

L'apprentissage du langage oral à l'école maternelle : rôle, modalités et enjeux des interactions langagières entre adulte et enfant

Canut Emmanuelle, Nancy-Université & AsFoReL

La problématique de l'apprentissage du langage à l'école maternelle abordée sous un angle spécifiquement linguistique implique de se poser trois questions majeures :

- Que signifie exactement l'expression « maîtrise de la langue » ?
- Quel est le rôle des adultes dans l'accès à la maîtrise des fonctionnements langagiers ?
- Quelles situations et quels supports favorisent des interactions langagières efficaces pour l'apprentissage du langage ?

Introduction

Pour comprendre les processus d'apprentissage du langage, il importe de revenir sur quelques fondements de la psycho-linguistique. Rappelons ainsi que le langage, fonction biologique et sociale, s'actualise dans une langue, institution sociale, dont la maîtrise détermine l'insertion de l'enfant dans la société et la culture. Le langage de l'enfant se réalise donc dans le parler de son entourage et son développement est indissociable d'une évolution du fonctionnement cognitif (Wallon 1945, Bakhtine 1977, Benveniste 1966, Bruner 1983, Vygotski 1934).

Cette mise en fonctionnement cognitive et langagière se réalise grâce à la possibilité d'exprimer des relations logiques et temporelles ayant un haut degré de « décontextualisation » et donc d'organiser syntaxiquement (et sémantiquement) le discours (Guillaume 1927, Jakobson 1922, Bruner 1983). Savoir parler n'est donc pas seulement accumuler du vocabulaire ou maîtriser des marques morphologiques. D'ailleurs, si différences linguistiques il y a entre les enfants, elles sont liées à la maîtrise des constructions syntaxiques (Lentin dès 1971).

On peut globalement retracer l'évolution de la structuration du langage de l'enfant de la verbalisation d'énoncés isolés puis associés (avec une augmentation du nombre de « mots ») vers la verbalisation de constructions « simples » puis complexes. Toutefois, on n'observe pas de progression régulière et hiérarchisée, il y a de fortes variations individuelles.

Les modalités de l'apprendre à parler dans la perspective de l'apprendre à lire

Si des corrélations mettent en évidence le lien entre maîtrise du langage et réussite en lecture-écriture, il convient de définir précisément ce qu'est « savoir parler ». Un enfant sait parler quand il a la possibilité d'utiliser non seulement des variantes « ordinaires » de communication (dépendant de la situation) mais aussi des variantes comportant des verbalisations complètes (qui n'attendent pas d'être complétées par l'interlocuteur), syntaxiquement structurées (en « phrases » simples et complexes) et « décontextualisées » (avec des « mots pleins » et des « phrases » organisées en un discours cohérent et cohésif),

certaines de ces verbalisations pouvant être « écrivables », c'est-à-dire comportant des caractéristiques linguistiques communes à l'oral et à l'écrit (Lentin 1978/1998).

Les interactions langagières : un vecteur de l'apprentissage du langage

L'apprentissage du langage s'effectue différemment d'un enfant à un autre parce qu'il est étroitement dépendant des offres langagières qui sont faites à l'enfant par les adultes de son entourage : dès son plus jeune âge, l'enfant apprend à parler et à penser en s'appuyant sur les éléments lexicaux et grammaticaux proposés par les adultes. Si cette affirmation peut paraître triviale, les verbalisations de l'adulte n'auront cependant d'effet pour l'apprentissage que si l'adulte offre à l'enfant un fonctionnement langagier qui convient à ce qu'il cherche à exprimer, au moment où il en a besoin - un fonctionnement langagier proche de ses capacités du moment mais les excédant légèrement.

Dans ces échanges « adaptés » avec l'adulte, l'enfant peut élaborer son langage à partir de ce que L. Lentin a appelé des « schèmes sémantico-syntaxiques créateurs », qui sont des représentations mentales de raisonnements verbalisés en situation par l'adulte que l'enfant peut exploiter de façon autonome dans d'autres circonstances. On retrouve là, « appliquée » à la mise en fonctionnement syntaxique du langage, le concept de « zone proximale de développement » développé par L. S. Vygotski, et les notions « d'étayage » et de « formatage » développées par J. Bruner.

L'enfant n'apprend donc pas par contact ou imprégnation, dans un « bain de langage » plus ou moins anarchique : au contraire, l'enfant apprend en captant précisément dans les énoncés des adultes des éléments et des fonctionnements syntaxiques qu'il essaie dans ses propres énoncés, pour en tester les effets et les réutiliser en situation le moment venu, en fonction de ses besoins et de ses désirs de verbalisation.

L'enfant n'apprend pas non plus en répétant des modèles de phrases ou de structures déjà entendus. Il fait un travail inconscient d'hypothèses sur le fonctionnement du langage des adultes, en procédant à ce que H. Wallon a appelé l'« imitation créatrice ».

De ce fait, *l'apprentissage du langage ne peut être qu'individuel...*

Des modalités d'interaction favorables au développement : les reprises et les reformulations

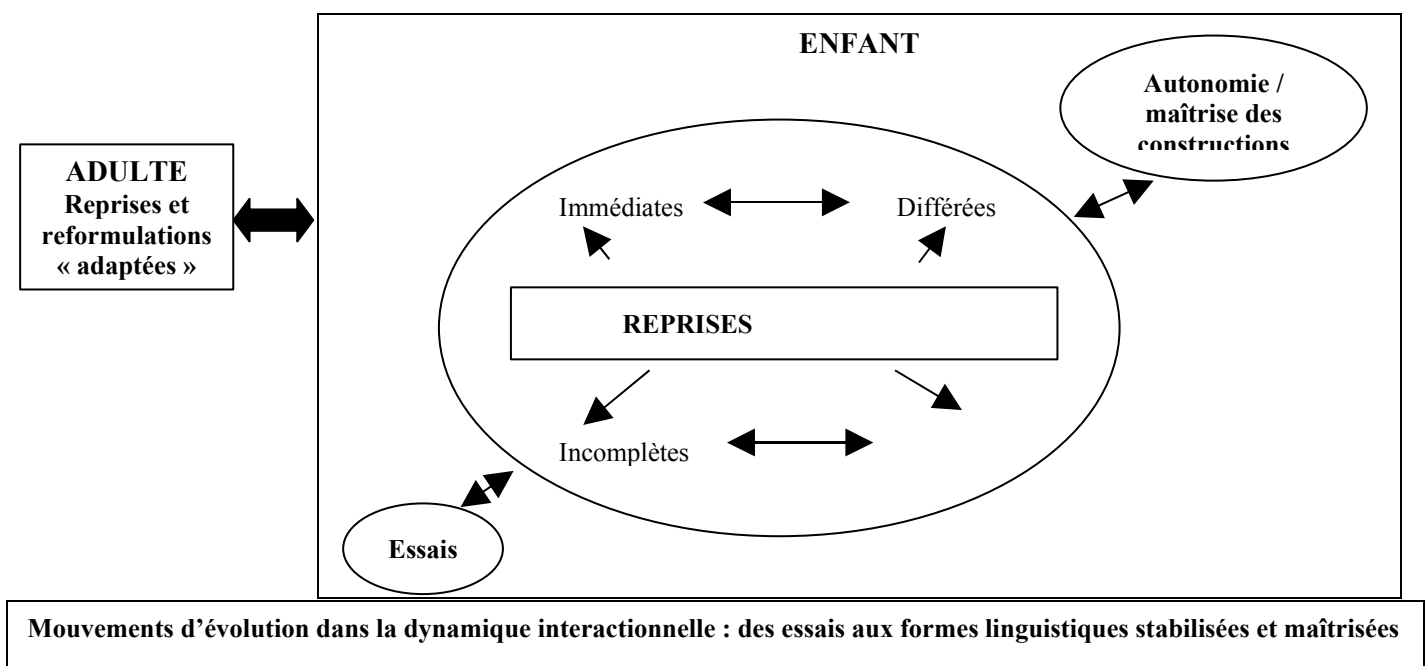
L'étude de nombreux corpus (enregistrements transcrits) d'enfants français âgés de 3 à 6 ans (Canut 2001, 2006, à paraître, Lentin dès 1971, Lentin et al 1984, 1988, 1995, Vertalier 2005 et plusieurs numéros de l'ALOE) met en évidence que les reprises et reformulations de l'adulte ont un effet « catalyseur » pour l'évolution du langage de l'enfant *à condition qu'elles correspondent aux hypothèses faites par l'enfant* au moment où elles sont proposées.

Ces reprises et reformulations peuvent porter sur des énoncés de l'enfant encore peu construits (du point de vue articulatoire, lexical et syntaxique) ou sur des tentatives de l'enfant de constructions complexes. Quand les propositions de l'adulte s'appuient sur ce que dit l'enfant, quand elles sont des réponses aux essais de l'enfant, on peut observer non seulement un allongement des énoncés de l'enfant mais aussi une reprise de ces fonctionnements

proposés par l'adulte, d'abord immédiatement dans des contextes linguistiques identiques, et ensuite en différé dans d'autres contextes.

Néanmoins, cette évolution des tâtonnements de l'enfant sur les constructions de la langue vers des productions autonomes (c'est-à-dire des productions non dépendantes de verbalisations antérieures de l'adulte) est souvent longue (plusieurs mois). En effet, *l'appropriation* (au sens d'une intégration de schèmes dans un fonctionnement cognitivo-langagier propre à l'enfant) se fait rarement immédiatement : l'enfant n'intègre pas un élément de la langue si cela ne correspond pas à son système langagier du moment. Par ailleurs, la répétition-mémorisation d'un élément n'est aucunement le signe d'une véritable appropriation, elle n'est qu'une stratégie possible au cours du processus d'apprentissage.

Le schéma suivant tente de représenter la dynamique d'appropriation dans le temps, à partir du moment où l'enfant est « entraîné » à aller au-delà de son niveau actuel vers un niveau potentiel : pour une construction donnée, l'enfant procède d'abord à des reprises avant d'introduire des variations linguistiques, selon un mouvement d'évolution qui va de l'incomplétude vers la complétude et de l'immédiateté vers le différé.



Des modalités d'interaction moins favorables à une structuration du langage

D'autres études ont montré que certaines façons d'interagir de l'adulte n'apportaient pas à l'enfant une verbalisation maximale :

- la non reprise par l'adulte de premières occurrences de l'enfant ainsi que la non reformulation d'essais engendrent une stagnation du système linguistique de l'enfant pour la production d'une construction considérée (Bonnell 1985, 1988) ;

- certains ordres : « viens ici », « montre-moi comment tu fais (réponse : comme ça) » sont également peu efficaces : ils invitent plus à l'action qu'à une verbalisation explicite ;
- les questions, souvent considérées par les adultes comme le meilleur moyen de faire actualiser aux enfants leurs compétences langagières, ne nécessitent pas d'autre réponse que « oui » ou « non » ou, au mieux, entraînent la production de syntagmes isolés ;
- les phrases interrompues avec ton suspensif, auxquelles recourent souvent les adultes, ont pour conséquence que l'enfant n'entend pas de phrases complètes de la part de l'adulte et n'en énonce pas non plus ;

De la même façon, certaines situations de dialogues sont moins favorables que d'autres à la production de verbalisations maximales :

- lorsque l'enfant est absorbé par l'action (motricité ou jeu ou dessin...) il n'est pas toujours disponible pour verbaliser son expérience ;
- l'évocation du vécu de l'enfant non partagé par l'adulte, sur lequel l'adulte n'a pas d'informations, ne lui permet pas toujours d'aider l'enfant dans ses tâtonnements ;
- la description d'images représentant des objets et des personnages non impliqués dans des actions ne peut donner lieu qu'à des énumérations de syntagmes nominaux, ou au mieux à des « phrases » simples juxtaposées.
- inventer une histoire à partir d'images nouvelles, inconnues, met en jeu des capacités cognitives d'un autre ordre qui peut perturber l'effort de verbalisation de l'apprenant.

En revanche, la narration d'histoires connues de l'enfant peut être un support efficace de verbalisations élaborées. En particulier, les situations de narration à partir de livres illustrés favorisent l'appropriation d'un langage élaboré, décontextualisé, proche de l'écrit et de plus en plus autonome (position soutenue dès les années 70, entre autres par C. Chiland, R. Diatkine, L. Lentin, confortée aussi par plusieurs études anglo-saxonnes : J. Bruner, H. Dombey, G. Wells, etc.).

De l'intuition à la « conscientisation »...

Les études de dialogues entre adulte et enfant (dans le cadre familial ou scolaire) montrent chez l'adulte deux façons « spontanées » d'interagir :

- soit une recherche intuitive d'ajustement au langage de l'enfant, qui fonctionne à certains moments : l'adulte se donne implicitement pour objectif d'être explicite sans forcément savoir ce que ses formulations contiennent exactement d'un point de vue linguistique ;
- soit une faible adaptation au langage de l'enfant : les apports de l'adulte sont en deçà ou au-delà de ce que l'enfant est capable potentiellement de produire (d'un point de vue syntaxique et lexicale), les verbalisations comportent essentiellement des questions, des injonctions, des corrections normatives, des constructions incomplètes et peu pertinentes au regard des capacités linguistiques de l'enfant.

Pour avoir une action efficace auprès des enfants et optimiser leurs productions langagières, il est nécessaire de savoir exactement ce que l'on « entend ». L'oral en cours d'acquisition ne

pouvant pas faire l'objet d'un enseignement explicite, avec « exercices » à la clé, hors d'une situation en train de se vivre, c'est le dialogue spontané qui va être la situation d'apprentissage idéale. Et c'est là toute la difficulté de l'interaction adaptée : les offres devront se faire sans préparation, immédiatement (« au vol »), en ayant une perception « conscientisée » du type de construction grammaticale utilisée par l'enfant et soi-même. Cette façon de percevoir la langue est loin d'être naturelle, elle implique une écoute particulière très fatigante.

Des interactions langagières individualisées en classe : est-ce possible ? Où, quand, comment procéder ?

Les observations de classe montrent que les échanges duels entre l'enseignant et un enfant existent bien plus souvent qu'on ne l'imagine. Toutes les situations de la vie courante de la classe sont des occasions favorables (habillage, utilisation de jeux ou d'outils, rangement, préparation et consommation d'un goûter, soins à des animaux...). Les situations d'apprentissage sont aussi des occasions d'échanges individuels et de verbalisations précises (mathématique, graphisme,...).

La difficulté est d'exploiter ces moments individuels pour aider l'enfant à construire son langage tout en évaluant l'impact de ces moments d'interactions langagières dans le temps (sur l'année scolaire). A noter que l'interaction adaptée ne nécessite pas d'être quantitativement importante mais elle doit être ciblée qualitativement et répétée dans le temps.

Pour exploiter ces situations, on peut :

- se doter d'un « tableau » répertoriant les constructions syntaxiques à repérer (éléments isolés, association de deux ou trois éléments, juxtaposition et coordination de « phrases » simples et « phrases » complexes comportant des complexités syntaxiques comme les complétives, les relatives, les circonstancielles..) ;
- se fixer des « règles » élémentaires : être le plus explicite possible à tout moment en ayant le moins possible recours aux gestes pour expliquer ; s'astreindre à toujours reformuler, en remettant les « morceaux » dits par l'enfant dans une phrase complète, en proposant des formulations un peu plus compliquées mais que l'enfant peut capter ; proposer plutôt des assertions que des questions ; habituer l'enfant à formuler des phrases complètes ...
- établir des grilles d'évaluation simplifiée pour noter au fil du temps l'évolution (ou la stagnation) dans l'organisation syntaxique du discours de l'enfant ainsi que les reprises et reformulations de l'adulte pour vérifier si ce qu'apporte l'adulte est adapté. Il ne s'agit pas ici d'une évaluation ponctuelle, il ne s'agit pas de chercher à détecter des « manques » ou des « fautes », ou encore à comparer les enfants entre eux, par rapport à une norme déterminée ou en fonction de stades préalablement définis (comme dans les tests de langage). Il est entendu que *ce repérage doit servir à une évaluation formative du langage de chaque enfant individuellement* par rapport à lui-même, en rapport avec le langage qui lui est adressé, à différents moments de l'année scolaire.

Mais comment s'assurer de l'efficacité de son action ? Comment évaluer l'impact de son intervention ?

Toutes les expériences montrent qu'il y a toujours un décalage entre ce que l'on pense dire et ce que l'on dit effectivement. Par exemple, on pense s'exprimer en phrases complètes et être explicite, or bien souvent on juxtapose des phrases ou des fragments de phrases, on ne reprend pas ou peu ou de façon inappropriée l'énoncé de l'enfant... Pour exploiter efficacement les moments de dialogue individuels, et pouvoir évaluer l'adaptation de son langage à celui de l'enfant ainsi que l'évolution du discours de l'enfant, sans que ce soit une perception approximative (« à l'oreille »), il n'y a qu'un seul véritable moyen : *l'enregistrement*.

C'est le remplissage de grilles d'évaluation à partir d'enregistrements qui permettra une analyse optimale et plus juste de son action.

Une situation spécifique d'« entraînement au langage » : la narration avec le livre illustré

Outre les situations de classe habituelles, une autre activité très favorable à une verbalisation explicite est la co-narration (ou narration dialogique) à partir de livres-illustrés-qui-racontent-des-histoires. Sans entrer dans les détails, le livre illustré comme support au dialogue est intéressant d'un point de vue cognitif et langagier car :

- il permet de construire un vécu commun avec les enfants ;
- il permet, avec les enfants peu intelligibles ou parlant peu, de mieux deviner ce qu'ils disent ou veulent dire ;
- le texte lu par l'adulte peut constituer un apport langagier du point de vue du lexique et de la syntaxe (apport de variantes énonciatives écrites, explicites, décontextualisées, indépendantes de la situation énonciative immédiate) ;
- l'adulte peut s'appuyer sur le texte du livre pour proposer des verbalisations complètes et structurées ;
- Le texte peut aussi, dans les meilleurs cas (c'est-à-dire s'il est un vrai récit que l'on peut lire intégralement), donner à l'enfant l'expérience d'un texte écrit structuré (développement d'une intuition du fonctionnement d'un texte écrit).

La façon de procéder s'appuie sur des pratiques observées dans le cadre familial : quand l'enfant connaît bien l'histoire d'un livre, il a envie de la raconter à son tour, en s'appuyant sur les illustrations et avec l'aide de l'adulte (Frier et al. 2006 pour une parution récente) :

- 1- l'enfant choisit un livre parmi 4 ou 5 proposés par l'adulte. L'adulte a choisi les livres en fonction de ce que l'enfant est capable de comprendre et de produire.
- 2- l'adulte lit intégralement et en continue le texte du livre (une ou plusieurs fois selon le désir de l'enfant). L'enfant est placé à côté de l'adulte de façon à voir les illustrations.
- 3- l'enfant est invité à raconter à son tour l'histoire, à sa manière, en retrouvant le fil des événements grâce aux illustrations : l'objectif n'est pas ici qu'il récite par cœur (si c'est le cas, c'est que le texte est en dessous des capacités de l'enfant et ne lui apporte aucun fonctionnement nouveau). Dans le même temps, l'adulte interagit avec l'enfant pour l'aider à élaborer son récit et à expliciter.

Quels livres choisir ?

Dans l'objectif d'un apprentissage du langage, on ne peut pas choisir n'importe quels livres. Cela ne veut pas dire qu'on porte un regard négatif sur les autres, mais qu'on en fera un usage différent. Pour travailler le langage, il est par exemple préférable de choisir des histoires proches du vécu des enfants, (plutôt que des contes merveilleux ou fantastiques tant que les enfants n'ont pas de repères suffisants pour faire la part du réel et de l'irréel) et des livres dont les textes sont accessibles d'un point de vue linguistique, avec des textes qui ne soient ni trop en deçà, ni trop au-delà de ce que l'enfant est capable de comprendre et produire.

A partir de l'étude d'enregistrements de dialogues entre adulte et enfant avec des livres illustrés, plusieurs chercheurs ont relevé les problèmes de compréhension rencontrés par les enfants, qui empêchent une verbalisation maximale car le texte lu se situe au-delà de la zone proche de développement de l'enfant (en particulier ce qui concerne les relations énonciatives, les constructions syntaxiques « littéraires »,...). De ces recherches ont été dégagés des critères de sélection et d'écriture de textes adaptés à ce type d'interaction langagière et à ce type d'objectif (voir entre autres les contributions de Bonnel, Karnoouh-Vertalier, Le Saint dans Lentin et al. 1988, Vertalier 1992).

Par ailleurs, devant la difficulté de trouver des textes adaptés, qui peuvent être lus tels quels sans modification, L. Lentin a également réalisé des livres illustrés dont les textes sont conçus pour être de véritables narrations, dans un langage adapté à de jeunes enfants (*Histoires à parler*, nouvelle édition 2006, *Apprendre à parler en racontant*, *La Cité des Bleuets*, Hachette/Istra 1989).

Dans tous les cas, avant de lire un livre à un enfant, surtout dans le cadre d'une pratique professionnelle, on peut (on doit) se poser quelques questions qui orienteront la manière dont on abordera tel ou tel livre avec l'enfant : le texte pourra-t-il être lu tel quel ? Sera-t-il compréhensible avec un minimum d'explications de l'adulte après lecture ? L'enfant pourra-t-il s'approprier des fonctionnements du texte pour raconter l'histoire de manière personnelle ? Vaut-il mieux renoncer à lire le texte, et improviser des commentaires à partir des illustrations ? En somme, ce livre est-il utilisable pour un entraînement langagier ou pour autre chose ? Pour répondre en partie à ces questions, un test simple est d'écrire sur une feuille le texte du livre et de le lire à haute voix de façon à vérifier s'il s'agit d'une histoire cohérente, explicite, compréhensible.

En guise de conclusion...

Le langage n'est pas un matériau qui se laisse appréhender facilement, celui en cours d'acquisition encore moins. Et à objet d'étude complexe, réponse complexe : il n'y a pas de recettes « miracles » toutes prêtes. Vouloir centrer sa pédagogie sur l'apprentissage du langage nécessite une véritable réflexion sur soi-même (que fait-on exactement quand on parle aux enfants ?) et sur l'organisation et la gestion de sa classe (voir par exemple le compte rendu d'un travail de recherche-action-formation, Canut et al. 2006).

Les difficultés que peut rencontrer l'enfant dans son acquisition, bien souvent, ne relèvent pas d'un « dysfonctionnement » (qui nécessiterait une prise en charge « médicale ») mais elles

sont les traces d'un apprentissage qui n'est pas stabilisé, d'un fonctionnement non encore assuré, bref d'un processus « normal » de développement que l'enseignant doit pouvoir cibler pour aider l'enfant à franchir les obstacles de ce long cheminement d'apprentissage...

BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE

- 1- ACCES (Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations) 1998-1999, Quatre Cahiers, dont un en Hommage à René Diatkine, 28 rue Godefroy Cavaignac, 75011 Paris.
- 2- *L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit*, 2001, n° 46 et n° 47, Livres illustrés pour enfants non encore lecteurs.
- 3- Bakhtine M., 1977, *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Minuit.
- 4- Bamberg M. G. W., 1987, *The Acquisition of Narratives*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- 5- Benveniste E., 1966, 1974, *Problèmes de Linguistique Générale*, t. 1 et 2, Paris, Gallimard.
- 6- Blanche-Benveniste C., 1997, *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.
- 7- Bonnel B., 1988, « Remarques sur les modalités de l'interaction langagière adulte-enfant autour d'un livre illustré », *Recherches sur l'acquisition du langage*, t. 2, Lentin L. (Ed.), p. 57-75.
- 8- Bruner J., 1991, ...*Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Georg-Eshel.
- 9- Bruner J., 1997, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, RETZ.
- 10- Canut E.,
(sous la direction de) *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit. Travailler avec un chercheur dans l'école*, SCEREN/CRDP Amiens, Collection « Repères agir pour le premier degré », 2006.
« Emergence de procédés explicatifs chez une enfant de 2 à 3 ans », *L'explication : enjeux cognitifs et communicationnels*, Hudelot C., Salazar-Orvig A., Veneziano E. (Eds.), L'Harmattan, à paraître (2006).
(en collaboration avec V. André) *Acquisition : implications didactiques*, Coordination des actes des journées d'étude « Acquisition du langage : quelles applications/implications sur le terrain ? », Nancy, 17-18 septembre 2004, *Mélanges CRAPEL* 29, 2006.
« De la dictée à l'adulte à la production d'écrit aidée et autonome : les aspects langagiers de la médiation », *Caractères* 21, Revue de l'Association Belge pour la Lecture, 2006.
(en collaboration avec C. Aquilo et A. Rasse) « Quelles modalités d'interactions verbales entre enseignants et apprenants pour quelle maîtrise du langage oral et écrit ? », *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*, Halté J.-F., Rispail M. (Eds.), L'Harmattan, 2005, p. 219-232.
« Quelle vision de l'enfant apprenti-parleur dans les recherches en acquisition du langage ? », *Traverses*, 6, 2004, p. 175-202.
« L'entraînement des enfants au langage : une expérience de formations continues », *L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit*, 52-53, 2004, p. 49-92.
- 11- Chiland C. 1979, « La place du livre dans le développement de l'enfant », *La revue des livres pour enfants*, n° 66, Paris, 1979, p. 13-18.
- 12- Diatkine R., 1984, « La formation du langage imaginaire », *Le français aujourd'hui* n° 68, p. 28.

- 13- Dombey H., 1994, "Narrative in the Nursery Class", *International Journal of Early Years Education*, n° 3, Vol. 2, p. 38-53.
- 14- Frier C. et al., 2006, *Passeurs de lecture. Lire ensemble à la maison et à l'école*, Retz.
- 15- Karnoouh-Vertalier M., 1996, « Importance de la narration pour le développement du langage et l'accès à l'écrit », *L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit*, n° 37, p. 5-18.
- 16- Karnoouh-Vertalier M., 1988, « Variantes langagières de l'enfant racontant un livre illustré », Lentin L. et al., 1988, p. 123-136.
- 17- Lentin I., 1981, *L'album pour enfants non lecteurs. Etude de divers critères d'appréciation*, Presses de la Sorbonne-Nouvelle - Paris III.
- 18- Lentin L., 1998, *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, Paris, ESF.
- 19- Lentin L. 1998, « Le texte du livre illustré et l'apprendre à parler, lire et écrire de l'enfant », in *La revue des livres pour enfants*, n° 72-73, p. 37-45, reproduit dans *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, Paris, ESF.
- 20- Lentin L. et al., 1995, *Ces enfants qui veulent apprendre. L'accès au langage chez les enfants vivant dans la grande pauvreté*, Paris, Editions de l'Atelier et Editions Quart Monde, p. 133-148.
- 21- Lentin L., 1971, « Recherches sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans : une méthode, premiers résultats », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 4, p. 7-52.
- 22- Lentin L. et al. 1983, *Les livres illustrés pour enfants et l'acquisition du langage*, Presses de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
- 23- Lentin L. et al., 1988, *Recherches sur l'acquisition du langage*, tome 2, Presses de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
- 24- Vertalier M., 1992, *Apprentissage de la langue et littérature enfantine*, thèse de doctorat non publiée, Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
- 25- Vygotski L.S., 1934/1997, *Pensée et langage*, Paris, la dispute/SNEDIT.
- 26- Wallon H., 1945/1975, *Les origines de la pensée chez l'enfant*.
- 27- Wells G., 1986, *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*, London, Hodder and Stoughton.

L'association, AsFoReL, publie une revue : *L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit de la naissance à l'âge adulte*. Le n° 44-45, publié en 2000, est destiné tout particulièrement aux praticiens et retrace le développement du langage de l'enfant, de l'oral jusqu'aux débuts de l'accès à l'écrit, grâce aux interactions langagières avec les adultes qui s'occupent de lui, qui lui parlent, qui lui racontent et qui lui lisent des histoires.