

Bibliographie

- L'Étranger. Théâtre, récits, nouvelles* d'Albert Camus. Textes établis et annotés par Roger Quilliot. Bibliothèque de la Pléiade. Tome I. Paris : Éditions Gallimard. 1962.
- Caligula. Théâtre, récits, nouvelles* d'Albert Camus. Textes établis et annotés par Roger Quilliot. Bibliothèque de la Pléiade. Tome I. Paris : Éditions Gallimard. 1962.
- Le Malentendu. Théâtre, récits, nouvelles* d'Albert Camus. Textes établis et annotés par Roger Quilliot. Bibliothèque de la Pléiade. Tome I. Paris : Éditions Gallimard. 1962.
- La Peste. Théâtre, récits, nouvelles* d'Albert Camus. Textes établis et annotés par Roger Quilliot. Bibliothèque de la Pléiade. Tome I. Paris : Éditions Gallimard. 1962.
- Les Justes. Théâtre, récits, nouvelles* d'Albert Camus. Textes établis et annotés par Roger Quilliot. Bibliothèque de la Pléiade. Tome I. Paris : Éditions Gallimard. 1962.
- Le Premier Homme*. Paris : Éditions Gallimard. 1994.
- L'Envers et L'Endroit. Essais* d'Albert Camus. Textes établis et annotés par Roger Quilliot et Louis Faucon. Bibliothèque de la Pléiade. Tome II. Paris : Éditions Gallimard. 1965.
- L'Homme révolté. Essais* d'Albert Camus. Textes établis et annotés par Roger Quilliot et Louis Faucon. Bibliothèque de la Pléiade. Tome II. Paris : Éditions Gallimard. 1965.
- Noces. Essais* d'Albert Camus. Textes établis et annotés par Roger Quilliot et Louis Faucon. Bibliothèque de la Pléiade. Tome II. Paris : Éditions Gallimard. 1965.
- Carnets II*. Paris : Gallimard. 1964
- Ricœur, Paul. (1960) 1988. *Philosophie de la volonté 2. Finitude et culpabilité*. Paris : Aubier.
- Ricœur, Paul. (1986). *Le Mal. Un défi à la philosophie et à la théologie*. Genève : Éditions Labor et Fides.

MARTINE VERTICALIER

Une approche linguistique et interactionniste de l'acquisition du langage oral et écrit en français.*

Aujourd'hui l'intérêt pour le rôle des interactions langagières entre adulte et enfant dans l'acquisition du langage s'affirme et s'émancipe de la controverse qui l'a fait naître aux Etats-Unis pour contrecarrer l'approche générativiste. Dans ce contexte, il me paraît important de retracer l'évolution d'une approche linguistique (rare dans un domaine largement cultivé par les psychologues) et interactionniste de l'acquisition du langage, dont Laurence Lentin a été la pionnière, en France, dans les années 1960. Cette approche, entièrement novatrice alors, offre aujourd'hui, grâce à ses développements et aux apports des divers courants des sciences du langage dont elle se nourrit, bien des réponses non seulement aux questions des modalités de l'acquisition du langage, mais aussi à celles de l'apprentissage de l'écrit (ou « littératie »), dans un contexte où l'échec scolaire et l'illettrisme restent la source de préoccupations politiques et sociales (voir Lentin 1998).

1. Connaître les processus d'apprentissage du langage pour prévenir l'échec scolaire

Notre équipe est née, il y a plus de trente années, quand Laurence Lentin a commencé ses recherches en 1969, en tant que linguiste au sein d'une équipe pluridisciplinaire du CRESAS (Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire) à l'Institut National de Recherche Pédagogique. Cette recherche était destinée à acquérir une connaissance approfondie des processus individuels d'apprentissage qui mènent à la maîtrise du langage oral et à la réussite de l'accès à l'écrit (voir Lentin 1972), l'objectif étant de concevoir des moyens de prévenir l'échec scolaire au lieu d'engager les enfants dans des circuits de remédiation trop souvent inefficaces.

Ainsi, la question des rapports entre l'oral et l'écrit comme modalités d'appropriation et de production d'une même langue était posée d'emblée comme le fil conducteur de la réflexion. D'autre part, il s'agissait d'une approche qualitative visant à analyser l'évolution du langage de chaque enfant et non d'une approche quantitative et comparative visant à l'identification de stades d'apprentissage et d'écarts par rapport à la norme.

Le Centre de Recherche sur l'Acquisition du Langage Oral et Ecrit (CRALOE), fondé en 1971 à l'Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3 par L. Lentin, se composait de chercheurs et de praticiens (enseignants,

rééducateurs, orthophonistes...), ce qui garantissait l'ancrage de la recherche dans les pratiques de terrain, et des allers et retours constants entre réflexion théorique et applications pratiques. Actuellement, le Centre de Recherche est intégré à l'Equipe CALIPSO (Acquisition, Interaction, Cognition, Pratiques Sociales du Langage) dirigée par Odéric Delefosse, spécialiste de l'apprentissage de l'écrit. La création de l'AsFoReL (Association de Formation et de Recherche sur le Langage) en 1981 a permis de poursuivre les échanges au delà de l'Université avec les praticiens en France et dans d'autres régions du monde.

Les travaux des membres de l'équipe reposent sur un fond théorique commun, chacun traitant un aspect différent de l'apprentissage : apparition des premiers signifiants, mise en fonctionnement du système syntaxique, accès à l'écrit, chez des enfants, des adolescents, des adultes tout-venant ou en situation dite d'illettrisme, mais aussi chez des apprenants sourds, ou porteurs d'une fente palatine ou dits handicapés mentaux. A travers cette diversité, nous avons vu émerger des processus d'apprentissage similaires, étroitement dépendants des caractéristiques des interactions entre apprenant et apprenneur.

2. Rôle de la syntaxe

Pourtant, la recherche initiale n'a pas porté immédiatement sur les interactions verbales adulte-enfant. Dans la lignée des observations de son père Marcel Cohen (1925, 1962), L. Lentin a entrepris une vaste collecte de langage étendu : des corpus longitudinaux d'interactions entre expérimentateur et enfant, pour une cinquantaine d'enfants tout-venant de 3 à 7 ans. L'objectif était d'observer l'évolution du langage de chaque enfant dans des situations l'amenant à une utilisation maximale de ses ressources langagières. Les premières analyses étaient destinées à identifier les différences apparentes entre les enfants qui semblaient « bien parler » ou « mal parler ». Il est apparu que la syntaxe jouait un rôle déterminant dans l'évolution du langage de l'enfant, bien plus que l'articulation, la morphologie, ou le lexique. On a ainsi pu expliquer les inégalités entre les enfants, au moment de l'apprentissage de la lecture, par les différences flagrantes entraînées par la stagnation de l'évolution du langage chez certains. Les principaux critères retenus pour évaluer le langage de chaque enfant et suivre son évolution à long terme étaient donc les catégories syntaxiques d'énoncés telles que la phrase simple unique, des phrases simples juxtaposées ou coordonnées et des phrases « complexes » identifiées par la présence « d'introducteurs de complexité » : complétives introduites par « que » ou infinitives, circonstancielles, relatives, à l'exception des relatifs rencontrés beaucoup plus tard comme « dont », « lequel » (les recherches sur le français parlé ont confirmé qu'ils sont assez rares chez les adultes dans les conversations...), ainsi que la combinatoire des constructions complexes (juxtaposition et emboîtement) (Lentin 1971).

3. Rôle de l'interaction adaptée

Dans un deuxième temps, L. Lentin a mis en lumière le rôle du langage adressé à l'enfant pour le développement de son langage. Elle a posé l'hypothèse de « schèmes sémantico-syntaxiques créateurs », à distinguer nettement d'exercices structuraux, puisqu'il s'agit de formulations de l'adulte qui déclenchent chez l'enfant des apprentissages, si l'adulte offre à l'enfant, au moment où il en éprouve le besoin, en adéquation avec la situation vécue, un fonctionnement sémantico-syntaxique à sa portée mais un peu plus élaboré, qui fait sens pour lui et qu'il peut s'approprier (et non mémoriser tel quel) pour verbaliser son expérience de manière autonome (Lentin 1973: 10 et 43, voir une définition plus élaborée dans Lentin et al. 1988.)

On peut voir dans O. Jespersen un précurseur de cette notion de schèmes sémantico-syntaxiques : « Alors que la mémoire, simple répétition de ce que l'on a jadis appris, suffit à la manipulation des expressions figées, les expressions libres exigent un autre type d'activité mentale ; il faut chaque fois que le locuteur les recrée en choisissant les mots qui correspondent à une situation donnée. [...] On n'enseigne pas à un enfant très jeune la règle selon laquelle il faut placer le sujet en tête, ou celle qui veut que l'objet indirect précède l'objet direct ; et pourtant, sans que rien lui soit enseigné de la grammaire, il abstrait, à partir des innombrables phrases qu'il a entendues et comprises, une certaine idée de leur structure, idée assez précise pour lui permettre de construire ses propres phrases, bien qu'il soit difficile ou même impossible d'exprimer cette idée si ce n'est à l'aide de termes techniques comme " sujet ", " verbe ", etc. ». (1924: 15-16).

L. Lentin a développé la notion d'interaction « adaptée », qui suppose de la part de l'adulte une écoute attentive des tâtonnements de l'enfant, pour lui offrir les fonctionnements sémantico-syntaxiques adéquats à son désir d'expression et à la situation, en s'appuyant sur ce qu'il énonce, au moyen de reprises et de reformulations ajustées aux éléments verbalisés par l'enfant.

On retrouve cette prise en compte du rôle du langage de l'adulte chez G. Wyatt (1973) dans l'expression « feed-back correctif », puis chez les auteurs « interactionnistes » dans celle de *finetuning*, proposée par C. Snow et C. Ferguson (1977) puis diffusée par J. Bruner. Plus récemment, à la notion de schèmes créateurs fait écho, chez K. E. Nelson (2001), la métaphore de mélanges instables, délicats, explosifs (*tricky mix*) de conditions nécessaires, et de « catalyseurs positifs », capables de déclencher l'apprentissage, indépendamment de leur fréquence, ou de le compromettre, selon qu'ils se produisent aux bons moments ou non.

Malgré d'âpres controverses (Lieven et Pine 1993, Galloway et Richards 1994), les interactions verbales sont de plus en plus souvent étudiées pour leur rôle dans l'apprentissage (voir le colloque Répétitions,

Reprises et Reformulations. Quels usages dans les interactions verbales ?, Paris, avril 2005)

4. Des livres illustrés pour favoriser la structuration syntaxique du langage des enfants grâce à l'activité de narration, et pour les préparer à devenir lecteurs

Notre équipe s'appuie sur l'hypothèse que l'accès à l'écrit nécessite d'une part la maîtrise d'un langage explicite et syntaxiquement structuré, et d'autre part une familiarisation avec divers types d'écrits pour en découvrir intuitivement les fonctions et le fonctionnement linguistique. A l'entrée au Cours Préparatoire (vers 6 ans, en France), une partie des enfants a déjà bénéficié de cette préparation dans le milieu familial, alors que pour d'autres la mise en fonctionnement des principales constructions syntaxiques est encore en cours, et les premières représentations de l'écrit ne sont pas encore ébauchées, faute des stimulations nécessaires.

Dans le contexte de réflexion sur l'échec de l'apprentissage de la lecture des années 1970-80, des auteurs comme C. Chiland, R. Diatkine, G. Wells (1986) et L. Lentin répètent qu'il faut raconter et lire des histoires aux enfants. Ils se battent pour faire accepter le rôle du livre pour enfants dans le développement psychologique et langagier de l'enfant. Aujourd'hui ces recommandations sont devenues l'affaire de l'Etat et des éditeurs. Selon C. Chiland (1973), pour préparer l'enfant à devenir lecteur, il faut lui offrir « le temps préliminaire indispensable » au développement du « langage gratuit des histoires », il faut l'aider à pratiquer une rupture avec le langage de l'action et le dialogue : « La lecture est une rencontre de l'autre très particulière, puisqu'elle requiert d'abord ce mouvement de repli sur soi-même. » R. Diatkine qualifie la langue du récit de « véritable oral pré-écrit » et c'est grâce aux histoires que l'enfant deviendra lecteur, en s'identifiant « au conteur d'abord au narrateur ensuite pour rendre inutile la présence physique de celui qui raconte » (1984: 28).

Attention ! On regroupe sous l'expression « littérature enfantine » divers types de livres pour enfants, qui susciteront divers types de pratiques, répondant à des objectifs différents. De nombreux psychologues et praticiens ont souligné la difficulté, l'inutilité, voire le danger de travailler le langage avec les contes merveilleux, dont l'imaginaire télescope l'imaginaire de l'enfant et qui jouent un tout autre rôle que celui d'apporter à l'enfant des verbalisations possibles de son expérience quotidienne. Il convient de ne pas soumettre ces livres-là au crible de l'explicite, encore moins au questionnement scolaire (Diatkine 1984, Diatkine *et al.* 1987). Il revient donc aux praticiens de définir clairement leurs objectifs en fonction des livres qu'ils choisissent comme supports d'interaction avec les enfants.

La narration est peu à peu reconnue comme une activité discursive humaine fondamentale (Ong 1982, 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 (1991). 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 décontextualisation, et pour la réussite de l'accès à l'écrit (pour une synthèse voir Giasson et Boisclair 1996). Toutefois ce beau consensus repose partiellement sur des données dont l'analyse est encore à faire. Si les études prennent de plus en plus en compte le type de médiation de l'adulte, à ma connaissance, seule notre équipe a posé la question des caractéristiques linguistiques du texte et des phénomènes qu'entraîne l'insertion d'un texte écrit dans un dialogue oral entre adulte et enfant, en particulier la lecture et la relecture de ce texte au cours de l'interaction.

Pour tenter de définir les caractéristiques du discours narratif, l'équipe s'est appuyée au départ sur la distinction que fait Benveniste (1966) entre les deux plans de l'énonciation : discours et histoire. Cette division est éclairante pour l'analyse des textes des livres pour enfants, en particulier pour ce qui est de la répartition des instances énonciatives, les « vrais » pronoms de personne (*je* et *tu*) et la deixis marquant le discours, tandis que la troisième personne, le narrateur effacé, et l'effacement de la deixis appartiennent à l'histoire. Ce genre de discours, dont la référence n'est pas ancrée dans la situation d'énonciation, peut préparer l'enfant à son statut monologique de producteur d'écrit et de lecteur. C'est plus tard, qu'une expérience plus étendue lui permettra d'apprécier les effets de polyphonie de certains textes.

Cependant il est nécessaire 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, tout en étant la forme consacrée des contes et des récits littéraires, ne saurait être, sauf quelques tentatives d'emploi, le temps du récit dans le langage oral de jeunes enfants, dont les interlocuteurs ne l'emploient pas dans leurs énoncés oraux quotidiens (excepté dans la lecture de contes). De plus, le passé simple n'est pas indispensable à la première élaboration du langage.

Nous trouvons aussi chez G. Genette des instruments d'analyse utiles quand il étend la répartition de Benveniste à la littérature et précise les relations entre 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. » (1969: 66). Plus tard il précisera : « une forme du discours, où les marques de l'énonciation n'étaient jamais que provisoirement et précairement suspendues » (1983: 67).

Genette donne une définition « large » du « récit minimal » : « 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 » (1983, p. 14).

Par exemple, insiste Genette, *Je marche ou Pierre est venu* « c'est toute une histoire » et non un « résumé ». Cette définition est plus satisfaisante dans sa sobriété et sa souplesse que les essais de définition des caractéristiques de la « narrativité » (voir Brès 1994), qui cherchent à caractériser des types de textes au risque de les figer. En effet notre préoccupation principale est d'observer non pas comment l'enfant acquiert la narration mais comment l'activité de narration permet à l'enfant de mettre en oeuvre des ressources langagières puisées dans le texte et dans les reformulations de l'adulte.

5. Produire des textes adaptés aux capacités langagières des enfants

Dans les années 1970, les praticiens s'aperçoivent que les thèmes de certains livres pour tout-petits sont bien adaptés à l'expérience de jeunes enfants mais que les textes sont éloignés de la réalité de leur langage, comme les adaptations de la série des *Totte* de Gunilla Wolde : « Titou revêt un tablier pour ne pas souiller ses vêtements » (Dupuis). L. Lentin entreprend d'offrir aux praticiens des supports « adaptés » aux capacités langagières des enfants : *Apprendre à parler en racontant : Pauline et Victor* (1975) pour alimenter le développement de la complexité syntaxique chez les enfants à partir de 3 ou 4 ans, et les *Histoires à parler* (1979) pour les plus jeunes (2 ou 3 ans), dont les énoncés comportent une majorité de phrases simples et peu de constructions complexes.

Il s'agit 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, une initiative qui bouscule les pratiques scolaires de l'époque, où c'était l'enseignant qui parlait, et non les enfants. Ces livres ont été utilisés dans une expérimentation de trois ans en école maternelle, auprès d'une soixantaine d'enfants (Lentin & Bonnel 1985). A la même époque j'ai mené une expérimentation destinée à observer des interactions adulte-enfant avec des livres tout-venant de la « littérature enfantine », pour étudier les apports langagiers des textes et les problèmes de compréhension et d'appropriation qu'on pouvait relever dans les interactions entre adulte et enfant (Vertalier 1992). Le principal problème rencontré par les enfants, et parfois même par l'adulte, était celui de l'identification d'instances énonciatives non explicitées, c'est-à-dire la présence de voix qui s'infiltrèrent dans la narration ou même qui l'évacuent et en rendent difficile l'appropriation par l'enfant.

L. Lentin a alors produit d'autres livres illustrés avec son équipe, en prêtant 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*, *Apprendre à parler en racontant*, *La Cité des Bleuets*, 1989), d'autres ont été réalisés à partir d'albums-photos-livres portant sur des moments de vie quotidienne des enfants, (M. Bertin, 1986 ; collection Grenadine, Fleurus 1988).

Ces livres ont été utilisés dans de nouvelles expérimentations : auprès d'enfants du Quart Monde (Lentin *et al.* 1995) ; pour étudier l'évolution concomitante de l'appropriation de constructions syntaxiques complexes et de la diminution de l'ancrage énonciatif chez des enfants de 3 à 5 ans (Canut 2001) ; auprès d'une vingtaine d'enfants suivis de la petite section au Cours Préparatoire (Canut 2005) ; dans un partenariat entre les autorités de la Ville, les familles et l'école, dans des ateliers « Plaisir de lire et de parler » (Bosseau 2004).

6. Quelques exemples d'interactions adulte-enfant-livre révélant le rôle du livre dans l'évolution du langage de l'enfant

Voici un premier exemple tiré du suivi longitudinal d'une enfant au cours de la recherche menée par le CRALOE en collaboration avec le mouvement ATD Quart Monde (Lentin *et al.*, 1995: 111-120). Lucie a bénéficié en 5 mois de 23 séances d'interaction individuelle d'une trentaine de minutes, entre 5 ans 9 mois et 6 ans 2 mois. A 5 ans 9 mois, Lucie apprend pour la première fois à manipuler un livre, elle a beaucoup de mal à interpréter les illustrations et à suivre le fil de l'histoire. Son langage est peu élaboré et l'expérimentatrice lui propose les *Histoires à parler*, dont les textes sont courts et pour la plupart écrits en phrases simples. Au début, les énoncés de Lucie comportent beaucoup de tâtonnements, ses phrases ne sont pas toujours construites, elle a besoin des verbalisations, des confirmations et des reformulations de l'adulte :

L = Lucie. DM = l'adulte, Denise Monsel.

Corpus 3 de Lucie, 5 ans 9 mois 22 jours, avec *Ouille la bosse !*

L 15 - Magali/ Magali a/ e/ e(lle) cogne sa/ e/ e(lle) cogne le/ la tab(l)e, , de la ch/ de la table

DM 17 - Magali se cogne la tête contre la table. C'est ça que tu as voulu dire ?

L 16 - (soulagée et souriante) oui

Corpus 6 de Lucie, 5 ans 11 mois 3 jours, avec *Sylvie a du chagrin*

DM 16 - Tu m'expliques ce que va faire Sylvie ?

L 15 - e(lle) va che(r)cher de la salade (puis passage indistinct) [...]

DM 18 - Elle va chercher de la salade, oui. Tu expliques pour qui elle va chercher de la salade ?

L 17 - pour Pilou

DM 19 - Oui, Sylvie va chercher de la salade pour la donner à Pilou.

Grâce à l'apport d'autres textes et d'autres interactions verbales, apparaissent des « essais » de constructions complexes, ici un essai de complétive, reformulé par l'adulte :

Corpus 8 de Lucie, 5 ans 11 mois 10 jours, avec Sylvie a du chagrin

L 29 - elle voit Pilou est plus là

DM 30 - Elle voit que Pilou n'est plus là.

Peu à peu Lucie reprend spontanément des éléments des énoncés de l'adulte (phénomène d'acquisition normal, qui se trouve mis en sommeil dans certaines circonstances). L'adulte lui propose alors des textes de *La Cité des Bleuets*, dont les phrases sont plus longues. Les énoncés de Lucie deviennent plus fluides, plus construits et s'allongent :

Corpus 13 de Lucie, 5 ans 11 mois 25 jours, avec Anaïs et Ludovic se réveillent

L 13 - des guilis/ des guilis ! (accentué)

DM 16 - (relisant le texte) Ludovic a entendu. Il saute sur le lit d'Anaïs et il lui chatouille les doigts de pied.

L 14 - (reprenant spontanément) i(l) lui chatouille les doigts de pied

DM 17 - Très bien ! Ludovic chatouille les doigts de pied d'Anaïs.

L 15 - (avec plaisir) Ludovic i(l) chatouille les pieds d'Anaïs

Parallèlement à ces tâtonnements, commence à se mettre en place la capacité d'assumer une narration. Lucie produit spontanément quelques énoncés autonomes, contenant plusieurs phrases simples et quelques constructions complexes (constructions infinitives en L 22) :

Corpus 17 de Lucie, 6 ans 28 jours, avec Le pantalon neuf de Karim

L 6 - la maman dit on va acheter un aut(r)e pantalon

[...] L 21 - Anaïs et Karim i/ i(l)s atten(dent) le car

L 22 - la maman e(lle)/ la maman alle est assise et Karim et Anaïs i(l)s veulent pas s'asseoir i(l)s veu(lent) êt(r)e debout

La présentation de textes syntaxiquement plus élaborés favorise les essais de combinaisons de constructions complexes (en L17 essai de subordonnée causale emboîtée à une construction infinitive) :

Corpus 18 de Lucie, 6 ans 1 mois, avec Le pantalon neuf de Karim

L 17 - y a/ i(l) dit euh i(l) peut pas fermer son pa(n)talon et/ et/ et i(l) peut pas fermer son pantalon et i(l) dit à sa copine euh i(l) dit j(e) peux pas fermer le pa(n)talon pa(r)ce que/ pa(r)ce i(l)/ pa(r)ce qu'il peut pas fermer son pantalon, , peut pas

Même si le langage de Lucie ne reflète pas encore un fonctionnement bien maîtrisé, on peut voir une évolution indéniable à partir d'énoncés en phrases simples vers des énoncés en phrases complexes puis des essais d'emboîtements de constructions complexes. Ce qui est manifeste aussi c'est le plaisir que prend l'enfant à s'exprimer et à tenter de construire du sens à travers une verbalisation de plus en plus élaborée et autonome, qui n'est pas la reproduction exacte du texte du livre.

Dans un deuxième exemple, tiré du même livre (Lentin *et al.* 1995: 141-142), on observera comment Christian s'approprié des constructions complexes d'un texte qui lui a été lu à plusieurs reprises par l'adulte (DM), et comment il les emploie de manière autonome et personnelle pour verbaliser des relations logiques dans sa propre narration. Ici il s'agit des relations temporelles exprimées par le gérondif, par « avant de », « quand » et « pendant que » (soulignés dans les extraits du texte et dans les énoncés de l'enfant).

Extraits du texte du livre illustré *Le dîner de Bébé-Leïla*, support de la narration de l'enfant :

[...]

5. Dorothée est arrivée, Bébé-Leïla continue à faire " Ouin-ouin-ouin ! " Dorothée dit à Karim qu'elle a sûrement faim. Et quand Bébé-Leïla a faim, il faut lui donner à manger.

6. Karim prend la petite casserole de purée que sa maman a chauffée avant de partir au supermarché.

7. Quand Bébé-Leïla voit la purée, elle rit. Avec sa cuillère elle tape sur la table en chantant : " Boulouboulouboulou ! " Karim dit : " Attends, mon bébé, la purée est encore trop chaude. "

[...]

10. Pour s'amuser, Bébé-Leïla a lancé son assiette en l'air. Bébé-Leïla rit en voyant les morceaux de viande partout sur la table.

11. Dorothée fait manger sa purée à Bébé-Leïla, Karim se dépêche de remettre les morceaux de viande dans l'assiette.

12. Pendant que Bébé-Leïla remplit sa bouche de viande, la maman de Karim et de Leïla rentre à la maison. Dans son panier, il y a un yaourt rose. Ce sera le dessert de Bébé-Leïla !

Corpus 26 de Ch, 5 ans 9 mois 1 jour (les numéros des pages racontées sont indiqués à gauche)

[...]

p. 5 Dorothée arrive, , il lui/ i(l) dit à Karim peut-être qu'elle a faim et quand Bébé-Leïla a faim il faut lui donner à manger !, ,

D. M. 1 - C'est bien, continue !

p. 6 Ch 2 - Bébé-Leïla, , elle fait encore ouin ! ouin ! ouin !, , Karim appro/ ap/ apporte la casserole de purée que la maman de Bébé-Leïla et de Karim a fait chauffer avant d'aller au supermarché, , (soupir d'effort)

p. 7 Bébé-Leïla en voyant la purée elle tape dans son assiette avec sa cuillère en chantant goulou goulou goulou !, , Karim dit à Bébé-Leïla euh ! la purée elle est encore trop chaude

[...]

p. 10 Bébé-Leïla a lancé son assiette en l'air (Ch. et D. M. rient) en voyant les morceaux de viande partout sur la table elle rit

D. M. 2 - C'est une petite coquine cette petite Leïla !

p. 11 Ch 3 - pendant que/ que Karim ramasse les cou/ les morceaux de viande qui sont partout sur la table Dorothée lui donne/ donne la purée à Bébé-Leïla,,

p. 12 pendant que Bébé-Leïla remplit son/ sa bouche de viande la maman arrive il y a un yaourt rose dans/ dans le panier ça sera le dessert de Bébé-Leïla

D. M. 3 - C'est bien Ch., tu as raconté l'histoire tout seul aujourd'hui, c'est vraiment très bien !

En examinant le texte et les énoncés de l'enfant, on peut s'apercevoir, entre autres, que Ch s'est approprié le gérondif des pages 7 et 10 pour verbaliser le début de la séquence de la page 7, dont le texte contient un autre introducteur temporel : « quand ». De plus, il emploie « pendant que », présent dans le texte p. 12, pour mettre en relation les événements racontés à la page 11, dont le texte ne contient aucune construction temporelle complexe.

7. Retour aux problèmes de l'identification des instances énonciatives

Les études menées sur des livres tout-venant (Karnououh 1997, Lentin *et al* 1979, rééd. 1983, Lentin 1980, Lindgren 2003, Vertalier 1992, 2001), ont fait émerger des questions propres à 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 (Grossmann 1996) entraîne la superposition des instances énonciatives du dialogue oral adulte-enfant avec celles des discours qui s'énoncent dans le texte écrit : voix des personnages, voix du narrateur plus ou moins dissimulé sous des déictiques ou sous certaines modalités énonciatives, quand il n'est pas effacé : « Moi, je suis Minet et voici Delphine avec son beau vélo rouge. » ; « Tiens, tiens... mais qu'est-ce qu'il fait Léo ? » ; « Comme il est grand ce bateau ! Regarde toutes les voitures qui entrent ! ». De tels énoncés font dire aux enfants : « qui c'est qui dit ça ? », ce qui embarrasse quelque peu les adultes...

L'analyse des corpus recueillis atteste les problèmes de compréhension et la confusion avec les instances du dialogue réel entre l'adulte et l'enfant. Par exemple, quand les locuteurs des dialogues ne sont pas tous identifiés, les questions qui ne reçoivent pas de réponses dans le texte, sont perçues par l'enfant comme émanant de l'adulte :

Ex. : *La vache orange* (d'après Nathan Hale, Père Castor 1961)

A 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, les auteurs pour enfants et certains praticiens pensent que la mention de l'allocutaire suffit à identifier le locuteur, mais les enfants l'interprètent comme le nom du locuteur. Ceci a été confirmé à plusieurs reprises dans des corpus d'étudiants avec des livres différents.

Ex. : *Ernest et Célestine ont perdu Siméon* (G. Vincent, Duculot 1981)
Texte p. 19 : J'ai une idée, Célestine... [le locuteur est Ernest, l'ours]

Énoncés de J. (4 ans 11 mois)

1) pendant la lecture de l'adulte : qu'est-ce qu'elle va faire ?

2) au cours de sa narration le même jour : elle dit tiens j'ai une idée

Dans de telles situations, soit l'adulte est pris au dépourvu et ignore l'interprétation de l'enfant, soit il se trouve contraint d'intervenir, et d'introduire des éléments narratifs pour situer et expliciter les prises de paroles, ce qui trouble la perception de la permanence de l'écrit. Par ailleurs, 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, comme L. en L 6, L 10 et L 12 :

Exemple : L. (4 ans 2 mois) raconte *Papa, j'ai trouvé !*, texte entièrement écrit sous forme de dialogues non introduits (M. d'Allancé, Lito 2002)
[corpus de Mélanie Petit, 2003, ILPGA, Paris 3]

Texte	dialogue A-E
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
p. 14 : - Regarde, papa. - Mon portable... c'est pas croyable ! p. 15 : - Dans mes bras Petibou ! Je suis fier de toi... - ... et de Minou !	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.

Dans la dernière séquence (p. 14-15) on voit que les énoncés de l'enfant L 42 et L 43, où elle conserve la forme du dialogue, sont plus explicites que ceux du texte. On voit aussi en A 42 que l'adulte est troublée au point de conserver la forme du discours direct à l'intérieur d'une construction en discours indirect.

La plupart du temps, les adultes ne parviennent pas à s'en tenir au texte quand il ne leur semble pas compréhensible, mais les enfants s'insurgent contre ces infidélités. Les praticiens chercheurs de l'équipe ont ainsi pris conscience de la confusion qu'ils entretenaient involontairement entre lire et raconter. Ils ont alors entrepris une réflexion sur la nécessité de distinguer ces deux pratiques, et de les nommer clairement, d'autant qu'elles sont encore toutes deux mal identifiées et mystérieuses pour les enfants. Ainsi, quand l'adulte demande : « Tu peux me la raconter ? », beaucoup d'enfants répondent : « je sais pas lire moi ». De même nous avons renoncé à la réécriture des textes, même lorsqu'ils se révèlent inadaptes, car ces pratiques empêchent les enfants de reconnaître le texte lu et relu et perturbent donc l'élaboration de l'intuition de la permanence de l'écrit.

8. 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, trop 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 (1987, 1997) et grâce à la réflexion en sociolinguistique sur les rapports de l'oral et de l'écrit (Akinaso 1982 ; Gadet 1996), dont on peut trouver les prémisses dans les réflexions de M. Bakhtine sur les genres de discours premiers (types du dialogue oral) et les genres de discours seconds qui marquent la langue écrite, et la perméabilité de ces genres (Bakhtine 1952-1953/1984).

Les travaux d'orientation à la fois qualitative et quantitative de D. Biber (1988) en linguistique de corpus interrogent l'hétérogénéité des productions verbales pour dépasser l'opposition entre oral et écrit, en identifiant les caractéristiques linguistiques de différents genres textuels. Biber recherche leur répartition en types de textes, selon six dimensions de variation telles que : production narrative ou non narrative, production informationnelle ou impliquée, explicite ou ancrée dans la situation, discours persuasif, information abstraite ou non abstraite, élaboration informationnelle en temps réel. Nous avons beaucoup à apprendre de ces recherches sur les formes linguistiques employées dans les usages attestés de la langue à l'oral comme à l'écrit. Elles apportent un éclairage général au schéma des variantes énonciatives conçu par L. Lentin dès 1985 pour rendre compte de

la diversité des usages selon les circonstances du discours, avec des recouvrements entre oral et écrit, l'un et l'autre relevant du même système syntaxique. Ce schéma représente les productions verbales possibles sous la forme de deux ensembles illimités de variantes, les unes orales et les autres écrites, dont l'intersection détermine un ensemble de variantes acceptables aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. C'est dans cet ensemble que se situent les formulations orales et écrites à la fois accessibles à l'enfant et suffisamment explicites et structurées pour contribuer au développement de son langage et pour permettre ultérieurement la réussite de son accès à l'écrit (voir Lentin 1988).

On ne peut que regretter que les rédacteurs des Programmes d'enseignement de l'école primaire de 2002 ne tiennent pas compte de ces recherches et affirment sans précautions : « 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). De même ils ne font preuve d'aucune discrimination quand ils écrivent : « Les livres illustrés (albums) qui s'adressent aux enfants ne sachant encore lire constituent le plus souvent une littérature d'excellente qualité » (§ 4.2), d'une part, c'est inexact et d'autre part c'est à côté de la question de l'apprentissage de la langue (Canut & Vertalier, 2002).

Les résultats des recherches de la linguistique de corpus confirment nos critères d'adaptation des textes de livres pour enfants non encore lecteurs. Ils nous permettent d'identifier les configurations fréquentes dans divers genres de discours à l'oral comme à l'écrit, que l'enfant peut rencontrer dans les interactions quotidiennes, et les configurations qu'il ne rencontrera que beaucoup plus tard. Cela nous permet de cerner les caractéristiques langagières d'énoncés susceptibles de faire progresser les enfants dans la maîtrise du langage, sans présenter un écart excessif avec leurs capacités du moment, ce qui risquerait de perturber leur compréhension et de gêner leur anticipation de la signification.

Ainsi, les adjectifs détachés, presque uniquement présents dans les récits écrits littéraires ou journalistiques, et donc absents de l'oral que peuvent entendre les enfants, sont trop éloignés de leurs capacités langagières et ne leur sont pas nécessaires pour élaborer leurs ressources orales, pourtant ils sont nombreux dans les textes destinés aux jeunes enfants :

Ex : Le lendemain, à peine réveillé, T'choupi se précipite vers la fenêtre. (*T'choupi fait un bonhomme de neige*, T. Courtin, Nathan 1998).

Ex : 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, pour les 2-4 ans)

Les incisives, qu'on trouve exclusivement à l'écrit, comme « sanglote-t-il », « claironne Dorothée », 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, comme ceux de Marine (3 ans 1 mois) : c'est qui crie-t-il ? ; c'est qui t-elle ?

L'inversion du sujet et du verbe dans les questions entraîne aussi de nombreux tâtonnements infructueux :

Célia 4 ans 11 mois (7 occurrences, dont les 3 citées)

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 ?

L'emploi de « on », inclusif et exclusif dans un même texte, avec ses reprises par « nous » ou « vous », dépasse de loin les compétences de jeunes enfants. On le trouve pourtant souvent dans les textes de livres pour très jeunes enfants :

Ex. *Les cadeaux* (Joëlle Boucher, Octavie Bousquet, C. Dolto-Tolitch, Hatier 1992)

Quand on reçoit trop de cadeaux, on ne peut plus en profiter.

Quand on nous donne un cadeau pour nous faire obéir, ce n'est pas vraiment un cadeau.

Ex. *Chut, chut, Charlotte*, (Rosemary Wells, Gallimard 1980)

Quand on est le plus petit, on vient vous border tous les soirs.

(N.B. : ce texte correspond au texte anglais : *Jack was getting sleepy!*)

Par ailleurs, les études de grands corpus montrent que les subordinations ne sont pas absentes de l'oral, comme on a tendance à le croire à propos des conversations spontanées. C. Blanche-Benveniste montre que certaines situations de parole favorisent les constructions à subordination, lorsqu'il s'agit de fournir des explications ou justifications (1997: 59). Il n'y a donc pas lieu de simplifier à l'extrême la syntaxe des textes pour enfants. Un écrit imitant le caractère « lacunaire » de l'oral familier n'apportera guère de ressources langagières structurées à l'enfant :

- Viens mettre tes chaussures.

- Non, pas mes chaussures, mes bottes !

(*Petit Ours Brun dit Non*, Bayard rééd. 1997)

Des enquêtes menées par des étudiantes auprès de responsables de collections de différentes maisons d'édition de livres pour enfant révèlent que l'écriture des textes est fondée uniquement sur leur intuition du langage

parlé par les enfants. La priorité est donnée aux dialogues pour rendre l'histoire dynamique et vivante. Les auteurs croient être plus proches de l'enfant en mimant l'oral, sans se rendre compte que plus un texte écrit comporte des traits extrêmes de l'oral plus il est délicat à insérer dans le dialogue oral adulte-enfant et compromet l'identification des instances énonciatives.

Alors que les travaux de linguistique qui éclairent les fonctionnements des discours oraux et écrits et leurs caractères communs se développent et fournissent des indications précieuses sur la répartition des traits linguistiques selon les genres de discours, on peut regretter qu'ils ne touchent que peu les formateurs d'enseignants et les spécialistes de livres pour enfants, plus attachés à la littérarité des œuvres destinées aux enfants qu'à leur accessibilité (*Revue des livres pour enfants* 214, 2003).

9. Poursuivre la recherche

L'un des projets actuels de notre équipe est de mettre à profit les méthodes développées par la linguistique de corpus, pour effectuer l'archivage des nombreux corpus longitudinaux d'interaction individuelle adulte-enfant que nous possédons. Cela permettrait d'apprécier la validité des résultats déjà obtenus en ce qui concerne les rapports entre développement de la complexité syntaxique, cohésion du discours, diminution de l'ancrage énonciatif, et apport du texte du livre et des reprises et reformulations par l'adulte.

Il sera aussi possible de procéder à des études comparatives, à la fois qualitatives et quantitatives, sur corpus informatisés. L'objectif n'est pas de comparer les enfants entre eux pour dégager des étapes d'apprentissage, mais d'étudier l'impact éventuel des situations et des supports et surtout l'impact des caractéristiques linguistiques des énoncés des adultes, novices ou professionnels, sur l'évolution du langage de chaque enfant. La comparaison de nombreux corpus d'interactions 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 (Sansonetti 2004). Les résultats de ces recherches devraient déboucher sur des informations précieuses pour la formation des professionnels de l'enfance et, on peut le souhaiter, pour la réussite de tous les enfants.

Références bibliographiques

- Akinnaso, F. N. (1982), « On the differences between spoken and written language », *Language and speech*, vol. 25, part 2, 97-125.
- Bakhtine, M. (1952-53/1984), « Les genres du discours », *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 263-308.
- Benveniste, E. (1966) *Problèmes de linguistique générale*, t. 1, Paris, Gallimard.
- Bertin, M. (1986) « Premiers contacts avec l'écrit », *L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit* 16, 12-17.

- Biber, D. (1988), *Variation across speech and writing*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Blanche-Benveniste, C. & Jeanjean, C. (1987), *Le français parlé. Transcription et édition*, Paris, Didier érudition.
- Blanche-Benveniste, C. (1997), *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.
- Bosseau, A. (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* 52-53, 7-47.
- Brès J. (1994), *La narrativité*, Louvain-la Neuve, Duculot.
- Bruner, J. (1991, tr. fr. 1997), *Car la culture donne forme à l'esprit*, Genève, ESHÉL-GEORG.
- Canut, E. (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, E. (2005), à paraître, *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit. De la recherche appliquée à la recherche participative : une démarche de recherche-action-formation*, CRDP d'Amiens, Collection Repères pour agir. Premier degré.
- Canut, E. & Vertalier, M. (2002) « Programmes d'enseignement de l'école primaire 2002 (école maternelle). Un grand absent : l'accès à l'écrit à partir de l'oral », *L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit* 48, 21-29.
- Chiland, C. (1973), « De diverses manières de ne pas lire », *Lecture et pédagogie*, CRDP d'Orléans.
- Cohen, M. (1925), « Sur les langages successifs de l'enfant », republication 1993 dans *L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit* 31, 33-43.
- Cohen, M. (1962), « Quelques éclaircissements préalables à propos de l'acquisition du langage », M. Cohen *et al.*, *Etudes sur le langage de l'enfant*, Paris, éd. du Scarabée, 7-32.
- Diatkine, R. (1984), « La formation du langage imaginaire », *Le français aujourd'hui* 68, 25-29.
- Diatkine, R. *et al.* (1987), *Où en est la lecture ?*, Revue ISOSCEL.
- Gadet, F. (1996), « Une distinction bien fragile : oral/écrit », *TRANEL* 25, 13-27.
- Galloway, C. & Richards, B. J. (eds) (1994) *Input and interaction in language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Genette, G. (1969), *Figures II*, Paris, Seuil.
- Genette, G. (1983), *Nouveau discours du récit*, Paris, Seuil.
- Giasson, J. & Boisclair, A. (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 No 1, 95-106.
- Grossmann F. (1996), *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*, Berne, Peter Lang.
- Jespersen O. (1924), *La philosophie de la grammaire*, tr. fr. 1971, Paris, Minuit.
- Karnouh, M. (1997), « Insertion du texte écrit dans l'interaction orale entre adulte et enfant. Quels critères d'analyse ? », *Dialogue analysis V*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 77-88.
- Karnouh-Vertalier, M. (1998), « Evolution du fonctionnement syntaxique et variantes énonciatives », *Langue française* 118, 84-103.
- Lentin L. (1971), « Recherche sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre trois et sept ans : une méthode, premiers résultats », *Etudes de Linguistique Appliquée* 4, 7-52.
- Lentin L. (1972), « Observation du langage enfantin. Système syntaxique », *Rééducation orthophonique*, vol. 10, No 66-67, 97-110.
- Lentin L. (1973), « Interaction adultes-enfants au cours de l'acquisition du langage... » *Etudes de Linguistique Appliquée* 9, 9-50.
- Lentin, L. (1980), « Le texte du livre illustré et l'apprendre à parler, lire et écrire de l'enfant », *La revue des livres pour enfants* 72-73, 37-45.
- Lentin L. (1988), « La dépendance de l'écrit par rapport à l'oral », Catach N. *et al.*, *Pour une théorie de la langue écrite*, Paris, CNRS, 113-121.
- Lentin, L. (1998), *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, Paris, ESF.
- Lentin, L. *et al.* (1975), *Apprendre à parler en racontant : Pauline et Victor*, Paris, Istra. Nouvelle édition 1989 : *La Cité des Bleuets*, Paris, Hachette/Istra.
- Lentin, L. *et al.* (1979, nouvelle édition augmentée 1989), *Histoires à parler*, Paris, Hachette/Istra.
- Lentin, L. *et al.*, (1979, éd revue et augmentée 1983), *Les livres illustrés pour enfants et l'acquisition du langage*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Lentin, L. *et al.* (1988), *Recherches sur l'acquisition du langage*, t. 2, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Lentin, L. *et al.* (1995), *Ces enfants qui veulent apprendre. L'accès au langage chez les enfants vivant dans la grande pauvreté*, Paris, éd. de l'Atelier, éd. Quart Monde.
- Lentin, L. & Bonnel, B. (1985), *Apprendre à parler. Le rôle de l'école maternelle*, Paris, CTNERHI.
- Lieven, E.V.M. & Pine, J.M. (1993) « Exposition et appropriation dans l'acquisition de la langue maternelle », *AILE* 2, 143-171.
- Lindgren, C. (2003), « Une approche linguistique de la littérature enfantine », *Moderna Språk*, vol. XCVII No 1, 71-84.
- Nelson, K.E. (2001), « A rare event transactional model of tricky mix conditions contributing to language acquisition and varied communicative delays », *Children's language* vol. 11, 165-195.
- Ong, W. (1982), *Orality and literacy, The technologizing of the word*, London, Routledge.
- La Revue des livres pour enfants* (2003), Dossier *L'analyse des livres d'images*, 214, 57-116.
- Ricoeur, P. (1983, 1984, 1985), *Temps et récit*, vol. 1, 2, 3, Paris, Seuil.
- Sansonetti, L. (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, JADT 04*, Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, 993-999.
- Snow, C.E. & Ferguson, C. (1977) *Talking to children : language input and language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Vertalier, M. (1992) *Apprentissage de la langue et littérature enfantine*, thèse de doctorat non publiée, Université de Paris 3.
- Vertalier, M. (2001) « Les textes des livres illustrés pour enfants non encore lecteurs. Bref retour sur quelques années de réflexion », *L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit* 46, 11-22.
- Wells, G. (1986) *The meaning makers : Children learning language and using language to learn*, Portsmouth, N.H., Heinemann.
- Wyatt, G. (1973) *La relation mère-enfant et l'acquisition du langage*, Bruxelles, Mardaga.

Note

* Ce texte est inspiré d'une intervention à l'Institut des langues modernes de la Faculté des Langues de l'Université d'Uppsala, le 28 Septembre 2004, au séminaire des langues romanes. Je tiens à remercier Kerstin Jonasson et les membres du séminaire de leur aimable accueil ainsi que la Faculté des langues d'Uppsala, qui a généreusement financé mon séjour à Uppsala.