatkine « le temps préliminaire indispensable » au développement du « langage gratuit des histoires », à la préparation du statut de lecteur et à l'appropriation de la voix du narrateur :

« Le goût de lire suppose [que l'on trouve] plaisir dans une communication avec un autrui intériorisé à qui il faut redonner vie. La lecture est une rencontre de l'autre très particulière, puisqu'elle requiert d'abord ce mouvement de repli sur soi-même. Le lecteur s'enrichit sans cesse de l'univers de l'autre, mais l'autre ne parlera pas et ne sera pas entendu dans la morne mort d'une absence de parole intérieure » (C. Chiland, 1973).

Toutefois l'étude des pratiques d'enseignants, d'orthophonistes ou de rééducateurs a révélé que tous les types de textes ne se prêtent pas au travail du langage. Certains livres, aux implications affectives fortes, jouent un tout autre rôle que celui d'apporter à l'enfant des verbalisations possibles de son expérience quotidienne. Il convient de laisser ces livres-là agir en profondeur, sans les soumettre au crible de l'explicite et encore moins au questionnement scolaire, comme le soulignait R. Diatkine (1984, R. Diatkine et al., 1987).

Dans ce contexte, les praticiens se sont aperçus que des livres pour tout-petits dont les thèmes étaient bien adaptés à l'expérience des jeunes enfants présentaient des textes assez éloignés de la réalité de leur langage, par exemple : « Titou revêt un tablier pour ne pas souiller ses vêtements » (G. Wolde, texte « adapté » du suédois, Dupuis). Enseignants, orthophonistes, bibliothécaires, conteurs sont alors unanimes : ils ne peuvent pas lire les textes et ils se libèrent de ce texte, qu'ils considèrent comme un carcan, en le réécrivant ou bien en improvisant. Dans le cadre de son approche linguistique et interactionniste de l'acquisition du langage, L. Lentin a suscité la production de supports d'interaction « adaptés » aux capacités langagières et à la compréhension d'enfants en cours d'acquisition du langage. Les textes de ces livres devaient fournir aux enfants, grâce à la médiation des adultes lecteurs, un vocabulaire et des fonctionnements syntaxiques nécessaires au développement du langage. Ce travail a donné lieu à la parution d'*Apprendre à parler en racontant : Pauline et Victor* (1975), et d'une première série d'*Histoires à parler* (1979). Il s'agissait de donner aux enfants la possibilité de s'approprier des fonctionnements langagiers apportés par le texte et par les verbalisations de l'adulte et de s'y exercer en racontant eux-mêmes à leur tour les histoires, avec le support des images. A ce moment-là, il n'y avait pas encore

de théorisation explicite sur les rapports entre texte narratif écrit, interaction orale entre adulte et enfant et apprentissage du langage. Ce sont les difficultés des pratiques de terrain qui ont obligé par la suite à analyser plus précisément ces processus.

Ces livres ont été utilisés, dans les années 1980, dans une expérimentation d'une durée de trois ans, auprès d'une soixantaine d'enfants d'école maternelle (L. Lentin & B. Bonnel, 1985). Les résultats se sont révélés probants en ce qui concerne l'apport des textes et des reformulations de l'adulte à la structuration syntaxique à long terme du langage des enfants. Cependant B. Bonnel signalait le décalage de quelques textes avec le langage de certains enfants, dont les ressources langagières étaient très limitées au début de l'expérimentation. Elle évoquait la nécessité de les reformuler, voire de les réécrire, pour les adapter à leurs capacités langagières du moment. L'objectif d'initier les enfants au statut de l'écrit et à ses particularités, permanence, immuabilité, livrées par les lectures de l'adulte, n'était pas encore clairement formulé. La préoccupation principale était alors simplement de développer chez l'enfant le goût des livres en fournissant un apport langagier sur lequel l'adulte puisse appuyer la diversité de ses offres de formulations à chaque enfant, en racontant et en re-racontant, puis en invitant l'enfant à prendre lui-même en charge la narration de l'histoire, en s'appuyant sur la suite des illustrations, et avec le soutien interactif de l'adulte. La valeur attribuée à la narration reposait alors essentiellement sur le fait qu'elle exigeait un langage plus explicite que la communication immédiate.

4. Problèmes du repérage des instances énonciatives dans les narrations.

Parallèlement, des études ont été entreprises sur des livres tout-venant, accessibles pour les enfants dans les bibliothèques ou dans le commerce (L. Lentin et *al.*, 1979/1983 ; L. Lentin, 1980). Ma propre réflexion a rencontré ces analyses et peu à peu ont émergé des questions touchant à l'appréhension de la spécificité de l'écrit et aux interférences que peut engendrer l'insertion d'un texte écrit dans un dialogue entre un adulte et un enfant. En effet, la nécessaire médiation du livre par l'adulte auprès d'un enfant non encore lecteur, dont parle F. Grossmann (1996), entraîne la superposition des instances énonciatives du dialogue oral entre adulte et enfant avec celles des discours qui s'énoncent dans le texte écrit : voix des personnages, voix du narrateur qui refuse de s'effacer et qui se signale par des déictiques ou par certaines modalités énonciatives. Par exemple : « Moi, je suis Minet et voici Delphine avec son beau vélo rouge » ou « Tiens, tiens... mais qu'est-ce qu'il fait Léo ? » ou encore « Comme il est grand ce bateau ! Regarde toutes les voitures qui entrent ! ».

De tels énoncés ne manquent pas de faire dire aux enfants déjà sensibles aux voix du texte : « Qui c'est qui dit ça ? » Quant aux autres, leur perplexité n'a pas les moyens de s'exprimer et passe inaperçue des praticiens. L'analyse des corpus recueillis atteste les problèmes de compréhension que pose aux enfants l'identification des instances énonciatives du texte quand elles ne sont pas explicitées et la confusion qui s'ensuit avec les instances du dialogue réel entre l'adulte et l'enfant (M. Vertalier, 1992). Dans ces conditions, « le passage du jeu ou de la conversation où l'on est en relation avec d'autres à cette activité solitaire » nécessaire à l'attitude de futur lecteur (C. Chiland, 1973) se trouve compromis.

Par exemple, *La vache orange* (d'après Nathan Hale, Père Castor 1961) contient des dialogues dont les locuteurs ne sont pas tous identifiés, et dont les questions, qui ne reçoivent pas toujours de réponses, sont identifiées par l'enfant comme émanant de l'adulte. Ainsi, lorsque l'adulte lit le texte : « - Est-ce que tu as de la fièvre ? - Je ne sais pas, répondit la Vache. As-tu un thermomètre ? », T. (5 ans 3 mois) répond : « non ».

Autre problème : contrairement à ce que pensent les auteurs pour enfants, et même certains praticiens, la mention de l'allocutaire ne suffit pas aux enfants pour identifier le locuteur. Par exemple, quand l'adulte lit le texte de la page 19 d'*Ernest et Célestine ont perdu Siméon* (G. Vincent, Duculot 1981) : « J'ai une idée, Célestine... » (le locuteur est Ernest, l'ours), J. (4 ans 11 mois) dit : « qu'est-ce qu'elle va faire ? ». L'enfant attribue donc à Célestine, la souris, les paroles entendues, ce qui est confirmé par sa narration, à la suite de la lecture de l'adulte : « elle dit tiens j'ai une idée ». De nombreux corpus, relevés au fil des années par des étudiants, confirment le fait que les enfants prennent pour le locuteur l'allocutaire nommé dans le discours direct.

Les études de corpus révèlent les difficultés des praticiens, même s'ils n'en ont pas pris conscience quand ils étaient immergés dans l'action. Dans de telles situations, soit l'adulte, pris au dépourvu, ignore l'interprétation de l'enfant et le laisse dans l'erreur, soit il se sent contraint d'intervenir et de rétablir la compréhension de l'enfant, en introduisant des éléments narratifs pour situer et expliciter les prises de paroles. Dans ce cas, les explications de l'adulte troublent la perception par l'enfant de la permanence du texte écrit.

De plus, les textes majoritairement écrits sous forme de dialogues n'offrent pas aux enfants les ressources langagières nécessaires pour élaborer une narration à la troisième personne et l'on voit certains hésiter entre la mémorisation des dialogues et l'emploi de la troisième personne pour raconter l'histoire. Dans l'exemple suivant (M. Petit, 2005), L. (4 ans 2 mois) raconte *Papa, j'ai trouvé !* (M. d'Allancé, Lito, 2002) après une première lecture par l'adulte. Il s'agit d'un texte entièrement écrit sous forme de discours direct non introduit. Dans les énoncés L 6, L 10 et L 12, on peut observer l'hésitation de l'enfant entre « je » et « il ». L'adulte aussi hésite : elle pose des questions à la troisième personne en A 5 et A 8, mais en A 11, elle imite le discours du personnage, en employant première et deuxième personne :

Texte du livre lu par l'adulte	Dialogue entre l'adulte (A) et l'enfant (L)
p. 1 : - Plus haut Minou, voilà ! On va montrer ça à Papa.	A 5 - Et qu'est-ce qu'i(l) fait ? L 6 - je, , i(l) donne la balle
p. 2 : - Papa ? - Dis Petibou, tu as vu mon portable ? Je l'avais laissé là.	A 8 - Et maintenant là, qu'est-ce qui s(e) passe ? L 10 - le petit / papa ?, , est-ce que tu aurais vu mon portable petit ours ? [...] A 11 - Est-ce que t(u) as vu mon portable des fois parce que j(e) le trouve plus. J(e) l'ai perdu. L 12 - je l'ai per- il l'a pas vu

Dans la narration de la dernière séquence de l'histoire (p. 14 et 15), on remarque que les énoncés L 42 et L 43, où l'enfant reproduit un dialogue entre les

personnages, sont plus explicites que ceux du texte, et que l'adulte est troublée au point de conserver la forme du discours direct dans le discours indirect, en A 42 :

Texte	Dialogue entre l'adulte (A) et l'enfant (L)
<p>p. 14 : - Regarde, papa. - Mon portable... c'est pas croyable !</p> <p>p. 15 : - Dans mes bras Petibou ! Je suis fier de toi... - ... et de Minou !</p>	<p>L 42 - c'est quoi ça ? , , papa j'ai quelque chose pour toi , t(u) as bien cherché , viens dans mes bras A 41 - Voilà. L 43 - t(u) as bien cherché A 42 - Il a dit que t(u) as bien cherché parce qu'il a trouvé l(e) téléphone.</p>

A la lumière de remarques d'enfants sur l'infidélité des relectures des adultes, et des difficultés des adultes lecteurs eux-mêmes à s'en tenir au texte quand il ne leur semblait pas compréhensible pour tel ou tel enfant, les praticiens chercheurs de l'équipe ont pris conscience de la confusion qu'ils avaient involontairement entretenue entre lire et raconter. Ils ont alors entrepris une réflexion sur la nécessité de distinguer ces deux pratiques, et de les nommer clairement dans leurs activités avec les enfants, d'autant que, pour eux, elles sont encore toutes deux mystérieuses et mal identifiées. Par exemple, il arrive que, lorsque l'adulte demande : « Tu peux me raconter l'histoire ? », des enfants dont l'intuition de l'écrit naissante est encore floue déclarent : « je sais pas lire moi ».

De même, les praticiens ont été amenés à prendre conscience du fait que leurs pratiques de réécriture des textes qu'ils jugent inadéquats perturbent chez les enfants l'élaboration de l'intuition de la permanence de l'écrit et de son fonctionnement spécifique. Là encore ce sont les analyses de corpus qui ont fait apparaître les remarques inquiètes, sinon scandalisées, des enfants lorsqu'ils découvraient, par la voix d'autres lecteurs, le texte de livres dont ils avaient jusque là entendu une version « adaptée ».

De nouvelles expérimentations ont été menées par un groupe spécialisé de praticiens chercheurs de l'équipe, chaque fois avec recueil de corpus longitudinaux d'interactions entre adulte et enfant avec des livres. Ces corpus ont été transcrits et ont fait l'objet d'analyses d'abord syntaxiques, puis d'une recherche de tous indices susceptibles d'éclairer les problèmes rencontrés (M. Chambaz et al., 1988).

Parallèlement, l'équipe a repris la réflexion théorique, à la lumière de la linguistique de l'énonciation et des travaux sur la référence (E. Benveniste, 1966 ; G. Kleiber & J.-E. Tyvaert, 1990). En particulier, nous avons reconsidéré la distinction que fait Benveniste entre les deux plans de l'énonciation : discours et histoire, et la répartition des instances énonciatives, les « vrais » pronoms de personne, *je* et *tu*, et la deixis marquant le discours, tandis que la troisième personne et l'effacement de la deixis appartiennent à l'histoire. Cette analyse éclairait les problèmes de compréhension rencontrés par les enfants lorsque les instances énonciatives des textes étaient mal identifiées et pouvaient se confondre avec celles du dialogue réel entre l'enfant et l'adulte. Il semblait donc que, lors de ses premières rencontres avec le livre, le genre de discours le plus favorable pour préparer l'enfant à son statut monologique de producteur d'écrit et de lecteur était une narration dépourvue de marques d'ancrage référentiel dans la situation d'énonciation.

Toutefois il convenait d'adapter au langage en cours d'acquisition la répartition que fait Benveniste des formes verbales entre les deux plans de l'énonciation : le passé simple, temps du récit historique écrit, ne saurait être le temps du récit oral chez les jeunes enfants, qui ne l'entendent pas dans leur expérience quotidienne. Celui-ci n'apparaît qu'à l'occasion de la lecture de contes ou de fictions littéraires et n'est pas indispensable à la première élaboration du langage.

Nous avons aussi trouvé chez G. Genette des instruments d'analyse efficaces, quand il reprend la répartition de E. Benveniste pour l'appliquer à la littérature, et distingue discours et récit : « le discours n'a aucune pureté à préserver car il est le mode "naturel" du langage, le plus large et le plus accueillant par définition à toutes les formes ; le récit, au contraire, est un mode particulier, *marqué*, défini par un certain nombre d'exclusions et de conditions restrictives. » (E. Benveniste, 1969 : 66). Plus tard, G. Genette précisera que le récit n'était pour lui « *qu'une forme du discours*, où les marques de l'énonciation n'étaient jamais que provisoirement et précairement suspendues » (G. Genette, 1983 : 67). Si nous admettons que les enfants sont appelés à saisir un jour les subtilités de l'écriture littéraire, et les jeux auxquels se livre l'auteur avec la transparence des relations énonciatives, il nous semble cependant important de distinguer divers types de rencontres avec le livre. Lors des premières rencontres de l'enfant avec le livre, la compréhension est déterminante pour déclencher le plaisir qu'il peut en tirer et le désir d'y revenir. Dans ces conditions, le travail du langage au cours de la narration avec le soutien de l'adulte se fait plus efficacement et plus agréablement. Parallèlement, l'enfant peut rencontrer d'autres textes, contes, poèmes, documentaires, qu'il apprécie sans nécessairement tout comprendre et qui apportent leurs diverses contributions à sa culture.

Pour étudier la narration au cours des premières acquisitions, la sobriété de la définition « large » du « récit minimal » que donne G. Genette est plus satisfaisante, dans sa souplesse, que les essais de définition des caractéristiques de la narrativité, qui cherchent plus à caractériser des types de textes, au risque de les figer (W. Labov, 1972 ; J. Brès, 1994 ; M. Laforest et *al.*, 1996). Selon G. Genette :

« Dès qu'il y a acte ou événement, fût-il unique, il y a histoire, car il y a transformation, passage d'un état antérieur à un état ultérieur et résultant »

Par exemple, *Je marche* ou *Pierre est venu* « c'est toute une histoire » et non un « résumé » (G. Genette, 1983 : 14). En effet, notre préoccupation principale est d'observer non pas comment l'enfant acquiert la narration ou les types de textes mais comment l'activité de narration lui permet de mettre en oeuvre de manière personnelle des ressources langagières puisées dans le texte et dans les reformulations de l'adulte.

5. L'apport déterminant des recherches sur le français parlé et de la réflexion sur les rapports entre l'oral et l'écrit.

En 1972, L. Lentin déplorait le vide des études sur le langage parlé par les adultes en français, auquel il aurait fallu pouvoir comparer le parler des enfants plutôt qu'à une norme imaginaire, en travaillant sur des données attestées, sans se fier à l'intuition, peu fiable en matière d'usage. Ce vide a été comblé grâce aux avancées

des recherches sur le français parlé menées par C. Blanche-Benveniste (C. Blanche-Benveniste et C. Jeanjean, 1987 ; C. Blanche-Benveniste, 1997), et grâce à la réflexion en sociolinguistique sur les rapports de l'oral et de l'écrit (F. N. Akinnaso, 1982 ; F. Gadet, 1996, entre autres). On peut trouver les prémises de cette réflexion dans les écrits de M. Bakhtine (1952-53/1984) sur la perméabilité des genres de discours premiers (comme ceux du dialogue oral) et des genres de discours seconds qui marquent la langue écrite.

Les travaux de D. Biber en linguistique de corpus, d'orientation à la fois qualitative et quantitative (approche multi-trait, multi-dimensionnelle), interrogent l'hétérogénéité des productions verbales pour dépasser l'opposition entre oral extrême et écrit extrême. D. Biber commence par identifier les caractéristiques linguistiques de différents genres textuels, et recherche leur répartition en types de textes, selon six dimensions de variation telles que : production narrative ou non narrative, informationnelle ou impliquée, explicite ou ancrée dans la situation, acte de persuasion, production informationnelle abstraite ou non abstraite, élaboration informationnelle en temps réel. Pour chaque dimension, les textes oraux et écrits se répartissent du plus au moins et non selon une opposition tranchée (D. Biber, 1988). Ces recherches apportent un éclairage général au schéma conçu par L. Lentin en 1985 (voir L. Lentin, 1988) pour représenter l'ensemble des variantes énonciatives qu'un locuteur peut produire. Il s'agissait de tenter de rendre compte de la diversité des usages selon les circonstances du discours, avec des recoupements entre oral et écrit, l'un et l'autre relevant du même système syntaxique. Ce schéma visait à situer les formulations orales et écrites qui seraient à la fois accessibles à l'enfant et suffisamment explicites et structurées pour favoriser sa réussite dans l'accès au raisonnement abstrait et à l'écrit.

Sur ce point, il est navrant de constater que les rédacteurs des Programmes d'enseignement de l'école primaire de 2002 ne tiennent pas compte des recherches en sciences du langage et affirment sans hésiter :

« En français, la distance entre langue orale et langue écrite est particulièrement importante. Cela se remarque autant pour le lexique utilisé que pour la syntaxe ou encore pour la prégnance de la norme. » (§ 4.2)

Les résultats des recherches de la linguistique de corpus confirment les analyses syntaxiques et énonciatives de corpus d'interactions entre adulte et enfant avec des livres illustrés réalisées par notre équipe. Ces analyses nous ont permis d'identifier, dans les textes de livres pour enfants non encore lecteurs, les configurations qui n'entravent pas la compréhension des jeunes enfants et qui contribuent à la structuration de leur fonctionnement langagier quand ils s'en approprient les schèmes. D'abord, pour les plus jeunes, diverses constructions de l'ordre de la phrase simple puis plusieurs phrases simples juxtaposées ou connectées, et peu à peu, en accord avec le sens de l'histoire racontée, l'introduction prudente de constructions complexes qui expriment des relations logiques : but, causalité, temporalité... Au début, une seule construction complexe par phrase, puis plusieurs, juxtaposées ou emboîtées, pour soutenir le désir de verbalisation explicite des enfants, qui se saisissent avidement de ces possibilités dès qu'elles sont à la portée de leur compréhension et peuvent s'intégrer au fonctionnement langagier qu'ils maîtrisent déjà. Dès les années 1970, L. Lentin a établi une liste « d'introducteurs de complexité » rencontrés dans des corpus longitudinaux d'enfants

de 3 à 7 ans, dont certains présentent plus que d'autres une évolution croissante constante dans le temps (L. Lentin, 1971). Sans entrer dans les détails de leur distribution, il s'agit principalement de complétives, infinitives ou introduites par « que », de circonstancielles de but, de causalité, de temps, de condition, de comparaison, de relatives et de constructions comparatives avec complément. Il est intéressant de noter que certaines constructions complexes répertoriées dans les grammaires ne sont pas apparues dans les énoncés des enfants (par exemple le relatif « dont », pour lequel les recherches sur le français parlé ont plus tard attesté la rareté ou le remplacement fréquent par « que » dans les conversations, chez tous types de locuteurs adultes).

Les analyses de corpus ont confirmé que des formulations absentes du langage oral adressé aux enfants et relevant de genres écrits soutenus, comme les formes interrogatives avec inversion du sujet et du verbe, les incises, les adjectifs détachés, entre autres, perturbent la compréhension des jeunes enfants et gênent leur anticipation de la signification. Les adjectifs détachés, presque uniquement présents dans les récits écrits (C. Blanche-Benveniste, 1997), sont trop éloignés des capacités langagières des jeunes enfants et ne leur sont pas immédiatement nécessaires pour élaborer leurs ressources orales au cours de la première acquisition. Pourtant ils sont présents en masse dans les textes destinés aux enfants dès deux ans. Par exemple : « Le lendemain, à peine réveillé, T'choupi se précipite vers la fenêtre. » (*T'choupi fait un bonhomme de neige*, T. Courtin, Nathan 1998). Ou encore : « Affolés par la boule d'épines qui déboule sur eux, les vauriens s'enfuient en hurlant. » (*Georges cherche un ami*, Y. Yamazaki et Y. Imoto, Mango jeunesse 1988). L'éditeur affiche ce livre : « pour les 2-4 ans ».

Les incises, qui font presque exclusivement partie des textes écrits, comme « sanglote-t-il », « claironne Dorothee », placées à la fin ou au milieu d'une réplique, ne permettent pas à l'auditeur d'identifier le locuteur et donnent lieu à des tâtonnements inutiles pour la maîtrise du parler. Par exemple, Marine (3 ans 1 mois) demande à plusieurs reprises à l'adulte qui lui lit une histoire : « c'est qui crie-t-il ? » ; « c'est qui t-elle ? », ce qui plonge l'adulte dans l'embarras.

Sur l'inversion du sujet et du verbe dans les questions, plus fréquente à l'écrit qu'à l'oral, nous avons pu relever des tâtonnements qui ne contribuent pas vraiment à la structuration générale du langage de l'enfant. Par exemple chez Célia (4 ans 11 mois) on rencontre sept occurrences de telles tentatives, dont les trois suivantes :

- C 17 - et i(l) dit pourquoi t(u) es-tu pas-t-il encore endormi ? j'ai peur ! de quoi t(u) as-tu-t-il peur ? du noir tout autour de nous ! [...]
- C 27 - et après i(l) dit pourquoi t(u) es pas encore-t-il endormi ?

La tendance inverse consiste à simplifier à l'extrême les textes des livres pour jeunes enfants (recours exclusif au présent et à des phrases simples minimales), elle n'est pas plus justifiée. Cette pratique est fondée sur la croyance que l'oral serait plus « simple » que l'écrit. Or les études de grands corpus montrent que les subordinations ne sont pas absentes de l'oral. C. Blanche-Benveniste montre que certaines situations de parole favorisent les constructions à subordination, lorsqu'il s'agit de fournir des explications ou des justifications (C. Blanche-Benveniste, 1997 : 59). Un écrit imitant le caractère « lacunaire » de l'oral familial (par exemple : « - Non, pas mes chaussures, mes bottes ! ») n'apporte guère à un enfant des

ressources langagières structurées dont il pourra s'approprier les fonctionnements pour construire le raisonnement qui sous-tendra sa narration, fonctionnements qui contribueront à plus long terme à la structuration de son langage.

Toutefois, le but de ces études n'est pas d'inciter les praticiens à écarter certains types de textes mais de leur permettre d'identifier quels aspects du fonctionnement de la langue ils contiennent et d'apprécier dans quelle mesure ils sont adaptés aux capacités langagières du moment des enfants avec qui ils travaillent et quel pourra en être l'apport.

6. Application des résultats des expérimentations à la production de livres pour enfants destinés à fournir un apport langagier « adapté ».

Grâce à des études longitudinales portant sur une douzaine d'enfants de petite, moyenne et grande section d'école maternelle sur une année, j'ai pu observer comment les enfants s'approprient peu à peu le fonctionnement de constructions syntaxiques complexes grâce aux occurrences contenues dans les textes et grâce aux lectures et aux relectures du texte par l'adulte ainsi qu'à ses reprises et à ses reformulations, sans qu'il s'agisse d'une mémorisation exacte du texte. J'ai aussi observé comment l'excès de complexité mais aussi l'excès de simplicité de certains textes perturbe ces appropriations. En outre, ces études ont confirmé que l'appropriation de fonctionnements langagiers diffère d'un enfant à l'autre, qu'elle est déterminée par ses expériences et par les verbalisations de l'adulte, qui elles-mêmes varient, non seulement en fonction du langage d'un enfant et de son évolution, mais aussi en fonction de la difficulté de médiation du texte (M. Vertalier, 1992 ; M. Karnoouh, 1997 ; M. Karnoouh-Vertalier, 1998).

Après cette expérimentation, d'autres livres illustrés ont été produits par l'équipe de L. Lentin, avec une attention particulière au tissu narratif et à l'explicitation des instances énonciatives, en plus de l'emploi de constructions syntaxiques adaptées aux âges des destinataires (nouvelles *Histoires à parler*, 1989, *Apprendre à parler en racontant : La Cité des Bleuets*, 1989). D'autres ont été réalisés à partir d'albums-photos-livres confectionnés dans une école, portant sur des moments de vie quotidienne des enfants, (M. Bertin, 1986 ; L. Lentin, M. Bertin et G. Allain, 1988). Ces livres ont été utilisés dans plusieurs expérimentations, par exemple auprès d'enfants du Quart Monde, dont on a pu montrer le désir et la capacité d'apprendre (L. Lentin et al., 1995). E. Canut les a utilisés pour étudier l'évolution concomitante de l'appropriation de constructions syntaxiques complexes et de la diminution de l'ancrage énonciatif dans des narrations d'enfants non encore lecteurs, afin de cerner de plus près les caractéristiques du langage des enfants favorables à leur accès à l'écrit (E. Canut, 2001).

7. Des applications sur le terrain à la formation initiale et continue de professionnels de l'enfance : étudiants, praticiens de l'éducation et de l'édition.

Les résultats de ces recherches ont été appliqués récemment dans le cadre d'une recherche-action-formation de quatre années menée par E. Canut dans le 18^e arrondissement de Paris auprès d'une vingtaine d'enfants suivis de la petite section

d'école maternelle jusqu'au Cours Préparatoire. Le travail du chercheur, qui se déroulait dans la classe sans en perturber le fonctionnement, n'était pas donné comme modèle aux enseignants mais comme une modalité d'action contribuant à l'apprentissage de chaque enfant. Ce sont les enseignantes elles-mêmes qui, étonnées des progrès des enfants au bout de trois mois, ont sollicité des informations sur les façons de faire du chercheur, ce qui a entraîné des explications sur les raisons de la démarche et de ses modalités et sur l'analyse linguistique des progrès des enfants. Par contre-coup, cela a amené une prise de conscience des manières de faire de chaque enseignante (E. Canut, 2005). Dans ce contexte, l'implication du chercheur dans la constitution des données qu'il étudiera fait qu'il est lui-même mis à l'épreuve du terrain et que, plutôt que de se poser en donneur de leçons ou de recettes, il peut simplement analyser les caractéristiques de l'interaction et en montrer les conséquences aux praticiens.

L'action en cours à Angers dans les ateliers Plaisir de lire et de parler, rapportée ici par A. Bosseau (voir aussi A. Bosseau, 2004), présente un autre aspect de l'implication de la recherche sur le terrain : quand les acteurs du terrain font appel à une équipe de chercheurs pour la formation de « facilitateurs du langage » et le suivi de leur action auprès des enfants.

Les actions de formation menées par notre équipe, en milieu professionnel ou à l'université, impliquent toujours, de la part de l'étudiant ou du stagiaire, une démarche d'observation de sa propre manière d'interagir avec un apprenant. Les données recueillies par les stagiaires incarnent, parfois de manière douloureuse, des exposés théoriques dont l'impact ne sera mesuré que bien plus tard par certains. Il apparaît régulièrement que la formation est plus efficace (et plus appréciée) quand le praticien a déjà fait un cheminement personnel et trouve, dans les résultats de la recherche qui lui est exposée, des réponses à des questions qu'il tentait de formuler. En examinant ses propres pratiques à la lumière de critères théoriques, le praticien est amené à adopter une démarche de chercheur : il prend du recul par rapport à ses pratiques, il en évalue les justifications, et les effets.

Aux yeux des professionnels de l'édition, qui ne sont pas en prise directe avec les enfants, la nécessité d'acquérir des connaissances sur le langage des enfants est moins flagrante. Des enquêtes menées par des étudiantes auprès de responsables de collections de différentes maisons d'édition de livres pour enfants révèlent que l'écriture des textes est fondée sur leur intuition du langage parlé par les enfants plutôt que sur des connaissances réelles. En général, le souci de l'esthétique de l'image est premier, et le texte est travaillé pour éviter la redondance avec les images. La priorité est donnée aux dialogues, pour rendre l'histoire dynamique et vivante. Il est dit que : « l'action passe par le dialogue et la narration est portée par l'image ». Les auteurs croient être plus proches de l'enfant en mimant l'oral, tel qu'ils se l'imaginent, sans se rendre compte que plus un texte écrit comporte des traits extrêmes de l'oral plus il est délicat à insérer dans un dialogue oral entre adulte et enfant et compromet l'identification des instances énonciatives. Toutefois, pour ceux des professionnels de l'édition qui s'interrogent sur l'impact de leurs textes et qui recherchent une formation en acquisition du langage, les résultats de nos travaux éclairent les difficultés de compréhension des enfants liées à l'écriture des textes et les incitent à y être plus attentifs. C'est avec intérêt qu'ils se replongent dans des

questions théoriques de cohérence textuelle liées aux capacités de leur jeune public et aux conditions dans lesquelles le texte est livré aux enfants.

On peut regretter que les travaux de linguistique qui éclairent les fonctionnements des discours oraux et écrits et la répartition des traits linguistiques selon les genres de discours ne touchent que peu les formateurs d'enseignants et les critiques de livres pour enfants, qui restent plus attachés à la littérarité des oeuvres qu'à leur accessibilité. Il est frappant de constater que les analyses de livres pour enfants évacuent le destinataire et louent les prouesses de l'auteur sans se demander si elles sont à la portée du jeune enfant. Loin de remettre en cause l'extrême complexité de la littérature enfantine, certains auteurs n'y voient qu'une raison d'y préparer plus précocement les jeunes enfants, sans se préoccuper du fait que cette complexité risque de les détourner du plaisir de lire (*La Revue des livres pour enfants* n° 214, 2003).

8. Poursuivre la recherche.

La narration est peu à peu reconnue comme une activité discursive humaine des plus importantes (W. Ong, 1982 ; P. Ricoeur, 1983, 1984 & 1985). J. Bruner y voit le moteur de la maîtrise des formes grammaticales par le jeune enfant et de son insertion dans la culture (J. Bruner, 1991 & 1996). Les études se multiplient pour souligner le rôle, non seulement des histoires racontées aux enfants mais de la lecture faite aux enfants pour la maîtrise du langage, en particulier en ce qui concerne la capacité de produire des verbalisations « décontextualisées », et pour la réussite ultérieure de l'accès à l'écrit (pour une synthèse voir J. Giasson & A. Boisclair, 1996).

L'un des projets de notre équipe est de mettre à profit les méthodes développées par la linguistique de corpus pour effectuer l'archivage informatique, puis l'analyse comparative des nombreux corpus longitudinaux d'interaction individuelle entre adulte et enfant recueillis, transcrits et analysés chaque année par les étudiants qui suivent notre cursus. Le nombre et la variété des situations d'interaction permettraient d'affiner l'appréciation de la validité des résultats déjà obtenus en ce qui concerne les rapports entre développement de la complexité syntaxique, cohésion du discours et ancrage énonciatif.

Ces corpus informatisés pourraient se prêter à des études comparatives, à la fois qualitatives et quantitatives. L'objectif n'est pas de comparer les enfants entre eux pour dégager des étapes d'apprentissage, mais d'étudier, d'une part, l'impact éventuel des situations et des supports, et d'autre part, celui des caractéristiques linguistiques des manières d'interagir des adultes, novices ou professionnels, sur l'évolution du langage de chaque enfant. La comparaison des corpus d'interaction avec des livres pourrait aussi amener à évaluer l'effet de la composition linguistique des textes sur les différences de médiation des adultes et à long terme sur l'appropriation de fonctionnements langagiers par les enfants (L. Sansonetti, 2004).

Conclusion.

Pour la recherche en linguistique de l'acquisition du langage, le terrain n'est pas un simple réservoir à ponctionner pour prélever des données ni un lieu d'application de pratiques dites innovantes. C'est un milieu complexe et vivant d'où émergent des questions vitales par le biais même de ses acteurs, des praticiens chercheurs qui à la fois sont engagés dans des pratiques quotidiennes et s'interrogent sur leurs façons de faire et sur leurs effets dans l'apprentissage des enfants. Ce sont les praticiens qui suscitent les avancées théoriques et c'est à eux qu'il revient de les mettre à l'épreuve.

BIBLIOGRAPHIE

- AKINNASO, F. Niyi, 1982. « On the differences between spoken and written language ». *Language and speech*, vol. 25, part 2, p. 97-125.
- BAKHTINE, Mikhaïl, 1952-53/1984. « Les genres du discours », In *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard. p. 263-308.
- BERTIN, Martine, 1986. « Premiers contacts avec l'écrit ». *L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit*, n° 16, p. 12-17.
- BENVENISTE, Emile, 1966. *Problèmes de linguistique générale*. tome 1. Paris : Gallimard.
- BIBER, Douglas, 1988. *Variation across speech and writing*. Cambridge : Cambridge University Press.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire & JEANJEAN, Colette, 1987. *Le français parlé. Transcription et édition*. Paris : Didier érudition.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire, 1997. *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- BOSSEAU, Antoine, 2004. « Aider les enfants dans leur apprentissage du langage oral et écrit : des expériences de formation et de pratiques de terrain ». *L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit*, n°52-53, p. 7-47.
- BRES, Jacques, 1994. *La narrativité*. Louvain-la Neuve : Duculot.
- BRUNER, Jérôme, 1991/1997. *Car la culture donne forme à l'esprit*. Genève : Eshel-Georg.
- BRUNER, Jérôme, 1996. *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- CANUT, Emmanuelle, 2001. *Evolution de la syntaxe et de l'ancrage énonciatif dans des narrations d'enfants de moins de six ans. Interaction langagière entre adulte,*

enfant et livre. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

CANUT, Emmanuelle (sous la direction de), 2006. *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit. Travailler avec un chercheur dans l'école*. CRDP d'Amiens : Collection Repères pour agir. Premier degré.

CHAMBAZ, Marcelle, et al., 1988. « Livre lu, livre raconté ». In LENTIN, Laurence, et al. *Recherches sur l'acquisition du langage*, t. 2. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle. p. 105-122.

CHILAND, Colette, 1973. « De diverses manières de ne pas lire ». In *Lecture et pédagogie*. CRDP d'Orléans.

COHEN, Marcel, 1925. « Sur les langages successifs de l'enfant ». Republication dans *L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit*, n°31, 1993, p. 33-43.

COHEN, Marcel, 1962. « Quelques éclaircissements préalables à propos de l'acquisition du langage ». In COHEN, Marcel, et al. *Etudes sur le langage de l'enfant*. Paris : Edition du Scarabée. p. 7-32.

DIATKINE, René, 1983. « L'enfant, l'écrit et le psychiatre ». In *L'enfant et l'écrit*, Textes du Centre Alfred Binet, n°3, p. 1-13.

DIATKINE, René, 1984. « La formation du langage imaginaire ». *Le français aujourd'hui*, n°68, p. 25-29.

DIATKINE, René, et al., 1987. *Où en est la lecture ?* Paris : ISOSCEL (Institut Supérieur d'Orthophonie et des Sciences de la Communication et du Langage).

GADET, Françoise, 1996. « Une distinction bien fragile : oral/écrit ». *TRANEL*, n°25, p. 13-27.

GENETTE, Gérard, 1969. *Figures II*. Paris : Seuil.

GENETTE, Gérard, 1983. *Nouveau discours du récit*. Paris : Seuil.

GIASSON, Jocelyne & BOISCLAIR, Andrée, 1996. « Faire la lecture aux enfants d'âge préscolaire. De l'importance des interactions adulte-enfant ». *Revue canadienne de l'étude en petite enfance*, vol. 5, n°1, p. 95-106.

GROSSMANN, Francis, 1996. *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Berne : Peter Lang.

KARNOUOH, Martine, 1997. « Insertion du texte écrit dans l'interaction orale entre adulte et enfant. Quels critères d'analyse ? ». *Dialogue analysis V*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag, p. 77-88.

KARNOUOH-VERTICALIER, Martine, 1998. « Evolution du fonctionnement syntaxique et variantes énonciatives ». *Langue française*, n°118, p. 84-103.

KLEIBER, Georges & TYVAERT, Jean-Emmanuel, (Eds.), 1990. *L'anaphore et ses domaines*. Université de Metz : *Recherches linguistiques XIV*.

LABOV, William, 1972. *Language in the inner city*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.

LAFORÉST, Marty, et al., 1996. *Autour de la narration*. Québec : Nuit blanche éditeur.

LENTIN, Laurence, 1971. « Recherche sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre trois et sept ans : une méthode, premiers résultats ». *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°4, p. 7-52.

LENTIN, Laurence, 1972. « Observation du langage enfantin. Système syntaxique ». *Rééducation orthophonique*, vol. 10, n°66-67, p. 97-110.

LENTIN, Laurence, 1973a. « Interaction adultes-enfants au cours de l'acquisition du langage... ». *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°9, p. 9-50.

LENTIN, Laurence, 1973b. *Comment apprendre à parler à l'enfant ?* t. 2. Paris : ESF.

LENTIN, Laurence, 1980. « 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, p. 37-45.

LENTIN, Laurence, 1985. « Combattre l'illettrisme ». *L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit*, n°14, p. 3-8.

LENTIN, Laurence, 1988. « La dépendance de l'écrit par rapport à l'oral ». In CATACH, N., et al. *Pour une théorie de la langue écrite*. Paris : Edition du CNRS. p. 113-121.

LENTIN, Laurence, et al., 1975. *Apprendre à parler en racontant : Pauline et Victor*. Paris : Istra.

LENTIN, Laurence, et al., 1979. *Histoires à parler*. Paris : Istra.

LENTIN, Laurence, et al., 1979. Edition augmentée 1983. *Les livres illustrés pour enfants et l'acquisition du langage*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.

LENTIN, Laurence, et al., 1988. *Recherches sur l'acquisition du langage*, t. 2. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.

LENTIN, Laurence, et al., 1989. *Apprendre à parler en racontant : La Cité des Bleuets*. Paris : Hachette/Istra.

LENTIN, Laurence, et al., 1989. *Histoires à parler*, nouvelle série. Paris : Hachette/Istra.

LENTIN, Laurence, et al., 1995. *Ces enfants qui veulent apprendre. L'accès au langage chez les enfants vivant dans la grande pauvreté*. Paris : Edition de l'Atelier, Edition Quart Monde.

LENTIN, Laurence, BERTIN, Martine & ALLAIN, Gilberte, 1988. *Livres de la collection Grenadine pour les enfants qui ne savent pas encore lire*. Paris : Fleurus enfants.

LENTIN, Laurence & BONNEL, Brigitte, 1985. *Apprendre à parler. Le rôle de l'école maternelle*. Paris : CTNERHI.

NELSON, Keith E., 2001. « A rare event transactional model of tricky mix conditions contributing to language acquisition and varied communicative delays ». *Children's language*, vol. 11, p. 165-195.

ONG, Walter, 1982. *Orality and literacy, The technologizing of the word*. London : Routledge.

ONL (Observatoire national de la lecture), 1999. *Livres et apprentissage à l'école*. Paris : CNDP - Savoir Livre.

PETIT, Mélanie, 2005. « Narration à la troisième personne ou dialogue ? ». *L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit*, n°54-55, p. 131-160.

LA REVUE DES LIVRES POUR ENFANTS, 2003. N°214 : Dossier *L'analyse des livres d'images*, p. 57-116.

RICOEUR, Paul, 1983, 1984 & 1985. *Temps et récit*, vol. 1, 2, 3. Paris : Seuil.

SANSONETTI, Luigi, 2004. « Apports de la statistique textuelle pour le repérage des reprises et reformulations dans les corpus d'interaction verbale entre un adulte et un enfant ». *Actes des 7es journées internationales d'analyse statistique de données textuelles*, JADT04, Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain, p. 993-999.

SNOW, Catherine E. & FERGUSON, Catherine, 1977. *Talking to children : language input and language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.

VERTALIER, Martine, 1992. *Apprentissage de la langue et littérature enfantine*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paris 3.

WELLS, Gordon, 1986. *The meaning makers : Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, N.H. : Heinemann.

WYATT, Gertrud, 1973. *La relation mère-enfant et l'acquisition du langage*. Bruxelles : Mardaga.