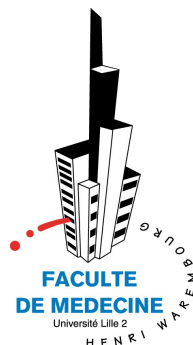




Université Lille 2
Droit et Santé



Institut d'Orthophonie
Gabriel DECROIX

MEMOIRE

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophonie
présenté par :

Céline PUJOL

soutenu publiquement en juin 2011:

**Le conte et le discours accompagnateur
comme aide à la compréhension-production
des actes de langage chez des enfants de
maternelle scolarisés en R.R.S.**

« Quand fée et sorcière mettent leur grain de sel »

MEMOIRE dirigé par :

ALVES Christian, Orthophoniste CMPP de Lens

GIBARU Ingrid, Orthophoniste CMPP de Lens

MARTIN Sophie, Orthophoniste CMPP de Lens

Lille – 2011

Remerciements

Je remercie vivement mes maîtres de mémoire Mesdames Ingrid Gibaru et Sophie Martin, Monsieur Christian Alvès pour leur disponibilité tout au long de ce travail et leurs précieux conseils.

Je remercie aussi Madame Claudie Florek pour son aide et sa coopération dans la recherche d'une école.

Je tiens également à remercier Madame Houzet, directrice de l'école, ainsi que les enseignants pour leur accueil et leur gentillesse.

Un grand merci aux enfants de cette école pour leur participation à notre travail.

Enfin, je remercie ma famille et mes amis pour leurs encouragements et leur soutien.

Résumé :

Les actes de langage s'inscrivent dans une approche fonctionnelle du langage. Ils permettent de produire un effet sur l'autre, sur le monde. Parmi la diversité et la richesse des actes de parole, nous avons choisi d'étudier la demande.

A partir de deux personnages Playmobil®, nous avons créé un scénario induisant une série d'actes de langage (scénario de la demande et du refus). Puis, nous avons écrit un CAMI (Conte Accompagnateur Mixte et Intermédiaire) enveloppant ce scénario avec les ingrédients du conte.

Nous avons pré-évalué une population d'enfants de 3 à 5 ans scolarisés en maternelle R.R.S. afin de constituer deux groupes : un groupe expérimental bénéficiant du CAMI, et un groupe témoin effectuant une tâche neutre. Les enfants doivent produire un récit, avant et après CAMI ou tâche neutre.

Suite à cette expérimentation, nous avons créé trois grilles d'analyses afin d'observer et de comparer les niveaux de conduite de récit, le nombre d'énoncés porteurs d'actes de parole produits, les éléments narratifs repris, la diversité des types de phrases, l'intonation.

Les résultats obtenus suggèrent un effet bénéfique du CAMI sur le niveau de conduite de récit des enfants. Les autres résultats observés évoquent un effet bénéfique du CAMI sur la reprise des éléments narratifs, les actes de parole produits, les types de phrases utilisés et l'intonation pour les enfants de 5 ans. (Grande section). Cet effet est plus discret chez les enfants plus jeunes (Moyenne et Petite section).

Mots-clés :

Mots-clés :

1er niveau : Orthophonie

2ème niveau : Récit

3ème niveau : Rééducation

4ème niveau : Enfant (de 0 à 12 ans)

5ème niveau : Actes de langage, Conte Accompagnateur Mixte Intermédiaire

Abstract :

Speech acts enable us to produce an effect on others, on the world. It seemed to us interesting to study this notion which belongs to a functional approach of language. Among the diversity of speech acts, we chose to study request.

From two Playmobil® figurines, we created a script leading a series of speech act (request and refusal script). Then, we wrote a CAMI (Conte Accompagnateur Mixte et Intermédiaire), enveloping this script with the tale's ingredients.

We pre-evaluated a population of children from 3 to 5 years old who go to an R.R.S. school to make up two groups : an experimental group who listens to the CAMI, and a control group doing a neuter task. Children have to tell the same scenario, before and after the CAMI, or before and after the neuter task.

After this experimentation, we created three analyses grids to observe and compare the behaviour narrative levels, the language utterances carrier of speech acts, the narrative elements produced, the diversity of sentence types, and the intonation.

The results obtained suggest a beneficial effect of the CAMI on the behaviour narrative levels. The other results observed indicate a beneficial effect of the CAMI on the language utterances carrier of speech acts, the narrative elements produced, the diversity of sentences types, and the intonation for children of 5 years old (Grande Section). However, it is more subtle on younger children (Moyenne and Petite Section).

Keywords :

1st level : Speech therapy

2nd level : Story

3rd level : Rehabilitation

4th level : Child (from 0 to 12 years old)

5th level : Speech acts, Conte Accompagnateur Mixte Intermédiaire

Table des matières

Introduction.....	10
Contexte théorique, buts et hypothèses.....	15
1. Les actes de parole.....	17
1.1. L'énonciation et l'énoncé.....	17
1.1.1. L'énonciation	17
1.1.2. L'énoncé.....	17
1.1.3. Différents plans d'énonciation.....	18
1.1.3.1. Énonciation de discours.....	18
1.1.3.2. Énonciation historique.....	18
1.2. Les fonctions du langage.....	19
1.2.1. Contexte théorique.....	19
1.2.2. Les facteurs de communication.....	19
1.2.3. Les fonctions du langage.....	20
1.3. La pragmatique.....	22
1.4. Différentes approches théoriques des actes de parole	22
1.4.1. Introduction.....	22
1.4.2. Différentes terminologies.....	23
1.4.3. Classification des actes de parole.....	24
1.4.3.1. Actes locutoire / illocutoire / perlocutoire.....	24
1.4.3.1.1. L'acte locutoire.....	24
1.4.3.1.2. L'acte illocutoire	24
1.4.3.1.3. L'acte perlocutoire.....	26
1.4.3.2. Actes de parole directs/Actes de parole indirects.....	27
1.4.3.2.1. Les actes de parole directs.....	27
1.4.3.2.2. Les actes de parole indirects	27
1.4.4. Pertinence des actes de parole.....	29
1.4.5. L'analyse des actes de parole.....	29
1.4.6. Modalités d'énonciation et types de phrases.....	29
1.4.6.1. L'assertion.....	30
1.4.6.2. L'interrogation	30
1.4.6.3. L'injonction.....	31
1.4.6.4. L'exclamation.....	31
1.4.6.5. Le développement des types de phrases selon Rondal.....	32
1.4.7. Ontogénèse des actes de parole.....	34
2. Un acte de parole : la demande.....	34
2.1. Définition.....	35
2.2. Scénario de la demande (Bruner).....	35
2.2.1. La demande d'objet.....	36
2.2.2. La demande d'invitation.....	36
2.2.3. La demande d'aide.....	36
2.3. Différentes formes de demandes.....	37
2.4. Processus de compréhension des demandes.....	38
3. Le discours et le récit	40
3.1. Le discours.....	40
3.2. Le récit.....	41
3.3. Le récit dans le discours	42
3.4. Le discours dans le récit.....	42

4. Le conte.....	43
4.1. Définition du conte.....	43
4.2. Les ingrédients du conte	44
4.3. Les différents types de conte.....	45
4.3.1. Typologie du catalogue national Delarue-Teneze(Simonsen 1994).....	45
4.3.2. Typologies actuelles.....	45
4.4. Approches théoriques du conte.....	45
4.4.1. Le modèle de Propp.....	45
4.4.2. Le modèle de Bremond.....	46
4.4.3. L'analyse sémiotique.....	46
4.5. Les apports du conte.....	47
5. Buts et hypothèses du mémoire.....	47
Sujets et méthodes.....	50
1. Analyse des outils utilisés.....	52
1.1. Le scénario.....	52
1.1.1. Analyse de la structure narrative du scénario.....	54
1.1.2. Analyse du scénario en termes de fonctions du langage.....	54
1.1.3. Analyse des actes de parole dans le scénario.....	55
1.2. Les personnages.....	56
1.3. Le CAMI	57
1.3.1. Définition.....	57
1.3.1.1. Analyse de la structure narrative de notre CAMI	60
1.3.1.2. Les procédés stylistiques du CAMI	62
1.3.1.3. Pourquoi parler d'un conte mixte.....	63
1.3.2. Analyse des actes de parole du CAMI.....	63
1.3.3. Les outils d'accompagnement dialogiques.....	64
1.3.3.1. Le questionnement aidant (QA).....	64
1.4. Le Discours Accompagnateur Mixte Intermédiaire (DAMI).....	65
2. Démarche.....	66
2.1. Population	66
2.2. Période et durée de l'expérimentation.....	66
2.3. Méthode et passation	67
2.3.1. La pré-évaluation.....	67
2.3.1.1. Objectif.....	67
2.3.1.2. Le HS 59.....	67
2.3.1.3. L'histoire en images.....	68
2.4. La constitution des groupes	71
2.5. Expérimentation.....	72
2.5.1. Avec les enfants bénéficiant du CAMI : Le groupe expérimental.....	72
2.5.1.1. Premier temps.....	72
2.5.1.2. Deuxième temps.....	72
2.5.1.3. Troisième temps.....	72
2.5.2. Avec les enfants ne bénéficiant pas du CAMI : Le groupe témoin.....	72
2.5.2.1. Premier temps.....	72
2.5.2.2. Deuxième temps.....	72
2.5.2.3. Troisième temps.....	73
3. Traitement des données	73
3.1. La grille d'analyse globale du récit de l'enfant	73
3.1.1. L'analyse structurale.....	73
3.1.2. Le niveau de conduite de récit.....	74

3.1.2.1.Niveau énumératif.....	74
3.1.2.2.Niveau Descriptif 1.....	74
3.1.2.3.Niveau Descriptif 2.....	75
3.1.2.4.Niveau Descriptif 2 avec sens en plus.....	75
3.1.3.L'autonomie de l'enfant.....	77
3.2.La grille d'analyse des énoncés porteurs d'actes de parole.....	78
3.2.1.Le type de phrase utilisé	78
3.2.2.La présence ou non d'une intonation et le sentiment ou l'émotion véhiculée par l'acte de parole.....	78
3.3.La grille de synthèse des énoncés porteurs d'actes de parole	81
3.3.1.1.Les déictiques.....	81
3.3.1.2.Les types de phrases.....	81
3.3.1.3.Personnage préféré et lien avec le vécu.....	81
Résultats.....	84
1.Introduction à la présentation des résultats.....	86
2.Résultats relatifs aux niveaux de conduite de récit.....	86
2.1.Comparaison entre le groupe expérimental et le groupe témoin.....	89
2.2.Comparaison inter-section.....	90
2.2.1.Grande section.....	90
2.2.2.Moyenne section.....	90
2.2.3.Petite section.....	91
3.Résultats relatifs aux éléments de la trame narrative.....	91
3.1.Comparaison entre le groupe expérimental et le groupe témoin concernant le nombre d'éléments narratifs produits.....	93
3.2.Analyse des éléments narratifs produits.....	94
4.Résultats relatifs au nombre d'énoncés porteurs d'actes de parole.....	96
4.1.Comparaison entre le groupe expérimental et le groupe témoin.....	98
4.2.Comparaison inter-section.....	98
4.2.1.Grande section.....	98
4.2.2.Moyenne section.....	99
4.2.3.Petite section.....	99
5.Résultats relatifs aux types de phrases utilisés.....	100
5.1.Comparaison entre le groupe expérimental et le groupe témoin.....	101
5.2.Comparaison du type de phrase utilisé selon l'âge.....	102
5.2.1.Petite section.....	102
5.2.2.Moyenne section.....	102
5.2.3.Grande section.....	103
6.Résultats relatifs à l'intonation.....	103
7.Résultats relatifs à l'autonomie de l'enfant.....	105
GRANDE SECTION.....	106
7.1.Comparaison de l'autonomie de l'enfant en fonction de l'âge.....	107
7.2.Analyse qualitative.....	107
7.2.1.Questions les plus aidantes.....	107
7.2.2.Questions entraînant des actes de parole.....	107
Discussion.....	110
1.Rappel des principaux résultats.....	112
2.Critiques méthodologiques.....	112
2.1.Les critères d'analyse.....	112
2.1.1.Les récits hors-scénario.....	112

2.1.2.Les actes de parole.....	113
2.1.3.Les informations non verbales et para-verbales.....	113
2.2.Critiques de la méthode.....	113
2.2.1.Le type d'étude.....	113
2.2.2.La consigne.....	114
3.Problèmes rencontrés.....	114
4.Discussion des principaux résultats et validation des hypothèses.....	115
4.1.Les conduites de récit.....	115
4.2.Les éléments narratifs.....	115
4.3.Les énoncés porteurs d'actes de parole.....	116
4.4.Les types de phrases.....	117
4.5.L'expression intonative.....	117
5.Généralisation et réintégration dans le champ orthophonique.....	118
5.1.Généralisation.....	118
5.2.Réintégration dans le champ orthophonique.....	119
5.2.1.L'emploi du conte.....	119
5.2.2.L'emploi des personnages.....	119
5.2.3.A propos du CAMI.....	119
5.2.4.La prise en compte des actes de parole dans le langage de l'enfant....	120
Conclusion.....	123
Bibliographie.....	127
Annexes.....	132
Annexe n°1 : Exemples de HS-59.....	133
Annexe n°2 : L'histoire en images « La cueillette de la pomme ».....	136
Annexe n°3 : La tâche neutre: les puzzles.....	137
Annexe n°4 : Récits des enfants de GS, groupe expérimental, niveau fort.....	138
Annexe n°5 : Grilles d'analyse des récits de Jérémy.....	141
Annexe n°6: Récits des enfants de GS, groupe expérimental, niveau moyen....	146
Annexe n°7: Grilles des récits 1 et 2 de Léo.....	149
Léo – Grande Section – Groupe expérimental - Niveau moyen.....	149
Annexe n°8: Grilles d'analyse des récits 1 et 2 de Aline.....	155
Annexe n°9: Récits des enfants de GS, groupe expérimental, niveau faible.....	161
Annexe n°10: Récits des enfants de GS, groupe témoin, niveau fort.....	163
Annexe n°11: Grilles d'analyse des récits 1 et 2 de Lætitia	165
Lætitia – Grande Section – Groupe témoin - Niveau fort – Niveau conduite de récit à la pré-évaluation : Descriptif 2 littéral.....	165
Annexe n°12: Récits des enfants de GS, groupe témoin, niveau moyen.....	169
Annexe n°13: Récits des enfants de GS, groupe témoin, niveau faible.....	171
Annexe n°14 Récits des enfants de MS, groupe expérimental, niveau fort.....	174
Annexe n°15: Grilles d'analyse des récits de Claire.....	177
Annexe n°16: Récits des enfants de MS, groupe expérimental, niveau moyen...181	
Annexe n°17: Grilles d'analyse de Simon.....	183
Annexe n°18: Récits des enfants de MS, groupe témoin, niveau fort.....	187
Annexe n°19: Grilles d'analyse des récits de Carole.....	190
Annexe n°20: Récits des enfants de MS, groupe témoin, niveau moyen.....	195
Annexe n°21: Grilles d'analyse des récits 1 et 2 de Kathy.....	198
Annexe n°22: Récits des enfants de PS, groupe expérimental, niveau moyen .	202
Annexe n°23: Grilles d'analyse de Bruno.....	204
Annexe n°24: Récits des enfants de PS, groupe témoin, niveau fort.....	209
Annexe n°25: Grilles d'analyse de Éric	212

Introduction

Ce mémoire se situe dans la continuité des études précédemment menées au sujet du conte et de ses apports sur différents indicateurs du langage de l'enfant.

Le conte occupe dans notre patrimoine culturel une place à part : il fait partie de la culture traditionnelle et il nous a tous accompagné durant notre enfance.

Le conte peut être utilisé en tant que support du développement de la compréhension et de la production du langage chez l'enfant. Il crée des situations de communication et un discours accompagnateur propices à l'acquisition du langage.

En ce sens, le Conte Accompagnateur Mixte et Intermédiaire (outil créé par Alvès C. et Gibaru I.) accompagne l'enfant dans sa construction de récit à partir d'un support jusqu'ici imagé. Le langage en construction de l'enfant peut alors se nourrir du support merveilleux, proposé par l'adulte, riche au niveau de la forme et du sens.

Ce mémoire a pour but d'étudier les effets du conte sur les actes de langage, en particulier de la demande.

Cet indicateur relève d'une approche fonctionnelle du langage.

Nous prenons la parole pour expliquer, demander, affirmer, supplier, féliciter... La parole a ainsi un effet sur l'autre: elle informe, convainc, vexe, met en colère, réjouit, surprend...

Austin s'est particulièrement intéressé à cet effet-parole à travers son étude sur les actes de langage. Sa théorie pourrait être très brièvement résumée par sa célèbre formule : « Quand dire, c'est faire » (1962, traduit en français en 1970).

Searle développe la pensée d'Austin et ajoute que le langage permet d'agir sur notre environnement, sur le monde.

Tout au long de son développement langagier, l'enfant va acquérir des compétences en compréhension et en production des différents actes de langage. Petit à petit, une intentionnalité émerge dans le langage de l'enfant, et cette intentionnalité se diversifie. Il apprend également à s'adapter aux diverses situations de communication qu'il peut rencontrer.

Les enfants que nous recevons en consultation éprouvent souvent des difficultés dans ces domaines (adaptation du langage à la situation de communication, intentionnalité, compréhension et production d'actes de langage). Ce mémoire a ainsi une visée préventive mais aussi reméditative.

Ce mémoire a pour but d'étudier les effets du conte sur la compréhension et l'expression d'actes de langage, en particulier de la demande nuancés et intégrés dans une trame narrative. Pour cela, nous avons créé un protocole d'expérimentation

que nous avons fait passer à des enfants âgés de 3 à 5 ans et scolarisés dans une école maternelle de milieu Réseau Réussite Scolaire.

Nous développerons d'abord un contexte théorique concernant les actes de langage, en particulier la demande. Notre mémoire portant sur la compréhension/production de récit, nous étudierons le récit ainsi que les rapports entre récit et discours. Nous terminerons la partie théorique avec une synthèse concernant le conte.

La suite du mémoire sera consacrée à l'explication de la méthode, puis à la présentation des résultats et à leur analyse.

Contexte théorique, buts et hypothèses

1. Les actes de parole

La théorie des actes de parole a été établie par Austin, puis développée par Searle. Cette théorie constitue un des éléments fondamentaux de la pragmatique contemporaine.

Dans le Dictionnaire d'orthophonie (2004), l'acte de parole est défini comme « la réalisation effective d'un énoncé, d'un message dans une situation donnée et par un locuteur donné » (p.4).

Cette définition nous amène à préciser dans un premier temps les notions d'énoncé et d'énonciation.

Les actes de parole s'inscrivent dans une approche fonctionnelle du langage, d'où le développement des fonctions du langage (Jakobson). De plus, cette approche fonctionnelle du langage a introduit le courant pragmatique (Trognon, 1986 ; Bernicot, Caron-Prague, Trognon, 1997), que nous étudierons également.

1.1. L'énonciation et l'énoncé

1.1.1. L'énonciation

Selon Benveniste, l'énonciation est un « acte individuel d'utilisation de la langue et acte de production dynamique d'un texte. L'énonciation est un acte d'appropriation de la langue par le locuteur dans une situation explicite de dialogue. » (Dictionnaire d'orthophonie, p.92).

L'énonciation est ainsi la réalisation d'un échange linguistique par des locuteurs précis et dans une situation donnée, la situation d'énonciation. Elle implique la prise en compte des interlocuteurs (types de rapports, intentions), du référent ainsi que de divers paramètres linguistiques (choix sémantiques et syntaxiques) et extralinguistiques (ce qu'on veut faire en parlant).

1.1.2. L'énoncé

L'énoncé est une production linguistique découlant de l'énonciation. Lorsqu'un locuteur prend la parole, il produit un énoncé en prenant en considération des contraintes intralinguistiques relatives à la langue et extralinguistiques, c'est-à-dire les contraintes dépendant du locuteur, de son interlocuteur et du contexte. Un silence linguistique précède et suit tout énoncé. Une suite d'énoncés compose le discours.

Les études de Jakobson et Benveniste ont montré que les indices d'appropriation de l'énoncé par le sujet parlant (les déictiques ou embrayeurs : je, tu, maintenant, ici, les démonstratifs, les temps...) ne prennent sens que par rapport à un sujet d'énonciation et aux circonstances de l'énonciation.

1.1.3. Différents plans d'énonciation

Certains textes peuvent présenter des marques d'une implication, d'une prise de position du locuteur dans l'énoncé : il s'agit de la modalisation (Tomassone, 1996).

Le rapport du locuteur à son énoncé peut varier entre deux extrémités selon un critère de distanciation : soit le locuteur est impliqué dans son énoncé soit il s'en détache.

Selon Benveniste, ces deux pôles représentent deux plans d'énonciation : l'énonciation de discours et l'énonciation historique.

1.1.3.1. Énonciation de discours

Ce plan d'énonciation correspond à la distance minimale du locuteur par rapport à son énoncé. Le locuteur assume son énoncé.

De ce fait, des marques personnelles et temporelles de l'énonciation sont présentes : je, le mode indicatif, marqueurs de temps de type ce matin, maintenant, ce soir, marqueurs de lieu de type ici...

Ce plan d'énonciation se retrouve à l'oral, dans la communication courante plus précisément. Cependant, il peut aussi se rencontrer à l'écrit, notamment dans les pièces de théâtre, les mémoires, les lettres, les journaux intimes...

1.1.3.2. Énonciation historique

Ce plan d'énonciation correspond à la distance maximale du locuteur par rapport à son énoncé.

L'énoncé ne comporte ni intervention du locuteur ni aucune adresse au récepteur. Il est consacré au passé et est coupé de l'énonciation.

De plus, les indicateurs de temps et de lieu sont uniquement ceux situant l'évènement, indépendamment de la situation de communication. Par exemple, seront présents des marqueurs de type autrefois, il y a bien longtemps...

Ce plan d'énonciation se rencontre dans les contes, certains romans, les récits historiques...

1.2. Les fonctions du langage

1.2.1. Contexte théorique

Certains linguistes ont envisagé la place du langage dans le monde et dans les activités humaines. Ils se sont attachés à l'aspect fonctionnel du langage. La réponse semble évidente : le langage sert à communiquer. Seulement, pour l'homme, communiquer ne se limite pas à transmettre une information. En effet, il se peut que l'on parle pour ne rien dire, que l'on dise une information que le récepteur connaît déjà, ou encore il arrive que l'on produise le contraire de ce que l'on veut réellement dire. En outre, une partie de l'information est implicite, c'est-à-dire absente du message proprement dit. Ainsi, le langage ne sert pas uniquement à informer. Le locuteur s'engage dans ce qu'il dit et implique le ou les récepteur(s). La parole ne peut pas uniquement être considérée comme un outil. Elle représente également un exutoire, une façon de s'affirmer comme un être social, un moyen d'agir, un lieu de joie ou de tristesse.

L'école de Prague¹ s'est intéressée à la question de la fonction du langage. Les linguistes de cette école considèrent le langage avec un objectif : communiquer quelque chose entre le locuteur et le récepteur. Jakobson a établi un modèle de la communication, s'appuyant sur l'organisation du système linguistique.

1.2.2. Les facteurs de communication

Un acte de communication verbale implique un locuteur (destinateur) émettant un message adressé à un récepteur (destinataire), pouvant être virtuel ou absent.

Le message correspond au contenu du discours, aux informations que l'on veut transmettre. Ce message est muni d'un référent : l'objet du discours.

Afin de produire son message, le destinateur utilise un code que le destinataire partage de préférence.

La communication nécessite l'emploi d'un canal physique, c'est-à-dire un support servant à la transmission de l'information. Il peut s'agir de la voix, de l'écrit... afin d'établir un contact avec le récepteur.

Ces six éléments (locuteur, récepteur, message, référent, code, canal) sont donc appelés facteurs de communication. Ils sont solidaires dans l'acte de communication verbale. Cependant, une importance particulière peut être accordée à l'un d'entre eux selon la situation de communication.

¹ Il s'agit d'un cercle linguistique fondé en 1926, à l'initiative du linguiste Mathesius. Il regroupait de nombreux intellectuels, dont Benveniste, Martinet, Tesnière, Jakobson, Troubetzkoy.

A chacun de ces six facteurs de communication correspond une fonction du langage dans la théorie de Jakobson.

1.2.3. Les fonctions du langage

La fonction expressive ou émotive est centrée sur le locuteur. Elle permet d'exprimer l'attitude du locuteur par rapport à son message. Elle fait appel aux onomatopées, aux interjections, aux formes exclamatives. L'intonation y joue un rôle prépondérant. Des phénomènes paralinguistiques sont également observables : les mimiques, les gestes, l'intensité du débit, les inflexions et le volume de la voix qui accompagnent et complètent l'expression verbale.

La fonction incitative ou conative est associée au récepteur. Elle vise à inciter le récepteur à une action possible : répondre, s'inscrire dans l'échange. Elle s'exprime par l'impératif, le vocatif c'est-à-dire des formes qui interpellent, qui visent à inciter un comportement, une attitude chez le destinataire. Cette fonction permet la construction du rapport entre le locuteur et le récepteur : des relations externes à l'énoncé, pragmatiques s'établissent. Elle est présente très tôt chez l'enfant : il va découvrir que par son cri, il peut agir sur l'autre, notamment sur sa venue. Cette fonction fait appel à l'utilisation des verbes performatifs, verbes qui puisent leur sens dans l'action exercée par le locuteur sur le récepteur, tels que promettre, juger. La fonction incitative comprend ainsi tout acte de communication transformant ou visant à transformer la réalité ou les êtres, le cours des événements ou encore le comportement des individus.

La fonction référentielle est centrée sur le référent. Elle décrit une situation, véhicule des informations sur le monde, les objets du monde, les personnes. Les énoncés à valeur purement utilitaire sont considérés comme uniquement référentiels : il s'agit d'énoncés où l'intention expressive ou esthétique est bannie. Le plus souvent, cette fonction s'entremêle avec d'autres fonctions. En effet, le langage de l'homme est rarement neutre : l'homme dit souvent plus que ce qu'il voulait dire.

La fonction phatique est liée au contact. Son but n'est pas de donner une information mais d'établir un contact entre les interlocuteurs, d'assurer le maintien du contact entre les locuteurs. Elle permet également le bon fonctionnement du canal de communication. Cette fonction est présente très tôt chez les enfants par le biais des babillages, des gazouillis. Dans la communication orale, nous retrouvons la fonction phatique sous la forme de certains types de mots : « bonjour », « allô »... Cette fonction est très présente dans le discours pédagogique afin de vérifier que

l'attention et la compréhension se poursuivent : « vous me suivez ? », « vous voyez ce que je veux dire ? » « écoutez bien »... De plus, toute conversation comporte ces expressions : « tu vois », « tu comprends »...

La fonction métalinguistique est centrée sur le code de la langue. Le locuteur utilise la langue pour apporter des précisions, des explications sur ce qu'il est en train de dire : « je veux dire », « c'est-à-dire ». Elle est surtout utilisée à l'oral ou dans les définitions du dictionnaire. Elle montre la distance que le locuteur peut avoir par rapport aux mots : il s'agit d'un regard sur son propre langage, d'une prise de conscience sur le langage.

Enfin, la fonction poétique ou ludique est associée au message. Il s'agit du jeu, du plaisir du texte. Elle permet d'attirer l'attention sur le message par divers procédés. L'homme parle pour communiquer mais aussi pour jouer : jeux sur le son et le sens, rimes, répétitions, exploitation de la synonymie... Ces procédés sont notamment présents dans la poésie (« La terre est bleue comme une orange », Eluard), les proverbes, les pièces de théâtre, les formules magiques, les comptines, les chansons pour enfants...

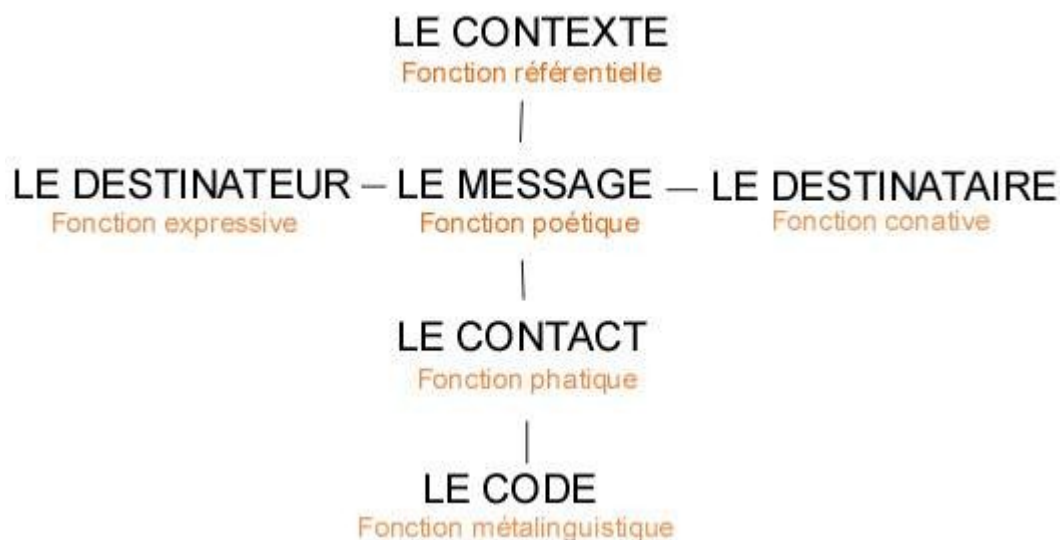


Schéma 1 : Les fonctions du langage – Jakobson

Austin a distingué deux fonctions du langage : la fonction actionnelle et la fonction descriptive.

La fonction actionnelle représente le langage utilisé pour agir sur notre environnement, tandis que la fonction descriptive est employée pour décrire le monde qui nous entoure.

1.3. La pragmatique

La pragmatique s'intéresse particulièrement au rôle des informations textuelles et contextuelles pendant la production et la compréhension des énoncés. En effet, il s'agit de l'étude des relations entre les expressions de la langue et leur mise en fonctionnement par des locuteurs dans des situations de communication. Les contextes linguistique et extralinguistique ont une grande importance dans cette approche.

La pragmatique s'intéresse au rapport entre le contexte et la signification de l'énoncé produit, tout en étant centrée sur l'usage du langage. Bernicot (1992) pense que les variations des énoncés d'un locuteur sont liées aux relations sociales existant entre les interlocuteurs ainsi qu'à leur état psychologique. Ces variations ne seraient donc pas aléatoires.

Bernicot (1994) a montré qu'il est possible de différencier divers domaines d'études en pragmatique. Ainsi, Jakobson (1963) et Halliday (1975) ont étudié les fonctions du langage. En outre, Austin (1962) et Searle (1969) ont étudié l'acte social produit par le locuteur.

En outre, pour adapter son discours aux contraintes des situations de communication, le locuteur emploie des connaissances extralinguistiques, apprises lors d'expériences vécues. Ces connaissances représentent l'ensemble des règles et des conventions sociales établies par notre vie en société. Austin (1962) et Searle (1969) montrent que ces règles régissent l'attitude de l'individu mais nuancent aussi ses divers usages du langage. En effet, lorsqu'un locuteur prend la parole, il est tenu de s'adapter au contexte et aux caractéristiques de l'interlocuteur.

1.4. Différentes approches théoriques des actes de parole

1.4.1. Introduction

A l'origine de cette réflexion pragmatique, Austin a montré que de nombreux énoncés ne servent pas uniquement à « dire » mais qu'ils servent aussi à « faire » puisqu'ils

ont un effet sur autrui, qu'ils produisent une action sur l'autre. Il s'agit ainsi de la célèbre formule d'Austin, « Quand dire, c'est faire »².

Selon Searle, le langage humain est surtout un moyen d'action sur le monde. En 1969, il reprend les principes d'Austin et développe une théorie des actes de parole centrée sur l'action.

Lorsqu'un locuteur produit un énoncé, il manifeste également un certain comportement vis-à-vis du récepteur. En effet, la production d'un énoncé ne s'arrête pas seulement à une transmission d'informations : lorsqu'un locuteur profère un énoncé, il accomplit un certain type d'acte, permettant d'agir sur le monde et sur autrui. Le langage n'est pas utilisé comme un simple moyen de représentation.

Par exemple :

« Passe-moi le sel !

Tu me donnes le sel ?

Le sel !

J'aimerais avoir le sel.

Peux-tu me donner le sel ?

Y-a-t-il du sel ?

Ce serait meilleur avec du sel.

Auriez-vous la gentillesse de me donner le sel ? »

Ces différents énoncés sont des injonctions. Ils montrent une attente du locuteur, une obligation du récepteur, mais aussi un type de relation entre les deux individus. Le locuteur peut prononcer une demande, un ordre et le récepteur doit exécuter cet ordre. Cependant, l'injonction est produite de façon plus ou moins familière, directe, indirecte... selon le contexte social ou personnel entre le locuteur et le récepteur.

Pour Austin, le langage « ordinaire » n'est pas aussi simple que nous pourrions le penser. En effet, l'individu utilise des mots courants de façon subtile afin d'établir des distinctions dans ce qu'il produit. De plus, Austin a particulièrement étudié l'implicite contenu dans le langage.

1.4.2. Différentes terminologies

Différents termes sont utilisés pour décrire la même notion d'acte de parole. En effet, selon les auteurs, acte de parole, acte de langage ou encore acte d'énonciation sont employés mais pour recouvrir la même notion. (Tomassone R., 1996, p. 43).

2 Cette formule correspond au titre de l'ouvrage d'Austin (1962, traduit en français en 1970).

1.4.3. Classification des actes de parole

Il existe de nombreuses situations de communication possibles, ce qui explique la diversité des actes de parole. Cependant, il est possible de diminuer cette diversité en fonction de certains critères fédérateurs des actes de paroles et d'établir des classifications.

1.4.3.1. Actes locutoire / illocutoire / perlocutoire

Austin établit une classification des actes de parole considérant l'énoncé dans sa globalité selon différents aspects :

- le locutoire, l'illocutoire et le perlocutoire.

1.4.3.1.1. L'acte locutoire

Il s'agit de l'acte d'énoncer quelque chose. Cet acte comprend trois sous-actes :

- l'acte phonétique qui est l'acte de produire des sons
- l'acte phatique correspondant à l'acte de production de mots appartenant à une langue donnée
- l'acte rhétique étant l'acte de l'articulation des mots selon une syntaxe.

1.4.3.1.2. L'acte illocutoire

Il s'agit de l'acte social réalisé en produisant un énoncé comme une demande, une promesse, c'est-à-dire ce que le locuteur fait lorsqu'il parle.

Cette notion d'illocutoire est associée à la notion d'actes performatifs que nous allons décrire.

Austin (1962, traduit en français en 1970) désigne ainsi des énoncés qui réalisent ce qu'ils énoncent.

Par exemple: Le président dit : « Je déclare la séance ouverte ».

A noter que ce type d'énoncé entre dans la fonction actionnelle du langage (théorie d'Austin).

Ces énoncés sont en nombre limité. Ils sont produits à partir de certains verbes comme jurer (« Je jure de dire toute la vérité »), déclarer, prier, remercier, autoriser, plaindre, conseiller... Ces verbes sont appelés performatifs car ils montrent explicitement l'acte effectué en même temps qu'il est prononcé. Cependant, un verbe n'est performatif que dans certaines situations et conditions d'emploi (par exemple, quand ils sont utilisés à la première personne du singulier).

Par exemple, par l'énoncé « je jure de dire la vérité » le locuteur prête serment devant un tribunal et promet de dire la vérité. Mais si un locuteur dit « il jure de dire la

vérité », celui-ci ne fait que transmettre une information, commenter un acte tel que « il ouvre la fenêtre ». Cet exemple ne contient aucune référence au destinataire. En effet, l'usage de cette formule étant universellement connu, le récepteur est clairement identifié, il s'agit du tribunal.

Selon Tomassone, ce type d'actes est commandé par les institutions. Le contenu et la forme de l'énoncé sont soumis aux règles de ces institutions. Ces actes de parole ne prennent réellement sens que si l'institution donne au locuteur le droit de prononcer de telles paroles.

Classification d'Austin

Austin définit un certain nombre d'actes illocutoires **en fonction des verbes**.

Les verdictifs sont la production d'un verdict, d'un jugement. Il est possible de citer comme exemple : le verbe estimer: « J'estime qu'il a tort », ou le verbe acquitter « J'acquitte l'accusé » dit le juge...

Les exercitifs sont la production d'un énoncé à l'encontre ou en faveur d'une décision. Il s'agit par exemple de conseiller « Je te conseille de remédier à ce problème », d'ordonner « J'ordonne que vous m'écoutez ».

Les commissifs représentent un engagement du locuteur : promettre « Je te promets de te rendre ton livre », jurer « Je jure de dire la vérité »...

Les expositifs correspondent à l'exposition d'une opinion, d'un point de vue : affirmer « J'affirme être d'accord avec vous »...

Et enfin, **les comportatifs** sont les actes traduisant un comportement social comme par exemple remercier « Je vous remercie de votre attention », ou encore critiquer « Je critique sa façon de parler ».

A la suite d'Austin, Searle a établi une classification des actes illocutoires selon trois critères : leur différence de propos ou de but, leur différence de direction d'ajustement (monde vers le mot ou mot vers le monde) et leur différence d'état psychologique exprimé.

Classification de Searle et Vanderveken

Les classifications de Searle et Vanderveken (1985) et Vanderveken (1992) précisent la première classification de Searle et différencient cinq catégories d'actes illocutoires: les assertifs, les directifs, les promissifs ou engagements, les expressifs, les déclarations.

A l'intérieur d'une même catégorie d'actes de parole, il existe cinq sources de variations : le mode de réalisation d'une force illocutoire (les divers moyens permettant d'accomplir un but), les conditions du contenu propositionnel (ce qui est prononcé), les conditions préparatoires (ce que le locuteur suggère en accomplissant l'acte de parole), les conditions de sincérité (ce que le locuteur exprime en effectuant l'acte), l'intensité de la force illocutoire (exprimée avec force ou alors de manière plus tempérée). Chaque acte de parole est nuancé selon ces cinq critères.

Les assertifs mettent en jeu la responsabilité du locuteur quant à l'existence d'un état de chose ou à propos de la vérité d'un énoncé produit comme un témoignage, une prédiction.

Les directifs se retrouvent lorsque le locuteur essaie de faire accomplir un acte au récepteur : il s'agit de demandes, questions, ordres ou encore conseils. Le contenu propositionnel indique l'action future du récepteur. La condition préparatoire est que le récepteur doit être capable d'effectuer l'action future. La condition de sincérité est que le locuteur désire que l'action soit accomplie. L'état psychologique du locuteur exprimé est le désir, le souhait.

Les promissifs engagent le locuteur à tenir une conduite future comme une menace, une promesse, un serment. Le contenu propositionnel concerne l'action future du locuteur. La condition de sincérité correspond au souhait du locuteur à accomplir l'action. La condition préparatoire est que le récepteur désire que l'action soit effectuée. L'état psychologique exprimé par le locuteur est l'intention.

Les expressifs permettent au locuteur de rendre compte d'un état psychologique en lien avec un état du monde : il peut s'agir de félicitations, de remerciements, d'excuses. Le contenu propositionnel concerne le locuteur et le récepteur.

Enfin, **les déclarations** impliquent par leur réalisation une adaptation du contenu propositionnel avec la réalité du monde comme une bénédiction. Il n'y a pas de contenu propositionnel. L'intensité de la force illocutoire ne varie pas selon que l'énoncé soit effectué ou non. La condition préparatoire correspond au locuteur ayant les moyens d'accomplir ce qu'il dit. La condition de sincérité est le désir du récepteur que l'acte soit accompli.

1.4.3.1.3. L'acte perlocutoire

Il s'agit de l'acte effectivement provoqué par l'énoncé. Il correspond aux effets de l'énoncé sur le récepteur : il est convaincu, il est ému, il est intimidé, il est agacé, il est embarrassé... Les effets produits ne correspondent pas toujours à l'intention du

locuteur. De plus, l'acte perlocutoire n'est pas strictement linguistique : il est en effet possible de produire un acte perlocutoire par un comportement gestuel non verbal.

1.4.3.2. Actes de parole directs/Actes de parole indirects

Les actes de parole peuvent également être classés en actes de parole directs et actes de parole indirects.

1.4.3.2.1. Les actes de parole directs

Les phrases interrogatives sont utilisées pour interroger. Les phrases injonctives servent à donner un ordre. Les phrases déclaratives sont utilisées pour affirmer, asserter et peuvent prendre une valeur performative. Un énoncé paraissant comme strictement descriptif accomplit également une action. Par exemple l'énoncé « Il fait froid. » introduit une nouvelle réalité et correspond à l'acte d'affirmer, il ne s'agit pas seulement d'une simple description.

1.4.3.2.2. Les actes de parole indirects

Pour les actes de parole indirects, le locuteur n'emploie pas les types de phrases ou les verbes attendus pour ordonner, promettre, menacer, questionner, asserter... Ces actes de parole sont en lien étroit avec la situation d'énonciation et ne possèdent pas de marques linguistiques particulières. Ils ont une grande part d'implicite nécessitant un effort d'interprétation pour le récepteur. Parfois, le locuteur peut affirmer quelque chose (acte locutoire) pour dire son contraire (acte illocutoire).

Par exemple : « Tu es beau ! » dit maman, en voyant son petit garçon revenir couvert de boue.

Ainsi, le locuteur peut utiliser des actes de parole détournés en fonction des relations entre les interlocuteurs et les circonstances de l'énonciation (Tomassone).

Par exemple, le fait de donner un ordre renvoie à un rapport d'inégalité entre le locuteur et le récepteur. Pour diminuer cette inégalité, l'émetteur peut avoir recours à une phrase interrogative : « Accompagne-moi ! » deviendrait « Tu m'accompagnes ? ».

Le locuteur transforme une demande en une interrogation. Certains indices linguistiques peuvent accompagner cette transformation : des termes socialement liés à l'injonction dans l'interrogation « s'il te plaît », la forme du verbe « Tu m'accompagnerais ? ».

De même, une demande peut être formulée sous une forme plus indirecte : « je n'ai pas envie d'y aller toute seule » revient à demander implicitement au récepteur d'accompagner le locuteur.

Pour comprendre la signification réelle d'un énoncé ou discerner un énoncé implicite, il est parfois nécessaire d'avoir connaissance du contexte et de la situation d'énonciation. Dans certains cas, c'est surtout le contexte qui permet de comprendre la valeur de l'énoncé. Mais dans d'autres cas, la situation d'énonciation permet d'éclairer l'interprétation de l'énoncé.

Ainsi, c'est essentiellement dans les dialogues, lors du discours que les actes de parole prennent toute leur importance et tout leur sens.

Searle s'intéresse également à la notion de langage indirect, en se basant sur le fait qu'un locuteur ne produit pas uniquement des actes locutoires. En effet, Searle pense qu'un acte illocutoire peut être effectué d'une façon indirecte par la réalisation d'un acte illocutoire différent. Par exemple, un énoncé tel que « Avez-vous l'heure ? » n'est pas interprété comme une question mais plutôt comme une demande pour avoir l'heure.

Searle évoque le processus permettant au récepteur de passer du sens littéral de l'énoncé à son sens illocutoire. Ce processus comprendrait dix étapes. Il serait donc possible de différencier dans un énoncé indirect un acte illocutoire primaire et un acte illocutoire secondaire. Le récepteur utiliserait une stratégie inférentielle qui

« consiste à établir, d'abord, que le but illocutoire primaire diverge du but littéral, et ensuite ce qu'est le but illocutoire primaire » (Searle, 1979, p. 77).

Bernicot (1992) a repris cette idée et a regroupé les dix étapes du processus en trois niveaux :

- interprétation littérale de l'énoncé
- interprétation initiale incorrecte dans le contexte de l'énoncé produit
- autre interprétation plus en lien avec le contexte.

Cependant, les interrogations au sujet de l'interprétation du langage indirect sont toujours nombreuses actuellement. De plus, des études récentes en pragmatique développementale remettent en cause le processus de traitement établi par Searle. En effet, selon Ackerman (1983), Bernicot et Legros (1987) les enfants utilisent les indices contextuels pour interpréter les actes de parole indirects. En outre, Bernicot (1992) montre que divers facteurs doivent être pris en compte pour la compréhension

des actes de parole indirects comme les indices textuels, la transparence de la situation dans laquelle l'énoncé est produit, les caractéristiques des interlocuteurs.

1.4.4. Pertinence des actes de parole

Un acte de parole peut être un échec ou au contraire une réussite. Le critère pour savoir si un acte de parole a réussi ou échoué est la réaction du récepteur. Un acte de parole est pertinent lorsqu'il réussit, s'il ne l'est pas il échoue.

Parfois, dans la vie quotidienne, les actes de parole peuvent être manqués. En effet, donner un ordre nécessite un rapport d'autorité entre le locuteur et le récepteur, poser une question implique le droit d'interroger et la possibilité d'avoir une réponse. Ainsi, « la profération d'un acte de langage définit nécessairement un rapport de places de part et d'autre, une demande de reconnaissance de la place que chacun s'y voit assigner : qui suis-je pour lui parler ainsi ? Qui est-il pour que je lui parle ainsi ? Pour qui se/me prend-il pour me parler ainsi ? » (Maingueneau, cité par Weinland et Puygrenier-Renault, 1998, p. 74).

1.4.5. L'analyse des actes de parole

Austin et Searle ont proposé une analyse isolée de chaque acte de parole. Cela implique de ne pas considérer uniquement la production de l'acte dans un tour de parole du locuteur. Il est donc indispensable de prendre en considération plusieurs tours de parole pour définir avec précision et certitude la valeur de l'acte de parole produit par le locuteur.

L'analyse séquentielle est intéressante car les actes de parole sont rarement isolés. Pour Trognon et Brassac (1992), les différents actes de parole se succèdent lors d'une conversation. Pour cette raison, en 1999, Trognon a élaboré une analyse de la succession des actes de parole dans les conversations.

1.4.6. Modalités d'énonciation et types de phrases

Les différents rôles du locuteur et du récepteur dans l'acte de parole apparaissent également dans les modalités d'énonciation. Ces modalités sont en relation avec certaines structures syntaxiques, c'est-à-dire les types de phrases.

La structure syntaxique d'un énoncé fournit des informations sur sa valeur.

Il existe trois modalités fondamentales : assertion, interrogation, injonction.

1.4.6.1. L'assertion

L'assertion n'est pas en lien avec les relations entre locuteur et récepteur mais plutôt avec l'attitude du locuteur par rapport à son propre énoncé. Il s'agit de la modalité d'énoncé.

En effet, par l'assertion, le locuteur transmet une information, émet un jugement sur quelqu'un ou sur quelque chose en les présentant comme vrai. L'assertion est inhérente à un jugement de valeur sur la vérité du contenu de l'énoncé. Cependant, l'assertion n'a pas de valeur universelle : il y a un caractère subjectif puisque l'assertion est liée au jugement du locuteur.

La phrase déclarative affirmative ou négative est utilisée pour l'assertion.

En ce qui concerne la modalité d'énonciation (c'est-à-dire la relation entre le locuteur et le récepteur), les phrases déclaratives n'imposent pas une réponse de la part de l'interlocuteur, contrairement aux phrases impératives et interrogatives.

1.4.6.2. L'interrogation

La phrase interrogative correspond à un acte de langage déterminé, à savoir l'acte de questionnement.

Elle se rencontre dans le cadre d'une situation d'interlocution.

A l'oral, la phrase interrogative possède une intonation caractéristique. L'intonation est un critère prosodique ayant un rôle dans les actes de langage, notamment pour la force illocutoire.

A l'écrit, la phrase interrogative est reconnaissable par son point d'interrogation.

Deux types d'interrogation sont distingués : l'interrogation partielle et l'interrogation totale.

L'interrogation partielle porte sur une information précise et elle est introduite par un terme interrogatif. Par exemple : « Où pars-tu en vacances? ».

Quant à l'interrogation totale, elle porte sur le contenu dans son ensemble. Elle peut présenter trois structures syntaxiques différentes.

- 1) « Sous sa forme la plus simple, la phrase interrogative ne se distingue de la phrase assertive que par une intonation spécifique ascendante. » (Tomassone, 1996, p 127).

La phrase « Tu pars en vacances? » en est un exemple.

Cette forme est très courante à l'oral.

- 2) L'interrogation totale peut s'élaborer grâce à la particule interrogative est-ce que.

Par exemple: « Est-ce que tu pars en vacances ? »

Cette forme est la plus fréquente, à l'oral comme à l'écrit.

3) La dernière forme syntaxique de l'interrogation totale est l'inversion du sujet.

Par exemple: « Pars-tu en vacances ? »

Cette forme appartient à un registre soutenu, et se retrouve plus particulièrement à l'écrit.

1.4.6.3. L'injonction

Le type de phrase associé à l'injonction est la phrase impérative.

Elle peut être positive (dans le cas d'un ordre ou d'un conseil) ou négative (dans le cas d'une défense).

Contrairement à l'interrogation, l'injonction n'entre pas dans le cadre d'une situation d'interlocution : le locuteur attend du destinataire un acte et non une réplique, à l'exception de l'acquiescement, du refus ou du mépris.

À l'oral, on note une intonation caractéristique descendante.

L'injonction se rencontre au mode impératif (caractérisé par l'absence de sujet), comme par exemple: « Pars en vacances ! »

On la retrouve également au subjonctif : par exemple : « Qu'elle parte en vacances ! ».

1.4.6.4. L'exclamation

La phrase de type exclamatif pourrait également faire partie des modalités d'énonciation fondamentales. Cependant, contrairement à l'injonction ou à l'interrogation, elle n'implique pas une relation entre le locuteur et le destinataire.

Elle est l'expression d'une attitude subjective du locuteur.

La phrase exclamative est caractérisée par une intonation spécifique. Elle exprime un haut degré dans le jugement d'une chose, jugement qui est présenté comme indiscutable.

Elle diffère de la phrase déclarative par l'intonation et éventuellement une interjection.

La phrase exclamative est courante à l'oral car l'intonation, le rythme du débit, l'intensité de la voix indiquent l'attitude du locuteur.

En effet, l'intonation peut transformer une affirmation en interrogation.

Ainsi, un même énoncé peut être produit selon différentes intonations et donc traduire différents sentiments, comme l'étonnement, la satisfaction.

Remarques concernant les modalités d'énonciation et les différents types de phrases

La phrase interrogative peut, dans certains cas, avoir une valeur assertive. Par exemple: « Vous dirai-je à quel point cette nouvelle me comble? ».

Elle peut également avoir une valeur injonctive, à noter l'importance de cette valeur dans la compréhension des consignes. Exemple: « Peux-tu classer les nombres du plus grand au plus petit? ».

De même, l'injonction peut être exprimée à travers d'autres types de phrases que les phrases impératives. Ainsi, la phrase déclarative associée à une intonation descendante a une valeur injonctive: « Tu ne partiras pas en vacances. ». La phrase déclarative à valeur injonctive se retrouve par exemple dans les textes de règlement.

La phrase interrogative peut également avoir une valeur injonctive, comme dans l'exemple ci-dessus.

En résumé, il existe trois modalités:

- l'assertion
- l'interrogation
- l'injonction,

et quatre types de phrases:

- la phrase déclarative
- la phrase interrogative
- la phrase impérative
- la phrase exclamative.

1.4.6.5. Le développement des types de phrases selon Rondal

D'après Rondal, « Le jeune enfant au tout début du langage, ne marque pas ses productions de façon à permettre au récepteur de savoir si ce qu'il dit doit être pris comme une exclamation, une requête, une question ou un commentaire. C'est à l'entourage de le deviner grâce au contexte et ce que l'on sait de l'enfant. » (Rondal, 1999, p. 91).

Le premier élément de marquage à être utilisé, et le plus facile à repérer est l'intonation. L'enfant se sert de l'intonation pour indiquer à l'adulte que le mot produit est un ordre (« bonbon! » c'est-à-dire Donne-moi un bonbon), une question (« bonbon? » c'est-à-dire Est-ce que c'est un bonbon?) , une exclamation

(« bonbon! » c'est-à-dire Regarde, c'est un bonbon!) ou encore un simple constat « (bonbon » c'est-à-dire C'est un bonbon.). A ce stade, les seules productions négatives sont les mots phrases non.

Cette phase marquée par l'intonation est généralement atteinte entre 15 et 24 mois.

Au cours de la deuxième phase qui s'étend jusque 4 ans environ, les énoncés négatifs produits à ce moment comprennent seulement la négation non, pas, apposée devant ou derrière ce qui constituerait sans cela un énoncé affirmatif (« pas dodo bébé », « dodo non », ou encore « dodo bébé non »...).

Quant aux énoncés interrogatifs produits au cours de cette seconde étape de développement, ils peuvent avoir une intonation montante sur le dernier mot d'un énoncé qui serait déclaratif (exemple: « i vient le garçon? »). D'autres questions font usage de mots interrogatifs (par exemple, « à qui c'est ça? » « qui fait ça? » « c'est quoi ça? » « pourquoi tu fais ça? » « où il est mon ballon? » « comment tu fais? »...).

A ce stade, aucun énoncé interrogatif produit ne met en pratique l'inversion de l'ordre normal du sujet (pronominal) et du verbe qui, nous l'avons vu, est de règle dans la langue adulte pour plusieurs types de questions. Ces inversions sujet verbe apparaîtront plus tard.

Les mots interrogatifs apparaissent dans le langage de l'enfant selon un ordre approximatif. Qui? A qui? Quoi? C'est quoi? sont les premiers à apparaître, suivis de Où?. Quel? Quand? Pourquoi? sont plus tardifs.

En effet, il faut avoir atteint un niveau de développement plus avancé pour s'inquiéter du pourquoi, du quand et du comment des choses.

Progressivement, entre 4 et 6 ans bien que cela prenne davantage de temps, le renversement de l'ordre normal du sujet et du verbe intervient dans les phrases interrogatives. Ce dernier développement s'étale sur une période de plusieurs années, vu la difficulté de l'opération de renversement elle-même dans certains cas (par exemple, « Léon est-il venu? » On ne peut pas dire « est Léon venu? »).

Les complexités de la langue française ne sont pas négligeables. Il faut de nombreuses années à l'enfant pour démêler le délicat écheveau des différents types de phrases.

L'enfant de 5, 6 ans comprend et formule correctement les différents types de phrases.

1.4.7. Ontogénèse des actes de parole

Dore (1975) a montré qu'il existe des actes de parole primitifs chez les enfants de 6 à 36 mois :

- l'appel : appeler ou maintenir l'attention
- la salutation : saluer, offrir un objet, participer à une routine sociale (coucou, au revoir)
- la protestation : refuser, protester, rejeter
- la réponse : répondre, sourire en réponse, vocaliser en alternance
- la demande d'action ou d'information : pour obtenir la satisfaction d'un besoin, un objet, un comportement, une information
- la répétition : répéter, imiter
- l'exercice : jouer avec la voix, les sons
- l'étiquetage : regarder, pointer avec le doigt, nommer.

A partir de 2 ans, les fonctions du langage se mettent en place et sont centrées sur le locuteur, le récepteur, l'échange, le contexte, le message.

A partir de 3 ans, les actes de parole sont efficaces en termes d'intentionnalité. La maîtrise de régie de l'échange commence à apparaître.

A partir de 6 ans, une diversité et une efficacité des actes de parole selon le contexte sont notées.

2. Un acte de parole : la demande

L'expérimentation de ce mémoire porte sur un acte de parole précis : la demande. En effet, la demande est un acte de parole primordial : elle est un des scénarios permettant le développement du langage. De plus, la demande est un moyen d'expression de ses besoins, de ses désirs, on est tous dans la demande.

La demande permet également l'apprentissage de la théorie de l'esprit. En effet, lorsqu'un locuteur produit une demande, il projette sur l'autre sa réponse possible : il imagine ce que pourrait penser l'autre ainsi que son acceptation ou son refus.

Il est aussi intéressant de noter que la demande nécessite une éducation en répondant à des contraintes sociales, des règles de politesse.

Chez les adultes, la demande est un véritable savoir-faire : un adulte peut, par exemple, user de flatterie dans sa demande dans le seul but d'obtenir ce qu'il désire (phénomène qu'il est possible de retrouver chez les enfants).

2.1. Définition

Pour Searle et Vanderveken (1985), la demande est un acte social par lequel le locuteur essaie de faire réaliser une action au récepteur. La demande appartient à la catégorie des actes de parole directifs (cf Classification des actes de parole de Searle).

La compréhension des demandes est inhérente à la compréhension de l'intention communicative du locuteur, car les demandes peuvent prendre différentes formes selon les variations des caractéristiques textuelles et/ou contextuelles.

Selon Bernicot et Mahrokhian (1988), Bernicot (1992), la demande est une situation de communication, pouvant être définie par ses caractéristiques linguistiques (forme linguistique, contenu de la demande...) et extralinguistiques (statuts des interlocuteurs, leur degré de familiarité, état psychologique...).

2.2. Scénario de la demande (Bruner)

Dans son ouvrage « Comment les enfants apprennent à parler », Bruner s'intéresse au scénario de la demande chez l'enfant.

Selon Bruner, la demande est en forte corrélation avec le contexte : le locuteur doit prendre en compte les capacités du récepteur, ses rapports avec lui, les contraintes de la langue pour produire n'importe quelle demande (demande d'information, de service, de biens ou solliciter le fait d'être reconnu). Le but d'une demande est d'obtenir quelque chose de la part d'autrui.

Chez l'enfant, le développement de la demande, comme le développement de la fonction référentielle, débute par une phase de négociations pour accéder à la socialisation. La demande s'inscrit également dans des scénarios conventionnels en relation avec les contraintes culturelles et linguistiques.

La demande débute de façon diffuse et spontanée : l'enfant utilise les gestes et sa voix d'une façon interprétable comme la manifestation d'un besoin, sans pouvoir préciser ce qu'il désire. Au début, ces signes ne sont pas conventionnels. Selon D.M Ricks, lorsque l'enfant a trois ou quatre mois, la mère peut différencier les sortes de cris de son enfant et reconnaître si l'enfant a faim, a mal...

A partir de huit mois, l'enfant commence à donner des indications référentielles interprétables sur ce qu'il demande. Son signal de demande devient alors socialisé : le cri est plus ritualisé. Le signal de la demande se développe ainsi vers la

conventionnalisation, bien avant que l'enfant puisse exprimer ce qu'il désire : les éléments non verbaux de la demande progressent avant l'apparition de l'élément référentiel. Lorsque l'enfant peut signaler ce qu'il souhaite, la conventionnalisation se développe rapidement.

Bruner a différencié trois types de demandes : la demande d'objet (la procédure la plus simple), la demande d'invitation et enfin la demande d'aide.

2.2.1. La demande d'objet

La demande d'objet s'acquiert très jeune lorsqu'elle est en lien avec un objet présent près de l'enfant et visible. Il s'agit souvent d'un objet que l'adulte possède et qu'il peut vouloir offrir à l'enfant. Plus tard, la demande d'objet concerne des objets hors de portée mais visibles puis les objets hors champ visuel. Pour les demandes d'objets, l'enfant doit essentiellement introduire la référence dans son énoncé. Quand l'enfant est en mesure de dénommer ce qu'il désire, sa dépendance aux capacités interprétatives de sa mère et aux déictiques diminue. Dans le même temps, l'enfant apprend aussi les contraintes liées à la production des demandes afin que celles-ci puissent être satisfaites.

2.2.2. La demande d'invitation

La demande d'invitation est adressée à un adulte afin de partager un jeu précis. Elles s'inscrivent dans des situations routinières, familières. Cependant, les demandes d'invitation sont une particularité. En effet, pour des demandes d'invitation à des activités en lien avec des scénarios bien connus et apparentés à des jeux, la référence ne représente pas une grande difficulté. En effet, l'enfant n'a pas besoin de fournir une explication pour inviter autrui à prendre part dans un jeu connu. Les invitations nécessiteraient donc des énoncés moins complexes que pour les autres demandes. Or, ce sont les énoncés recueillis les plus élaborés dans les différents types de demande. Cela peut s'expliquer par le fait que l'enfant ayant assez d'assurance pour inviter, ose essayer de nouvelles formes d'énoncés.

2.2.3. La demande d'aide

Dans la demande d'aide, l'enfant tente d'obtenir le savoir-faire, la force d'un adulte afin d'arriver à un but souhaité. Ce type de demande implique que l'enfant connaisse le déroulement de la tâche à effectuer. La demande d'aide se spécialise au fur et à mesure et dépend de la représentation que l'enfant a de la tâche à accomplir et de

ses capacités à communiquer. Elle nécessite donc que l'enfant allie ses connaissances sur la tâche et ses connaissances sur la façon de se faire comprendre. Les demandes d'aide nécessitent d'associer un plan en rapport au monde réel à un énoncé approprié. Les difficultés rencontrées par les enfants sont essentiellement en lien avec les conventions culturelles de la demande auxquelles ils doivent se rattacher. Une grande difficulté rencontrée par l'enfant réside dans le fait qu'il doive expliquer à l'avance le but de sa demande, ce qui est compliqué pour un jeune enfant, même dans un contexte familial.

Il est important de noter que le développement de la demande est en lien non seulement avec l'apprentissage de la langue mais aussi avec l'apprentissage de la culture et de ses contraintes. En effet, un an avant de connaître la règle grammaticale d'inversion pour construire une question, l'enfant a de nombreuses acquisitions concernant les conditions culturelles inhérentes à la validité de la demande. Pour cette raison, l'enfant utilise uniquement la phrase déclarative pour ses demandes. Cependant, la capacité de l'enfant à envisager les contraintes physiques du monde réel et les contraintes culturelles se développe très rapidement.

2.3. Différentes formes de demandes

En 1992, Bernicot distingue deux formes de demandes : les demandes directes et les demandes indirectes. Dans la mesure où le locuteur produit une demande directe, la forme linguistique de son énoncé est en corrélation avec ce qu'il désire exprimer. Au contraire, si le locuteur produit une demande indirecte, la forme de son énoncé (composante locutoire) est en décalage avec sa signification (composante illocutoire).

Bernicot et Legros (1987) ont montré que les demandes ont des caractéristiques liées aux éléments linguistiques mais également aux éléments extralinguistiques. Ainsi, certaines demandes indirectes sont stéréotypées et le récepteur les interprète alors comme des demandes indirectes. Par exemple, la demande « Avez-vous l'heure ? » est perçue comme une demande indirecte en dépit de sa forme conventionnelle.

Une demande conventionnelle est considérée comme une demande, quel que soit le contexte dans le lequel elle est produite. Au contraire, si celle-ci est non

conventionnelle, elle est perçue comme une demande uniquement dans un contexte spécifique.

Chez les petits, la demande et le refus sont explicites. Mais en grandissant, la demande et le refus se déguisent, ils deviennent implicites. Si c'est une demande, on ne veut pas déplaire, par exemple on flatte l'autre pour obtenir l'objet de la demande. Si c'est un refus, on trouve des alibis pour montrer que l'on est de bonne foi : « c'est dommage, si j'avais pu je te l'aurais prêté », « c'est pas à moi »...

<u>Caractère direct/indirect</u>	<u>Catégories</u>	<u>Exemples</u>	<u>Composante locutoire</u>	<u>Composante illocutoire</u>
<u>Demande directe</u>	Ordre direct	Donne-moi la moutarde !	Ordre de donner la moutarde	Demander la moutarde
<u>Demande indirecte</u>	Ordre emboîté	Peux-tu me donner la moutarde ?	Question sur le possibilité du récepteur à donner la moutarde	Demander la moutarde
<u>Demande indirecte</u>	Demande de permission	Est-ce que je peux avoir la moutarde ?	Question sur la possibilité d'avoir la moutarde	Demander la moutarde
<u>Demande indirecte</u>	Expression de désir	Je veux la moutarde.	Expression du désir d'avoir la moutarde	Demander la moutarde
<u>Demande indirecte</u>	Question directive	As-tu la moutarde?	Question sur la possession de la moutarde par le récepteur	Demander la moutarde
<u>Demande indirecte</u>	Allusion	Cette sauce manque de moutarde	Expression d'un état	Demander la moutarde

Tableau I : Classification des demandes : Bernicot et Legros 1987, fondée sur la classification d'Ervin-Ripp (1977)

2.4. Processus de compréhension des demandes

La compréhension d'une demande implique de déduire l'intention du locuteur par les indices disponibles dans l'énoncé ou dans le contexte de production de l'énoncé.

Selon Grice (1979) et Searle (1979), la compréhension des énoncés produits par le locuteur nécessite des traitements différents selon la nature des énoncés (implicites

ou explicites). Des traitements inférentiels plus élaborés sont nécessaires pour la compréhension des énoncés indirects car il n'y a pas de correspondance entre les composantes locutoire et illocutoire.

Searle a distingué différentes étapes dans l'interprétation du langage indirect. Tout d'abord, le récepteur fait une interprétation littérale de l'énoncé. Puis il analyse cette interprétation par rapport au contexte. Enfin, il juge si cette interprétation est adéquate, pertinente dans ce contexte. Si l'interprétation est jugée inappropriée, le récepteur effectue une inférence pour accéder au sens non littéral de l'énoncé. Selon ce modèle, le traitement des demandes indirectes débute par la prise en compte des indices textuels (sens littéral) pour ensuite analyser les indices contextuels (Gordon et Lakoff, 1971).

En 1975, l'étude de Clark et Lucy a vérifié le modèle de Searle. Le résultat de cette étude démontre que les adultes ont un temps de réponse plus long lorsqu'ils doivent interpréter des demandes indirectes par rapport aux demandes directes. Cela confirme que le traitement du langage indirect nécessite l'emploi de processus inférentiels plus élaborés.

Cependant, d'autres études ont réfuté ce modèle de traitement.

En 1979, Gibbs établit que, dans des situations particulières, si de nombreux indices sont présents dans le contexte, l'implicite des énoncés peut être compris plus rapidement que l'explicite. Les indices contextuels facilitent la compréhension des énoncés. Gibbs remet ainsi en cause le modèle de Searle : la compréhension des énoncés indirects ne nécessiterait pas obligatoirement un premier traitement littéral.

Les études en pragmatique développementale ont également contesté le modèle de Searle.

En 1992, pour préciser les critères externes de la demande caractérisant l'intention du locuteur, Bernicot montre que la réalisation d'une demande entraîne l'arrêt de la production de l'énoncé, et ce si une intention de demande est présente dans cet énoncé. Il montre que trois facteurs sont à prendre en compte dans les processus de compréhension et de production des demandes : l'énoncé produit par le locuteur, la réponse verbale ou non verbale du récepteur, la réaction verbale ou non verbale suite à la réponse du locuteur. Dans la mesure où les indices du contexte sont suffisants, l'interprétation littérale de l'énoncé n'est pas nécessaire.

D'après Bernicot (1999), les observations effectuées en pragmatique développementale, notamment les études concernant les demandes, montrent que

l'interprétation de ces énoncés nécessite la prise en considération des indices contextuels avant les indices textuels.

En 1987, les travaux de Bernicot et Legros établissent que, chez les jeunes enfants de trois à six ans, le contexte dans lequel les demandes sont énoncées facilite leur compréhension, que les demandes soient conventionnelles ou non conventionnelles. Si le contexte est ambigu, les enfants utilisent la forme linguistique de l'énoncé comme indice principal afin de comprendre la demande.

3. Le discours et le récit

3.1. Le discours

Dans le Dictionnaire d'orthophonie (2004), le discours « qualifie toute suite d'énoncés, selon Benveniste, et nécessite la présence d'interlocuteurs » (p. 75). Ainsi, le discours requiert une situation de communication et l'utilisation de la langue dans cet échange. Le locuteur doit être en mesure d'organiser son énoncé en enchaînement d'idées et de phrases : « La séquence des phrases constitue l'énoncé, qui devient discours lorsque l'on peut formuler des règles d'enchaînement dans les suites de phrases » (Sumpf et Dubois cités par Galisson et Coste, 1976, p. 157).

Dans le Dictionnaire de didactique des langues, Galisson R. et Coste D. estiment que le discours est le synonyme de la parole et réfère ainsi au langage oral dans une situation d'énonciation. Cependant, le terme discours peut également s'appliquer à la langue écrite.

L'analyse de discours caractérise l'organisation lexico-sémantique et/ou syntaxico-sémantique des textes. Elle met en évidence leur cohésion ou non-cohésion (maîtrise des anaphores...).

Il existe une typologie des discours selon les règles d'enchaînement des phrases du discours mais aussi en fonction d'autres critères :

- le canal utilisé : discours oral ou discours écrit
- la distance entre le locuteur et son discours (cf opposition énonciation de discours/énonciation historique)
- l'immédiateté ou le caractère différé de la transmission du discours (discours direct/discours indirect, discours rapporté, Benveniste)
- les relations entre les interlocuteurs : discours didactique, discours polémique

- les relations entre le discours et la réalité dénotée (discours explicite/discours implicite)
- le domaine de référence : discours politique, discours scientifique.

3.2. Le récit

Il existe de nombreuses définitions du récit.

Dans le Dictionnaire d'orthophonie (2004), le récit est un « discours qui se rapporte aux événements du passé, antérieurs au moment de l'énonciation » (p. 214). De plus, Benveniste estime que dans le récit, le sujet parlant n'est pas présent explicitement.

Selon Fayol, le récit est une forme de discours utilisant deux aspects théoriques : le narré et la narration.

Le narré est la représentation cognitive des événements et des états de leur enchaînement.

La narration représente quant à elle les opérations accomplies par le locuteur pour la mise en forme et l'actualisation de la forme narrative pour le récepteur. Il s'agit en fait d'une production d'énoncés avec une intention de communiquer.

Le narrateur doit donc articuler les événements de son récit avec ses capacités à rendre ce discours intéressant et adapté au récepteur.

Ainsi, le récit est une forme de discours en relation avec des composantes affectives (la narration) et cognitives (le narré). Il est indispensable de prendre en considération le sens partagé entre les deux interlocuteurs pour un déroulement réussi de la communication du récit.

Selon Barthes (1966), le récit est partout : dans les mythes, dans les vitraux, dans les échanges conversationnels, dans la pantomime ou encore dans les bandes dessinées. Le récit est transmis par le langage oral ou écrit, par le geste, par l'image ou la combinaison de ces modalités. Barthes effectue une analyse structurale du récit en étudiant la langue du récit. Ainsi, il différencie des unités constitutives, les fonctions, et des unités narratives, les indices.

Les fonctions constituent soit les moments de risque du récit (noyaux ou fonctions cardinales) et forment la charpente du récit ; soit les moments de repos ou de sécurité (catalyses ou luxes) habillant le récit.

Les indices informent sur l'identité des personnages, sur la situation. Il existe deux formes d'indices. Les indices proprement dits ont toujours des signifiés implicites

pouvant permettre d'éprouver l'atmosphère d'une situation. Les informants ou opérateurs réalistes sont eux immédiatement signifiants et fournissent des données sèches, comme l'âge, le temps...

Barthes décrit également la syntaxe du récit à partir des travaux de Bremond. Cette théorie indique les rapports qu'entretiennent les unités narratives grâce aux concepts de « séquence » et « alternative ». Cette théorie peut se résumer ainsi : un noyau entraîne des possibilités, des alternatives et plusieurs noyaux suivant une trame logique constituent une séquence. Cette notion de syntaxe de récit met en lumière les multitudes de récits possibles.

3.3. Le récit dans le discours

D'une part, de nombreux textes racontent des événements à la première personne du singulier et au passé simple. La première personne induit un amalgame entre le personnage et le narrateur. Cependant, la confusion n'est pas réelle. En effet, dans un récit, le « je » du narrateur prend ses distances par rapport au « je » personnage du fait relaté. Cette prise de distance apparaît clairement dans les récits autobiographiques : le récit succède au discours.

D'autre part, il existe des textes utilisant en alternance le passé composé et le passé simple. Ce changement de temps traduit un balancement du discours au récit ou du récit au discours. Cette structure se retrouve particulièrement dans les articles de presse, notamment les articles concernant les événements sportifs ou les faits divers.

Enfin, les systèmes sont généralement en relation étroite dans les textes littéraires. Récit et discours peuvent se suivre, s'alterner, se combiner... Par exemple, une phrase de discours peut s'intercaler entre deux phrases de récit.

Par ailleurs, un récit peut compléter un discours. En effet, il peut, par exemple, rapporter une série de faits pour appuyer une démonstration.

3.4. Le discours dans le récit

Le discours peut s'ancrer dans le récit à travers, par exemple, une lettre, ou encore les commentaires du narrateur pour rapporter les paroles d'un personnage notamment. En effet, le discours présent dans le récit n'est pas toujours celui du

narrateur : c'est ce que l'on appelle alors un discours rapporté. Ainsi, un discours d'une autre énonciation peut apparaître dans un récit qui le rapporte.

Un récit peut donc être entremêlé de discours, de dialogues, de paroles rapportées d'un personnage. Ces paroles peuvent être rapportées de façon directe ou indirecte. Un discours rapporté peut être introduit par des verbes indicateurs tels que parler, expliquer que, assurer que... Le discours est alors rapporté au style indirect, c'est-à-dire que l'énoncé d'origine est transposé avec disparition des marques d'énonciation. En revanche, lorsque le discours est rapporté au style direct, l'énoncé d'origine est transposé tel quel : le discours rapporté et l'énoncé d'origine sont textuellement identiques (les pronoms et les adverbes sont maintenus).

Ainsi, il existe des fonctionnements croisés du discours et du récit. Par ailleurs, l'opposition discours et récit a été remise en cause par Weinrich W. Il a proposé une autre terminologie basée sur l'étude des temps verbaux : le discours commenté correspondant en partie au discours et le discours narratif correspondant plus au récit.

Le discours et le récit au sens de Benveniste (discours en situation et récit hors situation) sont toujours d'actualité. Cependant, ils sont complétés par la notion de discours hors situation contenant des principes généraux ou des vérités intemporelles, ainsi que par la notion de récit en situation.

4. Le conte

Le conte fait partie de notre enfance, il appartient à notre histoire aussi bien individuelle que collective. Le conte s'inscrit dans un genre littéraire qui a traversé les frontières, les siècles, et qui reste encore aujourd'hui incontournable.

4.1. Définition du conte

Simonsen M. (1981) définit le conte comme un type de récit en prose de faits, le plus souvent transmis oralement. Il s'agit ainsi d'un court récit d'événements, d'aventures imaginaires avec l'objectif de distraire et d'instruire le récepteur. Ainsi, le conte est une histoire invraisemblable. La notion de transmission orale du conte est à nuancer.

En effet, après la Renaissance, le conte s'est peu à peu rapproché de l'écrit avec notamment les contes de Perrault, Grimm, Andersen.

En somme, le conte fait partie du folklore verbal³ et est un récit en prose fictif.

4.2. Les ingrédients du conte

Le conte est un genre littéraire qu'il est possible de définir par son aspect formel, spécifique et emblématique.

En effet, le conte comprend :

- une séquence narrative quinaire proposée par Todorov avec : une situation initiale (état des événements avant), un élément de complication (début d'un processus de transformation), une action ou réaction (qui développe ce processus), la résolution (fin du processus) et la situation finale (état des événements « après »)
- des procédés stylistiques : ils révèlent la fiction en provoquant un éloignement à la fois temporel (« il était une fois »), spatial (« dans un pays très lointain ») et social (« une princesse »)
- un parcours de signification multiple
- une intention morale ou didactique, plus ou moins explicite et qui met en scène un héros ordinaire évoluant dans un monde merveilleux et grandissant au cours des épreuves qu'il doit accomplir.

Les ingrédients du conte sont les suivants :

- la situation initiale avec un manque, la quête d'un objet et un héros
- l'élément déclencheur
- les opposants
- les adjuvants
- le dénouement heureux
- les formulettes ou ritournelles, les formules magiques.

Le héros du conte est souvent défini par un prénom ou un terme générique. Il est généralement gentil, rassurant et il donne de l'espoir en réussissant à combattre les méchants sans posséder une force incroyable.

3 Le folklore non verbal concerne les croyances, les danses, les coutumes...

4.3. Les différents types de conte

4.3.1. Typologie du catalogue national Delarue-Teneze(Simonsen 1994)

Cette classification, souvent citée, comprend différents types de contes :

- les contes proprement dits : les contes merveilleux (ou contes de fées), réalistes (ou nouvelles) ou encore religieux
- les contes d'animaux
- les contes facétieux : récits se moquant des institutions établies, des valeurs officielles, d'une catégorie d'hommes, récits scatologiques, hâbleries, fabliaux
- les contes énumératifs ou randonnées : ils promènent le lecteur, les événements s'enchaînent logiquement.

4.3.2. Typologies actuelles

Chapon et al. (2005) ont proposé une classification différente et distinguent quatre catégories de contes :

- les contes gaulois : ce sont les contes burlesques ou facétieux
- les contes merveilleux
- les contes psychologiques : ils ont une dimension surnaturelle, parodique et philosophique
- les contes fantastiques : ils utilisent la peur comme base de la narration et leur fin est dramatique.

4.4. Approches théoriques du conte

De nombreux auteurs ont proposé divers modèles d'analyse du conte. La plupart de ces modèles repose sur une approche sémiotique.

Les principaux modèles, déjà largement cités, seront exposés rapidement.

4.4.1. Le modèle de Propp

Dans son ouvrage « Morphologie du conte », Vladimir Propp propose une approche structurale du conte. Il met en évidence 31 fonctions s'enchaînant dans un ordre immuable et défini.

De plus, il définit également la séquence qui va d'un méfait ou d'un manque jusqu'à sa réparation, et les 31 fonctions suivent un schéma canonique à deux séquences :

- première séquence : le méfait (10 fonctions comme l'appel, le départ...)
- deuxième séquence : la réparation (12 fonctions : le châtement, le mariage...)

- séquence préparatoire (7 fonctions telles que l'interdiction, la duperie...)

De plus, les fonctions représentent les « sphères d'action » correspondant aux 7 personnages principaux du conte, qui sont : l'agresseur, la princesse et son père, le héros, le faux-héros, le donateur, le mandateur, l'auxiliaire.

Cependant, dans la plupart des contes français, il n'existe pas de références systématiques.

4.4.2. Le modèle de Bremond

Le modèle de Bremond s'oppose à celui de Propp au sens où Bremond considère que les 31 fonctions ne sont pas toujours présentes et qu'elles ne sont pas toujours ordonnées selon un modèle unique.

Bremond s'intéresse ainsi à la succession logique des fonctions. En effet, pour lui, tout conte comprend des unités narratives élémentaires se combinant dans des séquences, ce qui permet d'envisager une infinité de possibilités.

Bremond propose donc un modèle valable pour tout récit, constitué de séquences minimales avec trois fonctions successives :

- la fonction d'ouverture : situation ouvrant une possibilité
- la fonction de réalisation ou de non-réalisation de cette possibilité
- la fonction de clôture (résultat atteint) avec amélioration ou échec.

4.4.3. L'analyse sémiotique

La sémiotique s'intéresse à l'exploration du sens, de la signification. Elle propose un modèle à différents niveaux de sens :

- le niveau manifeste correspondant à ce qui est raconté dans sa forme, sur le plan lexical, syntaxique, iconique, gestuel...
- le niveau discursif correspond à la trame narrative, au récit minimal. Les acteurs, les actions dans le temps et l'espace sont présents dans ce niveau.
- le niveau narratif est la structure logique du récit. Les actants sont présents à ce niveau.
- le niveau profond correspond à la trame logique fondamentale du récit.

La sémiotique définit également deux types de parcours. Le parcours interprétatif part du niveau manifeste pour arriver au niveau profond. En revanche, le parcours génératif débute au niveau profond pour aboutir au niveau manifeste.

4.5. Les apports du conte

En général, le héros du conte est un personnage familier. Il apparaît sous forme humaine, ou parfois sous forme animale. Le plus souvent, ce héros ressemble aux mortels, il est sympathique et rassure l'enfant. Ce personnage montre que, même s'il ne possède pas une force herculéenne, il peut combattre et vaincre les méchants comme les ogres, les monstres... Il favorise l'identification projective et l'enfant peut donc retrouver chez lui une de ses qualités. L'enfant peut également retrouver chez le méchant un de ses défauts dont il peut se débarrasser le temps du conte.

Selon Bettelheim B., le conte apporte à l'enfant la « sécurité psychique » dont il a besoin, ainsi qu'un enseignement utilisé sur la réalité psychique. Le conte merveilleux représente une réponse imaginaire à un conflit réel. Il rassure l'enfant en lui montrant que ses fantasmes ne sont ni uniques ni monstrueux et permet leur traitement sur un plan symbolique.

De plus, le conte est un outil privilégié pour le thérapeute. Non seulement le conte captive l'enfant dès son plus jeune âge, ce qui lui permet d'accéder à un univers symbolique et à des représentations plus abstraites. Mais également, la forme du conte représente une place importante dans l'utilisation thérapeutique : les répétitions apparaissent lorsque l'intensité dramatique pourrait être insupportable, ce qui entraîne une complicité entre le narrateur et le récepteur, engendrant une prise de distance.

En outre, la suppression des repères spatio-temporels montrent que le récit appartient au merveilleux, ce qui permet à l'enfant de se sentir en sécurité par rapport à sa propre histoire.

Les intérêts psychoaffectifs du conte ont permis d'élaborer de nombreuses utilisations pédagogiques, dont le Conte Accompagnateur Mixte et Intermédiaire (CAMI). Cet outil est issu des recherches de Alvès C. et Gibaru I. (2001)⁴. Il s'agit d'un conte assez court accompagnant l'enfant dans l'élaboration de son récit.

5. Buts et hypothèses du mémoire

Au cours de son parcours d'apprenti parleur, l'enfant développe progressivement ses compétences à produire et à comprendre des actes de langage dont nous venons d'étudier la richesse et la diversité.

4 Alvès C., Gibaru I. (2001). *Le parcours de l'apprenti parleur*

Les enfants que nous recevons en consultation orthophonique sont empêchés quand il s'agit d'adapter leur langage à différentes situations de communication.

En ce sens, ce mémoire sur les actes de langage s'inscrit dans une perspective à la fois préventive et reméditative.

Préventive, en sensibilisant les jeunes enfants de 3 à 5 ans, issus d'un milieu R.R.S. à une diversité d'actes de langage à comprendre et à produire dans un contexte ludique et merveilleux.

Reméditative, dans la mesure où l'approche développée se révélerait constructive, en la proposant à des enfants porteurs de troubles langagiers spécifiques.

Ce mémoire est la poursuite d'un travail de recherche entrepris depuis plusieurs années. Il s'inscrit dans un ensemble de mémoires étudiant cette hypothèse : le conte aide l'enfant à améliorer ses conduites de récit. L'aide est majorée grâce à l'accompagnement de l'adulte au moyen du DAMI et du QA (Discours Accompagnateur Mixte et Intermédiaire et Questionnement Aidant).

L'hypothèse de ce mémoire est de confirmer les effets du conte sur la compréhension et l'expression d'actes de parole nuancés et intégrés dans une trame narrative.

Notre choix s'est plus particulièrement orienté sur le scénario de la demande.

Il s'agit d'observer s'il y a :

- une progression du niveau de conduite de récit
- une augmentation du nombre d'énoncés porteurs d'actes de parole
- une diversité des types de phrases
- une expression intonative.

En outre, nous étudierons des éléments syntaxiques, en particulier l'utilisation des déictiques.

Il s'agit également d'observer l'évolution des comportements langagiers entre les enfants de petite, moyenne et grande sections de l'école maternelle.

Sujets et méthodes

Dans cette étude sur les actes de parole, nous avons choisi de travailler de façon spécifique sur le scénario de la demande.

En effet, la demande, acte de langage directif très fréquent apparaît précocement chez l'enfant.

Nous avons créé un scénario reposant sur un dialogue. Nous avons créé un dialogue car c'est dans ce type de situation que les actes de parole prennent toute leur importance et tout leur sens.

1. Analyse des outils utilisés

A la différence des mémoires précédents portant sur le conte, il ne s'agit pas d'un récit à partir d'une histoire en images mais d'un scénario mettant en scène des personnages en 3D Playmobil®.

Pour répondre aux objectifs fixés, nous avons utilisé les outils suivants:

- un scénario mis en scène au moyen de personnages 3D Playmobil ®



- un Conte Accompagnateur Mixte et Intermédiaire pour accompagner l'enfant dans la construction de son récit
- le DAMI/QA (Discours Accompagnateur Mixte et Intermédiaire/Questionnement Aidant), élaborés par Alvès C. et Gibaru I. (2001).

1.1. Le scénario

Dans un premier temps, nous présenterons ce scénario à la lecture ; et dans un deuxième temps, nous l'analyserons afin de justifier sa construction.

Le scénario est le suivant :

Grand Alexandre arrive avec son ballon à la main.

Petit Tom est en train de réparer la roue de son quad.

GA : Est-ce que tu peux me passer ton quad ?

PT : Non !

GA (*en colère*) : Comment ça non ?

Passe-moi ton quad, je le veux tout de suite !

Je suis le plus grand, c'est moi qui décide !

Je suis le chef !

PT : Non, j'en ai besoin, je suis en train de réparer la roue.

GA (*furieux*) : Si tu ne me passes pas ton quad tout de suite,
je démonte le moteur !

PT (*se met à pleurer*) : Il ne faut pas que tu abîmes mon quad !

GA (*se radoucit*) : Excuse-moi, j'ai été méchant.

S'il te plaît, prête-moi ton quad.

Je te le rendrai, j'y ferai attention.

Je ne te l'abîmerai pas.

C'est promis !

PT : Non !

GA : J'ai une idée !

Tu me prêtes ton quad,

et je te prête mon ballon !

PT (*en souriant*) : D'accord !

Et tu m'apprends à tirer des pénaltys !

Cette situation dialogique induit une série d'actes de parole (scénario de la demande et du refus).

Nous avons choisi de développer le thème de la dispute entre deux frères. En effet, ce thème est proche de l'enfant : il est susceptible de vivre cette situation quotidiennement. Ainsi, l'enfant peut éventuellement apporter des éléments de son propre vécu, il peut s'approprier le scénario.

En outre, ce thème est particulièrement propice à l'activation d'actes de parole variés avec une gradation (la colère de Grand Alexandre est de plus en plus forte).

1.1.1. Analyse de la structure narrative du scénario

Dans le scénario, nous retrouvons deux types de demande : la demande d'objet (le quad) et la demande d'aide (apprendre à tirer des pénaltys), voir les types de demandes d'après Bruner.

Le schéma narratif du scénario est le suivant : situation initiale, élément déclencheur, péripéties, résolution, situation finale.

La **situation initiale** permet la présentation des personnages (le grand frère et le petit frère) et des objets (le ballon et le quad).

Ensuite, vient l'**élément déclencheur**. Il s'agit du grand frère en quête de l'objet quad. C'est à ce moment qu'apparaît la première demande : « Est-ce que tu peux me passer ton quad ? ».

Comme le petit frère refuse la demande du grand frère, les **péripéties** et la **gradation des demandes** apparaissent.

Il y a d'abord une **demande colérique** : « Comment ça non ? Passe-moi ton quad, je le veux tout de suite ! Je suis le plus grand, c'est moi qui décide ! Je suis le chef ! ». Cette demande colérique traduit une affirmation de supériorité du grand frère par rapport au petit.

Malgré la colère du grand, le petit frère refuse toujours. Alors, le grand frère devient plus agressif, sa **demande** est **menaçante** : « Si tu ne me passes pas ton quad tout de suite, je démonte le moteur ! ».

Le petit frère se met alors à pleurer et le grand s'excuse. Il tente d'obtenir le quad avec une **demande polie** et une **promesse** : « Excuse-moi, j'ai été méchant. S'il te plaît, prête-moi ton quad. Je te le rendrai, j'y ferai attention. Je ne te l'abîmerai pas. C'est promis ! ».

Cependant, comme le petit frère ne cède toujours pas, le grand frère tente une **négociation** : une proposition d'échange : « J'ai une idée ! Tu me prêtes ton quad, et je te prête mon ballon ! ».

C'est la **résolution** ouvrant la voie sur la **situation finale** : « D'accord ! Et tu m'apprends à tirer des pénaltys ! ».

1.1.2. Analyse du scénario en termes de fonctions du langage

Comme le scénario est un dialogue, les deux personnages sont à tour de rôle émetteur et récepteur.

Le référent principal est l'objet convoité par le grand frère, à savoir le quad. Le ballon, intervenant dans la négociation, est un autre référent.

Dans ce scénario, la fonction conative est particulièrement représentée puisqu'il s'agit pour le grand frère d'agir sur le récepteur petit frère pour obtenir un objet.

La fonction émotive est également très présente car le grand frère transmet ses émotions, en particulier la colère. De plus, le petit frère apparaît particulièrement touché par les menaces de son frère et se met à pleurer.

1.1.3. Analyse des actes de parole dans le scénario

Dans ce scénario, différents types d'actes illocutoires ont été repris.

Selon la classification de Searle et Vanderveken, nous retrouvons des assertifs, des directifs, des promissifs, des expressifs.

- Exemples d'**assertifs** :

GA : Je suis le plus grand, c'est moi qui décide ! Je suis le chef !

PT : Non, j'en ai besoin, je suis en train de réparer la roue.

- Exemples de **directifs** :

GA : Est-ce que tu peux me passer ton quad ?

GA : Passe-moi ton quad, je le veux tout de suite ! est un autre exemple d'acte de parole directif.

Entre ces deux énoncés cités en exemple, il y a une variation de l'intensité de la force illocutoire. En effet, le premier énoncé est exprimé de façon tempérée, tandis que le second est exprimé avec plus de force, d'agressivité.

PT : Et tu m'apprends à tirer des pénaltys !

- Exemples de **promissifs** :

GA : Si tu ne me passes pas ton quad tout de suite, je démonte le moteur !

GA : Je ne te l'abîmerai pas. C'est promis !

- Exemples d'**expressifs** :

GA : Excuse-moi, j'ai été méchant.

Il est possible d'analyser plus précisément les demandes de Grand Alexandre en s'appuyant sur le tableau d'Ervin et Ripp.

Énoncé	Est-ce que tu peux me passer ton quad?	Passe-moi ton quad	Je le veux tout de suite!	S'il te plaît, prête-moi ton quad.
Type d'acte illocutoire (Searle)	directif	directif	directif	directif
Modalité d'énonciation	interrogation	injonction	exclamation	injonction
Type de phrase	interrogative avec la particule est-ce que	impérative	exclamative	impérative
Demande directe/ demande indirecte	indirecte	directe	indirecte	directe
Catégorie	ordre emboîté	ordre direct	expression de désir	ordre direct
Composante illocutoire	demander le quad	demander le quad	demander le quad	demander le quad
Composante locutoire	question sur la possibilité du récepteur de prêter le quad	ordre de prêter le quad	expression du désir d'avoir le quad immédiatement	ordre de prêter le quad (poliment formulé)

Tableau II : Analyse des demandes de Grand Alexandre

1.2. Les personnages

Les personnages que nous avons choisis ont à la fois des ressemblances (en effet ils sont frères) et des caractéristiques qui leur sont propres.

Les deux personnages ont tous les deux les cheveux bruns, et ils se ressemblent physiquement.

Cependant, ils ont chacun des caractéristiques vestimentaires particulières, dépendant de leur objet ou jouet préféré. En effet, Grand Alexandre est habillé en footballeur car son objet fétiche est un ballon de football. Tandis que les vêtements de Petit Tom s'apparentent à ceux d'un motard, car son jouet favori est un quad. Par ailleurs, le casque de Petit Tom est vert, tout comme son quad.

Les deux frères diffèrent également par leur personnalité, leurs caractéristiques morales. Petit Tom est un petit garçon calme, doux et gentil. En revanche, Grand

Alexandre a tendance à être plus agressif, à s'emporter plus facilement. Il n'hésite pas à menacer son frère jusqu'à le faire pleurer, uniquement dans le but d'obtenir son quad.

Nous avons choisi les prénoms Petit Tom et Grand Alexandre afin de rappeler leur différence d'âge. Ainsi, le petit frère s'appelle Petit Tom car l'adjectif Petit montre que c'est bien lui le petit frère, et le prénom Tom est court, ce qui rappelle également qu'il est le plus petit.

De même pour Grand Alexandre: l'adjectif Grand rappelle bien qu'il est le plus grand et le prénom Alexandre est long, ce qui montre la supériorité du grand frère par rapport au petit.

Ce choix des prénoms montre ainsi l'opposition entre les deux frères.

L'utilisation de ces personnages permet d'approfondir les notions de discours et de récit de façon plus vivante qu'avec une histoire en images. Ils permettent, en effet, de mettre en scène les stratégies des actes de parole destinés à demander ou refuser.

Les Playmobil® sont d'abord mis en scène par l'adulte. L'enfant est amené à reconstituer l'histoire en employant à son tour les personnages, ce qui lui demande différents pré-requis en particulier l'intégration des personnages dans une trame logico-sémantique.

Pour raconter l'histoire, l'enfant devra d'abord la comprendre, en réalisant diverses opérations : repérer les personnages, les caractériser, élaborer une trame narrative, organiser son récit, utiliser un certain nombre de compétences lexicales et syntaxiques.

1.3. Le CAMI

1.3.1. Définition

Le CAMI (Conte Accompagnateur Mixte et Intermédiaire) est un outil présenté par Alvès C. et Gibaru I. (2001).

Le CAMI est un conte assez court accompagnant l'enfant dans l'élaboration de son récit. Il est :

- Accompagnateur, parce qu'il aide à la compréhension et à la production d'un récit
- Mixte, car il allie divers moyens de communication (parole, intonation, mimique, gestualité...)

- Intermédiaire parce qu'il se situe entre ces moyens d'expression archaïques et le langage arbitraire et codifié. Il permet de mettre en scène les ressentis, les expériences personnelles tout en les intégrant dans un registre de sens partageable. Son objectif est de dramatiser la situation dialogique pour éveiller la curiosité et l'attention de l'enfant sur l'implicite de la situation tout en lui offrant une structure linguistique de référence.

Nous présenterons d'abord notre CAMI intitulé *Grand Alexandre et Petit Tom* à la lecture, puis nous l'analyserons.

Grand Alexandre et Petit Tom

Il était une fois dans un pays lointain.

Un petit garçon qui s'appelait Petit Tom.

Il était très gentil.

Il avait toujours un casque vert sur la tête.

Il avait un jouet préféré :

un quad tout vert.

Petit Tom avait un grand frère.

Son grand frère s'appelait Grand Alexandre.

Grand Alexandre était toujours habillé en footballeur.

Il avait aussi un objet préféré :

un ballon de football.

Aujourd'hui, Grand Alexandre demande à Petit Tom :

GA : Est-ce que tu peux me passer ton quad ?

PT : Non !

GA : Demandi, demanda, comment avoir cela?

La sorcière Disputella arrive alors.

Elle chuchote à l'oreille de Grand Alexandre :

- Mets-toi en colère !

Grand Alexandre se met en colère.

GA (*en colère*) : Comment ça non ?

Passe-moi ton quad, je le veux tout de suite !

Je suis le plus grand, c'est moi qui décide !

Je suis le chef !

PT : Non, j'en ai besoin.

Je suis en train de réparer la roue.

GA : Demandi, demanda, comment avoir cela?

La sorcière Disputella chuchote à l'oreille de Grand Alexandre :

- Tu n'as pas été assez méchant !

Mets-toi encore plus en colère !

Grand Alexandre se met très en colère. Il est furieux.

GA (*furieux*) : Si tu ne me passes pas ton quad tout de suite,
je démonte le moteur !

PT (*se met à pleurer*) : Il ne faut pas que tu abîmes mon quad !

Petit Tom pleure si fort que la sorcière Disputella est emportée au loin,
par les vagues de larmes de Petit Tom.

GA : Demandi, demanda, comment avoir cela?

La jolie fée Daccorda arrive alors.

Elle chuchote à l'oreille de Grand Alexandre :

- Voyons, sois plus gentil avec Petit Tom !

Grand Alexandre se calme.

GA (*se radoucit*) : Excuse-moi, j'ai été méchant.

S'il te plaît, prête-moi ton quad.

Je te le rendrai, j'y ferai attention.

Je ne te l'abîmerai pas.

C'est promis !

PT : Non !

GA : Demandi, demanda, comment avoir cela?

La fée Daccorda chuchote à l'oreille de Grand Alexandre :

-Et si tu proposais à Petit Tom quelque chose en échange de son quad...

GA: J'ai une idée !

Tu me prêtes ton quad,

et je te prête mon ballon !

Petit Tom sourit :

PT (*en souriant*) : D'accord !

Et tu m'apprends à tirer des pénaltys !

1.3.1.1. Analyse de la structure narrative de notre CAMI

Dans ce CAMI, nous avons repris le scénario de départ pour y ajouter les ingrédients du conte, en particulier des personnages merveilleux (la fée, la sorcière), également



présentés sous la forme de figurines Playmobil®.

Il y a tout d'abord la **situation initiale** : le petit frère et le grand frère ont chacun un objet qui leur est personnel : un ballon pour le Grand frère et un quad pour le petit frère. On insiste dans le CAMI sur l'attachement particulier de Petit Tom à son quad.

L'**élément déclencheur** est la demande du quad par Grand Alexandre.

Grand Alexandre **en quête** de l'objet quad.

Ce CAMI comprend un **opposant** : la sorcière Disputella qui, par ses reproches, entraîne Grand Alexandre dans une gradation de sa colère : « Mets-toi en colère », « Tu n'as pas été assez méchant »...

Nous retrouvons aussi des **adjuvants**. Les larmes de Petit Tom peuvent être considérées comme tels, car elles permettent de « se débarrasser » de l'opposant. La fée Daccorda est également un adjuvant : elle aide Grand Alexandre à obtenir l'objet de sa quête grâce à ses conseils avisés : « Sois plus gentil avec Petit Tom », « Et si tu proposais à Petit Tom quelque chose en échange de son quad... ».

Le **dénouement** de ce CAMI est **heureux** : à la fin, Grand Alexandre est mis en conjonction avec l'objet de sa quête. Petit Tom peut partager un moment heureux avec son frère.

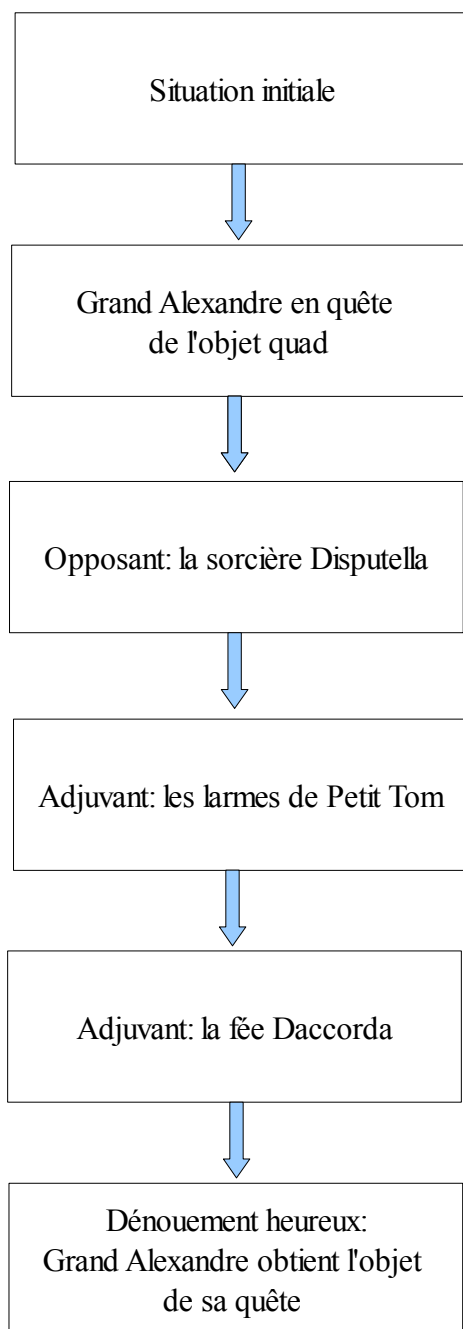


Schéma 2 : Déroulement du CAMI

1.3.1.2. Les procédés stylistiques du CAMI

Les formulettes

La formulette d'entrée « Il était une fois dans un pays lointain » plonge l'enfant dans le domaine du merveilleux et crée l'éloignement spatial et temporel propre au conte.

La formulette « Demandi Demanda, comment avoir cela ? » est reprise à trois moments clefs du conte : avant l'arrivée de la sorcière, avant l'arrivée de la fée, avant la résolution finale. Cette formulette permet d'appeler soit la sorcière soit la fée qui lui suggèrent différentes façons de demander.

Le lexique et la syntaxe

Les mots employés sont pour la plupart des mots fréquents.

Selon l'échelle de Dubois-Buyse, nous retrouvons les mots fréquents suivants: c'est, un garçon, petit, mon, dans, un, une, ton, moi, je suis, j'ai, des, les, vert, la, frère, larme, rendre, moteur, chef, jolie, oreille, fée, jouet, roue, si, objet, méchant, pleure, excuse, aujourd'hui, gentil.

En raison de la jeunesse des enfants et de leur appartenance à un milieu R.R.S. (Réseau de Réussite Scolaire), il est important d'employer des mots fréquents.

Les phrases sont syntaxiquement simples : c'est une majorité de phrases simples.

Les rhèmes

L'écriture en rhèmes facilite la lisibilité du conte.

Les temps

Au début, le CAMI est au temps du récit (imparfait) afin de plonger l'enfant dans l'univers du conte.

La suite du CAMI est au présent (que l'on peut comparer à un présent de narration), pour faciliter la compréhension du CAMI.

Les structures syntaxiques répétitives

En dehors des formulettes, nous avons prévu des structures syntaxiques répétitives en particulier pour l'exposition de la situation initiale.

Par exemple dans la situation initiale, la présentation des personnages est construite à l'aide des mêmes structures syntaxiques:

Il avait toujours un casque vert sur la tête.

Il avait un jouet préféré :

un quad tout vert.

Grand Alexandre était toujours habillé en footballeur.

Il avait aussi un objet préféré :

un ballon de football.

De même, les arrivées de la sorcière et de la fée sont construites avec des structures syntaxiques similaires :

La sorcière Disputella arrive alors.

Elle chuchote à l'oreille de Grand Alexandre :

La jolie fée Daccorda arrive alors.

Elle chuchote à l'oreille de Grand Alexandre :

Les rimes et jeux de mots

La formulette est présentée en rime: « Demandi, demanda comment avoir cela? ».

Les jeux de mots Petit Tom/Grand Alexandre permettent de renforcer l'opposition entre le petit frère et le grand frère.

1.3.1.3. Pourquoi parler d'un conte mixte

Le CAMI est mixte car il a recours à différents moyens d'expression : les éléments supra-segmentaux ainsi que la mimo-gestualité sont exploités pour faciliter la compréhension et la production de l'enfant.

L'intonation est un élément très important du CAMI. Elle est très contrastée pour mettre en relief les différents actes de parole.

L'intensité vocale est variable selon les passages du conte : chuchotée pour les conseils de la fée ou les reproches de la sorcière, elle est projetée quand il s'agit de montrer la colère qui va crescendo chez Grand Alexandre.

En ce qui concerne la mimo-gestualité, il est possible d'évoquer les différentes mimiques utilisées.

Selon les sentiments exprimés par les deux frères, différentes mimiques sont employées:

- mimique de colère et de fureur de Grand Alexandre
- mimique de tristesse de Petit Tom
- mimique de réprobation de la fée et de la sorcière
- mimique de joie de Petit Tom et Grand Alexandre lors du dénouement heureux.

1.3.2. Analyse des actes de parole du CAMI

Dans ce CAMI, la sorcière et la fée interviennent en tant qu'émetteur. Le récepteur est alors Grand Alexandre qui écoute leurs reproches ou conseils et adapte sa conduite en conséquence.

Nous retrouvons évidemment les actes de parole du scénario (cf 1.1.3 Analyse des actes de parole du scénario).

Les actes de parole supplémentaires sont ceux de la sorcière et de la fée. Ce sont également des actes de parole illocutoires.

Selon la classification de Searle et Vanderveken, ce sont des actes de parole :

- **assertifs** :

La sorcière : Tu n'as pas été assez méchant !

- **directifs** :

La fée : sois plus gentil avec Petit Tom !/Et si tu proposais à Petit Tom quelque chose en échange de son quad...

La sorcière : Mets-toi en colère !/Mets-toi encore plus en colère !

Pour ces deux énoncés, nous constatons une variation de l'intensité de la force illocutoire : le premier énoncé est exprimé de façon plus tempérée que le second.

1.3.3. Les outils d'accompagnement dialogiques

Issus des recherches de Alvès C. et Gibaru I. (2001), le Questionnement Aidant (QA) et le DAMI (Discours Accompagnateur Mixte et Intermédiaire) sont complémentaires et adaptables pour accompagner l'enfant dans l'élaboration de son récit quel qu'en soit le support (histoire en images ou autre).

Avec le CAMI, ce sont trois outils d'accompagnement du discours de l'enfant apprenant.

1.3.3.1. Le questionnement aidant (QA)

Le Questionnement Aidant (QA) est fermé, centré sur l'énoncé, très guidé. Il se compose de questions aidant à l'élaboration de la trame narrative. Il permet donc l'identification de l'action, de l'agent, l'objet, la finalité la causalité, le lieu, le temps...

Le QA se compose de questions de type : «Qui fait quoi ? Pourquoi ? Où ? Quand ? Comment...».

Le QA est particulièrement intéressant pour les enfants très jeunes ou les enfants en difficulté de construction de sens. L'adulte guide ainsi l'enfant à l'aide de questions de plus en plus fermées.

Lors de l'expérimentation, nous avons notamment employé les questions de QA suivantes:

- *pourquoi?*

- *qu'est-ce qui se passe?*
- *qu'est-ce qu'elle/il fait?*
- *qu'est-ce qu'il dit? (question inductrice d'acte de parole)*
- *qu'est-ce que le grand frère veut?*
- *comment il va faire?*

1.4. Le Discours Accompagnateur Mixte Intermédiaire (DAMI)

Contrairement au Questionnement Aidant (Q.A.), le Discours Accompagnateur Mixte Intermédiaire (DAMI) est très ouvert et centré sur l'énonciation. Il permet de valoriser et d'encourager l'enfant dans son rôle d'énonciateur.

Comme le CAMI, le DAMI est Mixte car il utilise l'ensemble des moyens d'expression : non seulement la parole mais également les gestes, les regards, l'intonation... Il est Intermédiaire car il met en scène les ressentis en les intégrant dans un registre de sens partageable. Il s'agit par exemple d'encourager l'enfant à produire des inférences, à faire des liens avec le registre de son vécu.

Différents types de questions ou d'interventions sont employés dans le DAMI

Les **reprises-relance** : « Et alors ? Comment ça ? Continue ! C'est intéressant... »

Elles sont destinées à rassurer l'enfant et l'inviter à poursuivre.

Nous avons, par exemple, utilisé les reprises-relance suivantes: *Oui et alors?, Et ensuite?...*

Les **questions panoramiques** : « Qu'est-ce que tu en penses ? Ça te fait penser à quoi ?... »

La question panoramique suivante a été employée: *Qu'est-ce que tu penses de l'histoire?*

Les **questions de controverse** et les **questions de conscience** : « Tu es sûr ? » : « Ah bon ? »

Elles invitent l'enfant à réfléchir à ce qu'il vient de dire afin éventuellement de revenir sur ses propos.

Les **questions miroir** : On reprend la production de l'enfant pour l'encourager à poursuivre.

Par exemple, la question miroir suivante : l'enfant dit: *il a une idée* et l'adulte répond: *il a une idée?*

Ainsi, le DAMI incite l'enfant à rechercher des réponses personnelles afin de structurer l'énoncé de la trame narrative. L'enfant affirme, soutient et reste alors autonome.

Le DAMI et le QA peuvent être employés de façon combinée, en fonction des besoins de l'enfant.

2. Démarche

2.1. Population

Notre expérimentation concerne une population de 36 enfants de 3 à 6 ans, scolarisés en petite, moyenne et grande sections de maternelle (on notera PS, MS et GS).

Elle a eu lieu dans une école maternelle de Lens, école située en Réseau de Réussite Scolaire (R.R.S.), où le niveau socio-culturel est faible.

2.2. Période et durée de l'expérimentation

L'expérimentation s'est déroulée du 27 septembre 2010 au 17 janvier 2011, chaque lundi matin de 8h30 à 11h30 ; à raison d'environ 30 à 40 minutes par enfant au total (10 minutes pour la pré-évaluation et 30 minutes pour l'évaluation proprement dite).

Petite section		Moyenne section		Grande section	
Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Sarah	Lucas	Claire	Simon	Laure	Jérémy
Cécile	Bruno	Marine	Sébastien	Aline	Léo
Marie	Nathan	Élise	Sylvain	Nathalie	Alexis
Wendy	Éric	Kathy	Kilian	Garance	Emile
Blanche	Yannick	Adèle	Karim	Lætitia	Elias
Léa	RYenaud	Carole	Yves	Lara	Baptiste
6 filles	6 garçons	6 filles	6 garçons	6 filles	6 garçons

Tableau III : Répartition des enfants par section et par sexe

Afin de respecter l'anonymat des enfants, les prénoms ont été modifiés.

2.3. Méthode et passation

L'expérimentation s'est déroulée en deux temps : la pré-évaluation et l'expérimentation proprement dite.

2.3.1. La pré-évaluation

Dans un premier temps, 45 enfants ont été évalués sur les trois sections.

Cette pré-évaluation a eu lieu dans le dortoir de l'école.

2.3.1.1. Objectif

La pré-évaluation a pour but de constituer deux groupes d'enfants homogènes : un groupe témoin et un groupe expérimental pour chaque niveau scolaire.

A l'intérieur de chaque groupe, les enfants sont classés en trois catégories : faible, moyen et fort.

Cette pré-évaluation permet de présumer du niveau de langage et du niveau de conduite de récit des enfants sélectionnés.

Elle a également pour objectif de prendre en compte les enfants qui présenteraient de trop grandes difficultés à être en situation de test (hors de la classe avec un adulte non familial) afin de ne pas leur proposer la suite de l'étude.

Sur un plan relationnel, c'est une première rencontre avec l'enfant.

Pour cela, nous avons d'abord évalué les enfants grâce au HS 59. Nous avons ensuite recueilli les récits spontanés des enfants à partir de l'histoire en images simple.

Chaque passation est individuelle.

2.3.1.2. Le HS 59

Le HS 59 ou Petit Bender (Hilda Santucci, 1959) est un test de copie de figures géométriques destiné aux enfants de 4 à 6 ans.

Nous présentons à l'enfant 9 figures les unes à la suite des autres dans un ordre précis. Il doit les recopier sur une feuille blanche.

La consigne est la suivante: « Je vais te montrer des dessins, tu vas les copier, tu vas faire un dessin tout à fait pareil sur ta feuille de papier. ».

Ce test permet de mettre en évidence un déficit de l'organisation grapho-perceptive.

Il nous a paru intéressant d'utiliser le HS 59 car il peut être mis en relation avec le niveau de conduite de récit de l'enfant.

2.3.1.3. L'histoire en images

Pour la constitution des groupes d'enfants, nous avons également utilisé l'histoire en images «La cueillette de la pomme» (Histoire en Images, Editions Studia, 1965), de la même manière que les mémoires antérieurs étudiant le CAMI.

Cette histoire est intéressante car le script mis en scène est relativement simple.

De plus, un vocabulaire usuel est requis pour raconter la trame.

Les images sont présentées dans l'ordre à l'enfant.

La consigne est la suivante : « Ces images racontent une histoire. Raconte-la moi pour la rendre intéressante. Tu peux me dire ce que tu penses de cette histoire. ».

Si l'enfant ne parle pas, il est encouragé par des questions du type : « qu'est-ce qu'il se passe ? » et par des reprises-relances.

Chaque corpus est enregistré.

Après-coup les corpus sont transcrits à partir des méthodes recommandées par le GARS (Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe).

Les principales règles sont les suivantes:

- la transcription se fait en orthographe standard sans ponctuation ni majuscule en début de phrase
- chaque tour de parole fait l'objet d'un paragraphe séparé qui commence par l'identification du locuteur
- transcription phonétique (alphabet SAMPA) entre crochets au sein d'une balise «pron» placée entre accolade pour les corpus ordinaires
- syllabe inaudible(*) suite de syllabes inaudible(**)
- amorce de mot: tiret collé
- anonymisation des données.

Critères d'analyse du récit à partir de l'histoire en images : « La cueillette de la pomme».

Cette histoire en images permet d'établir le niveau de conduite de récit de l'enfant, principal critère d'analyse.

Le niveau de conduite de récit rend compte du degré de gestion de la cohérence du récit. L'OTEES⁵ (Alvès C. et al., 2005) définit plusieurs niveaux de conduite de récit.

Dans « Le manque de sens et l'apprentissage de l'écrit » (Poje-Christien J., Alvès C., 1992) deux pré-requis sont nécessaires à la production d'un récit cohérent :

5 Alvès C., Gibaru I., Poje-Christien J. (2005). *Outil Transversal d'Évaluation et d'Élaboration du Sens*

- la **reconnaissance et la permanence du ou des personnages** pour toute l'histoire (dans cette histoire, il s'agit de la petite fille)
- la **présence d'une trame logico-narrative** (ici, la petite fille a un but à atteindre, à savoir attraper une pomme. Elle se trouve face à un élément perturbateur : sa petite taille qui nécessite la réalisation d'un certain nombre d'action. Il faut aller chercher un tabouret, monter dessus...).

Si l'enfant **ne possède pas ces deux pré-requis**, son niveau de conduite sera :

- **Énumératif** : l'enfant énumère des éléments des images sans faire de lien entre ceux-ci.

Par exemple, le récit de Sylvain, MS:

je vois un garçon

je vois des pommes

et je vois un arbre

et je vois un carré je vois un carré

je vois encore une pomme une pomme et un arbre

et je vois une chaise avec un une petite fille et je vois un arbre des pommes une pomme une pomme un arbre un arbre un petit garçon une petite fille

- ou **Assimilateur** : l'enfant reprend un même élément au fil des images

Wendy, PS a produit un récit assimilateur:

les mains (en montrant la main de la fille sur l'image 1)

les mains

- ou **Projectif** : il projette des éléments d'affects angoissants

Par exemple, le récit de Marie, PS

i va tomber

i va manger

par terre

les bananes

c'est la table

i est tombé la tête

il a fait mal la tête

i tombe

c'est la table

Lorsque l'enfant possède **un des deux pré-requis** (soit la permanence, soit la trame logico-sémantique), il a un niveau de conduite de récit appelé **Descriptif 1**.

Par exemple, Carole, MS:

elle prend la pomme

là elle prend la chaise

là elle prend la pomme

ensuite elle la mange

elle prend la chaise pour prendre les pommes

(La trame logico-sémantique n'est pas parfaitement maîtrisée, l'histoire est racontée dans le désordre.)

Si l'enfant a **les deux pré-requis**, il s'agit alors d'un niveau de conduite de récit **Descriptif 2**.

Il est alors possible de mettre en évidence plusieurs niveaux de sens en fonction des inférences réalisées et de la personnalisation du récit.

- **Descriptif 2 littéral** lorsque l'histoire est racontée de façon cohérente mais sans éléments de personnalisation.

Laure, GS a produit un récit descriptif 2 littéral:

la petite fille elle veut attraper les pommes

et là elle prend elle prend un tabouret pour attraper les pommes

après elle monte sur son tabouret et elle va sur le mur pour attraper les pommes

et après elle elle mange une pomme

- **Descriptif 2 avec sens en plus** : l'enfant personnalise son récit avec des inférences logiques ou pragmatiques.

- **Descriptif 2 avec sens ajouté personnalisé** : l'enfant apporte des inférences créatives, c'est-à-dire des informations supplémentaires, singulières restant dans le sens partagé.

Lors de cette pré-évaluation, nous n'avons pas rencontré d'enfants produisant des récits de type descriptif 2 avec sens en plus ou D2 créatif.

Afin de départager deux enfants présentant le même niveau de conduite de récit, nous avons utilisé des critères supplémentaires: il s'agit du niveau lexical et syntaxique.

En ce qui concerne le niveau lexical, nous avons noté l'utilisation de termes précis en rapport avec l'histoire en images, à savoir les mots fille, pomme, arbre, chaise ou mieux tabouret, mur, attraper, cueillir, grimper, monter, manger, croquer, petit.

Pour le niveau de complexité syntaxique, nous avons observé si l'enfant s'exprime

au moyen de mots isolés, s'il combine 2 ou 3 mots, s'il réalise des phrases simples, s'il est capable de produire des phrases complexes coordonnées ou subordonnées...

2.4. La constitution des groupes

A l'issue de cette pré-évaluation, nous avons retenu 36 enfants:

- 12 enfants en GS que nous avons classés en trois niveaux : 4 enfants niveau faible, 4 enfants niveau moyen, et 4 enfants niveau fort
- 12 enfants en MS classés en trois niveaux : 4 enfants niveau faible, 4 enfants niveau moyen, et 4 enfants niveau fort
- 12 enfants en PS classés en trois niveaux : 4 enfants niveau faible, 4 enfants niveau moyen, et 4 enfants niveau fort.

Les groupes de la pré-évaluation ont ensuite été divisés de manière aléatoire en deux sous-groupes:

- un groupe expérimental qui bénéficiera du CAMI
- un groupe témoin qui bénéficiera d'une tâche neutre (voir en page suivante).

	Forts		Moyens		Faibles	
	Expérим.	Témoin	Expérим.	Témoin	Expérим.	Témoin
Grande section	Laure	Garance	Léo	Lara	Nathalie	Elias
	Jérémy	Lætitia	Aline	Émile	Aline	Baptiste
Moyenne section	Claire	Kilian	Simon	Yves	Élise	Adèle
	Marine	Carole	Sébastien	KIM	Sylvain	Karim
Petite section	Lucas	Yannick	Nathan	Cécile	Léa	Wendy
	Sarah	Éric	Bruno	Renaud	Blanche	Marie

Tableau IV : Répartition des enfants par groupe de niveau, d'étude et de section

Cependant, il n'a pas été possible de faire passer l'expérimentation aux 4 enfants de PS de niveau faible en raison de leur absentéisme important. Nous avons donc travaillé au final avec une population de 32 enfants.

2.5. Expérimentation

2.5.1. Avec les enfants bénéficiant du CAMI : Le groupe expérimental

L'expérimentation se déroule en une passation, et comprend trois temps.

2.5.1.1. Premier temps

Les personnages Playmobil ® et leurs objets sont présentés à l'enfant. Puis, le scénario est joué devant l'enfant qui doit ensuite restituer le récit (récit libre).

Ce premier récit est enregistré.

2.5.1.2. Deuxième temps

Le groupe expérimental écoute le CAMI joué par l'adulte accompagnateur.

2.5.1.3. Troisième temps

L'enfant produit de nouveau un récit, qui est cette fois-ci, indicé à l'aide du DAMI et QA.

Ce deuxième récit est enregistré.

2.5.2. Avec les enfants ne bénéficiant pas du CAMI : Le groupe témoin

A la place du CAMI, les enfants du groupe témoin réalisent une tâche neutre : il s'agit de deux puzzles, pour la création desquels, nous avons réalisé deux photographies des personnages Playmobil ® avec leurs objets.

Ces photographies ont été découpées en quatre morceaux chacune. Les deux images étaient données mélangées aux enfants de grande section. Pour les enfants de moyenne et petite section, les photographies étaient données une par une.

Ces puzzles sont une tâche neutre : cette activité n'apporte pas d'information complémentaire aux enfants mais elle leur permet de rester dans le contexte de l'histoire. (voir les puzzles en annexe n°2)

2.5.2.1. Premier temps

Les personnages Playmobil ® et leurs objets sont présentés à l'enfant. Puis, le scénario est joué devant l'enfant qui doit ensuite restituer le récit (récit libre).

Ce premier récit est enregistré.

2.5.2.2. Deuxième temps

Les enfants du groupe témoin réalisent la tâche neutre, à savoir le ou les puzzles décrits ci-dessus.

2.5.2.3. Troisième temps

Le groupe témoin écoute de nouveau le scénario.

Puis il réalise un deuxième récit, indicé par le DAMI/QA, comme pour le groupe expérimental.

Ce second récit est également enregistré.

3. Traitement des données

Nous avons créé trois grilles afin d'analyser les récits des enfants :

- une grille d'analyse du récit, permettant une analyse globale du récit de l'enfant
- deux grilles spécifiques d'analyse des énoncés porteurs d'actes de parole:
 - une grille d'analyse de chaque énoncé porteur d'actes de parole
 - et une grille de synthèse concernant les énoncés avec actes de parole.

Ces trois grilles permettent une comparaison des deux récits produits par chaque enfant avant et après CAMI ou avant et après tâche neutre.

3.1. La grille d'analyse globale du récit de l'enfant

Cette grille comporte une analyse structurale de chaque récit permettant de déterminer un niveau de conduite de récit. Sur un plan qualitatif, des indicateurs relatifs à l'autonomie de l'enfant et à l'accompagnement de l'adulte sont relevés ainsi que certaines observations cliniques.

3.1.1. L'analyse structurale

Il s'agit de relever les éléments de la trame narrative compris et produit par l'enfant.

A savoir :

- la situation initiale (la présentation des personnages et de leurs objets)
- l'élément déclencheur (la demande du quad suivie du refus par le petit frère)
- les péripéties qui s'organisent de la façon suivante :
 - la demande colérique,
 - la menace,
 - la demande polie,
 - la promesse
- la résolution (la négociation)
- la situation finale.

3.1.2. Le niveau de conduite de récit

Le niveau de conduite de récit est habituellement apprécié au moyen d'une histoire en images (nous avons d'ailleurs retenu ce critère lors de la pré-évaluation). Il nous a semblé intéressant d'utiliser ce modèle également dans le cadre de notre expérimentation. Une adaptation a été nécessaire.

Les différents niveaux observés sont les suivants.

3.1.2.1. Niveau énumératif

L'enfant énumère quelques éléments entendus dans le scénario ou quelques mots ou syntagmes en rapport avec les personnages ou les objets Playmobil ®.

Par exemple, le récit de Kathy (groupe témoin, MS) :

en fait il peut monter lui le petit garçon

lui i est sur son quad

lui i joue au foot

i veut plus tiendre

lui c'est son petit frère

i veut monter derrière le petit garçon

Il y a dans ce type de production des énumérations concernant les objets, les personnages et les actions sans lien avec le scénario proposé à l'enfant.

3.1.2.2. Niveau Descriptif 1

L'enfant amorce quelques éléments de la trame narrative mais le récit présente des manques importants. Il s'agit par exemple des enfants qui ne mentionnent pas du tout la dispute entre les deux frères passant ainsi directement de la demande au prêt du quad.

Par exemple, le récit de Jérémie (groupe expérimental, GS) :

i dit passe-moi ton quad et il veut pas

i dit tu prêtes ton quad et je te prête mon ballon

i avait une idée i dit prête moi ton 4x4 et je te prête ton ballon

et il dit tu m'apprends à faire les pénaltys

Certains enfants racontent les différentes séquences narratives dans le désordre.

Le second récit de Kilian (groupe témoin, MS) :

Kilian : je te donnerai ton quad et je te donnerai mon ballon

A : oui continue

Kilian : je vais te donne mon pénalty et je te donne mon ballon

tu peux me donner le quad ?

il dit je te le donne pas

A : oui et alors qu'est-ce qui se passe ?

*Kilian : i dit je te donne mon ballon et je prends ton quad je vais pas l'abîmer
non*

A : et alors qu'est-ce qui se passe ?

Kilian : ben lui Grand Alexandre i veut son quad

*il a pas ramené son quad ben i voulait pas ramener son vélo parce que sa mère elle
veut pas*

A : et alors qu'est-ce qui se passe après ?

Kilian : i dit tu peux donner ton quad ?

non

je vais te le abîmer

non parce que mon quad je l'ai ramené

A : et alors à la fin qu'est-ce qui se passe ?

Kilian : et tu peux me donner ton quad sinon je vais te le abîmer

3.1.2.3. Niveau Descriptif 2

Le récit de l'enfant témoigne d'une bonne compréhension de la trame narrative.

Nous avons considéré que la trame logico-sémantique était restituée lorsque les éléments suivants étaient présents : l'élément déclencheur, au moins une péripétie et la résolution.

Le récit de Lara (groupe témoin, GS) en est un exemple :

c'était à lui

il a dit est-ce que tu peux me donner ton quad ?

il a dit non

il a dit pourquoi ?

et après il s'est mis à pleurer

*après il a dit regarde moi je vais te donner mon ballon et toi tu vas me donner ton
quad*

3.1.2.4. Niveau Descriptif 2 avec sens en plus

Le récit de l'enfant est cohérent et enrichi d'éléments de personnalisation. L'enfant apporte son sens ajouté.

Par exemple, le second récit de Laure (groupe expérimental, GS) est enrichi grâce à des éléments provenant du CAMI:

là c'est Petit Tom avec son jouet préféré

là c'est Grand Alexandre avec son jouet préféré

Grand Alexandre i dit : tu peux me prêter ton quad ?

et Petit Tom i dit : on

(Grand Alexandre) sinon je déchire ton moteur

la sorcière arrive et lui chuchote dans l'oreille

la sorcière lui dit : mets-toi en colère

i dit : prête-moi ton quad

et i dit la sorcière

la sorcière elle dit : fais le plus fort

i (Petit Tom) dit : non

et la fée elle vient elle dit : sois plus gentil

i dit : prête-moi ton quad

et i dit : non

Grand Alexandre i dit : si tu prêtais ton quad et moi je prête ton et moi je te prête ton mon ballon et je ferai attention

du coup i dit oui

Certains enfants utilisent les personnages Playmobil® pour créer leur propre histoire. Ils ne tiennent pas compte du scénario proposé par l'adulte.

Par exemple, le premier récit de Kilian (groupe témoin, MS) :

ça va ? tu fais quoi ? t'as ton quad ?

mais je roule ben attends

ça va bien ? oui

tu fais quoi ici ? ben je roule avec mon quad

*ben oui je suis en train de (**) mon quad j'ai fermé la porte du quad*

pourquoi ? parce que ton quad j'ai réparé la roue

t'es à ta maison ? oui

et t'es venu dehors ? ben oui

il est là mon ballon de foot tu peux jouer avec moi

ben non j'ai été garé mon quad

ben oui

3.1.3. L'autonomie de l'enfant

L'enfant a-t-il construit son récit seul ou a-t-il eu besoin de l'adulte ? De quel type d'accompagnement (QA ou DAMI) a-t-il bénéficié ? Lequel est le plus prégnant ?

Un exemple de grille d'analyse globale des récits 1 et 2 est présenté en page ci-dessous.

Laure – Grande Section – Groupe expérimental- Niveau fort
Niveau conduite de récit à la pré-évaluation : Descriptif 2 littéral

Analyse globale des récits 1 et 2

		Avant CAMI	Après CAMI
Situation initiale		oui	oui
Élément déclencheur		oui	oui
P E R I P E T I E S	Demande colérique		oui
	Menace Conséquence	oui	oui
	Demande polie		oui
	Promesse		oui
Résolution : Négociation		oui	oui
Situation finale			
Niveau de conduite de récit		Descriptif 2	Descriptif 2 avec sens en plus provenant du CAMI (la sorcière, la fée + conseils)
Autonomie de l'enfant		Récits construits de façon autonome	
Remarques générales		Enfant capable de mettre en place une stratégie dans la restitution de son récit. Un deuxième récit riche.	

3.2. La grille d'analyse des énoncés porteurs d'actes de parole

Dans cette grille, nous avons détaillé les énoncés porteurs d'actes de parole produits par l'enfant, afin de les analyser plus précisément.

Les énoncés des enfants sont analysés selon différents critères.

3.2.1. Le type de phrase utilisé

Parmi les corpus, nous avons retrouvé les types de phrases suivantes : type déclaratif, exclamatif, impératif et interrogatif.

En ce qui concerne le type interrogatif, nous avons précisé s'il s'agissait d'une tournure déclarative avec intonation ascendante, d'une phrase commençant par est-ce que ou éventuellement une inversion sujet-verbe.

Il nous a semblé pertinent de créer une catégorie particulière pour les énoncés brefs, c'est-à-dire les énoncés sans verbe, comportant les productions de type « oui, non, merci ».

3.2.2. La présence ou non d'une intonation et le sentiment ou l'émotion véhiculée par l'acte de parole

Il nous a paru intéressant et pertinent d'ajouter un critère subjectif dans cette analyse, l'intonation : le récit est-il intonné ? S'il y a intonation, est-elle adaptée au récit ?

L'intonation est un critère prosodique ayant un rôle dans les actes de langage, notamment pour la force illocutoire.

L'intonation est en effet le premier élément de marquage utilisé par l'enfant pour apporter une nuance au niveau des actes de parole. L'intonation permet d'exprimer la gradation des demandes, les sentiments véhiculés par les demandes et refus.

L'intonation est le résultat d'un état du sujet, exprimé par le sujet lorsqu'il échange avec l'autre, notamment au cours de demande et de refus.

Ainsi, selon l'état du sujet, la demande peut être suppliante, colérique, menaçante, impérative, convaincante, flatteuse, rassurante...

De même, le refus peut être colérique, menaçant, déguisé, fuyant. Certains refus sont directs, d'autres indirects. Il existe des refus se voulant amicaux et au contraire, des refus nets.

Un exemple de cette grille d'analyse des énoncés porteurs d'actes de parole est présentée en page suivante.

Laure – Grande Section – Groupe expérimental - Niveau fort
Analyse des énoncés porteurs d'actes de paroles Récit 1 et 2

	Récit 1		Récit 2	
<u>Elément déclencheur</u> Demande du quad Refus	i dit : tu me prêtes ton quad?	Type interrogatif : déclarative avec intonation ascendante Intonation + gentillesse	Grand Alexandre i dit : tu peux me prêter ton quad?	Type interrogatif : déclarative avec intonation ascendante Intonation+ Amitié
	non parce que je répare ma roue	Type exclamatif Intonation + défense persuasion	et Petit Tom i dit : non	Type exclamatif Intonation + défense
<u>Demande colérique</u>			la sorcière lui dit : mets- toi en colère	Type impératif Intonation + persuasion
			i dit : prête- moi ton quad	Type impératif Intonation + persuasion colère
			la sorcière elle dit : fais le plus fort	Type impératif Intonation + colère
			i (<i>Petit Tom</i>) dit : non	Type exclamatif Intonation + défense

<u>Menace</u>	i dit : prête-moi ton quad sinon je te déchire ton moteur	Type impératif Intonation + impatience Type exclamatif Intonation+ méchanceté	sinon je déchire ton moteur	Type exclamatif Intonation + méchanceté
<u>Demande polie</u>			et la fée elle dit : sois plus gentil	Type impératif Intonation + conseil, bonté
			i dit : prête-moi ton quad	Type impératif Intonation + manipulation
			et i dit : non	Type exclamatif Intonation + défense
<u>Résolution négociation</u>	i dit : j'ai une bonne idée	Type exclamatif Intonation + coopération	si tu prêtais ton quad et moi je prête ton et moi je te prête ton mon ballon et je ferai attention (promesse)	Type exclamatif Intonation + coopération Type exclamatif Intonation + complicité
	et si tu me prêtais ton quad	Type exclamatif Intonation + coopération	du coup i dit oui	Type exclamatif Intonation + apaisement gaîté
	et je te prête mon ballon	Type exclamatif Intonation + coopération		

3.3. La grille de synthèse des énoncés porteurs d'actes de parole

Cette troisième grille est centrée sur tous les énoncés porteurs d'actes de parole du récit et en constitue la synthèse.

3.3.1.1. Les déictiques

Elle montre tout d'abord les déictiques utilisés par l'enfant dans son récit. Pour rappel, les déictiques sont les marqueurs d'énoncés ancrés dans la situation d'énonciation. Il s'agit des pronoms personnels (sujet ou complément d'objet) et des adjectifs possessifs.

Nous avons également prévu une ligne pour regrouper les indices spatio-temporels et les démonstratifs, faisant également partie des déictiques. Nous avons supprimé cette case car ce type de déictiques est quasiment absent des productions des enfants rencontrés.

3.3.1.2. Les types de phrases

Le critère d'analyse suivant s'intéresse aux différents types de phrases utilisés par l'enfant : a-t-il employé des phrases déclaratives, exclamatives, impératives ou interrogatives ? Quel est le type de phrase le plus prégnant ?

Afin de différencier les phrases déclaratives des phrases exclamatives, nous avons considéré que la phrase est exclamative lorsque l'enfant produit un énoncé porteur d'intonation.

Certains énoncés ne comportant pas de verbe, nous avons décidé de les regrouper dans la catégorie énoncés brefs. Cette catégorie est en relation avec la définition d'énoncés tronqués de Bernicot, c'est-à-dire quand il y a absence de verbe.

3.3.1.3. Personnage préféré et lien avec le vécu

Ensuite, nous avons ajouté le critère personnage préféré de l'enfant : réussit-il à justifier son choix ?

Il nous a semblé intéressant d'essayer d'amener les enfants à faire un lien entre ce dialogue et leur vécu : la situation mise en scène est une situation du quotidien, que tous les enfants sont susceptibles de vivre. Ce critère d'analyse permet ainsi de montrer si l'enfant peut faire un lien avec son vécu, s'il arrive à raconter une situation similaire. En effet dans ce scénario de demande et de refus, le vécu peut s'exprimer : on exprime ses sentiments, émotions ou ressentis.

Un exemple d'une grille de synthèse des actes de parole est présentée ci-dessous.

Laure – Grande Section – Groupe expérimental - Niveau fort

Synthèse concernant les énoncés porteurs d'actes de parole

Marqueurs spécifiques des actes de parole		Avant CAMI	Après CAMI
Les déictiques (marqueurs d'énoncés ancrés dans la situation d'énonciation)	P.P. Sujet	je-tu	je-moi je-tu
	P.P. Compl	moi-te-me	me-moi-toi-te
	Adj possessifs	ma-mon-ton	mon-ton
Types de phrases	Déclaratives		
	Exclamatives	5	7
	Énoncés brefs		
	Impératives	1	5
	Interrogatives	1 (intonation ascendante)	1 (intonation ascendante)
Intonation	Récit intonné	oui (Tous les énoncés)	Oui (Tous les énoncés)
	Intonation adaptée	oui	oui
Personnage préféré		Petit Tom parce qu'il a un quad et qu'il est beau	
Lien avec le vécu		Oui lien avec sa grande sœur (évoque des situations de prêt de jouets)	
REMARQUES SUR UN PLAN QUALITATIF : Une bonne évolution du nombre d'énoncés porteurs d'actes de parole entre le R1 et le R2			
Laure construit un deuxième récit dans lequel tous les types de demandes apparaissent (de la demande colérique à la menace....).			
On note des difficultés syntaxiques en rapport avec la concordance des temps (difficulté en rapport avec l'âge de Laure), et lors de la mise en œuvre d'agencements syntaxiques longs (en particulier pour l'expression de la condition). Les personnages du CAMI ont été aidants et ont servi de points de repère...			

Résultats

1. Introduction à la présentation des résultats

Dans cette partie, nous présenterons une analyse quantitative des résultats observés dans les grilles d'analyse.

Parmi l'ensemble des indicateurs relevés, nous avons choisi d'analyser quantitativement les critères concernant :

- la structure du récit compris et produit par l'enfant, à savoir :
 - la progression des niveaux de conduite de récit,
 - les éléments de la trame narrative.
- les actes de parole proprement dits, à savoir
 - le nombre d'énoncés porteurs d'actes de parole
 - la diversité des types de phrases
 - l'intonation.
- l'accompagnement de l'adulte permettant de mettre en évidence :
 - un certain niveau d'autonomie de l'enfant.

Ces critères sont étudiés à partir d'une population de 32 enfants, âgés de 3 à 5 ans, issus d'un milieu socio-économique défavorisé et scolarisés en maternelle R.R.S. (Réseau Réussite Scolaire).

Pour rappel, ces 32 enfants ont été classés en trois niveaux (fort, moyen et faible) et répartis en deux sous- groupes (groupe expérimental et groupe témoin).

2. Résultats relatifs aux niveaux de conduite de récit

Le critère de niveau de conduite de récit met en évidence le niveau de cohérence du récit.

Nous avons utilisé les 4 niveaux suivants, présentés du plus faible au meilleur :

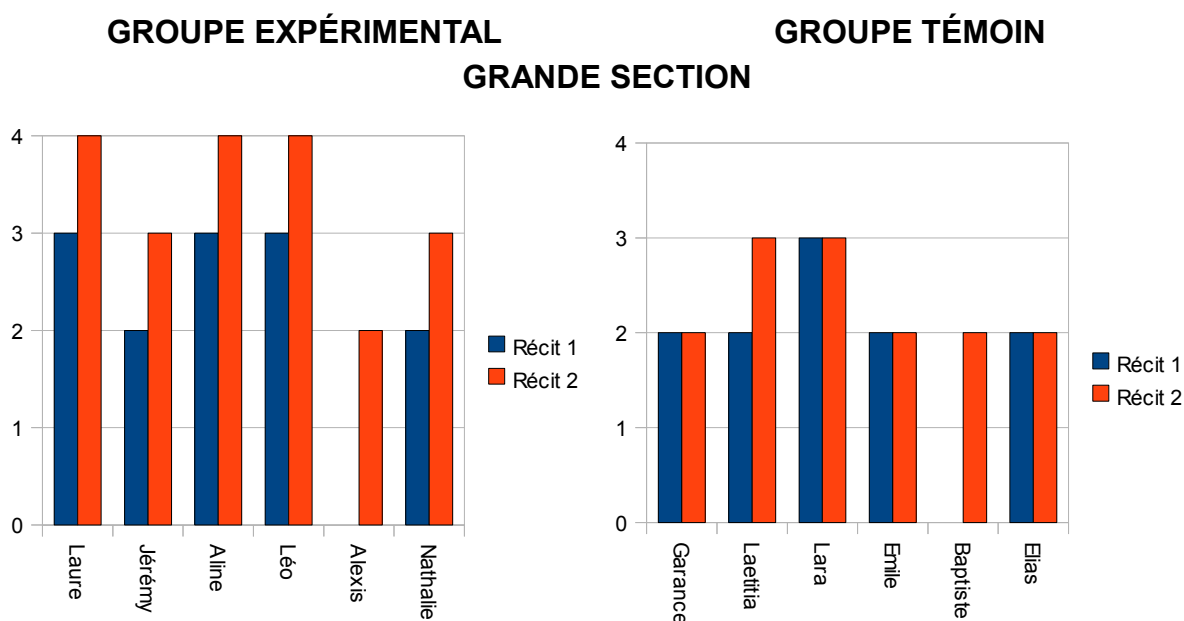
- le niveau E0 (Énumératif O) : l'enfant ne produit aucun récit ou un récit hors scénario, noté O dans les graphiques
- le niveau E (Énumératif) : l'enfant ne produit que quelques éléments entendus dans le scénario ou quelques mots ou syntagmes en rapport avec les personnages ou les objets Playmobil®, noté 1 dans les graphiques

- le niveau D1 (Descriptif 1) : le récit de l'enfant est lacunaire (séquences narratives dans le désordre, absence de péripéties), noté 2 dans les graphiques
- le niveau D2 littéral (Descriptif 2 littéral) : l'enfant a une bonne compréhension de la trame narrative, son récit comporte l'élément déclencheur, au moins une péripétie et la résolution, noté 3 dans les graphiques
- le niveau D2 + (Descriptif 2 avec sens en plus) : le récit est cohérent et enrichi d'éléments de personnalisation, noté 4 dans les graphiques.

Nous constatons une progression dès lors que l'enfant passe au moins à un niveau supérieur.

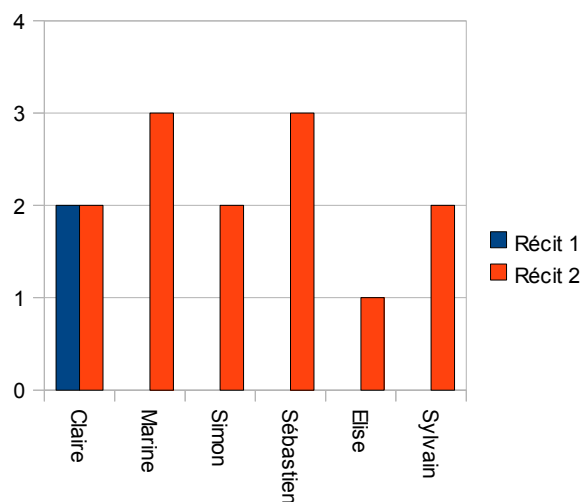
Nous avons situé les niveaux de conduite de récit de chaque enfant (en récit 1 et en récit 2) dans les graphiques de la figure 1.

Figure 1 : Représentation graphique de l'évolution des niveaux de conduite de récit

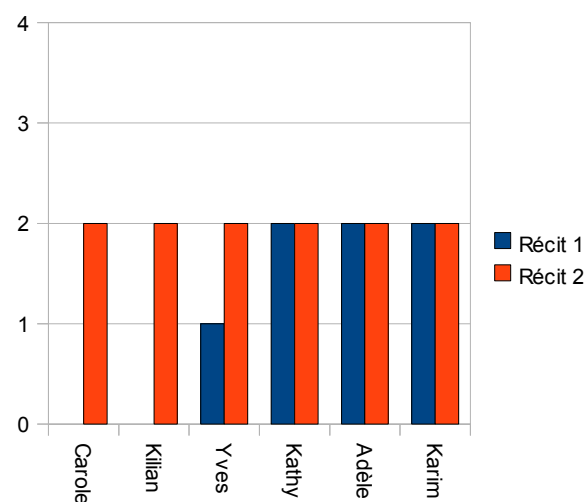


GRUPE EXPÉRIMENTAL

MOYENNE SECTION

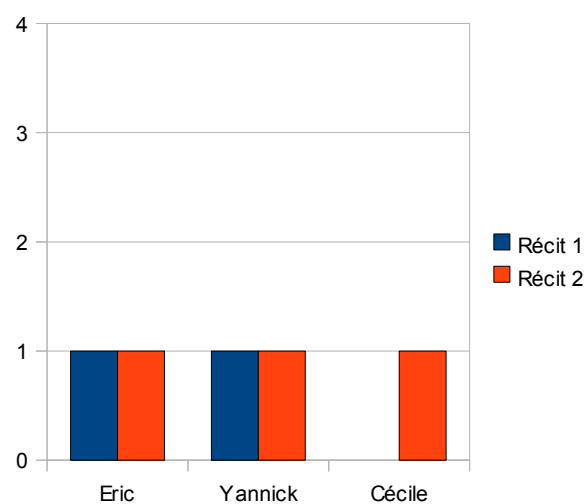
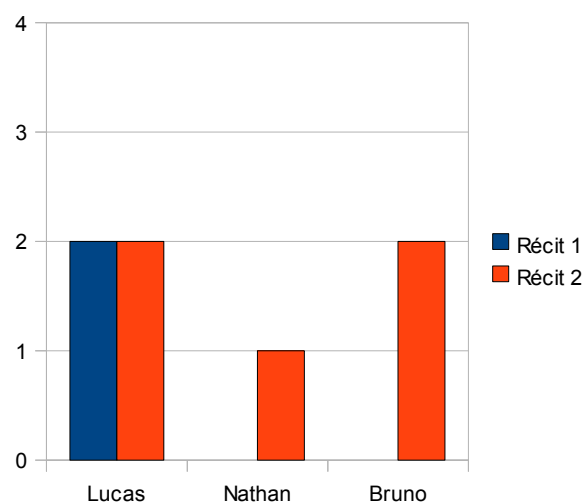


GRUPE TÉMOIN



GRUPE EXPÉRIMENTAL

PETITE SECTION



Légende

0 = Énumératif 0

1 = Énumératif

2 = Descriptif 1

3 = Descriptif 2

4 = Descriptif 2 avec sens en plus

2.1. Comparaison entre le groupe expérimental et le groupe témoin

Sur les graphiques de la figure 1, nous observons les niveaux de conduite de récit suivants.

➤ **Dans le groupe expérimental :**

✓ **En récit 1 :**

- 8 enfants qui ne produisent pas de récit ou qui produisent un récit hors scénario
- 0 enfant de niveau E
- 4 enfants de niveau D1
- 3 enfants de niveau D2
- 0 enfant de niveau D2 +

✓ **En récit 2 :**

- 13 enfants sont passés à un niveau de conduite de récit supérieur après CAMI
- 2 enfants sont restés dans un niveau de conduite de récit identique
- aucun enfant n'a régressé.

➤ **Dans le groupe témoin :**

✓ **En récit 1 :**

- 5 enfants qui ne produisent pas de récit ou qui produisent un récit hors scénario
- 3 enfants de niveau E
- 7 enfants de niveau D1
- 1 enfant de niveau D2
- 0 enfant de niveau D2 +

✓ **En récit 2 :**

- 6 enfants sont passés à un niveau de conduite de récit supérieur après tâche neutre
- 10 enfants sont restés dans un niveau de conduite de récit identique
- aucun enfant n'a régressé.

Nous pouvons ainsi observer un écart entre les résultats du groupe expérimental (13 enfants sont passés à un niveau de conduite de récit supérieur après CAMI) et les résultats du groupe témoin (6 enfants sont passés à un niveau de conduite de récit supérieur après tâche neutre).

Le CAMI a donc permis une amélioration plus nette des niveaux de conduite de récit.

2.2. Comparaison inter-section

2.2.1. Grande section

➤ **Dans le groupe expérimental :**

Aucune régression n'est observée.

Tous les enfants de ce groupe progressent.

5 enfants sur 6 réalisent un récit cohérent (au moins Descriptif 2).

Le meilleur niveau de conduite de récit de ce groupe est le niveau Descriptif 2 avec sens en plus.

Pour ce niveau D2 sens en plus, nous notons des reprises provenant du CAMI. Les enfants de grande section réemploient dans leur récit à la fois le personnage de la fée et celui de la sorcière.

➤ **Dans le groupe témoin :**

Aucun enfant n'a régressé.

4 enfants sont restés au même niveau de conduite de récit.

2 enfants ont progressé vers un niveau de conduite de récit supérieur.

Le meilleur niveau de conduite de récit pour ce groupe est le niveau Descriptif 2.

Dans ce groupe, seuls 2 enfants sur 6 réalisent un récit cohérent et relativement complet (au moins Descriptif 2).

2.2.2. Moyenne section

➤ **Dans le groupe expérimental :**

Nous ne notons aucune régression.

Un enfant reste à un niveau de conduite de récit identique.

Les 5 autres enfants progressent vers un niveau de conduite de récit supérieur.

Le meilleur niveau de conduite de récit est le niveau Descriptif 2, pour 2 enfants sur 6 de ce groupe.

➤ **Dans le groupe témoin :**

On n'observe pas de régression.

3 enfants progressent soit en passant d'une absence de récit ou d'un récit énumératif à un récit D1, soit en passant d'un récit hors scénario à un récit D1.

Au mieux les enfants de moyenne section du groupe témoin atteignent le niveau D1.

2.2.3. Petite section

➤ Dans le groupe expérimental :

Le meilleur niveau de conduite de récit pour ce groupe est Descriptif 1.

Les trois enfants de ce groupe progressent ou gardent le même niveau de conduite de récit.

Nous pouvons également observer que les trois enfants du groupe expérimental mentionnent dans leur deuxième récit des éléments du conte.

➤ Dans le groupe témoin :

Le meilleur niveau de conduite de récit pour ce groupe est Énumératif.

Un enfant a un niveau de conduite de récit qui progresse.

Le CAMI apparaît donc de plus en plus aidant à mesure que l'enfant grandit.

3. Résultats relatifs aux éléments de la trame narrative

Rappelons que les éléments de la trame narrative sont les suivants :

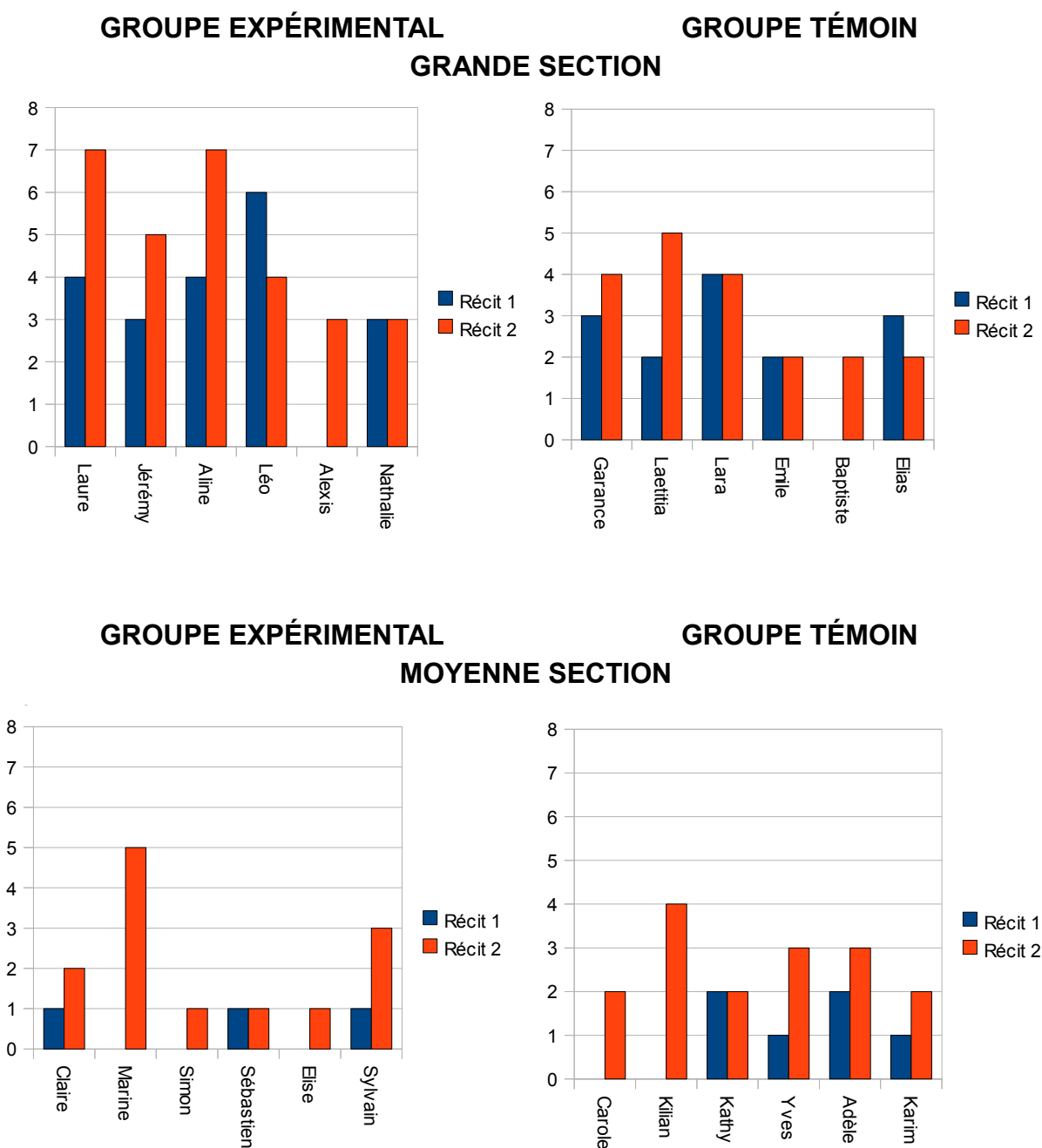
- la situation initiale
- l'élément déclencheur
- les péripéties : la demande colérique, la menace et sa conséquence, la demande polie, la promesse
- la résolution : la négociation
- la situation finale.

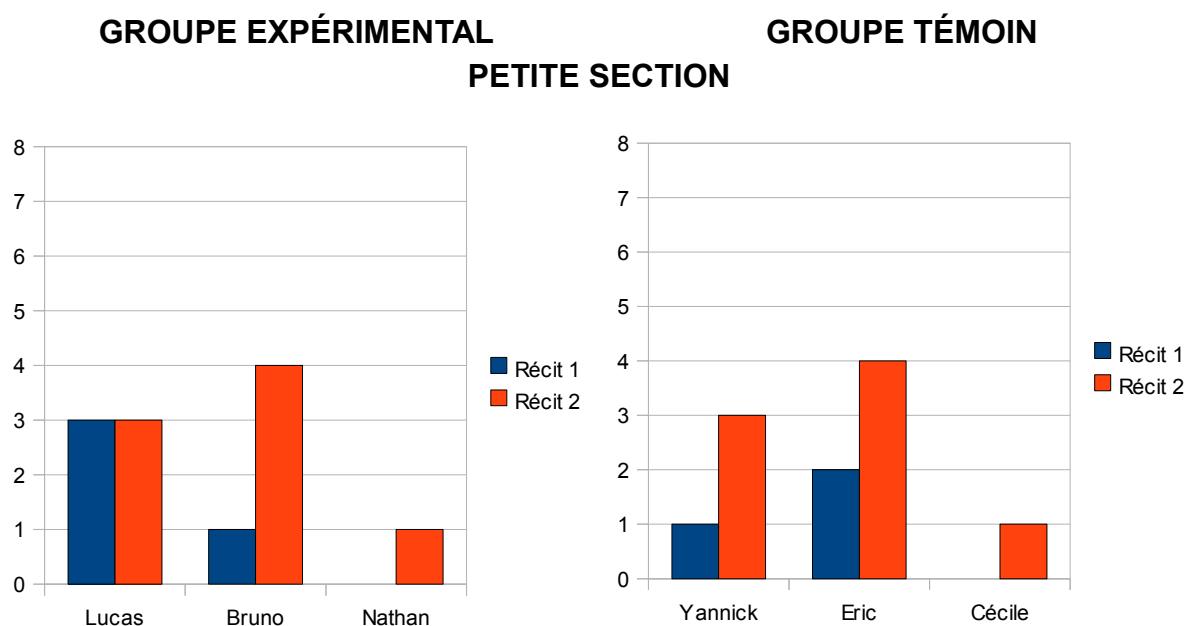
Nous comptons donc 8 éléments dans cette trame narrative.

Nous avons comparé le nombre d'éléments repris dans chaque récit de chaque enfant (en récit 1 et en récit 2) dans les graphiques de la figure 2, présentée en page suivante.

Le nombre d'éléments repris est en ordonné sur le graphique.

Figure 2 : Représentation graphique des éléments de la trame narrative





3.1. Comparaison entre le groupe expérimental et le groupe témoin concernant le nombre d'éléments narratifs produits

Sur les graphiques de la figure 2, nous pouvons observer pour l'ensemble de la population le nombre d'éléments narratifs repris.

➤ **Dans le groupe expérimental :**

✓ **En récit 1 :**

- 5 enfants ne reprennent aucun élément
- 4 enfants reprennent 1 élément
- 3 enfants reprennent 3 éléments
- 2 enfants reprennent 4 éléments
- 1 enfant reprend 6 éléments.

✓ **En récit 2 :**

- 11 enfants sont passés à un nombre d'éléments narratifs repris supérieur
- 3 enfants ont repris le même nombre d'éléments
- 1 enfant a régressé.

On peut également observer que le nombre maximum d'éléments narratifs repris est de 7 pour ce groupe.

➤ **Dans le groupe témoin :**

✓ **En récit 1 :**

- 4 enfants ne reprennent aucun élément
- 3 enfants reprennent 1 élément
- 5 enfants reprennent 2 éléments
- 2 enfants reprennent 3 éléments
- 1 enfant reprend 4 éléments.

✓ **En récit 2 :**

- 10 enfants ont repris un nombre supérieur d'éléments narratifs
- 3 enfants ont repris le même nombre d'éléments
- 1 enfant a régressé.

Au mieux, les enfants de ce groupe ont repris 5 éléments narratifs.

Nous pouvons ainsi observer un léger écart entre les résultats du groupe expérimental (11 enfants ont repris un nombre supérieur d'éléments narratifs après CAMI) et les résultats du groupe témoin (10 enfants ont repris un nombre supérieur d'éléments narratifs après tâche neutre).

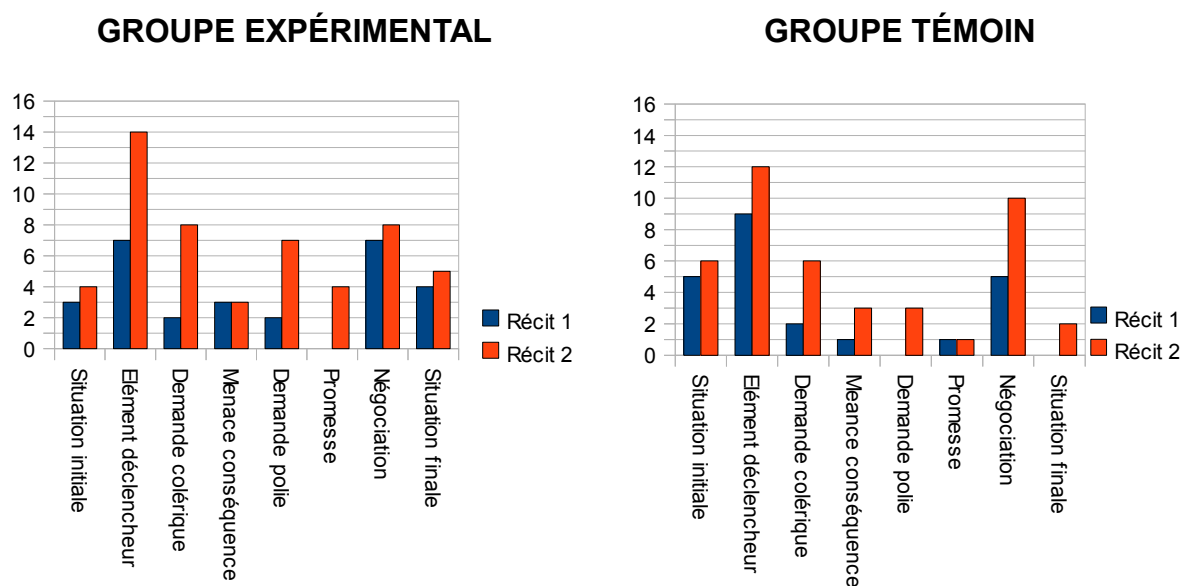
Nous pouvons également remarquer que le nombre maximum d'éléments narratifs repris est plus important pour le groupe ayant bénéficié du CAMI.

3.2. Analyse des éléments narratifs produits

Nous allons désormais étudier les éléments de la trame narrative produits par les enfants: quels sont les éléments les plus repris par les enfants, les éléments peu repris et enfin les éléments qui ne sont jamais repris.

Nous avons situé les différents éléments repris dans chaque récit de tous les enfants (en récit 1 et en récit 2) dans les graphiques de la figure 3, présentée en page suivante.

Figure 3 : Représentation graphique des différents éléments de la trame narrative



Sur la figure 3, nous pouvons observer les différents types d'éléments repris par les enfants.

➤ **Dans le groupe expérimental :**

✓ **En récit 1 :**

- les éléments les plus repris sont : l'élément déclencheur et la négociation
- suivent par ordre décroissant : la situation finale, la situation initiale, la menace, la demande colérique et enfin la demande polie.
- un élément n'est jamais repris, il s'agit de la promesse.

✓ **En récit 2 :**

- les éléments les plus repris sont: l'élément déclencheur, la demande colérique, la demande polie et la négociation
- les éléments peu repris sont: la situation initiale, la menace et sa conséquence, la promesse et la situation finale
- l'élément le plus repris est l'élément déclencheur
- suivi de la demande colérique et de la négociation
- viennent ensuite par ordre décroissant la demande polie, la situation initiale et la promesse et enfin la menace
- aucun élément n'est jamais repris.

➤ **Dans le groupe témoin :**

✓ **En récit 1 :**

- l'élément le plus repris est : l'élément déclencheur
- viennent ensuite par ordre décroissant la situation initiale, la négociation, la demande colérique, la menace et sa conséquence, la promesse
- certains éléments ne sont jamais repris : la demande polie et la situation finale.

✓ **En récit 2 :**

- les éléments les plus repris sont: l'élément déclencheur et la négociation
- viennent ensuite par ordre décroissant la situation initiale, la demande colérique, la menace et sa conséquence, la demande polie, la situation finale et la promesse
- aucun élément n'est jamais repris.

Ainsi, nous pouvons observer certaines similitudes entre les deux groupes.

En effet, dans les premiers récits des deux groupes, nous retrouvons l'élément déclencheur dans les éléments les plus repris.

De même, la situation initiale, la demande colérique, la menace et sa conséquence font partie des éléments peu repris dans les premiers récits des deux groupes.

Dans les seconds récits des deux groupes, l'élément déclencheur et la négociation sont les éléments les plus repris.

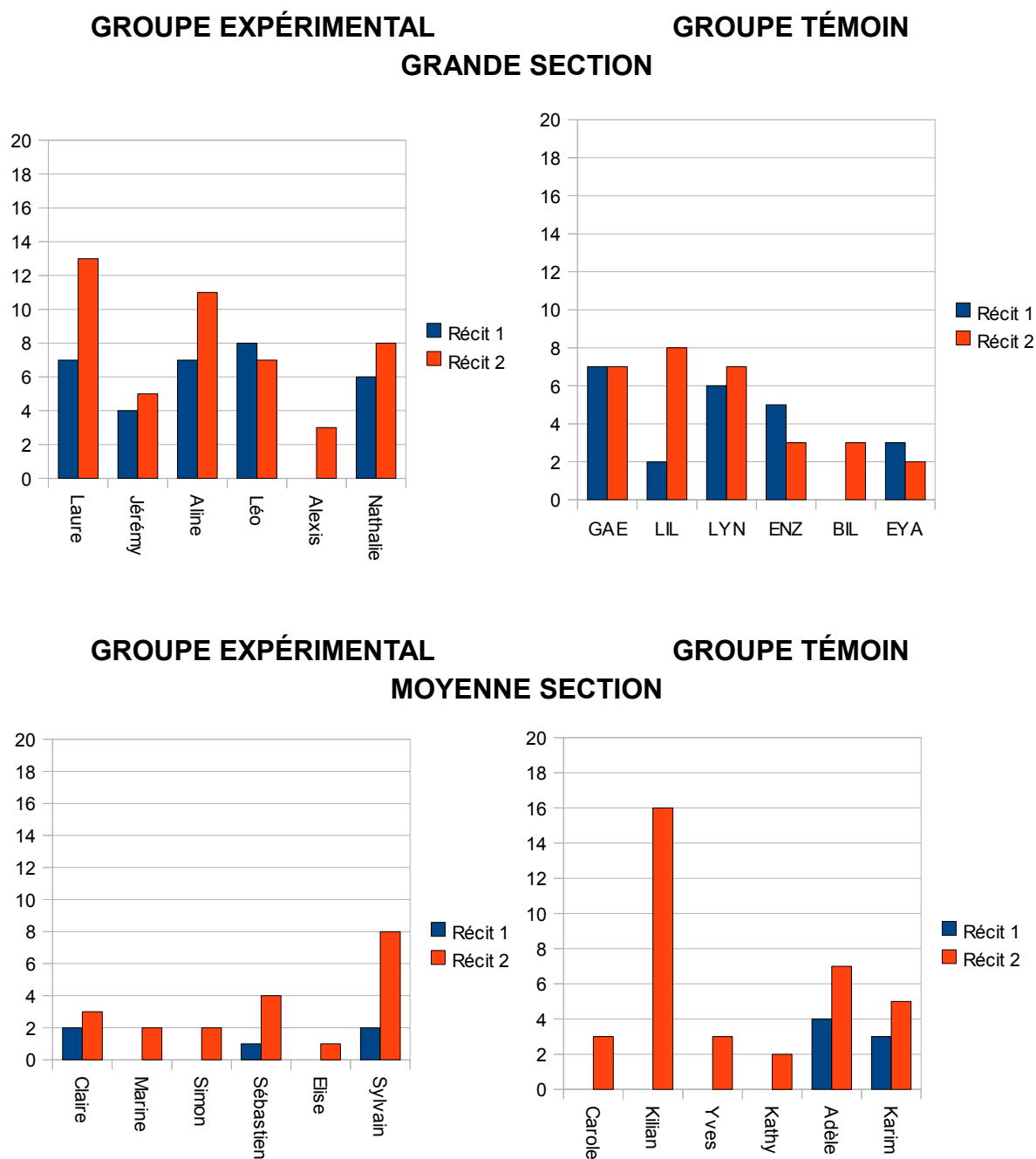
La situation initiale, la menace et sa conséquence, la promesse et la situation finale sont moins produits quel que soit le groupe auquel appartient l'enfant.

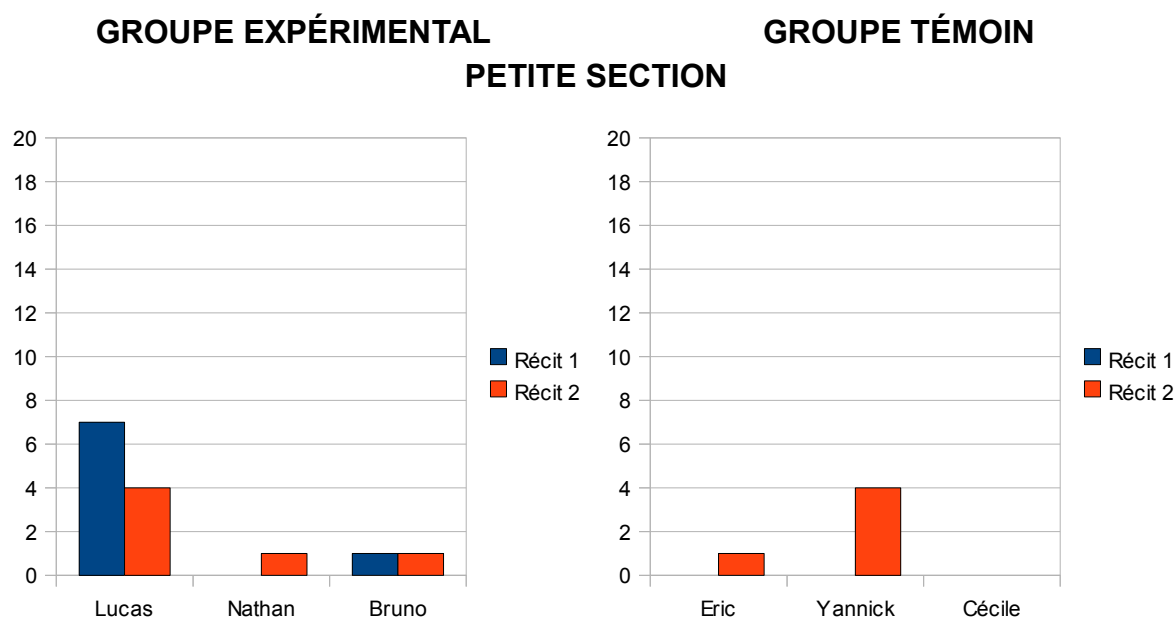
Il apparaît cependant que d'une façon globale, les enfants ayant bénéficié du CAMI produisent un récit plus riche en péripéties, en particulier la demande polie et la promesse. Ceci est intéressant à constater, car c'est au moment des péripéties qu'interviennent la sorcière et la fée dans le CAMI. La situation finale est également plus présente dans ce groupe.

4. Résultats relatifs au nombre d'énoncés porteurs d'actes de parole

Nous avons situé le nombre d'énoncés porteurs d'actes de parole produits dans chaque récit de chaque enfant (en récit 1 et en récit 2) dans les graphiques de la figure 4, présentée en page suivante.

Figure 4 : Représentation graphique du nombre d'énoncés porteurs d'actes de parole produits par chaque enfant pour chaque récit





4.1. Comparaison entre le groupe expérimental et le groupe témoin

➤ Dans le groupe expérimental, en récit 2 :

- 12 enfants ont produit un nombre plus important d'énoncés avec actes de parole
- 1 enfant en a produit le même nombre
- 2 enfants ont produit un nombre inférieur d'énoncés avec actes de parole.

➤ Dans le groupe témoin, en récit 2 :

- 11 enfants ont produit un nombre plus important d'énoncés avec actes de parole
- 2 enfants en ont produit le même nombre
- 2 enfants ont produit un nombre inférieur d'énoncés avec actes de parole.

Ainsi, nous pouvons observer un léger écart entre les enfants du groupe expérimental et les enfants du groupe témoin. Les enfants progressent légèrement plus dans le groupe expérimental.

4.2. Comparaison inter-section

4.2.1. Grande section

➤ Dans le groupe expérimental, en récit 2 :

- 1 enfant a produit moins d'énoncés avec actes de parole
- 5 enfants sur 6 ont utilisé un nombre supérieur d'énoncés avec actes de parole.

➤ **Dans le groupe témoin, en récit 2:**

- 2 enfants ont produit moins d'énoncés avec actes de parole
- 1 enfant en a produit le même nombre
- 3 enfants ont produit un nombre supérieur d'énoncés avec actes de parole.

Ainsi, en GS, plus d'enfants du groupe expérimental ont progressé.

Plus d'enfants du groupe témoin ont produit un nombre inférieur d'énoncés porteurs d'actes de parole dans leur second récit.

4.2.2. Moyenne section

➤ **Dans le groupe expérimental, en récit 2 :**

Tous les enfants de MS de ce groupe ont produit un nombre supérieur d'énoncés avec actes de parole.

➤ **Dans le groupe témoin, en récit 2 :**

Tous les enfants de ce groupe ont produit un nombre plus important d'énoncés avec actes de parole.

Ainsi, chez les enfants de MS, nous ne notons pas d'effet particulier du CAMI. L'ensemble de la démarche d'accompagnement a été aidante (en particulier l'accompagnement dialogique DAMI/QA).

4.2.3. Petite section

➤ **Dans le groupe expérimental, en récit 2 :**

- aucun enfant n'a produit un nombre inférieur d'énoncés avec actes de parole
- 1 enfant en a produit un nombre identique
- 2 enfants ont utilisé plus d'énoncés avec actes de parole.

➤ **Dans le groupe témoin, en récit 2 :**

- aucun enfant n'a produit un nombre inférieur d'énoncés avec actes de parole
- 1 enfant en a produit un nombre identique
- 2 enfants en ont utilisé davantage.

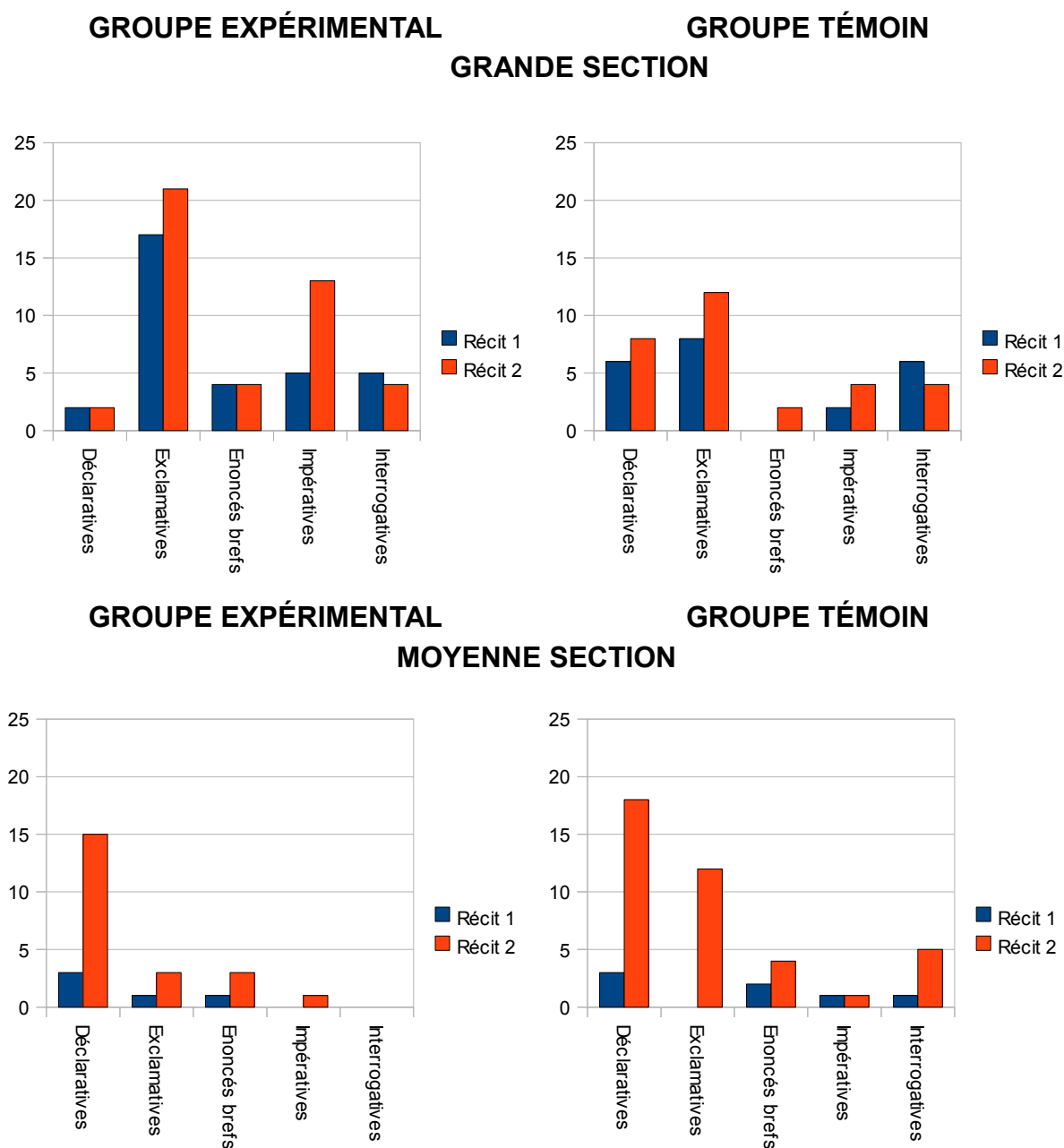
Chez les PS, nous ne notons pas d'effet particulier du CAMI sur le nombre d'énoncés avec actes de parole.

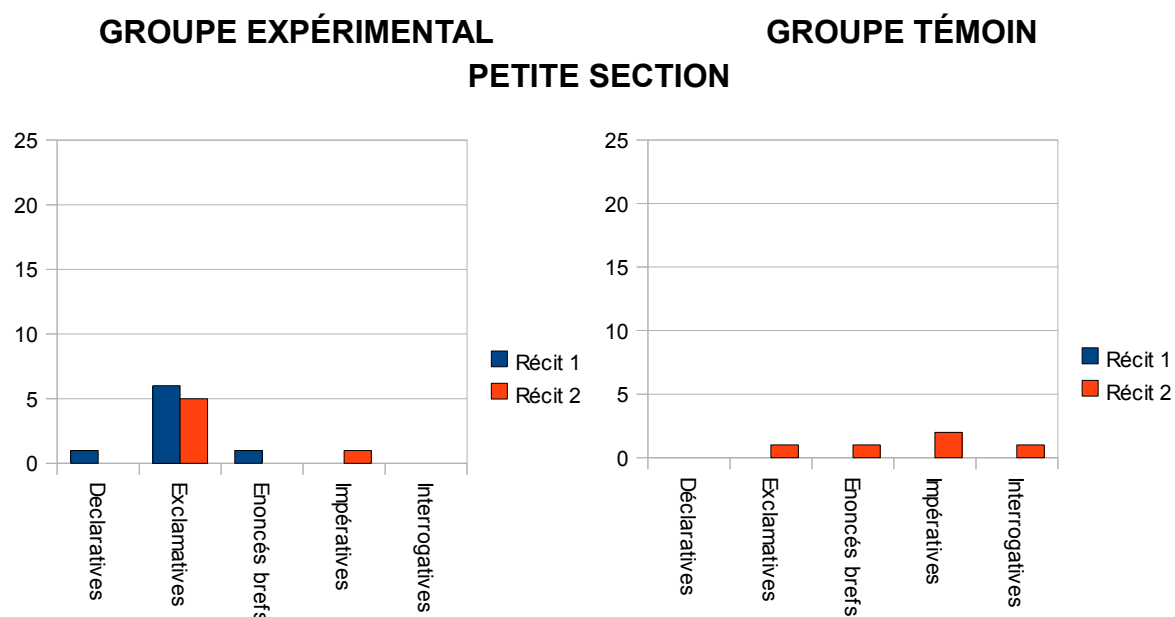
Il semble donc que le CAMI soit bénéfique au niveau de la production d'énoncés avec actes de parole pour les enfants de grande section.

5. Résultats relatifs aux types de phrases utilisés

Nous allons nous intéresser aux différents types de phrases utilisés dans les récits des enfants (critère de la grille de synthèse des énoncés porteurs d'actes de parole). Les graphiques de la figure 5 situent les différents types de phrases repris dans chaque récit de tous les enfants (en récit 1 et en récit 2), selon leur groupe (expérimental ou témoin) et leur classe (GS, MS, PS).

Figure 5 : Représentation graphique des différents types de phrases utilisés





5.1. Comparaison entre le groupe expérimental et le groupe témoin

➤ Dans le groupe expérimental :

✓ En récit 1 :

- les enfants ont produit 5 phrases déclaratives
- les enfants ont utilisé 24 phrases exclamatives
- les enfants ont produit 6 énoncés brefs
- les enfants ont produit 5 phrases impératives
- les enfants ont utilisé 11 phrases interrogatives.

✓ En récit 2 :

- les enfants ont produit 17 phrases déclaratives
- les enfants ont produit 29 phrases exclamatives
- les enfants ont produit 7 énoncés brefs
- les enfants ont utilisé 15 phrases impératives
- les enfants ont produit 4 phrases interrogatives.

Ainsi, pour le groupe expérimental et pour les deux récits, le type de phrase le plus utilisé est le type exclamatif.

Après l'écoute du CAMI, les enfants ont produit plus de phrases déclaratives, exclamatives, impératives, et plus d'énoncés brefs.

Nous pouvons noter une utilisation moindre des phrases interrogatives.

➤ **Dans le groupe témoin :**

✓ **En récit 1 :**

- les enfants ont produit 9 phrases déclaratives
- les enfants ont utilisé 8 phrases exclamatives
- les enfants ont produit 2 énoncés brefs
- les enfants ont produit 3 phrases impératives
- les enfants ont utilisé 7 phrases interrogatives.

✓ **En récit 2 :**

- les enfants ont produit 26 phrases déclaratives
- les enfants ont utilisé 25 phrases exclamatives
- les enfants ont produit 7 énoncés brefs
- les enfants ont produit 7 phrases impératives
- les enfants ont utilisé 10 phrases interrogatives.

Ainsi, les types de phrases les plus utilisés par les enfants du groupe témoin sont le type déclaratif pour le récit 1, et le type exclamatif pour le récit 2.

Après la tâche neutre, les enfants du groupe témoin ont produit plus de phrases de tous les types.

5.2. Comparaison du type de phrase utilisé selon l'âge

5.2.1. Petite section

Chez les enfants de petite section du groupe expérimental, nous observons que le type de phrase le plus utilisé est le type exclamatif, et ce pour les deux récits.

Chez les enfants de petite section du groupe témoin, nous pouvons remarquer que le type de phrase le plus utilisé est le type impératif.

Les enfants de petite section utilisent très peu les phrases interrogatives.

5.2.2. Moyenne section

Chez les enfants de moyenne section, nous constatons que le type de phrase le plus employé est le type déclaratif. Cela est observé pour les deux récits et pour les groupe expérimental et témoin.

Les phrases interrogatives sont un peu plus utilisées en Moyenne Section qu'en petite section, avec utilisation de la particule « est-ce que » et intonation ascendante.

5.2.3. Grande section

Pour les enfants de grande section, nous notons que le type de phrase le plus utilisé est le type exclamatif, aussi bien pour les deux récits, et pour les deux groupes (expérimental et témoin).

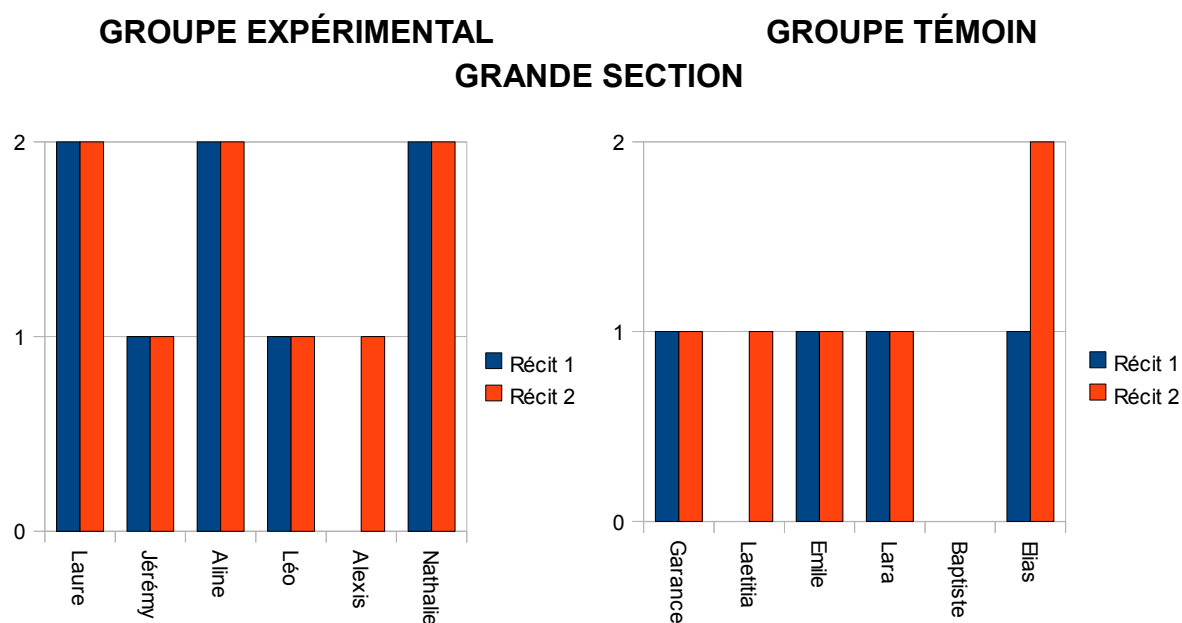
Les phrases interrogatives sont davantage utilisées que dans les autres sections. Il s'agit surtout de « déclarative avec intonation ascendante ». Nous n'avons noté aucune inversion sujet – verbe.

Nous pouvons également noter que plus l'enfant grandit, plus les types de phrases utilisés sont variés. En effet, les enfants de GS ont utilisé tous les types de phrases, contrairement aux enfants des autres sections.

6. Résultats relatifs à l'intonation

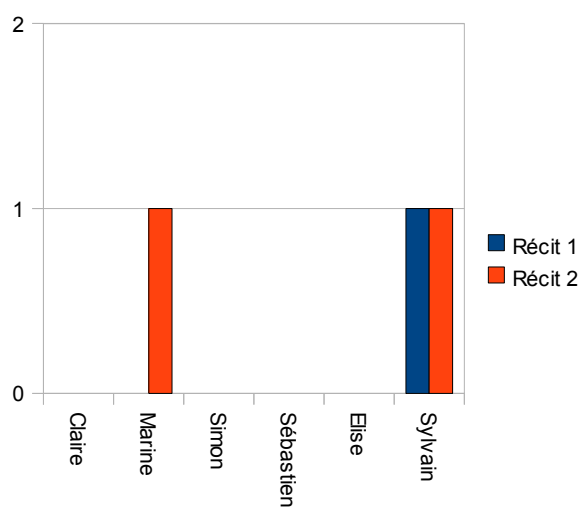
Les graphiques de la figure 6 représentent l'intonation produite par chaque enfant pour chacun de ses récits (récit 1 et récit 2), et pour chaque groupe (expérimental et témoin).

Figure 6 : Représentation graphique de l'intonation produite par les enfants

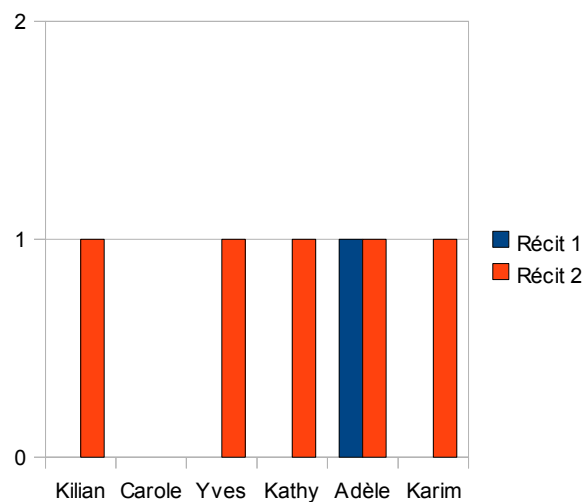


GROUPES EXPÉRIMENTAL

MOYENNE SECTION

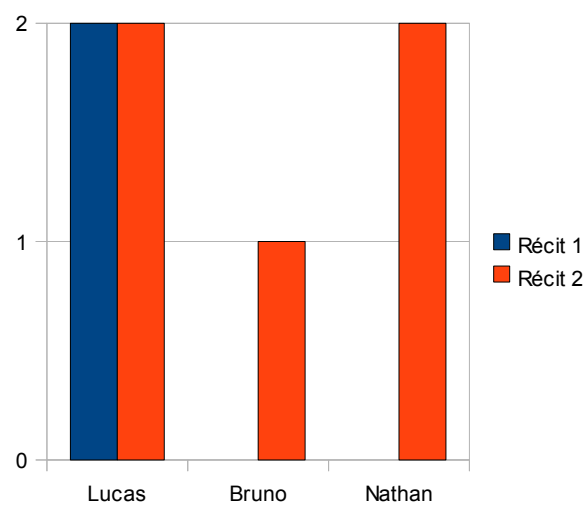


GROUPES TÉMOIN

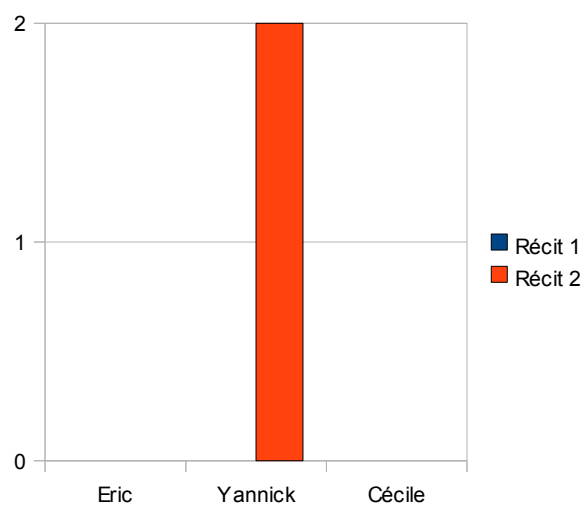


GROUPES EXPÉRIMENTAL

PETITE SECTION



GROUPES TÉMOIN



Légende:

O = pas d'intonation

1 = légère intonation ou intonation pour quelques énoncés

2 = récit intonné

➤ **Dans le groupe expérimental :**

✓ **En récit 1 :**

- 8 enfants ne produisent pas d'intonation
- 3 enfants mettent une légère intonation
- 4 enfants produisent une intonation tout au long de leur récit.

✓ **En récit 2 :**

- 4 enfants produisent une intonation plus importante
- 11 enfants restent au même niveau
- aucun enfant ne régresse.

➤ **Dans le groupe témoin :**

✓ **En récit 1 :**

- 10 enfants ne produisent pas d'intonation
- 5 enfant produisent une légère intonation
- aucun enfant ne produit un récit entièrement intonné.

✓ **En récit 2:**

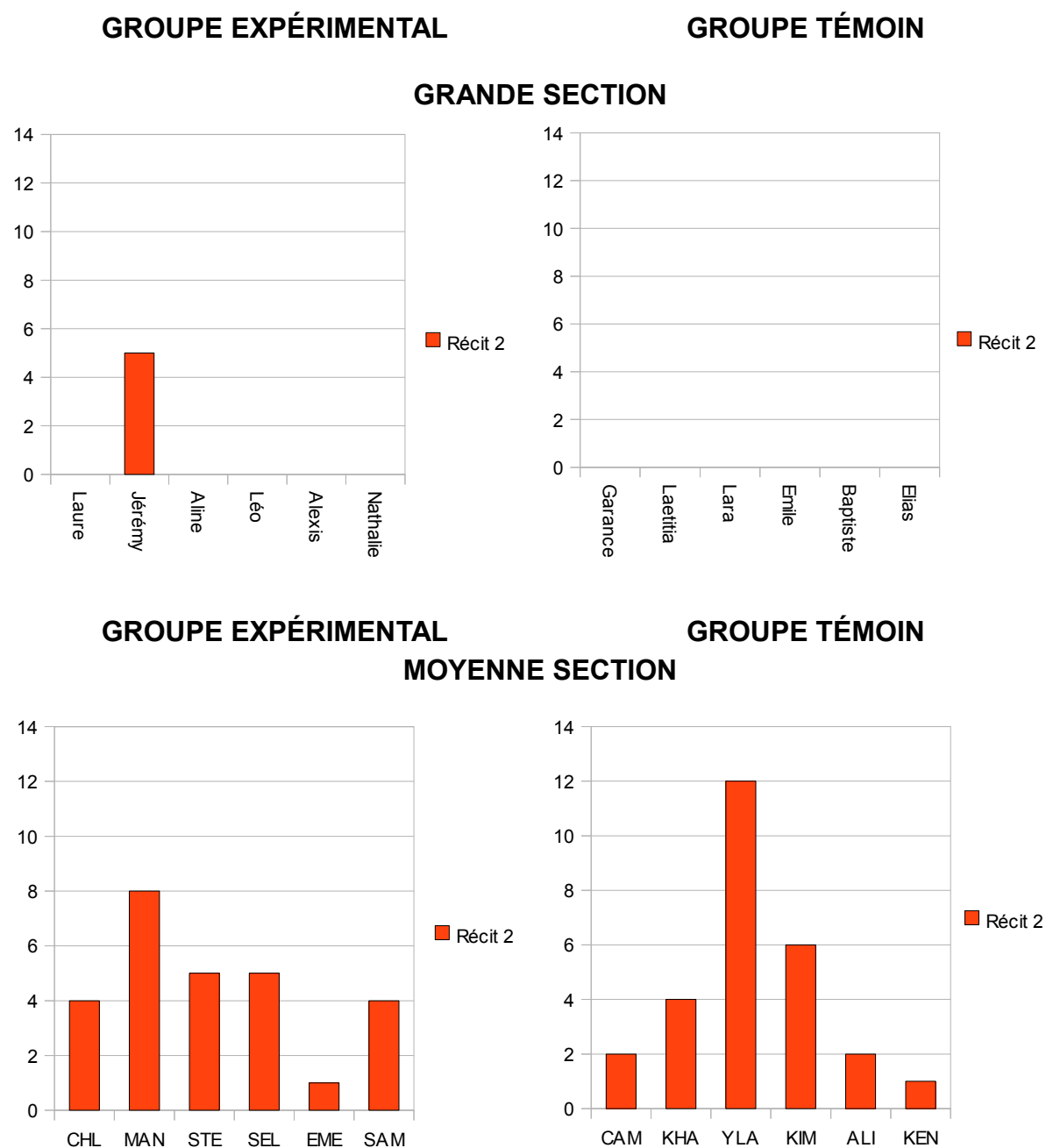
- 7 enfants améliorent leur intonation
- 8 enfants restent au même niveau
- aucun enfant ne régresse.

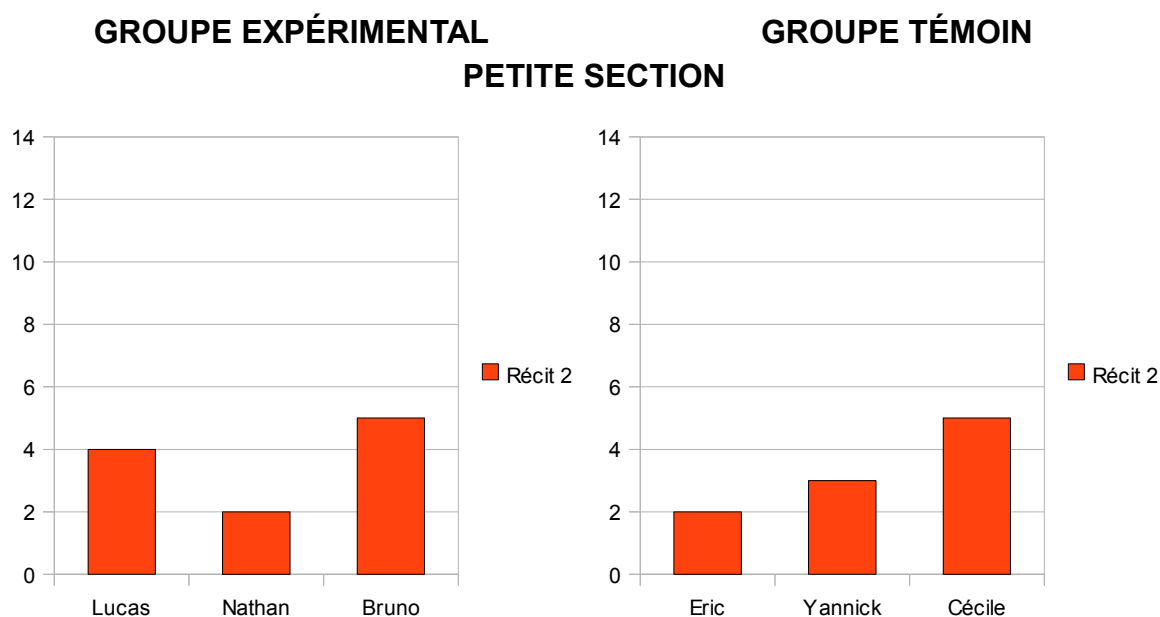
Nous pouvons simplement noter que plus d'enfants bénéficiant du CAMI produisent un récit intonné entièrement.

7. Résultats relatifs à l'autonomie de l'enfant

Les graphiques de la figure 7(en page suivante) représentent le nombre de DAMI et/ou de QA dont a bénéficié chaque enfant (en récit 2), selon leur groupe (expérimental ou témoin) et leur classe (GS, MS, PS).

Figure 7 : Représentation graphique du nombre de DAMI et QA utilisés





7.1. Comparaison de l'autonomie de l'enfant en fonction de l'âge

Nous pouvons principalement observer que plus l'enfant grandit, moins il est guidé par l'adulte, plus il devient autonome dans son récit.

7.2. Analyse qualitative

7.2.1. Questions les plus aidantes

Lors de l'expérimentation, les questions les plus aidantes pour les enfants ont été les suivantes:

- qu'est-ce qui se passe?
- et alors?
- comment il demande?
- qu'est-ce qu'il/elle dit?

7.2.2. Questions entraînant des actes de parole

Parmi les questions posées aux enfants, certaines ont entraîné une production d'actes de parole:

- qu'est-ce qui se passe?
- et alors?
- comment il demande
- qu'est-ce qu'il/elle dit?

- les questions miroir.

Les questions de type comment il demande? et qu'est-ce qu'il dit ? sont inductrices d'actes de parole et ont particulièrement été posées aux enfants de petite section mais également de moyenne section.

Discussion

1. Rappel des principaux résultats

Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, nous avons obtenu les résultats suivants.

Le CAMI a eu un effet bénéfique sur la progression du niveau de conduite de récit par rapport au groupe témoin.

Les meilleurs niveaux de conduite de récit sont atteints par des enfants du groupe expérimental.

Les enfants ayant écouté le CAMI produisent un récit plus riche en péripéties : la demande polie, la promesse et la situation finale sont plus présentes.

Le CAMI a eu un effet bénéfique légèrement plus prononcé sur l'augmentation du nombre d'énoncés porteurs d'actes de parole produits par les enfants. Cet effet s'observe surtout chez les enfants de GS.

Nous avons également noté que plus l'enfant grandit, plus il devient autonome dans la construction de son récit.

De même, plus l'enfant grandit, plus les types de phrases utilisés se diversifient.

Enfin, le CAMI a eu un effet bénéfique sur l'intonation: plus d'enfants du groupe expérimental produisent un récit entièrement intoné.

2. Critiques méthodologiques

2.1. Les critères d'analyse

2.1.1. Les récits hors-scénario

Nous avons choisi de ne pas analyser les récits des enfants ne respectant pas le thème du scénario. Ces récits hors-scénario sont d'autant plus fréquents que l'enfant est jeune, il n'y a aucun récit hors scénario chez les enfants de grande section.

Or, il aurait été intéressant d'analyser ces récits en matière d'actes de parole, même s'ils ne correspondent pas au thème proposé.

Cette réflexion nous amène à considérer quelques pistes remédiatives

Pour les enfants de petite et moyenne section, nous pourrions prévoir un premier temps de récit ouvert dans lequel l'enfant construit une histoire avec les personnages et les objets qu'il a à disposition (il n'y aurait pas de scénario pré-établi).

2.1.2. Les actes de parole

Les actes de parole représentent un objet d'étude complexe. En effet, un même énoncé peut être porteur de plusieurs actes de parole.

Par exemple : l'énoncé : « Si tu ne me prêtes pas ton quad, je casse ton moteur. » est à la fois directif, car il s'agit d'une demande (celle d'avoir le quad en prêt) et promissif car le locuteur menace le récepteur.

Il aurait été intéressant de faire un classement des actes de parole selon leur type : les assertifs, les directifs, les expressifs, les promissifs, les déclarations.

Il serait pertinent, dans un prochain mémoire, de poursuivre notre travail en effectuant une analyse plus fine en fonction des types d'actes de parole : faire un classement des actes de parole, observer le type d'acte de parole le plus produit, le moins produit, voire non produit.

2.1.3. Les informations non verbales et para-verbales

Notre analyse s'est faite à partir de la retranscription écrite des récits des enfants. La transcription entraîne une perte d'informations au niveau des informations non verbales (gestes déictiques, mimes, orientation du regard, mimiques) et para-verbale (intonation, pauses, accentuation).

Nous avons tout de même (par des critères subjectifs et plusieurs écoutes des récits) analysé l'intonation produite car cet élément nous semblait en corrélation avec l'analyse des actes de parole.

Or, il aurait été intéressant d'analyser également les gestes et mimiques des enfants lors de la production de leurs récits. Nous aurions pu en effet prendre en compte leurs mimiques car elles sont en lien avec les actes de parole, notre scénario et notre CAMI (mimique de colère de Grand Alexandre, mimique de joie des deux frères à la fin...).

2.2. Critiques de la méthode

2.2.1. Le type d'étude

Notre expérimentation est une étude transversale basée sur un recueil de données à un temps T unique pour chaque enfant. Or, il serait intéressant, dans un prochain mémoire, d'observer les effets du conte sur le récit des enfants à long terme, par une étude longitudinale. A partir d'un nombre d'enfants plus restreint, il s'agirait de

recueillir à différents moments leurs récits à partir de différents scénarios et personnages, avec l'apport de CAMI différents pour le groupe expérimental.

La comparaison des récits obtenus en évaluation initiale et en évaluation finale permettrait d'observer les effets du CAMI à long terme sur le récit de l'enfant.

2.2.2. La consigne

Nous demandons aux enfants de produire deux récits à partir d'un même support. Cette situation de communication est artificielle et peut influencer les résultats : le second récit de l'enfant peut être appauvri car il ne perçoit pas la nécessité de répéter des informations qu'il a déjà fournies, ce qui se justifie dans une dimension pragmatique de l'échange.

Cette hypothèse peut notamment expliquer pourquoi certains enfants mentionnent la situation initiale dans leur premier récit mais pas dans leur second : comme ils ont déjà présenté les personnages, ils ne ressentent pas la nécessité de le faire une seconde fois.

3. Problèmes rencontrés

Lors de notre démarche d'expérimentation, nous avons rencontré divers problèmes. Nous avons notamment été confrontés à l'absentéisme des enfants surtout des enfants de petite section. Cet absentéisme important nous a contraint de diminuer la population des enfants de petite section : de 12 enfants, nous avons dû passer à 8 enfants.

La population des enfants de petite section a été d'autant plus réduite que les récits de 2 enfants n'ont pu être analysés car ils étaient hors scénario.

La création du CAMI a sollicité de nombreuses interrogations. Nous avons créé deux CAMI : le CAMI choisi pour l'expérimentation (le grand frère possède un ballon de football), et un autre CAMI avec un objet différent appartenant au grand frère (un livre).

Après avoir testé les deux possibilités sur des enfants de notre entourage, nous avons finalement opté pour le CAMI avec le ballon de football car nous avons pensé que la situation se rapprocherait plus du quotidien des enfants. Ainsi, ce CAMI favoriserait l'intérêt de l'enfant et faciliterait la compréhension.

D'autre part sur un plan linguistique, notre CAMI comporte uniquement des interrogation totale. Il aurait été intéressant d'y ajouter des interrogations partielles.

4. Discussion des principaux résultats et validation des hypothèses

4.1. Les conduites de récit

Si nous considérons les résultats de **l'ensemble de la population** d'enfants observés, le CAMI s'est révélé une aide. En effet, le CAMI améliore le niveau de conduite de récit. Ce résultat rejoint les résultats trouvés dans les précédents mémoires.

Nous pouvons également considérer les résultats **section par section**.

En grande section, le CAMI s'est révélé particulièrement aidant, non seulement pour l'apport de sens ajouté, mais pour la construction d'un récit cohérent et le plus complet possible.

L'apport de personnages merveilleux, la dramatisation de la trame narrative constitue une aide à la compréhension et la production du récit.

En moyenne section, le CAMI a soit aidé les enfants à enrichir leur récit pour construire une trame logique et complète, soit permis l'amorce d'un début de trame narrative.

En petite section, le CAMI a permis de poser un premier cadre narratif, pour passer d'une absence de récit ou d'un récit hors-scénario à la mise en place de premiers éléments narratifs.

4.2. Les éléments narratifs

Il est intéressant de constater sur un plan clinique l'attitude de certains enfants qui esquivent les péripéties et donc la dispute proprement dite entre les deux frères. Ils passent directement de l'élément déclencheur à la négociation. Cette attitude est un peu plus marquée chez les enfants n'ayant pas eu le CAMI.

Plusieurs explications sont possibles.

- La prise en compte de l'ensemble des péripéties peut être une épreuve trop complexe sur le plan mnésique et cognitif pour certains enfants, en particulier les plus jeunes.

- Au niveau affectif, certains enfants peuvent se montrer réticents à évoquer une dispute...

Il semblerait que le CAMI ait été une aide pour produire des nuances narratives, en particulier la demande polie et la promesse. Il s'agit d'éléments à connotation positive apportés par la fée dans le CAMI.

De plus, les enfants de grande section ayant écouté le conte produisent davantage de péripéties.

Plusieurs explications peuvent être envisagées.

- Le CAMI apporte des points de repère aux enfants : la sorcière est colérique et menaçante ; la fée est apaisante, polie. Elle apporte de bons conseils et une négociation possible. Ceci peut constituer une aide sur le plan mnésique et cognitif.

- Il offre un cadre thérapeutique permettant de dédramatiser le scénario de la dispute. Nous reviendrons sur cette réflexion.

Cette réflexion amène certaines pistes de remédiation. Il serait intéressant de reprendre les éléments narratifs les moins repris par les enfants (par exemple : apprendre à formuler une demande polie, une promesse) et de les travailler de façon spécifique avec différents supports (Playmobil®, marionnettes, théâtre) puis de les réintégrer dans un contexte plus large.

4.3. Les énoncés porteurs d'actes de parole

L'analyse des résultats concernant le nombre d'actes de parole produits en particulier, la comparaison inter-section évoque un effet bénéfique du CAMI plus net en ce qui concerne les GS.

L'hypothèse à propos de l'augmentation du nombre d'actes de parole par le CAMI est surtout visible en GS.

Cette disparité inter-section s'explique par la progression du développement de l'aspect pragmatique du langage. En effet, nous avons pu remarquer que certains enfants de PS ne produisaient pas ou peu d'actes de langage.

Selon Dore (1974), dans le développement de la pragmatique, l'enfant passe par une période caractérisée par des actes de parole primitifs: attirer l'attention de l'adulte , demander une information, demande d'action, saluer, répondre... Ces actes sont appelés primitifs car l'enfant n'utilise pas encore les mots ou les structures de phrases conventionnels. Peu à peu, une diversification des actes de parole apparaîtra. De même, leur forme linguistique se diversifiera et se complexifiera.

Ainsi, ces enfants de PS ayant produit peu d'actes de parole n'ont pas encore acquis les structures de phrases conventionnelles leur permettant de produire des actes de langage.

4.4. Les types de phrases

Notre hypothèse était que le CAMI permettrait une diversité des types de phrases. Le CAMI a en effet permis aux enfants de produire plus de phrases déclaratives, exclamatives et impératives. Par contre, nous n'avons pas observé d'effet bénéfique du CAMI sur les phrases de type interrogatif.

Cependant, nous avons également observé que les enfants de GS ont utilisé tous les types de phrases, contrairement aux enfants des autres sections. Cette observation est en corrélation avec les études de Rondal (1999). En effet, selon Rondal, l'enfant apprend progressivement à comprendre et à produire les différents types de phrases. De plus, ce n'est pas avant l'âge de 5 ou 6 ans que l'enfant comprend et produit tous les types de phrases. Ainsi, cela explique le fait que seuls les enfants de GS ont produit tous les types de phrases.

Cette observation rejoint également l'hypothèse théorique de Bernicot : plus les enfants sont âgés, plus ils prennent en compte les caractéristiques fines de la situation d'énonciation (de plus en plus de nuances en grandissant) et plus leur répertoire d'énoncés pour une situation donnée s'élargit.

4.5. L'expression intonative

Nous avons pu observer que le CAMI a eu un effet bénéfique sur l'intonation: plus d'enfants du groupe expérimental ont produit un récit entièrement intonné.

Ce qui répond à l'hypothèse suivante : le CAMI apporte une expression intonative plus marquée.

Globalement, les enfants bénéficiant du CAMI ont plus souvent produit un récit entièrement intonné que ceux qui n'ont pas eu le conte.

Les éléments merveilleux du CAMI ont permis aux enfants de produire plus d'intonation dans leur récit.

5. Généralisation et réintégration dans le champ orthophonique

5.1. Généralisation

La demande est présente partout et à tous les âges. En effet, le manque crée le désir, et ce désir engendre une demande.

Lorsque nous sommes civilisés et policés par une éducation, cette demande est verbalisée. Elle n'est pas directement actée : on ne s'empare de l'objet sans le demander et en faisant usage de la force.

La forme verbale de la demande obéit à une élaboration de plus en plus grande avec le niveau d'éducation, « on y met les formes ». Nous nous décentrons, nous nous mettons à la place de l'autre, nous savons que rien ne nous est dû, d'où la proposition de l'échange à la fin du scénario et du CAMI.

Formaliser verbalement une demande, c'est une nouvelle façon d'envisager l'autre, de lui prêter une existence, des sentiments, c'est une décentration de soi.

D'ailleurs, lorsque nous émettons une demande, nous cherchons la meilleure formulation possible, celle qui nous permettra d'obtenir ce que nous voulons. Nous pourrons donc utiliser la flatterie, la promesse... La demande nécessite ainsi un véritable savoir-faire.

Dans le scénario et le CAMI, lorsque Grand Alexandre passe d'une demande menaçante à la demande avec promesse puis à la proposition d'échange, il progresse dans la capacité à se comporter en adéquation avec les règles sociales et avec l'autre.

En ce sens, cette expérimentation est un exercice qui donne des outils pour vivre en société et pour tenir compte de l'autre. Dans ce milieu R.R.S., elle suggère l'importance du langage pour dépasser l'impulsivité : il s'agit de dépasser le passage à l'acte par la verbalisation de la demande.

Les enfants issus de ce type de milieu sont peu stimulés : ils sont empêchés pragmatiques, dans le sens où ils n'ont pas appris à jouer, pas appris à raconter une histoire, pas appris à demander...

Le conte aide à faire la différence entre ce que nous pouvons faire et ce que nous ne pouvons pas faire. Sa morale est que nous n'obtenons rien par la menace, il est préférable d'user d'autres formulations pour obtenir l'objet du désir, ce qui suppose une certaine éducation.

Ainsi, travailler le scénario de la demande c'est socialiser le sujet. Il s'agit non seulement d'un acte éducatif, mais aussi d'augurer une progression affective et cognitive.

5.2. Réintégration dans le champ orthophonique

A l'issue de notre travail, il est possible de dégager diverses pistes transférables au champ de l'orthophonie à propos de :

- l'emploi du conte
- l'emploi des personnages Playmobil®
- l'association de ces deux supports à travers l'outil CAMI
- la prise en compte des actes de parole dans le langage de l'enfant.

5.2.1. L'emploi du conte

Le conte présente de nombreux intérêts dans le domaine de l'éducation de l'enfant.

Le conte présente également plusieurs intérêts dans le domaine de la remédiation orthophonique.

En effet, le conte facilite l'accès à la trame logico-sémantique. Les oppositions fondamentales mises en scène par des personnages familiers, dans des repères spatio-temporels indéfinis font clairement apparaître le sens profond du parcours narratif principal et les relations logiques entre les événements.

De plus, le conte permet à l'enfant d'entrer dans la culture de la langue écrite. En effet, le conte est généralement lu par un adulte et à partir d'un album. Cela permet à l'enfant de se familiariser avec le monde de l'écrit, tandis que les images aident à soutenir sa compréhension.

5.2.2. L'emploi des personnages

Les personnages Playmobil® sont un support intéressant car ils permettent de matérialiser les personnages d'une histoire, ce qui représente une aide à la compréhension du récit.

Ce support peut tout à fait être utilisé en rééducation orthophonique, notamment pour des enfants présentant des troubles de la compréhension.

5.2.3. A propos du CAMI

Le CAMI est un outil particulier : entre le langage oral et le langage écrit. Il intègre à la fois le conte et les personnages Playmobil® (dans notre expérimentation).

Le CAMI peut s'inscrire dans le champ de l'orthophonie, comme outil de développement du langage oral et de transition vers le langage écrit.

Le CAMI est également un outil de médiation adaptable aux besoins de l'enfant.

En effet, chaque CAMI est une création particulière, ce qui offre une multitude de possibilités de créations au rééducateur, en fonction du projet thérapeutique envisagé.

L'orthophoniste peut jouer sur les divers aspects du CAMI selon les difficultés de l'enfant. Il peut varier la complexité langagière, l'importance des éléments para-verbaux (intonation, mimiques...) et verbaux (répétitions, rimes...), la complexité narrative.

En outre, l'exemple de notre CAMI suggère qu'il est un médiateur éducatif approprié puisqu'il met en opposition les deux tendances : la tendance menaçante et impulsive (la sorcière Disputella) et la tendance verbalisée tenant compte de l'autre (la fée Daccorda). De plus, il fait triompher la position marquée par l'éducation.

Comme lors de notre expérimentation, un autre intérêt du CAMI est la comparaison de l'enfant à lui-même, entre son premier récit et le second récit après écoute du CAMI.

5.2.4. La prise en compte des actes de parole dans le langage de l'enfant

En orthophonie, l'aspect pragmatique du langage n'est pas toujours pris en compte. Or, l'aspect fonctionnel du langage est tout aussi important que son aspect formel. En effet, il est essentiel d'être capable de s'adapter à toute situation de communication, d'utiliser les règles régissant les usages du langage en contexte.

De plus, en général, nous parlons pour avoir un effet sur l'autre: convaincre, informer, féliciter, demander... nous produisons de nombreux actes de parole dans chaque situation de communication.

Ainsi, il est fondamental de prendre en compte les aspects fonctionnels du langage, les actes de parole dans une rééducation orthophonique.

Il est essentiel qu'un patient accède à l'aspect formel du langage, mais s'il ne maîtrise pas l'aspect fonctionnel du langage, sa communication sera altérée.

En effet, par la pragmatique, le patient est vraiment dans la communication avec l'autre. Et n'oublions pas que l'orthophoniste est le thérapeute du langage, mais aussi de la communication.

En ce sens, certaines pistes de remédiation seraient intéressantes à travailler afin d'améliorer la production des actes de parole chez les enfants.

Pour les petits, il serait pertinent de créer un CAMI comportant moins d'actes de parole, ce qui serait plus adapté à leur niveau de développement. Le discours accompagnateur pourrait être différent, il serait essentiellement composé de QA.

Afin de travailler la généralisation du scénario de la demande, il serait intéressant de créer différents scénarios correspondant à différentes situations.

Dans la même optique de généralisation, il serait également pertinent d'utiliser des personnages différents ainsi que des objets différents. Par exemple, créer un scénario avec deux sœurs, ou deux amies, ou avec un adulte et un enfant...

Une autre piste de remédiation pourrait être un travail sans scénario pré-établi: les personnages et objets seraient donnés à l'enfant, et il devrait lui même construire son propre scénario de demande.

Ces pistes de remédiation peuvent être transférables dans les séances d'orthophonie, avec des enfants présentant des difficultés au niveau pragmatique : difficultés dans l'adaptation aux différentes situations de communication, dans l'intentionnalité de la communication.

Conclusion

Ce travail effectué sur les actes de langage, et plus précisément sur le scénario de la demande, apparaît important car la demande est présente partout et à tous les âges.

De plus, formuler une demande nécessite non seulement une éducation mais également d'envisager l'autre avec les sentiments qu'il peut éprouver. La demande est ainsi un acte de communication, éducatif, affectif et cognitif.

Pour réaliser cette étude, nous avons créé un scénario avec des figurines Playmobil®.

Puis, nous avons travaillé avec des enfants âgés de 3 à 5 ans scolarisés en maternelle R.R.S. et divisés en deux groupes. En effet, un groupe expérimental a bénéficié du scénario puis du CAMI et un groupe témoin a bénéficié du scénario et effectué une tâche neutre. Les enfants devaient produire le même scénario, avant et après CAMI, ou avant et après tâche neutre.

A la suite de notre étude, les conclusions suivantes peuvent être avancées:

- le CAMI permet une amélioration des niveaux de conduite de récit
- le CAMI suggère également un léger effet sur le nombre d'énoncés porteurs d'actes de langage, l'amélioration de la construction de la trame narrative, la diversité des types de phrases, l'intonation
- le discours accompagnateur a permis de guider les enfants et a été aidant.

Notre CAMI a surtout permis aux enfants de grande section d'améliorer leur premier récit. Notre CAMI comporte de nombreuses péripéties, c'est pourquoi il serait intéressant d'étudier dans un prochain mémoire les effets d'un CAMI plus court axé sur une péripétie.

Par ailleurs, il serait pertinent d'effectuer un tel travail en rééducation orthophonique pour des enfants présentant des difficultés à s'adapter aux diverses situations de communication.

Travailler le scénario de la demande au moyen du conte peut se révéler aidant au niveau cognitif, affectif, instrumental et pragmatique.

Apprendre à demander devient possible ... quand sorcière et fée mettent leur grain de sel ...

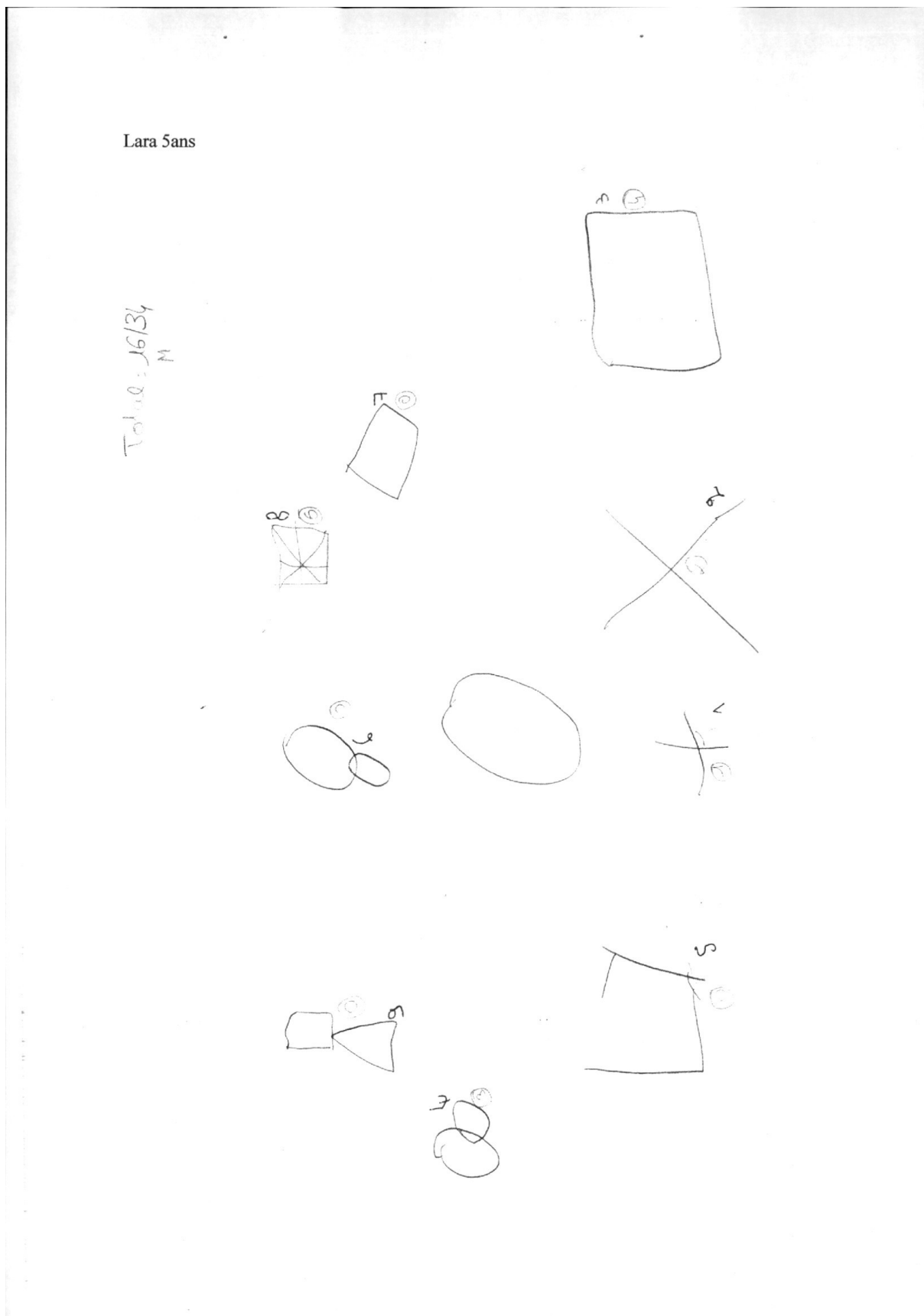
Bibliographie

- ALVES C., POJE-CHRETIEN J. (1988). *Modèles pour l'acte pédagogique*. Paris : E.S.F.
- ALVES C., POJE-CHRETIEN J. (1992). *Le manque de sens et l'apprentissage de l'écrit*. Isbergues : Ortho-édition.
- ALVES C., GIBARU I. (2001). *Le parcours de l'apprenti parleur*. Isbergues : Ortho-édition.
- ALVES C., GIBARU I., POJE-CHRETIEN J. (2005). *Outil Transversal d'Évaluation et d'Élaboration du Sens*. Isbergues : Orth-édition.
- AUSTIN J.L. (1962, traduit en français en 1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Le Seuil.
- BERNICOT J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris : PUF.
- BETTELHEIM B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Robert Laffont.
- BOBBY M. (2009). *Ça tombe sous le sens, étude de la compréhension du conte renforcé par des indices tactiles chez des enfants aveugles et non-voyants de 6 à 7 ans*. Mémoire d'orthophonie. Université de Lille II.
- BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V. (2004). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues : Ortho-édition.
- BRUNER J. (1983, traduit en français en 1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- DARDIER V. (2004). *Pragmatique et pathologies, Comment étudier les troubles de l'usage du langage*. Rosny-sous-Bois : Bréal.
- DEBRUYN C., VANNESTE M. (2006). *Et un, et deux, et trois personnages... Accroche-toi bien au fil de l'histoire et tisse-nous un beau récit! Les effets du conte (CAMI) sur les progressions thématiques dans les récits d'enfants de maternelle*. Mémoire d'orthophonie. Université de Lille II.
- DORE J. (1974). A pragmatic description of early language development. *Journal of child language* 23(3) : 645-673.
- DUBOIS J. dir. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- FUCHS C., LE GOFFIC P. (1992). *Les linguistiques contemporaines – Repères théoriques*. Paris : Hachette.
- GALISSON R., COSTE D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- GREIMAS A.J. (1966). *La sémantique structurale*. Paris : Larousse.

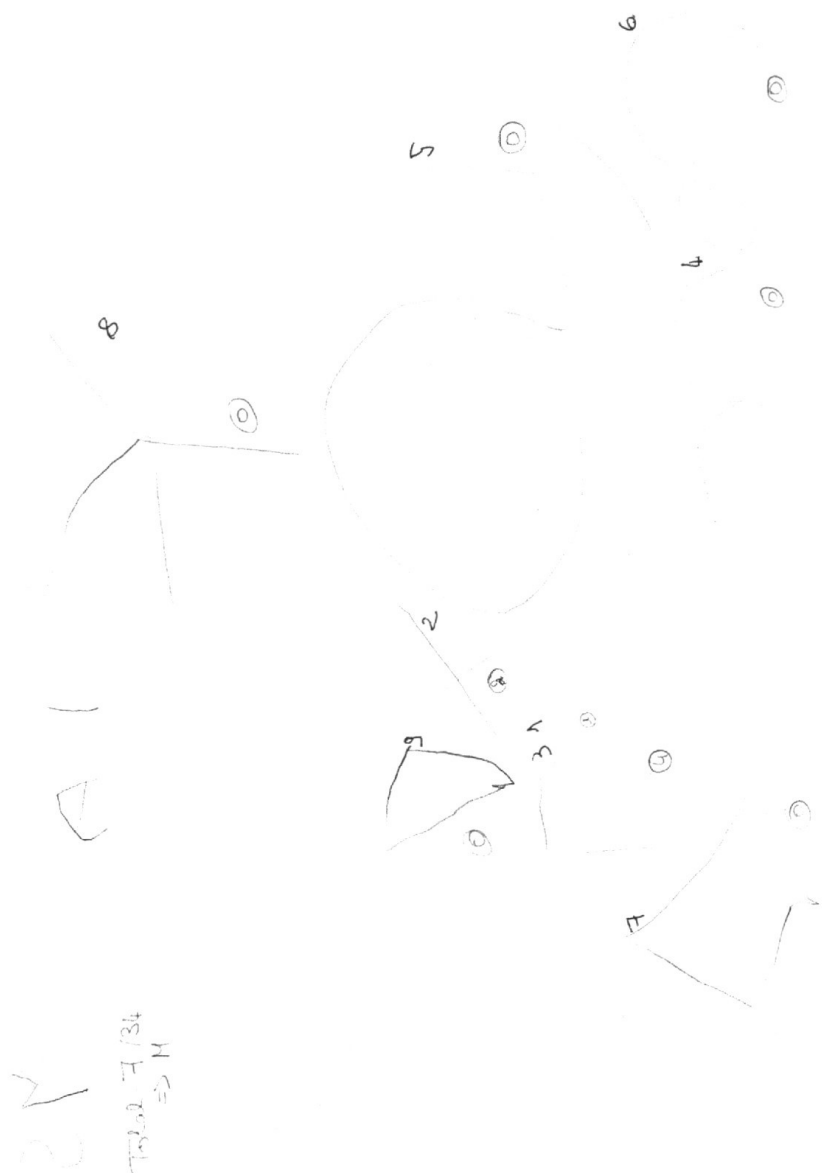
- JAKOBSON R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris :Minuit.
- LEVY M., PERSEC S. (2000). *Grammaire du français, Approche énonciative*. Paris : Orphrys.
- MAINGUENEAU D. (1990). *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris : Bordas
- PROPP V. (1970). *Morphologie du conte*. Paris : Le Seuil.
- RONDAL J.A. (1999). *Comment le langage vient aux enfants*. Bruxelles : Labor.
- ROUSSEAU T. (2007). Standardisation de la grille d'évaluation des capacités de communication (GECCO). *Glossa 102* : 52-65.
- SEARLE J.R (1969, traduit en français en 1972). *Les actes de langage*. Paris : Hermann.
- SEARLE J.R (1979). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge : Cambridge University Press.
- SEARLE J.R., VANDERVEKEN D. (1985). *Foundations of Illocutionary Logic*. Cambridge : Cambridge University Press.
- SIMONSEN M. (1981). *Le conte populaire français*. Paris : PUF.
- TOMASSONE R. (1996). *Pour enseigner la grammaire*. Paris : Delagrave.
- WEINLAND K., PUYGRENIER-RENAULT J. (1998). *L'enseignement du français au collège*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- YAGUELLO M. (1981). *Alice au pays du langage*. Paris : Le Seuil.

Annexes

Annexe n°1 : Exemples de HS-59



Sylvain 4 ans



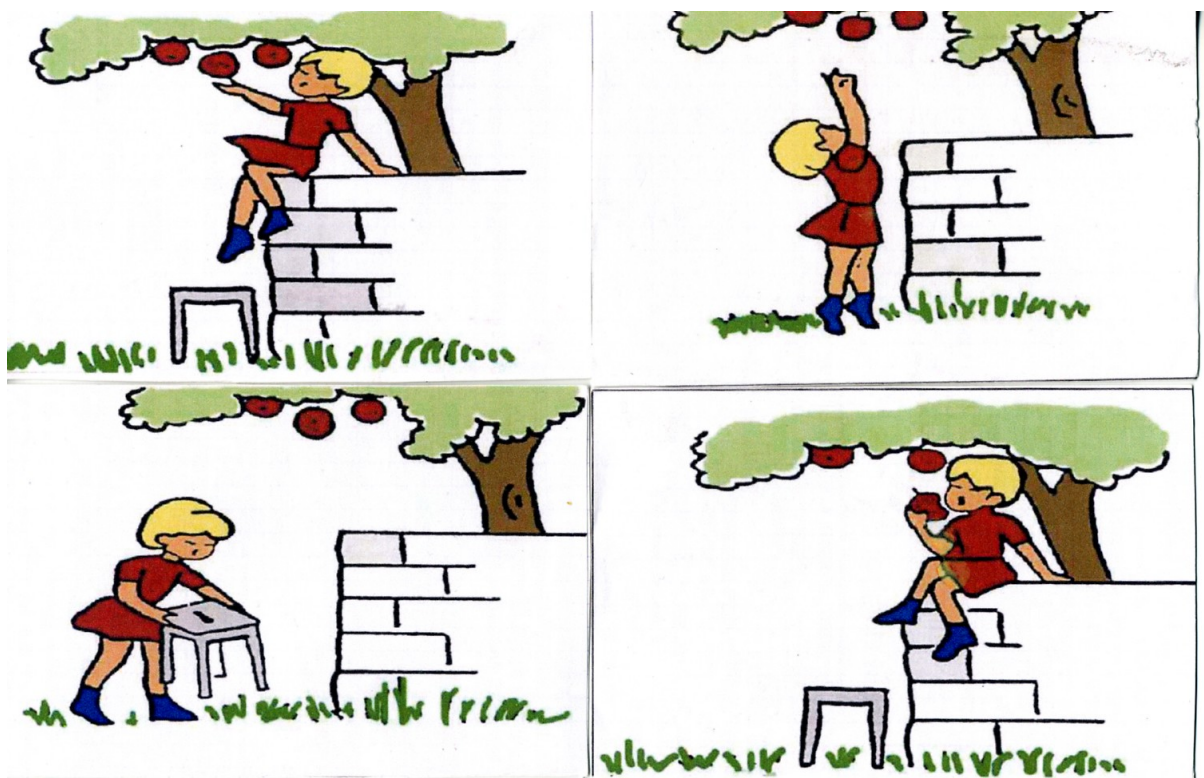
Bruno 3ans



Total: 3/34
Q3

1/1/15

Annexe n°2 : L'histoire en images « La cueillette de la pomme »



Annexe n°3 : La tâche neutre: les puzzles



Annexe n°4 : Récits des enfants de GS, groupe expérimental, niveau fort

Grande section	Récit de pré-évaluation	Récit avant CAMI	Récit après CAMI
Laure	là la petite fille elle veut attraper les pommes et là elle prend elle prend un tabouret pour attraper les pommes après elle monte sur son tabouret et elle va sur le mur pour attraper les pommes et après elle elle mange une pomme	lui c'est Grand Alexandre lui c'est Petit Tom lui i répare sa roue et lui i joue avec son ballon i dit : tu me prêtes ton quad ? non parce que je répare ma roue i dit : prête-moi ton quad sinon je te déchire ton moteur et i commence à pleurer i dit : j'ai une bonne idée et si tu me prêtais ton quad et je te prête mon ballon	Laure : là c'est Petit Tom avec son jouet préféré là c'est Grand Alexandre avec son jouet préféré Grand Alexandre i dit : tu peux me prêter ton quad ? et Petit Tom i dit : non (Grand Alexandre) sinon je déchire ton moteur la sorcière arrive et lui chuchote dans l'oreille la sorcière lui dit : mets-toi en colère i dit : prête-moi ton quad et i dit la sorcière la sorcière elle dit : fais le plus fort i dit : non et la fée elle vient elle dit : sois plus gentil i dit : prête-moi ton quad et i dit : non Grand Alexandre i dit : si tu prêtais ton quad et moi je prête ton et moi je te prête ton mon ballon et je ferai attention du coup i dit oui ! (Petit Tom) A : tu préfères qui toi ?

Grande section	Récit de pré-évaluation	Récit avant CAMI	Récit après CAMI
			Laure : Petit Tom A : pourquoi tu préfères Petit Tom ? Laure : parce qu'il a un quad A : et pourquoi d'autre ? Laure : parce qu'il est beau A : qu'est-ce que tu penses de l'histoire ? Laure : bien <i>Lien avec son vécu : a une grande sœur</i> Laure : mais des fois je lui prête mes petits poneys et elle elle me prête ses playmobils
Jérémy	elle essaie de prendre une pomme et elle y arrive pas elle prend une chaise et elle réussit et elle la croque	i dit passe-moi ton quad et il veut pas i dit tu prêtes ton quad et je te prête mon ballon i avait une idée i dit prête moi ton 4x4 et je te prête ton ballon et il dit tu m'apprends à faire les pénaltys	Jérémy : la sorcière elle il a écouté la sorcière A : qu'est-ce qu'elle lui a dit la sorcière ? Jérémy : elle a dit fâche toi très fort il s'est fâché très fort i pleurait A : qui c'est qui pleurait ? Jérémy : le petit parce que son frère i s'est fâché A : qu'est-ce qu'il dit le grand frère fâché ? Jérémy : i dit prête-moi ton quad il mettait en colère parce que son frère i voulait pas lui donner lui prêter son quad

Grande section	Récit de pré-évaluation	Récit avant CAMI	Récit après CAMI
			et la sorcière elle a dit fâche toi encore plus fort A : et alors ? Jérémy : il s'est fâché très fort il se fâche très fort parce que son frère i voulait pas lui prêter son quad A : et alors qu'est-ce qui se passe ensuite ? Jérémy : le grand frère il avait une idée tu me prêtes ton quad et je te prête mon ballon et il a dit oui il doit lui faire voir les pénaltys A : Tu préfères quel personnage ? Jérémy : Lui (<i>en montrant Petit Tom</i>) A : pourquoi tu préfères Petit Tom ? Jérémy : parce que j'aime bien les Playmobil® A : oui et pourquoi encore ? Jérémy : parce que j'aime bien le quad parce que j'ai un quad rouge il est grand A : pourquoi encore tu préfères Petit Tom ? Jérémy : parce que lui (<i>en montrant Grand Alexandre</i>) il se fâche <i>Lien avec son vécu</i> : non il est petit non il a pas de jouets il est petit il a 6 mois

Annexe n°5 : Grilles d'analyse des récits de Jérémie

Jérémie – Grande Section – Groupe expérimental- Niveau fort

Niveau conduite de récit à la pré-évaluation : Descriptif 2 littéral

Analyse globale des récits 1 et 2

		Avant CAMI	Après CAMI
Situation initiale			
Élément déclencheur		oui	oui (parce que son frère i voulait pas lui donner son quad)
PÉRIPÉTIES	Demande colérique		oui
	Menace Conséquence		oui
	Demande polie		
	Promesse		
Résolution : Négociation		oui	oui
Situation finale		oui	oui
Niveau de conduite de récit		Descriptif 1 (aucune péripétie évoquée)	Descriptif 2 Semble avoir compris la trame narrative mais présente des difficultés à organiser son discours.

	Avant CAMI	Après CAMI
Autonomie de l'enfant	Récit sans aide	A besoin d'être soutenu par les questions de l'adulte 3 QA : qu'est-ce qu'elle lui a dit la sorcière ? qu'est-ce qu'il a dit le grand frère fâché ?, qui c'est qui pleurerait ? 2 DAMI : et alors ?, et alors ?
Remarques générales	Esquive la dispute dans le premier récit. Le personnage de la sorcière permet un début d'évocation de la dispute. La fée n'est pas mentionnée.	

Jérémy – Grande Section – Groupe expérimental - Niveau fort

Analyse des énoncés porteurs d'actes de paroles Récit 1 et 2

	Récit 1		Récit 2	
Élément déclencheur Demande du quad Refus	i dit passe- moi ton quad	Type impératif Intonation -	i dit prête- moi ton quad	Type impératif Intonation -
Demande colérique			elle a dit : fâche- toi très fort	Type impératif Intonation +/- gentillesse
			elle a dit : fâche- toi encore plus fort	Type impératif Intonation +/- gentillesse
Résolution négociation	i dit tu prêtes ton quad et je te prête mon ballon	2 Types exclamatifs Intonation +/- coopération	tu me prêtes ton quad	Type exclamatif Intonation +/- coopération
	i avait une idée i dit prête moi ton 4x4	Type impératif Intonation +/- coopération complicité		
	et je te prête ton ballon.	Type exclamatif Intonation +/- coopération complicité	et je te prête mon ballon	Type exclamatif Intonation +/- coopération

Jérémy – Grande Section – Groupe expérimental - Niveau fort

Synthèse concernant les énoncés porteurs d'actes de parole

Marqueurs spécifiques des actes de parole		Avant CAMI	Après CAMI
Les déictiques (marqueurs d'énoncés ancrés dans la situation d'énonciation)	P.P. Sujet	je-tu	je-tu
	P.P. Compl	moi-m'-te	moi-me-toi-te
	Adj possessifs	mon-ton	mon-ton
Types de phrases	Déclaratives		
	Exclamatives	3	2
	Énoncés brefs		
	Impératives	2	3
	Interrogatives		
Intonation	Récit intonné	Récit légèrement intonné	Récit légèrement intonné
	Intonation adaptée	non	non

Marqueurs spécifiques des actes de parole	Avant CAMI	Après CAMI
Personnage préféré		Petit Tom parce qu'il aime bien les Playmobil® , parce qu'il aime bien les quads, parce qu'il a un quad rouge, il est grand, parce que le grand frère se fâche. (Autrement dit, préfère la victime)
Lien avec le vécu		Lien avec son vécu, son petit frère est trop petit pour lui demander son quad. L'ensemble des liens et des justifications montre une compréhension globale de l'histoire
REMARQUES SUR UN PLAN QUALITATIF : Une évolution discrète entre R1 et R2. Le deuxième récit est plus riche. L'étayage de l'adulte semble très important. En ce qui concerne les actes de parole, Jérémy n'utilise pas de phrases de type interrogatif. Le personnage de la sorcière, ses ordres et ses conseils sont bien intégrés Par contre, le personnage fée n'est jamais pris en compte. Remédiation : prévoir récit plus court Les deux récits sont légèrement intonés. Jérémy est un petit garçon assez réservé, ce qui peut expliquer le manque d'intonation et les phrases impératives de la sorcière dites sur le ton de la gentillesse.		

Annexe n°6: Récits des enfants de GS, groupe expérimental, niveau moyen

Grande section	Récit de pré-évaluation	Récit avant CAMI	Récit après CAMI
Léo	elle est euh géniale (**) et euh elle prend des pommes et elle arrive pas après elle prend un tabouret et elle va dessus et après elle monte sur un truc après elle a pris une pomme après elle la mange	d'abord il (<i>Grand Alexandre</i>) était là il arrivait avec son ballon et Petit Tom réparait sa roue et i disait tu peux me prêter ton quad ? non pourquoi ? pourquoi ? moi je dis toujours pourquoi pourquoi et même quand je suis en colère parce que là mon frère il est en colère contre lui si tu ne me prêtes pas ton quad je casse ton moteur l'abîme pas si tu prêtes ton quad et moi je te prête mon ballon oui mais tu m'apprends à faire les tirs	Léo : yavait d'abord la sorcière i chuchotait dans son oreille qui se met en colère et elle dit t'étais pas plus en colère alors mets-toi plus en colère et la fée dit ne sois pas méchant avec Petit Tom et ensuite le grand i a dit j'ai une idée donne-moi ton quad en échange de mon ballon oui mais tu oui et i disait tu m'apprends des tirs des pénaltys A : tu préfères quel personnage ? Léo : euh le grand A : pourquoi ? Léo : parce que là moi suis grand et mon pti frère il est petit <i>Lien avec son vécu</i> : LOI : je dis comme le grand A : et il dit comment le grand ? Léo : i dit prête-moi ton quad tout de suite des fois je dis à mon frère et des fois je dis ben je joue plus jamais avec toi

Grande section	Récit de pré-évaluation	Récit avant CAMI	Récit après CAMI
Aline	je pense que ici ya la fille qui porte la table après elle s'assoit sur des briques après elle attrape euh une pomme et elle la mange et puis après elle arrive pas à l'attraper	tu peux me prêter ton quad ? non si sinon je te le casse tout de suite ah j'ai une idée moi je te prête mon ballon et toi tu me prêtes ton quad oui mais tu m'apprends à faire des pénaltys	Aline : prête-moi ton quad non mais si un pti peu après je te le rendrai la sorcière vient enfin dis lui mets-toi très en colère et puis comment ça non sinon je te casse tous tes moteurs et après i se met à pleurer et la sorcière et puis la petite fée qui vient sois plus gentil avec ton pti frère pardon et puis si tu me le prêterais je te prêterais le mon ballon euh ben d'accord mais tu m'apprendras à faire des pénaltys A : tu préfères quel personnage ? Aline : oh ben le petit frère il est plus gentil <i>Lien avec son vécu</i> : des fois elle prend un truc que c'est à elle elle me dit non parce que elle a une poupée elle a une poussette elle veut que je

Grande section	Récit de pré-évaluation	Récit avant CAMI	Récit après CAMI
			prends pas sa poupée sa poussette donc moi je lui prête pas ma truc que j'ai eu

Annexe n°7: Grilles des récits 1 et 2 de Léo

Léo – Grande Section – Groupe expérimental - Niveau moyen

Niveau conduite de récit à la pré-évaluation : Descriptif 2 littéral

Analyse globale des récits 1 et 2

		Avant CAMI	Après CAMI
Situation initiale		oui	
Élément déclencheur		oui	
PÉRIPÉTIES	Demande colérique	oui	oui
	Menace Conséquence	oui	
	Demande polie		oui
	Promesse		
Résolution : Négociation		oui	oui

	Avant CAMI	Après CAMI
Situation finale	oui	oui
Niveau de conduite de récit	Descriptif 2	Descriptif 2 avec sens en plus provenant du CAMI (la sorcière, ses reproches et ses conseils, la fée + conseils)
Autonomie de l'enfant	Les deux récits sont construits en autonomie.	
Remarques générales	Les deux récits sont complémentaires, Léo apporte dans son deuxième récit les éléments qu'il n'avait pas mentionnés dans le premier ainsi que les éléments nouveaux. Par contre il ne redonne pas l'intégralité de la trame narrative, se passe en particulier de l'exposition de la situation initiale et de la menace.	

Léo – Grande Section – Groupe expérimental - Niveau moyen
Analyse des énoncés porteurs d'actes de paroles Récit 1 et 2

	Récit 1		Récit 2	
<u>Élément déclencheur</u> Demande du quad Refus	i disait tu peux me prêter ton quad	Type interrogatif : déclarative avec intonation ascendante Intonation -		
	non	Énoncé bref Intonation + sentiment de défense		
<u>Demande colérique</u>	pourquoi ? pourquoi ?	Type interrogatif Intonation +/- sentiment de défense, colère	la sorcière i chuchotait dans son oreille qui se met en colère	Type déclaratif Intonation -
	moi je dis toujours pourquoi pourquoi et même quand je suis en colère parce que là mon frère il est en colère contre lui	Type déclaratif Intonation –	elle dit t'<!--étais</b--> pas plus en colère	Type exclamatif Intonation +/- colère
			mets- toi plus en colère	Type impératif Intonation +/- sentiment de colère
<u>Menace</u>	si tu ne me prêtes pas ton quad je casse ton moteur	Type déclaratif Intonation -		
	l'abîme pas	Type impératif Intonation + persuasion		

	Récit 1		Récit 2	
<u>Demande polie</u>			et la fée dit ne sois pas méchant avec Petit Tom	Type impératif Intonation + conseil, bonté, persuasion
<u>Résolution négociation</u>	si tu prêtes ton quad et moi je te prête mon ballon.	Type exclamatif Intonation + coopération	le grand i a dit j'ai une idée	Type exclamatif Intonation + coopération
			donne- moi ton quad en échange de mon ballon	Type impératif Intonation + coopération, complicité
<u>Situation finale</u>	oui mais tu m' apprends à faire les tirs	Type exclamatif Intonation + complicité	oui mais tu oui et i disait tu m' apprends des tirs des pénaltys	Type exclamatif Intonation + complicité, gaîté

Léo – Grande Section – Groupe expérimental - Niveau moyen

Synthèse concernant les actes de parole

Marqueurs spécifiques des actes de parole		Avant CAMI	Après CAMI
Les déictiques (marqueurs d'énoncés ancrés dans la situation d'énonciation)	P.P. Sujet	je - moi je - tu	j'-tu-t'
	P.P. Compl	me-m'-te	moi-m'-toi
	Adj possessifs	mon-ton	ton-mon
Types de phrases	Déclaratives	2	1
	Exclamatives	2	3
	Énoncés brefs	1	
	Impératives	1	3
	Interrogatives	2 (intonation ascendante)	
Intonation	Récit intonné	oui pour 5 énoncés	oui pour 6 énoncés

Marqueurs spécifiques des actes de parole		Avant CAMI	Après CAMI
	Intonation adaptée	oui	oui
Personnage préféré		Préfère le grand parce que là je suis grand et mon ptit frère il est petit.	
Lien avec le vécu		Oui je dis comme le grand ...i dit prête-moi ton quad tout de suite des fois je dis à mon frère et des fois je dis ben je joue plus jamais avec toi	
REMARQUES SUR UN PLAN QUALITATIF : On note dans le deuxième récit deux énoncés avec une syntaxe enrichie : « j’ai une idée donne-moi ton quad en échange de mon ballon » « la fée dit ne sois pas méchant avec Petit Tom» intégration de l’impératif et de la forme négative. Le deuxième récit comprend une majorité d’actes de paroles de type impératif. Bonne dynamique d’évolution chez Léo. Les liens avec le vécu sont manifestes : à noter une phrase du premier récit dans laquelle il se projette dans le personnage du grand frère : « moi, je dis toujours pourquoi pourquoi et même quand je suis en colère parce que là mon frère il est en colère contre lui » (d’où les nombreuses erreurs anaphoriques) Le CAMI a apporté des structures syntaxiques qu’il apprend progressivement à utiliser. On note en particulier une meilleure maîtrise des adjectifs possessifs dans le deuxième récit. Dans le deuxième récit, on note également une amélioration de l’intonation : le récit est intonné de façon plus marquée.			

Annexe n°8: Grilles d'analyse des récits 1 et 2 de Aline

Aline – Grande Section – Groupe expérimental - Niveau moyen
Niveau conduite de récit à la pré-évaluation : Descriptif 1

Analyse globale des récits 1 et 2

		Avant CAMI	Après CAMI
Situation initiale			
Élément déclencheur		oui	oui
PÉRIPÉTIES	Demande colérique		oui
	Menace Conséquence	oui	oui
	Demande polie		oui
	Promesse		oui
Résolution : Négociation		oui	oui
Situation finale		oui	oui

	Avant CAMI	Après CAMI
Niveau de conduite de récit	Descriptif 2	Descriptif 2 avec sens en plus, apports d'éléments personnels (si un petit peu après je te le rendrai) + éléments du CAMI
Autonomie de l'enfant	Les deux récits sont construits en autonomie.	
Remarques générales	Aline apporte dans son deuxième récit toutes les nuances au niveau de l'expression de la demande. A noter dans le deuxième récit (après CAMI), l'emploi de temps de conjugaison autres que le présent (conditionnel et futur).	

Aline – Grande Section – Groupe expérimental - Niveau moyen
Analyse des énoncés porteurs d'actes de paroles Récit 1 et 2

	Récit 1		Récit 2	
Élément déclencheur Demande du quad Refus	tu peux me prêter ton quad ?	Type interrogatif : déclarative avec intonation ascendante Intonation + amitié	prête- moi ton quad	Type impératif Intonation + gentillesse
	non	Énoncé bref Intonation + défense, persuasion	non	Énoncé bref Intonation + défense
Demande colérique			la sorcière vient enfin dis lui mets- toi très en colère	Type impératif Intonation + conseil méchanceté
			comment ça non	Type exclamatif Intonation + colère méchanceté
Menace	si sinon je te le casse tout de suite	Type exclamatif Intonation +/- méchanceté, colère	sinon je te casse tous tes moteurs	Type exclamatif Intonation + colère méchanceté
Promesse			mais si un pti peu après je te le rendrai	Type exclamatif Intonation + persuasion
			et puis la petite fée qui vient sois plus gentil avec ton pti frère	Type impératif Intonation + conseil bonté

	Récit 1		Récit 2	
Résolution Négociation	ah j'ai une idée !	Type exclamatif Intonation + complicité amitié coopération	pardon	Type exclamatif Intonation + coopération
	moi je te prête mon ballon	Type exclamatif Intonation + complicité amitié coopération	et puis si tu me le prêteras	Type exclamatif Intonation + coopération
	et toi tu me prêtes ton quad	Type exclamatif Intonation + complicité amitié coopération	je te prêterais le mon ballon	Type exclamatif Intonation + coopération
Situation finale	oui mais tu m'apprends à faire des pénaltys	Type exclamatif Intonation + coopération gaîté	euh ben d'accord ! mais tu m'apprendras à faire des pénaltys	Type exclamatif Intonation + gaîté complicité

Aline – Grande Section – Groupe expérimental - Niveau moyen

Synthèse concernant les énoncés porteurs d'actes de parole

Marqueurs spécifiques des actes de parole		Avant CAMI	Après CAMI
Les déictiques (marqueurs d'énoncés ancrés dans la situation d'énonciation)	P.P. Sujet	je-j'-moi je-tu-toi tu	je-tu
	P.P. Compl	me-m'-te	moi-me-te toi-lui
	Adj possessifs	mon-ton	mon-ton-tes
Types de phrases	Déclaratives		
	Exclamatives	5	7
	Énoncés brefs	1	1
	Impératives		2
	Interrogatives	1 (intonation ascendante)	
Intonation	Récit intonné	oui pour tous les énoncés	oui pour tous les énoncés
	Intonation adaptée	oui	oui

Marqueurs spécifiques des actes de parole	Avant CAMI	Après CAMI
Personnage préféré	Préfère le petit frère parce qu'il est plus gentil	
Lien avec le vécu	oui, des fois elle prend un truc que c'est à elle elle me dit non parce que elle a une poupée elle a une poussette elle veut que je prends pas sa poupée sa poussette donc moi je lui prête pas ma truc que j'ai eu	
REMARQUES SUR UN PLAN QUALITATIF : On note dans le deuxième récit deux énoncés avec une syntaxe enrichie. Les deux récits comportent de nombreux énoncés de type exclamatif. L'intonation est très présente et contrastée. Le CAMI a été bien compris et a permis un enrichissement du récit avec apport personnel.		

Annexe n°9: Récits des enfants de GS, groupe expérimental, niveau faible

Grande section	Récit de pré-évaluation	Récit avant CAMI	Récit après CAMI
Nathalie	elle prend des pommes elle prend la chaise et elle s'en va elle prend la chaise et elle s'en va et elle prend des pommes elle prend des pommes et elle les mange elle prend une pomme et elle la mange elle prend une pomme et elle la mange et elle s'en va	Nathalie : il s'appelle qui déjà ? A : Grand Alexandre Nathalie : et lui ? A : Petit Tom Nathalie : il s'appelle qui lui ? A : il s'appelle Grand Alexandre Nathalie : et lui ? A : Petit Tom Nathalie : il va réparer sa roue il arrive avec son ballon tu peux me prêter ta moto ? non après on dit quoi ? A : comme tu veux, tu me racontes l'histoire Nathalie : tu peux me donner ta moto ? non j'ai une idée je te donne mon ballon d'accord d'accord je vais te le donner et voilà ça y est	Nathalie : tu me prêtes ta moto ? non dis quoi non ? A : qu'est-ce qui se passe après ? Nathalie : il dit quoi après ? A : tu m'as dit que petit tom ne veut pas prêter son quad, continue, c'était bien qu'est-ce qui se passe après ? Nathalie : donne ton quad A : oui et après ? non Nathalie : j'ai une idée je te prête mon ballon il rigole d'accord tiens lien avec le vécu : quand ma soeur elle est chiente elle dit non elle veut pas me prêter sa poupée et moi j'ai une poussette ma poupée je la prête pas ma mère elle fait la vaisselle et moi je joue avec ma soeur la petite et ma soeur elle a vomi

Grande section	Récit de pré-évaluation	Récit avant CAMI	Récit après CAMI
Alexis	la fille elle mange des pommes elle monte sur elle monte sur le mur elle prend des pommes elle prend une chaise elle voulait prendre une pomme elle essaie de prendre une pomme avec les doigts	pas de récit	Alexis : c'est qui lui ? A : Grand Alexandre Alexis : et lui ? A : Petit Tom A : et alors qu'est-ce qui se passe dans l'histoire ? Alexis : le grand frère i veut son quad i dit je refais ma roue A : qu'est-ce qui se passe du coup ? Alexis : i lui dit que tu me prêtes ton quad A : et alors ? Alexis : i devient méchant s'il te plait tu peux me prêter ton quad ? A : et alors Petit Tom il est d'accord ? Alexis : non A : oui et après ? Alexis : i peux prêter son ballon i lui dit non A : tu préfères quel personnage ? Alexis : Petit Tom A : pourquoi ? <i>pas de réponse</i>

Annexe n°10: Récits des enfants de GS, groupe témoin, niveau fort

Grande section	Récit de pré-évaluation	Récit 1 avant tâche neutre	Récit 2 après tâche neutre
Garance	i prend des pommes après i prend une table et après i monte sur la table et i s'assit là et après i prend une pomme et i la mange fini	tu me prêtes ton quad ? non je suis en train de réparer la roue i dit de donner j'ai une idée et puis il dit que j'ai une idée moi je te prête mon ballon et puis lui i prend le quad et puis i dit que tu m'apprends à faire des passes et puis i va pas sur le quad parce qu'il est en train de réparer la roue	Garance : Petit Tom i est en train de réparer la roue et Grand Alexandre i dit j'ai une idée moi je te prête mon ballon et toi tu me prêtes ton quad i dit je suis en train de réparer ma roue j'ai une idée moi je te prête mon ballon et toi tu me prêtes ton quad i lui demande moi je prends le quad lui i prend le quad et lui i prend ça et i dit surtout abîmes le pas A : tu préfères quel personnage ? Garance: Petit Tom A : pourquoi ? GAE : parce qu'il est gentil <i>Lien avec le vécu</i> A : tu as des frères et sœurs ? Garance : ben oui Sophie et Hervé A : est-ce que ça arrive avec Sophie et Hervé Garance : Sophie elle dispute toujours ma sœur elle parle pas gentiment à maman

Grande section	Récit de pré-évaluation	Récit 1 avant tâche neutre	Récit 2 après tâche neutre
Lætitia	c'est une petite fille elle attrape une pomme et elle arrive pas alors elle prend un tabouret et et après elle le pose et après elle prend une pomme et après elle la mange	il a un grand frère il a un petit frère et après le grand frère i demande à son petit frère est-ce que tu peux me prêter ton quad ? après le petit garçon i dit non	Lætitia : Grand Alexandre il arrive avec son ballon i dit est-ce que tu peux passer ton quad ? i dit non i dit s'il te plaît passe le c'est moi le chef ici je suis le plus grand i dit non après i dit oui j'ai une idée moi je te prête mon ballon et toi tu me prêtes ton quad A : qu'est-ce qui se passe alors ? Lætitia : il est d'accord A : tu préfères quel personnage ? Lætitia : Grand Alexandre A : pourquoi ? Lætitia : chais pas <i>Lien avec son vécu :</i> A : tu as des frères et sœurs ? Lætitia : des frères A : et ça arrive qu'ils te demandent tes jouets ? Lætitia : oui A : et alors qu'est-ce qui se passe ? Lætitia : ils le prennent

Annexe n°11: Grilles d'analyse des récits 1 et 2 de Lætitia

Lætitia – Grande Section – Groupe témoin - Niveau fort – Niveau conduite de récit à la pré-évaluation : Descriptif 2 littéral

Analyse globale des récits 1 et 2

		Avant tâche neutre	Après tâche neutre
Situation initiale		oui	oui
Élément déclencheur		oui	oui
PÉRIPÉTIES	Demande colérique		oui
	Menace Conséquence		
	Demande polie		oui
	Promesse		
Résolution : Négociation			oui
Situation finale			

	Avant tâche neutre	Après tâche neutre
Niveau de conduite de récit	Descriptif 1	Descriptif 2
Autonomie de l'enfant	Les deux récits sont construits en autonomie.	
Remarques générales	Lætitia reprend quelques péripéties pour décrire la dispute entre les deux frères puis passe directement à la résolution. Une amélioration entre les deux récits.	

Lætitia – Grande Section – Groupe témoin - Niveau fort

Synthèse concernant les énoncés porteurs d'actes de parole

Marqueurs spécifiques des actes de parole		Avant tâche neutre	Après tâche neutre
Les déictiques (marqueurs d'énoncés ancrés dans la situation d'énonciation)	P.P. Sujet	tu	je - j'-tu- toi tu
	P.P. Compl	me	moi – te
	Adj possessifs	ton	mon - ton
Types de phrases	Déclaratives	1	2
	Exclamatives		4
	Énoncés brefs		
	Impératives		1
	Interrogatives	1 (particule est-ce que)	1

Marqueurs spécifiques des actes de parole		Avant tâche neutre	Après tâche neutre
Intonation	Récit intonné	non	Intonation présente
	Intonation adaptée		oui
Personnage préféré		Grand Alexandre Pas de justification.	
Lien avec le vécu		A des frères qui lui prennent ses jouets. Peu de lien avec son vécu.	
REMARQUES SUR UN PLAN QUALITATIF :			
Un enrichissement de la conduite de récit, des actes de parole et de l'intonation entre les deux récits.			

Annexe n°12: Récits des enfants de GS, groupe témoin, niveau moyen

Grande section	Récit de pré-évaluation	Récit 1 avant tâche neutre	Récit 2 après tâche neutre
Lara	elle voit euh ça elle a pris ça et pour que elle prend ça elle venu de prendre et elle a pris un elle venu de manger elle a pris une chaise parce qu'elle est trop petite pour ça	c'était à lui il a dit est-ce que tu peux me donner ton quad ? il a dit non il a dit pourquoi ? et après il s'est mis à pleurer après il a dit regarde moi je vais te donner mon ballon et toi tu vas me donner ton quad	Lara : il était faire la roue il a dit est-ce que tu peux me prêter ton quad ? non comment ça non ? je répare la roue ah j'ai une idée toi tu me donnes ton quad et moi je vais te donner mon ballon et il a dit oui A : tu préfères quel personnage ? Lara : Petit Tom A : pourquoi ? Lara : parce que c'est lui qui répare la roue et il le donne <i>Lien avec son vécu :</i> j'en ai un frère grand et ma grande sœur si j'ai envie je lui prête et je joue parfois avec elle et je joue parfois avec sa copine mon frère il me laisse pas jouer avec ma sœur

Grande section	Récit de pré-évaluation	Récit 1 avant tâche neutre	Récit 2 après tâche neutre
Émile	elle met sur les briques pour attraper les pommes et là après elle est trop en haut pour les attraper et elle elle est pas trop haute pour les attraper ici moi je suis pas trop haut hein c'est que mon papa qui est haut i est grand là elle a réussi à les attraper ici là elle a réussi à les attraper c'est pas pareil ya le truc qui est pas là et là il est là là aussi il est là mais c'est pas pareil c'est parce que il n'a pas ici il n'a pas ici mais là il n'a il n'a et lui il est mal fait	je peux jouer au ballon ? non pas question pourquoi ? parce que ah ben je prends ton quad il a pris son quad il l'a pris et ben moi je prends le ballon voilà comme ça il a pris le scooter et il a pris le ballon ils ont échangé	Émile : est-ce que tu peux me prêter ton scooter ? non alors je vais le démonter non tiens il a donné un coup de poing et après il revient et après il lui rend <i>Personnage préféré</i> Petit Tom parce que j'aime bien quand il est comme ça <i>Lien avec son vécu</i> : oui des fois je lui prête et des fois elle veut me prendre toutes mes affaires alors je lui dit non et je le dis à mon papa parfois elle veut jouer aux Lego® elle dit on joue à quoi ? aux Lego®? oui

Annexe n°13: Récits des enfants de GS, groupe témoin, niveau faible

Récits des enfants de GS, groupe témoin, niveau faible.

Grande section	Récit de pré-évaluation	Récit 1 avant tâche neutre	Récit 2 après tâche neutre
Elias	la petite fille elle attrape des pommes la petite fille (**) pour attraper des pommes elle est montée elle est montée contre la table et puis elle mange des pommes puis elle mange des pommes après elle a pris que 2 pommes	i est en train de réparer le moteur i a dit prête-moi ton quad prête-moi ton quad et je te prête mon ballon	Elias : i est en train de réparer le moteur puis i a dit prête-moi ton quad après i a dit prête-moi ton quad et puis te prête mon ballon A : tu préfères quel personnage ? Elias : Petit Tom A : pourquoi ? Elias : parce qu'il voulait pas prêter son quad parce que i se met en colère (<i>Grand Alexandre</i>) <i>Lien avec son vécu :</i> A : tu as des frères et sœurs ? Elias : j'ai trois frères et une sœur A : et ça arrive qu'ils te demandent des jouets et que toi tu n'aies pas envie de lui prêter ? Elias : non

Grande section	Récit de pré-évaluation	Récit 1 avant tâche neutre	Récit 2 après tâche neutre
Baptiste	Baptiste : je sais pas A : qu'est-ce qu'il se passe sur les images ? Baptiste : elle met une chaise et elle s'assit et elle mange et elle prend	Je sais pas faire	Baptiste : prête-moi ton quad tu me prêtes ton quad et je te donne mon ballon lui i prend le quad et lui i prend le ballon après i roule avec le quad après i va avec quelque part et après i lui donne et après i joue avec son quad i répare A : tu préfères quel personnage ? Baptiste : le grand A : pourquoi ? Baptiste : parce que j'aime bien <i>Lien avec son vécu :</i> A : tu as des frères et sœurs ? Baptiste : oui des frères A : et ça arrive qu'ils te demandent des jouets et que toi tu n'aies pas envie de lui prêter ? Baptiste : oui A : et alors ? Baptiste : i joue au ballon avec moi il a mis au ciel il a fait pouf

Grande section	Récit de pré-évaluation	Récit 1 avant tâche neutre	Récit 2 après tâche neutre
			après il est tombé et après il s'est enfui à la rue après ya les voitures qui ont écrasé et maintenant j'ai acheté un autre

Annexe n°14 Récits des enfants de MS, groupe expérimental, niveau fort

Récit des enfants de MS, groupe expérimental, niveau fort.

Moyenne section	Récit de pré-évaluation	Récit avant CAMI	Récit après CAMI
Claire	le garçon i prend une pomme et puis la petite fille i prend la chaise et lui ici et lui ici i mange	i joue au football tu donnes ta voiture et je te donne mon ballon oui	Claire : Petit Tom i prête son football i prête son quad A : comment il va faire ? Claire : ben i monte pas i dit non c'est mon quad A : et le grand il dit quoi? Claire : ben tu prêtes ta moto A : et alors? Claire : je te prête ton football A : et alors? Claire : i prend le quad après i prend c'est lui ça i prend le football après i prend ça <i>Personnage préféré:</i> Grand Alexandre parce qu'il peut avoir un football <i>Lien avec son vécu:</i> ben i prend pas ça après lui i prend un football ben i veulent pas vais demander à ma mère i me prête pas les voitures

Moyenne section	Récit de pré-évaluation	Récit avant CAMI	Récit après CAMI
Marine	la fille attrape une pomme et elle mange la pomme elle prend la chaise et elle prend ça	Pas de récit	A : qu'est-ce qui se passe dans l'histoire? qui sont les personnages? Marine : le grand frère Petit Tom A : oui et alors qu'est-ce qui se passe? Marine : i veut pas prêter son quad A : et alors? Marine:la sorcière elle est venue elle a crié dessus la sorcière elle est venue la princesse elle est venue i veut prêter son ballon A : et alors? qu'est-ce qui se passe ensuite? Marine : Petit Tom i veut pas prêter son i veut pas prêter son quad i veut monter sur son quad A : oui et qu'est-ce qu'il dit? Marine : que c'est pour tout de suite i peut pas monter dessus A : oui et à la fin qu'est-ce qui se passe? i prête son ballon

Moyenne section	Récit de pré-évaluation	Récit avant CAMI	Récit après CAMI
			A : comment il demande le quad? s'il te plait <i>Personnage préféré:</i> Petit Tom parce qu'il est gentil <i>Lien avec son vécu:</i> A : comment tu demandes des jouets à ta soeur? Marine : s'il te plait A : et elle est d'accord? Marine : non A : et alors qu'est-ce qui se passe? Marine : elle jette à la poubelle maman

Annexe n°15: Grilles d'analyse des récits de Claire

Claire – Moyenne Section – Groupe expérimental - Niveau fort
Niveau conduite de récit à la pré-évaluation : Descriptif 1

Analyse globale des récits 1 et 2

		Avant CAMI	Après CAMI
Situation initiale			
Élément déclencheur			oui
PÉRIPÉTIES	Demande colérique		
	Menace Conséquence		
	Demande polie		
	Promesse		
Résolution : Négociation		oui	oui
Situation finale			

	Avant CAMI	Après CAMI
Niveau de conduite de récit	Descriptif 1	Descriptif 1
Autonomie de l'enfant		2 DAMI : et alors ?, et alors ? 2 QA : il dit quoi ? (question inductrice d'un acte de parole), comment il va faire ?
Remarques générales	Très peu d'éléments restitués dans le premier récit Davantage d'éléments dans le second récit, mais ils sont restitués dans le désordre.	

Claire – Moyenne Section – Groupe expérimental - Niveau fort

Analyse des énoncés porteurs d'actes de paroles Récit 1 et 2

	Récit 1		Récit 2	
<u>Élément déclencheur</u> Demande du quad Refus			ben tu prêtes ta moto	Type déclaratif Intonation -
			i dit non c'est mon quad	Type déclaratif Intonation -
<u>Résolution</u> <u>négociation</u>	tu donnes ta voiture	Type déclaratif Intonation-	je te prête ton football	Type déclaratif Intonation -
	et je te donne mon ballon	Type déclaratif Intonation -		

Caire – Moyenne Section – Groupe expérimental - Niveau fort

Synthèse concernant les énoncés porteurs d'actes de parole

Marqueurs spécifiques des actes de parole		Avant CAMI	Après CAMI
Les déictiques (marqueurs d'énoncés ancrés dans la situation d'énonciation)	P. P sujets	je - tu	je - tu
	P. P. Compl	te	te
	Adj Possessifs	ta - mon	mon - ton
Types de phrases	Déclaratives	2	3
	Exclamatives		
	Énoncés brefs		
	Impératives		
	interrogatives		
Intonation	Récit intonné	non	non
	Intonation adaptée		
Personnage préféré		Grand Alexandre parce qu'il peut avoir un football	
Lien avec le vécu		Oui, ils veulent pas mais vais demander à ma mère... i me prête pas les voitures.	
REMARQUES SUR UN PLAN QUALITATIF : Une légère amélioration des actes de parole entre le récit 1 et le récit 2.			
Claire a besoin du soutien de l'adulte.			
Manque lexical (le football pour le ballon)			
Difficultés d'organisation syntaxique.			

Annexe n°16: Récits des enfants de MS, groupe expérimental, niveau moyen

Récit des enfants de MS, groupe expérimental, niveau moyen.

Moyenne section	Récit de pré-évaluation	Récit avant CAMI	Récit après CAMI
Simon	Simon : elle prend des pommes elle prend des pommes pour faire se trapper et puis après elle prend ça comme ça elle sait pas prendre comme ça et puis elle a pris un autre elle prend l'autre et après elle a pris ça et elle a mangé A : est-ce que c'est la même petite fille ? Simon : oui	<i>fait jouer Grand Alexandre au ballon</i> <i>met Petit Tom sur le quad</i> Simon : je sais pas raconter je sais pas faire	Simon : Petit Tom i dit il a un bobo A : qu'est-ce qui se passe dans l'histoire? Simon : i veut pas prêter son ballon parce qu'il veut pas A : et alors? Simon : parce qu'il veut pas A : et qu'est-ce qui se passe alors? Simon : parce qu'il a prêté son quad et après il le redonne i va dire i veut un casque A : et alors il demande comment? Simon : un vert A : comment il demande Grand Alexandre? Simon : i dit je veux le quad <i>Personnage préféré:</i> Petit Tom parce que moi je suis Simon <i>Lien avec son vécu:</i> elle dit tiens ma maman elle a changé de peinture des verts avec des

Moyenne section	Récit de pré-évaluation	Récit avant CAMI	Récit après CAMI
			trucs avec des jaunes avec des noirs
Sébastien	elle monte sur le mur elle mange des pommes elle prend une pomme elle essaie attraper la pomme	<i>met Grand Alexandre sur le quad</i> Sébastien : il a dit oui	Sébastien : il a dit non A : pourquoi? Sébastien : parce qu'il répare la roue il a dit je prépare le quad A : et alors? Sébastien : et alors il a dit i veut pas lui prêter son quad A : et du coup il se passe quoi? Sébastien : du coup i joue au foot A : oui et quoi d'autre? Sébastien : i veut pas prêter son quad A : Et alors? Sébastien : il a dit i prête pas <i>Personnage préféré:</i> Grand Alexandre parce qu'il a un ballon

Annexe n°17: Grilles d'analyse de Simon

Simon – Moyenne Section – Groupe expérimental - Niveau moyen
Niveau conduite de récit à la pré-évaluation : Descriptif 1

Analyse globale des récits 1 et 2

		Avant CAMI	Après CAMI
Situation initiale			
Élément déclencheur			oui
PÉRIPÉTIES	Demande colérique		
	Menace Conséquence		
	Demande polie		
	Promesse		+/-
Résolution : Négociation			
Situation finale			

	Avant CAMI	Après CAMI
Niveau de conduite de récit	Pas de récit	Production de phrases descriptives Le Descriptif 1 s'amorce. Des éléments hors scénario
Autonomie de l'enfant		3 DAMI 2 QA
Remarques générales	Simon tire profit de l'accompagnement dialogique de l'adulte puisque'on n'avait aucun récit au départ mais ne fait pas de référence au CAMI (sauf peut être pour le casque vert)	

Simon – Moyenne Section – Groupe expérimental - Niveau moyen

Analyse des énoncés porteurs d'actes de paroles Récit 1 et 2

	Récit 1		Récit 2	
<u>Élément déclencheur</u> Demande du quad Refus			i dit je veux le quad	Type déclaratif Intonation -
<u>Hors contexte</u>			Petit Tom i dit il a un bobo	Type déclaratif Intonation -

Simon – Moyenne Section – Groupe expérimental - Niveau moyen

Synthèse concernant les énoncés porteurs d'actes de parole

Marqueurs spécifiques des actes de parole		Avant CAMI	Après CAMI
Les déictiques (marqueurs d'énoncés ancrés dans la situation d'énonciation)	P. P. Sujet		je
	P. P. Compl		
	Adj possessifs		
Types de phrases	Déclaratives		2
	Exclamatives		
	Énoncés brefs		
	Impératives		
	Interrogatives		
Intonation	Récit intonné		non
	Intonation adaptée		
Personnage préféré		Petit Tom parce que moi je suis Simon	
Lien avec le vécu		Parle de sa maman qui a changé les peintures... (Pas de lien apparemment avec l'histoire)	
REMARQUES SUR UN PLAN QUALITATIF : Petit garçon qui utilise très peu les actes de paroles, qui a besoin du soutien constant de l'adulte. La compréhension des questions ne semble pas toujours très bonne.			

Annexe n°18: Récits des enfants de MS, groupe témoin, niveau fort

Moyenne section	Récit de pré-évaluation	Récit 1 avant tâche neutre	Récit 2 après tâche neutre
Kilian	elle monte des escaliers elle veut prendre les pommes dans les larbres et elle les mange les pommes avec et et elle s'assit dans l'escalier et elle prend la chaise et elle la et et elle la met ici et elle attrape les mains avec les pommes	ca va ? tu fais quoi ? t'as ton quad ? mais je roule ben attends ca va bien ? oui tu fais quoi ici ? ben je roule avec mon quad ben oui je suis en train de (**) mon quad j'ai fermé la porte du qua pourquoi ? parce que ton quad j'ai réparé la roue t'es à ta maison ? oui et t'es venu dehors ? ben oui il est là mon ballon de foot tu peux jouer avec moi ben non j'ai été garé mon quad ben oui	Kilian : je te donnerai ton quad et je te donnerai mon ballon A : oui continue Kilian : je vais te donne mon pénalty et je te donne mon ballon tu peux me donner le quad ? il dit je te le donne pas A : oui et alors qu'est-ce qui se passe ? Kilian : i dit je te donne mon ballon et je prends ton quad je vais pas l'abîmer non A : et alors qu'est-ce qui se passe ? Kilian : ben lui Grand Alexandre i veut son quad il a pas ramené son quad ben i voulait pas ramener son vélo parce que sa mère elle veut pas A : et alors qu'est-ce qui se passe après ? Kilian : i dit tu peux donner ton quad ? non

Moyenne section	Récit de pré-évaluation	Récit 1 avant tâche neutre	Récit 2 après tâche neutre
			je vais te le abîmer non parce que mon quad je l'ai ramené A : et alors à la fin qu'est-ce qui se passe ? Kilian : et tu peux me donner ton quad sinon je vais te le abîmer A : quel personnage tu préfères ? Kilian : Grand Alexandre parce qu'il a un ballon <i>Lien avec son vécu :</i> il me donne son avion et il le donne à moi peux y jouer parce moi j'ai joué mon quad
Carole	elle prend la pomme là elle prend la chaise là elle prend la pomme ensuite elle la mange elle prend la chaise pour prendre les pommes	<i>Pas de récit</i>	Carole : est-ce que tu peux me prêter ton quad ? non et je vais prêter le ballon A : oui et alors ? Carole : i veut prêter le ballon à lui i veut demander à lui c'est le plus grand

Moyenne section	Récit de pré-évaluation	Récit 1 avant tâche neutre	Récit 2 après tâche neutre
			A : oui et comment il lui demande ? Carole : i dit que c'est le plus grand qui veut réparer sa roue et c'est lui le petit <i>Personnage préféré : Petit Tom parce qui veut monter dans son roue</i> <i>Lien avec son vécu : pas de frères et sœurs</i>

Annexe n°19: Grilles d'analyse des récits de Carole

Carole – Moyenne Section – Groupe témoin - Niveau fort
Niveau conduite de récit à la pré-évaluation : Descriptif 1

Analyse globale des récits 1 et 2

		Avant tâche neutre	Après tâche neutre
Situation initiale			
Élément déclencheur			oui
PÉRIPÉTIES	Demande colérique		
	Menace Conséquence		
	Demande polie		
	Promesse		
Résolution : Négociation			oui

	Avant tâche neutre	Après tâche neutre
Situation finale		
Niveau de conduite de récit	Pas de récit	Descriptif 1
Autonomie de l'enfant		2 QA : oui et alors ?, oui et comment il lui demande ? (inductrice d'acte de parole)
Remarques générales	Enfant, qui a sans doute besoin de temps pour produire un premier récit. Beaucoup d'éléments du scénario ne sont pas repris. CAM ne fait pas du tout référence à la dispute.	

Carole – Moyenne Section – Groupe témoin - Niveau fort

Analyse des énoncés porteurs d'actes de paroles Récit 1 et 2

	Récit 1		Récit 2	
<u>Élément déclencheur</u> Demande du quad Refus			est-ce que tu peux me prêter ton quad ?	Type interrogatif : utilisation de la particule est-ce que Intonation -
			non	Enoncé bref Intonation -
<u>Résolution négociation</u>			et je vais prêter le ballon	Type déclaratif Intonation -

Carole – Moyenne Section – Groupe témoin - Niveau fort

Synthèse concernant les énoncés porteurs d'actes de parole

Marqueurs spécifiques des actes de parole		Avant tâche neutre	Après tâche neutre
Les déictiques (marqueurs d'énoncés ancrés dans la situation d'énonciation)	P.P. Sujet		je - tu -
	P.P. Compl		me
	Adj possessifs		ton
Types de phrases	Déclaratives		1
	Exclamatives		
	Énoncés brefs		1
	Impératives		
	Interrogatives		1 (est-ce que)
Intonation	Récit intonné		non
	Intonation adaptée		
Personnage préféré		Petit Tom parce qui veut monter dans son roue	

Marqueurs spécifiques des actes de parole	Avant tâche neutre	Après tâche neutre
Lien avec le vécu	<i>pas de frères et sœurs</i>	
REMARQUES SUR UN PLAN QUALITATIF : Peu d’actes de parole Pas d’intonation		

Annexe n°20: Récits des enfants de MS, groupe témoin, niveau moyen

Récits des enfants de MS, groupe témoin, niveau moyen

Moyenne section	Récit de pré-évaluation	Récit 1 avant tâche neutre	Récit 2 après tâche neutre
Yves	elle mange une pomme elle veut attraper une pomme ya un tabouret elle lève son doigt	en fait il peut monter lui le petit garçon	Yves : Alexandre A : oui qu'est-ce qu'il fait ? Yves : i prend son ballon A : et après ? Yves : i veut prendre son quad A : et alors ? Yves : i va démolir le moteur A : et alors ? qu'est-ce qui se passe ? Yves : Petit Tom i pleure A : et ensuite ? Yves : i veut son quad A : oui et alors ? Yves : s'il te plaît A : oui s'il te plaît ? Yves : s'il te plaît tu me passes le quad ? i dit c'est lui qui décide et c'est lui qui commande A : oui et alors ? Petit Tom est d'accord ? Yves : non A : qu'est-ce qui se passe après ?

Moyenne section	Récit de pré-évaluation	Récit 1 avant tâche neutre	Récit 2 après tâche neutre
			Yves : i répare la roue A : oui et alors ? Yves : i veut démonter son quad A : et ensuite ? Yves : pas question A : et ensuite ? i répare la roue A : et ensuite il veut bien ? Yves : non <i>Personnage préféré</i> : Petit Tom parce qu'il a le quad <i>Lien avec son vécu</i> : non
Kathy	i prend ça lui lui i mange ça ça i va en prendre une i prend la chaise i veut prendre ça i veut prendre ça i prend une chaise lui i veut prendre ça lui i met la chaise et i veut prendre ça lui il mange	en fait il peut monter lui le petit garçon lui i est sur son quad lui i joue au foot i veut plus tiendre lui c'est son petit frère i veut monter derrière le petit garçon	Kathy : i peut jouer à son ballon A : qu'est-ce qui se passe dans l'histoire ? Kathy : je sais pas A : Grand Alexandre il voulait quoi ? Kathy : i voulait le quad A : oui et alors ? Kathy : i voulait monter sur son quad A : oui et alors ? Kathy : il a dit non A : et ensuite ? Kathy : i voulait son quad en fait lui i a dit et je te prête mon

Moyenne section	Récit de pré-évaluation	Récit 1 avant tâche neutre	Récit 2 après tâche neutre
			ballon A : et alors qu'est-ce qui se passe ensuite ? Kathy : il était d'accord <i>Personnage préféré</i> : Petit Tom parce que <i>Lien avec son vécu</i> : je veux pas qu'ils prennent mes jouets ils prennent leurs jouets

Annexe n°21: Grilles d'analyse des récits 1 et 2 de Kathy

Kathy – Moyenne Section – Groupe témoin - Niveau moyen
Niveau conduite de récit à la pré-évaluation : Enumératif

Analyse globale des récits 1 et 2

		Avant tâche neutre	Après tâche neutre
Situation initiale		oui	
Élément déclencheur		oui	oui
PÉRIPÉTIES	Demande colérique		
	Menace Conséquence		
	Demande polie		
	Promesse		
Résolution : Négociation			oui
Situation finale			
Niveau de conduite de récit		Descriptif 1	Descriptif 1

	Avant tâche neutre	Après tâche neutre
Autonomie de l'enfant		3 QA : qu'est-ce qui se passe dans l'histoire ?, Grand Alexandre voulait quoi ?, et alors qu'est-ce qui se passe ensuite ? 3 DAMI : oui et alors ?, oui et alors ?, et ensuite ?
Remarques générales	Beaucoup d'éléments du scénario ne sont pas repris. La dispute est évitée. Pas de réelle situation dialogique. C'est très succinct.	

Kathy – Moyenne Section – Groupe témoin - Niveau faible**Analyse des énoncés porteurs d'actes de paroles Récit 1 et 2**

	Récit 1		Récit 2	
<u>Élément déclencheur</u> Demande du quad Refus			il a dit non	Type déclaratif Intonation -
<u>Resolution -</u> <u>négociation</u>			i a dit et je te prête mon ballon	Type exclamatif Intonation + gentillesse

Kathy – Moyenne Section – Groupe témoin - Niveau moyen

Synthèse concernant les énoncés porteurs d'actes de parole

Marqueurs spécifiques des actes de parole		Avant tâche neutre	Après tâche neutre
Les déictiques (marqueurs d'énoncés ancrés dans la situation d'énonciation)	P.P. Sujet		je
	P.P. Compl		te
	Adj possessifs		mon
Types de phrases	Déclaratives		1
	Exclamatives		1
	Énoncés brefs		
	Impératives		
	Interrogatives		
Intonation	Récit intonné		1 énoncé
	Intonation adaptée		oui
Personnage préféré		Petit Tom parce que	
Lien avec le vécu		je veux qu'ils prennent mes jouets ils prennent leurs jouets	
REMARQUES SUR UN PLAN QUALITATIF :			
Aucun acte de parole dans le premier récit, quelques actes de paroles dans le second récit.			
Remédiation : revenir à une structure narrative plus simple.			

Annexe n°22: Récits des enfants de PS, groupe expérimental, niveau moyen

Petite section	Récit de pré-évaluation	Récit avant CAMI	Récit après CAMI
Bruno	maman elle est partie dehors et puis la sœur i est partie à l'école et puis les enfants les sœurs i sont partis au cinéma alors maman elle prend la table et puis la sœur euh une pomme elle a pris une pomme elle est forte elle lui il est fort et elle est forte lui c'est le frère et lui c'est le frère à lui ya 4 frères	je vais monter sur son quad (<i>fait rouler le quad</i>) i s'en va (<i>met Petit Tom sur le quad et fait rouler</i>) en fait lui i joue au foot et puis l'autre i revient lui i a une moto le quad c'est comme une moto i écrase son ballon lui i vient il est tombé il l'a poussé en plus derrière son dos (<i>le ballon</i>) i pourra pas le trouver il écrase le ballon	Bruno : i monte dessus après i descendait c'est le frère de lui la sorcière A : qu'est-ce qu'elle fait? Bruno : elle dispute à lui elle va le disputer parce qu'il veut pas passer le quad A : qu'est-ce qui se passe ensuite? Bruno : i veut son quad A : et alors qu'est-ce qui se passe? Bruno : i dit prête-moi son quad A : et alors? Bruno : i a pleuré parce qu'il a pris son quad A : oui et ensuite? Bruno : i fait des pénaltys <i>Personnage préféré</i>: Grand Alexandre parce que i joue au foot <i>Lien avec son vécu</i>: je veux pas parce que moi je suis un garçon je joue pas avec les filles moi je joue toujours avec les garçons

Petite section	Récit de pré-évaluation	Récit avant CAMI	Récit après CAMI
Nathan	la table la pomme elle peut pas elle peut pas elle mange pas elle peut c'est la pomme c'est encore une pomme elle peut pas c'est la chaise	<i>met Petit Tom sur le quad et le fait rouler</i> i vole pas <i>joue avec le quad</i> i roule elle vole i est comme ça	Nathan : lui (<i>le quad</i>) tout vert et lui i court assir A : qu'est-ce qui se passe dans l'histoire? Nathan : le ballon le quad A : et alors qu'est-ce qu'il dit? Nathan : non je veux pas elle vole pas etoiles elle vole elle vole elle vole elle vole <i>Personnage préféré:</i> Petit Tom parce que parce que lui <i>Lien avec son vécu:</i> non

Annexe n°23: Grilles d'analyse de Bruno

Bruno – Petite Section – Groupe expérimental- Niveau moyen
Niveau conduite de récit à la pré-évaluation : Descriptif 1

Analyse globale des récits 1 et 2

		Avant CAMI	Après CAMI
Situation initiale			oui
Élément déclencheur		oui	oui
PÉRIPÉTIES	Demande colérique		oui
	Menace Conséquence		
	Demande polie		
	Promesse		
Résolution : Négociation			
Situation finale			oui
Niveau de conduite de récit		Construit sa propre histoire	Descriptif 1 avec élément provenant du CAMI (la sorcière)

	Avant CAMI	Après CAMI
Autonomie de l'enfant		3 QA : qu'est-ce qu'elle fait ?, qu'est-ce qui se passe ensuite ?, et alors qu'est-ce qui se passe ? 2 DAMI : et alors ?, oui et ensuite ?
Remarques générales	Le premier récit de Bruno est un récit hors scénario, il construit sa propre histoire. Dans le deuxième récit, quelques éléments du scénario sont restitués. La dispute est évitée. Le CAMI, le QA et le DAMI aident Bruno à rester dans le thème initial du scénario, Bruno a besoin du soutien de l'adulte.	

Bruno – Petite Section – Groupe expérimental - Niveau moyen**Analyse des énoncés porteurs d'actes de paroles Récit 1 et 2**

	Récit 1		Récit 2	
<u>Élément déclencheur</u> Demande du quad Refus	je vais monter sur son quad	Type déclaratif Intonation -		
<u>Demande colérique</u>			i dit prête- moi son quad	Type impératif Intonation -

Bruno – Petite Section – Groupe expérimental - Niveau moyen

Synthèse concernant les énoncés porteurs d'actes de parole

Marqueurs spécifiques des actes de parole		Avant CAMI	Après CAMI
Les déictiques (marqueurs d'énoncés ancrés dans la situation d'énonciation)	P. P sujets	je	
	P. P. Compl		moi
	Adj Possessifs	son	son
Types de phrases	Déclaratives	1	
	Exclamatives		
	Énoncés brefs		
	Impératives		1
	Interrogatives		
Intonation	Récit intonné	non	oui
	Intonation adaptée		oui

Marqueurs spécifiques des actes de parole	Avant CAMI	Après CAMI
Personnage préféré	Grand Alexandre parce que i joue au foot	
Lien avec le vécu	je veux pas parce que moi je suis un garçon je joue pas avec les filles je joue toujours avec les garçons	
REMARQUES SUR UN PLAN QUALITATIF : Bruno a besoin du soutien de l’adulte. Pas d’enrichissement du nombre d’actes de parole. On note une confusion dans l’utilisation des adjectifs possessifs (normal à cet âge). Bruno réussit à faire un lien avec son vécu. On note un début d’intonation dans le récit 2.		

Annexe n°24: Récits des enfants de PS, groupe témoin, niveau fort

Petite section	Récit de pré-évaluation	Récit avant CAMI	Récit après CAMI
Éric	elle (**) une pomme des garçons des chaises des pommes trois pommes encore trois pommes des carrés encore des carrés encore des pommes dans sa main des garçons i prend des pommes i peut pas l'attraper i prend une chaise maintenant il a réussi et i mange	i voulait le quad i veut pas casser	<i>A : qu'est-ce qu'il veut Grand Alexandre ?</i> Éric : le quad i va demander à le bonhomme A : oui et il dit quoi alors ? Éric : i dit le quad là c'est pour moi i monte sur le quad et i roule i prend un autre quad i prend le ballon I (<i>Petit Tom</i>) joue au foot <i>Personnage préféré : Petit Tom</i> parce que il a un quad <i>Lien avec son vécu : elle joue avec des jouets</i>

Petite section	Récit de pré-évaluation	Récit avant CAMI	Récit après CAMI
Yannick	lui i veut raper la pomme ça lui elle veut faire comme ça et lui il veut faire raper la pomme comme avec l'escalier et après il a mangé la pomme i s'est assis	le quad avec le ballon il est réparé le quad regarde comme ça ça roule	Yannick : le quad ? non et ben c'est réparé maintenant ça roule lui i veut pas A : qu'est-ce qui se passe dans l'histoire ? Yannick : et ben il roule comme ça A : qu'est-ce qu'il veut le grand ? Yannick : i veut démarrer A : oui et alors ? Yannick : c'est ça ah non il est tombé du quad A : qu'est-ce qu'il veut le grand ? Yannick : lui i veut son quad A : oui et alors qu'est-ce qu'il fait ? Yannick : comme ça i dit rends moi le quad le quad c'est pour lui après il démarre le quad i va dire rends mon quad oui mais il est tombé et après il a fait descendre et après il va partir A : et qu'est-ce qui se passe à la fin ?

Petite section	Récit de pré-évaluation	Récit avant CAMI	Récit après CAMI
			Yannick : à la fin i monte sur le quad et i dit démarre ! lui i monte et après i est dans son quad et alors lui son ballon <i>Personnage préféré</i> : le grand parce que le grand c'est lui c'est parce que c'est lui qui fait monter et maintenant i redescend <i>Lien avec son vécu</i> : oui i veut pas

Annexe n°25: Grilles d'analyse de Éric

Éric – Petite Section – Groupe témoin- Niveau fort
Niveau conduite de récit à la pré-évaluation : Descriptif 1

Analyse globale des récits 1 et 2

		Avant tâche neutre	Après tâche neutre
Situation initiale			oui
Élément déclencheur		oui	oui
PÉRIPÉTIES	Demande colérique		oui
	Menace Conséquence		
	Demande polie		
	Promesse	oui	
Résolution : Négociation			
Situation finale			+/-
Niveau de conduite de récit		Enumératif	Enumératif

	Avant tâche neutre	Après tâche neutre
Autonomie de l'enfant		2 QA : qu'est-ce qu'il veut Grand Alexandre ?, oui et il dit quoi alors ?
Remarques générales	Très peu d'éléments du scénario sont restitués Éric a besoin d'être guidé par l'adulte. Éric ne construit pas de véritable situation dialogique.	

Éric – Petite Section – Groupe témoin - Niveau fort**Analyse des énoncés porteurs d'actes de paroles Récit 1 et 2**

	Récit 1		Récit 2	
<u>Élément déclencheur</u> Demande du quad Refus			i dit le quad là c'est pour moi	Type déclaratif Intonation

Éric – Petite Section – Groupe témoin - Niveau fort

Synthèse concernant les énoncés porteurs d'actes de parole

Marqueurs spécifiques des actes de parole		Avant tâche neutre	Après tâche neutre
Les déictiques (marqueurs d'énoncés ancrés dans la situation d'énonciation)	P. P sujets		
	P.P. Compl		moi
	Adj Possessifs		
	Autres		
Types de phrases	Déclaratives		1
	Exclamatives		
	Énoncés brefs		
	Impératives		
	Interrogatives		
Intonation	Récit intonné		non
	Intonation adaptée		Non
Personnage préféré		Petit Tom parce que il a un quad	
Lien avec le vécu		elle (sa sœur) joue avec des jouets	
REMARQUES SUR UN PLAN QUALITATIF :			
Éric a besoin du soutien de l'adulte			
Éric produit très peu d'actes de parole			

Le conte et le discours accompagnateur comme aide à la compréhension-production des actes de langage chez des enfants de maternelle scolarisés en R.R.S.

« Quand fée et sorcière mettent leur grain de sel »

Céline PUJOL

1 volume : 215 pages

Discipline : Orthophonie

Résumé :

Les actes de langage s'inscrivent dans une approche fonctionnelle du langage. Ils permettent de produire un effet sur l'autre, sur le monde. Parmi la diversité et la richesse des actes de parole, nous avons choisi d'étudier la demande.

A partir de deux personnages Playmobil®, nous avons créé un scénario induisant une série d'actes de langage (scénario de la demande et du refus). Puis, nous avons écrit un CAMI (Conte Accompagnateur Mixte et Intermédiaire) enveloppant ce scénario avec les ingrédients du conte.

Nous avons pré-évalué une population d'enfants de 3 à 5 ans scolarisés en maternelle R.R.S. afin de constituer deux groupes: un groupe expérimental bénéficiant du CAMI, et un groupe témoin effectuant une tâche neutre. Les enfants doivent produire un récit, avant et après CAMI ou tâche neutre.

Suite à cette expérimentation, nous avons créé trois grilles d'analyses afin d'observer et de comparer les niveaux de conduite de récit, le nombre d'énoncés porteurs d'actes de parole produits, les éléments narratifs repris, la diversité des types de phrases, l'intonation.

Les résultats obtenus suggèrent un effet bénéfique du CAMI sur le niveau de conduite de récit des enfants. Les autres résultats observés évoquent un effet bénéfique du CAMI sur la reprise des éléments narratifs, les actes de parole produits, les types de phrases utilisés et l'intonation pour les enfants de 5 ans. (Grande section). Cet effet est plus discret chez les enfants plus jeunes (Moyenne et Petite section).

Mots-clés :

1er niveau : Orthophonie

2ème niveau : Récit

3ème niveau : Rééducation

4ème niveau : Enfant (de 0 à 12 ans)

5ème niveau : Actes de langage, Conte Accompagnateur Mixte Intermédiaire.

Abstract :

Speech acts enable us to produce an effect on others, on the world. It seemed to us interesting to study this notion which belongs to a functional approach of language. Among the diversity of speech acts, we chose to study request.

From two Playmobil® figurines, we created a script leading a series of speech act (request and refusal script). Then, we wrote a CAMI (Conte Accompagnateur Mixte et Intermédiaire), enveloping this script with the tale's ingredients.

We pre-evaluated a population of children from 3 to 5 years old who go to an R.R.S. school to make up two groups: an experimental group who listens to the CAMI, and a control group doing a neuter task. Children have to tell the same scenario, before and after the CAMI, or before and after the neuter task.

After this experimentation, we created three analyses grids to observe and compare the behaviour narrative levels, the language utterances carrier of speech acts, the narrative elements produced, the diversity of sentence types, and the intonation.

The results obtained suggest a beneficial effect of the CAMI on the behaviour narrative levels. The other results observed indicate a beneficial effect of the CAMI on the language utterances carrier of speech acts, the narrative elements produced, the diversity of sentences types, and the intonation for children of 5 years old (Grande Section). However, it is more subtle on younger children (Moyenne and Petite Section).

Keywords :

1st level : Speech therapy

2nd level : Account

3rd level : Rehabilitation

4th level : Child

5th level : Speech acts, Conte Accompagnateur Mixte Intermédiaire.

MEMOIRE dirigé par : **ALVES Christian, GIBARU Ingrid, MARTIN Sophie**, CMPP de Lens