



HAL
open science

La fonction patrimoniale du langage : un moyen d'entraînement de la langue orale à l'école

Véronique Rey, Christina Romain, Marcel Jallet

► To cite this version:

Véronique Rey, Christina Romain, Marcel Jallet. La fonction patrimoniale du langage : un moyen d'entraînement de la langue orale à l'école. A.N.A.E. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant, 2016, La rééducation neuropsychologique dans les troubles cognitifs chez l'enfant, 141, pp.251-258. hal-01845952v2

HAL Id: hal-01845952

<https://hal.science/hal-01845952v2>

Submitted on 24 Aug 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La fonction patrimoniale du langage : un moyen d'entraînement de la langue orale à l'école

V. REY*, **CH. ROMAIN****, **M. JALLET*****

* Professeur des universités en sciences du langage, Laboratoire CREDO, UMR 7308, Aix-Marseille Université,

3, place Victor-Hugo, 13003 Marseille, France. Email : veronique.rey-lafay@univ-amu.fr

** Maître de conférences en sciences du langage, Aix-Marseille Université - ESPE, Laboratoire Parole et langage CNRS, UMR 7309. Email : christina.romain@univ-amu.fr

*** Conseiller pédagogique Éducation nationale-PACA. Email : marcel.jallet@wanadoo.f

RÉSUMÉ : La fonction patrimoniale du langage : un moyen d'entraînement de la langue orale à l'école

La fonction patrimoniale du langage assure la transmission d'un patrimoine langagier à l'oral sur plusieurs générations. Phénomène culturel universel, cette fonction est ici étudiée en lien avec les capacités mnésiques. Cette recherche auprès d'enfants de l'école primaire (grande section, cours préparatoire et cours moyen 1) montre l'impact d'un entraînement régulier sur la mémoire de travail après 14 semaines d'entraînement. Ces résultats sont discutés à l'aide du concept de la boucle phonologique de Baddeley. L'entraînement de pratiques orales ritualisées est donc un des moyens d'entraîner la langue orale à l'école.

Mots clés : *Langage – Mémoire – Narration – Gestes vocaux.*

Référence : Rey, V., Romain, C. et Jallet, M. (2016). La fonction patrimoniale du langage : un moyen d'entraînement de la langue orale à l'école. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (ANAE)*, 141, 251-258.

Nombreux sont les travaux sur les étapes d'acquisition de la langue maternelle chez l'enfant, du babillage à l'explosion du lexique vers 2 ans, des mots concrets aux mots abstraits, des structures de phrases simples aux structures complexes (Florin, 1999 ; Rondal, 2006). La connaissance de ces étapes a permis, entre autres, d'établir des diagnostics à propos de retard de langage et de dysfonctionnements langagiers.

Les études sur les évaluations du langage ont donné à voir une augmentation de ces phénomènes conduisant, en 2000, au rapport établi par Ringard. Ce rapport a rendu compte de dysfonctionnements langagiers oraux (dysphasie) et écrits (dyslexie). Ringard y annonçait qu'un enfant sur 20 présentait un dysfonctionnement langagier. La situation s'est aggravée depuis (Rey *et al.*, 2013) conduisant le ministère de l'Éducation nationale à rendre prioritaire l'enseignement de la langue orale à l'école élémentaire (B.O. 2015 ; Prost & Heurdière, 2014), cette dernière étant nécessaire pour acquérir la langue écrite.

Cette situation n'est pas qu'un problème de santé publique. Elle interroge nos pratiques culturelles de transmission de la langue maternelle. Nous sommes dans un environnement où les stimulations visuelles (notamment par l'emploi des différents écrans comme la télévision, les ordinateurs, les tablettes) concurrencent les stimulations strictement auditives. Ces stimulations visuelles sont telles qu'une des conséquences serait une augmentation de 25 à 30 % de la myopie chez les 16-24 ans (enquête 2012 de l'Association nationale pour l'amélioration de la vue, cité par Bach *et al.*, 2013).

La question posée ici est comment transmettre explicitement la langue orale, suite aux injonctions ministérielles ? Nos pratiques de transmission langagière orale entre adultes et enfants, plus particulièrement à l'école élémentaire, devraient sans doute être davantage explicitées, pratiquées en conscience.

En effet, si le code linguistique est explicitement donné à voir à l'école par l'enseignement de la grammaire et du lexique, les fonctions du langage en situation énonciative ne sont pas à ce jour connues des enseignants et sont donc transmises de façon implicite.

Par exemple, la fonction patrimoniale du langage qui, comme nous le verrons plus loin, permet de transmettre des corpus oraux, participe à la transmission de la langue maternelle : elle donne à entendre et à produire des textes oraux prévisibles (car déjà connus par le groupe). Cet apprentissage, tout comme pour le lexique, repose sur un apprentissage par cœur.

Le recours à des activités langagières ritualisées dans une pratique scolaire consciente, explicite et régulière serait alors une réponse possible aux injonctions ministérielles. Comme l'oralité dans le système scolaire français est faiblement reconnu (la pratique de la poésie, pour ne citer qu'un exemple, n'est pas une activité valorisée au sein du dispositif scolaire), nous proposons d'objectiver l'impact de cet entraînement sur les capacités mnésiques, c'est-à-dire sur une capacité cognitive, par ailleurs nécessaire aux apprentissages scolaires.

Après la présentation des concepts utilisés, notre étude exploratoire réalisée en milieu scolaire auprès de 835 enfants ordinaires (553 enfants de Grande Section et de CP, 282 enfants de CM1) donnera à voir des résultats en capacités mnésiques suite à une transmission de la langue orale, ritualisée et répétée quotidiennement.

CONTEXTE THÉORIQUE

La fonction patrimoniale du langage

Un des éléments d'apprentissage de la langue orale porte sur la transmission basée sur du patrimoine immatériel, à savoir des textes oraux, portée par une tradition orale transmise entre des adultes et des enfants. Cette pratique de la langue orale repose sur des rituels et un apprentissage par cœur de ces contenus sans explication systématique de ces derniers mais avec

des émotions partagées. Nous considérons que ces pratiques relèvent de la fonction patrimoniale du langage (Rey *et al.*, 2013). Il s'agit d'une technique de transmission de la langue orale basée sur des textes immatériels oraux. C'est un processus long qui mobilise de nombreux acteurs adultes. Les activités langagières relèvent des pratiques de la vie ordinaire mais aussi de la transmission d'éléments langagiers appris par cœur sur plusieurs générations. En effet, dans toutes les cultures, les adultes ont transmis des chants, des mythes, des contes, des poésies aux enfants (Hassan, 1985 ; Halliday & Hassan, 1989 ; Wamenka, 1992). Ces textes patrimoniaux seraient un objet symbolique assurant la pérennité du groupe. Ces textes oraux sont appris et ils sont racontés, c'est-à-dire, contés de nouveau. Cette fonction langagière est appelée patrimoniale car elle vise un apprentissage tout à la fois social et langagier par l'appropriation de récits, chansons, comptines, poésies. Par cette fonction, reposant sur une part d'imitation et de reproduction, l'enfant entre à la fois dans une culture mais aussi dans la langue. Ce ne sont pas les textes qui sont patrimoniaux dans notre approche, mais la technique de transmission langagière qui est patrimoniale car elle relève de pratiques traditionnelles culturelles. Elle sollicite également une attention conjointe, un décentrage du sujet et une activité mnésique. Cela consiste en l'effort conscient, en tant qu'acte intentionnel, de partager entre générations des textes oraux relevant d'une culture commune.

Les gestes vocaux et les phrases grammaticalement complexes

Le partage de textes oraux conduit à travailler deux éléments. D'une part les gestes vocaux, supports phonologiques pour l'appropriation de la langue maternelle, sont réalisés en groupe. D'autre part, l'appropriation de phrases grammaticalement complexes serait rendue accessible par l'exposition régulière d'un corpus oral patrimonial partagé.

Gestes vocaux

Dans un premier temps, le babillage, l'écholalie et les répétitions constituent les premiers éléments d'appropriation langagière. En effet, dès la première année, le nourrisson est dans la répétition de succession de syllabes. Peut-être pourrait-on appréhender les allitérations et les récitations dans la continuité de ce phénomène : une capacité à répéter des éléments sonores identiques chez le très jeune enfant, même sans comprendre les mots, capacité d'imitation qui permettrait par la suite de mémoriser des éléments phrastiques plus complexes. Il y a donc là un premier phénomène, basé sur des assemblages phoniques, une « mise en bouche ». Ces gestes vocaux sont en lien avec la mémoire verbale par le fait de la répétition des éléments, conduisant Baddeley *et al.* (1998 ; 2000) à parler de « boucle phonologique ».

La mémorisation de ces textes ne signifie pas systématiquement leur compréhension. Les gestes vocaux « se rempliraient » de signification progressivement.

Phrases grammaticalement complexes

Selon Auroux (2000 : 18), un savoir langagier est finalisé par la nécessité d'acquérir une maîtrise. Il y aurait, selon lui, trois types de maîtrises : la maîtrise de l'énonciation (capacité d'un locuteur de rendre sa parole adéquate à un but donné, convaincre, représenter le réel), la maîtrise des langues (parler et/ou comprendre une langue) et la maîtrise de l'écriture.

Ces trois maîtrises donnent lieu à la constitution de techniques, de pratiques codifiées permettant d'obtenir un résultat voulu. Par ces pratiques, il y aurait une maîtrise d'une énonciation particulière, celle d'une culture partagée, d'une émotion poétique partagée, d'une connivence culturelle. Ces pratiques langagières ritualisées donneraient accès aux usagers à des structures de phrases complexes, des figures de style comme la métaphore qui traduiraient en langue notre capacité symbolique. Elles développeraient plusieurs capacités en langue par le principe de la mise en place d'automatismes langagiers, à savoir la réalisation de gestes vocaux et de phrases complexes. Ces réalisations seraient répétées à l'identique lors d'apprentissage de contes, chansons, poésies, etc.

L'appropriation des textes patrimoniaux langagiers oraux, par l'imitation à l'identique et par l'activité narrative est comme un travail de copiste de l'oralité. C'est par ce travail qui allie

émotions, sentiments, structures phrastiques complexes et gestes vocaux que les locuteurs s'approprieraient la langue maternelle.

Les capacités mnésiques

La mémoire est une facette des fonctions cognitives qui s'appréhende selon au moins deux caractéristiques : le type d'enregistrement ou le type d'information à stocker.

Le type d'enregistrement des données permet de distinguer la mémoire à court terme (ou mémoire de travail ou mémoire tampon) qui correspond à un stockage des données pendant une durée brève de moins d'une minute, de la mémoire à long terme qui correspond à un stockage des données pendant une durée illimitée.

Le type d'information distingue la mémoire verbale qui stocke essentiellement des informations langagières, de la mémoire visuo-spatiale qui encode préférentiellement des données non verbales comme la forme d'un visage.

Les tests cliniques pour appréhender ces capacités mnésiques sont des tests portant sur une situation de rappel (répéter trois mots que l'on vient d'entendre) ou des tests portant sur une situation de reconnaissance (après avoir stocké des données en mémoire, on demande au sujet de reconnaître ces données parmi un ensemble de données). Gathercole et Baddeley (1990) ont démontré un déficit de la mémoire verbale à court terme chez des enfants présentant des troubles du langage. Baddeley (2000) a montré l'importance de la boucle phonologique lors du développement des capacités mnésiques. La boucle phonologique est une boucle articulatoire qui assure une répétition subvocale (Poncelet *et al.*, 2001) et un maintien des informations verbales sur un temps limité.

Chez l'enfant dysphasique par exemple, la mémoire verbale est davantage atteinte que la mémoire visuo- spatiale et la mémoire à court terme est plus limitée que la mémoire à long terme. La mémoire de récit est souvent déficitaire avec un échec du rappel du récit immédiat corrélant ainsi trouble de la mémoire et difficultés d'organisation du message verbal.

Ce lien entre activités langagières et capacités mnésiques verbales nous incite à tester l'incidence d'un entraînement langagier sur la mémoire verbale.

PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE

Les caractéristiques de la fonction patrimoniale du langage s'appuieraient sur des pratiques gestuelles oralisées et mémorisées. Nous proposons donc de tester l'impact d'un entraînement régulier de cette fonction sur la mémoire verbale.

Pour tester cette hypothèse, nous avons proposé un protocole d'entraînement auprès d'enfants de Grande section/ CP et de CM1, dans des écoles de Marseille et de sa région (Gardanne, Aix, Trets, Marignane, Vitrolles).

L'entraînement a été réalisé auprès de 387 enfants (Expérimentés, EXP) ; 448 autres enfants n'ont pas reçu d'entraînement et constituent le groupe témoin (Témoins). Les enfants témoins ont suivi une scolarité ordinaire. Le propos n'est donc pas de savoir si cet entraînement est le seul efficace pour travailler la mémoire ; il s'agit simplement de savoir si cet entraînement a un impact sur cette dernière.

Cet entraînement a duré 14 semaines entre octobre 2013 et mars 2014. L'entraînement durait 15 minutes par jour (5 mn par item), réalisé tous les jours par l'enseignante, responsable de la classe. Les enseignants ont été recrutés sur la base du volontariat. L'entraînement devait se réaliser au même moment de la journée et comprenait les trois items suivants :

- la répétition d'allitérations (ton thé t'a-t-il ôté ta toux ?) ;
- l'apprentissage progressif d'une poésie ;
- l'écoute d'une histoire.

Ces trois activités conduites par l'enseignant étaient réalisées uniquement à l'oral sans aucun document. Ces activités n'ont fait l'objet d'aucune évaluation scolaire. Ces activités ont été réalisées avec l'ensemble des élèves en même temps.

Avant et après cet entraînement, une évaluation de la mémoire verbale (*Annexe 1*) a été réalisée individuellement auprès de chaque enfant (enfants du groupe Expérimentés et enfants du groupe Témoins). Nous avons construit deux protocoles d'évaluation de la mémoire de travail (un pour les GS/CP et un pour les CM1) comprenant des exercices de répétition de chiffres, de mots d'une syllabe, de deux syllabes, et de phrases simples et complexes, constituant une histoire. Les mots sont des noms et sont donc présentés avec leur déterminant¹ à la différence des chiffres. Bien entendu, ces exercices n'ont jamais été réalisés pendant l'entraînement.

Le protocole comprend donc une évaluation individuelle avant/après sur la mémoire verbale chez tous les enfants, un entraînement collectif des activités langagières durant 14 semaines auprès des enfants expérimentés et une absence d'entraînement spécifique auprès d'une population témoin.

RÉSULTATS

Les capacités en mémoire verbale des enfants ont été évaluées sur la base de 5 exercices en GS/CP et de 4 exercices en CM1.

Le tableau suivant présente l'ensemble des exercices (les évaluations complètes sont à l'*annexe 1*).

Tableau 1. Présentation des exercices évaluant la mémoire verbale à court terme.

GS/CP	CM1
Exo 1 : répétition de chiffres	Exo 1 : répétition de chiffres
Exo 2 : répétition de mots monosyllabiques	Exo 2 : répétition de mots monosyllabiques
Exo 3 : répétition de mots dissyllabiques	Exo 3 : répétition de mots dissyllabiques
Exo 4 : répétition de phrases simples	Exo 4 : répétition de phrases simples et complexes
Exo 5 : répétition de phrases complexes	

Le traitement statistique a été réalisé à l'aide du logiciel XLSTAT-Pro version 2013. Les données des deux tâches ont été examinées dans chacun des deux groupes (GS/CP et CM1). Elles ont fait l'objet de deux analyses statistiques :

- analyse statistique comparative intragroupe à l'aide du test de Student, afin de déterminer les différences significatives, par exercice, avant et après l'entraînement ;
- analyse statistique comparative intergroupes, afin de déterminer les différences significatives, entre les enfants témoins et les enfants expérimentés, avant et après l'entraînement, pour chaque niveau scolaire.

¹ On pourrait donc considérer que lors de la répétition, il y a en fait deux syllabes à répéter (ex : « le train » et non « train ») ; à l'inverse les chiffres constituent une seule syllabe mais présentent une particularité en appartenant à un même domaine lexical à la différence de la répétition des mots. Nous avons donc maintenu l'appellation « chiffres, mots de 1 syllabe, mots de 2 syllabes », même si dans les faits il y a répétition de mots de 1 syllabe pour les chiffres, de deux syllabes pour les mots monosyllabiques avec leur déterminant et de trois syllabes pour les mots dissyllabiques avec leur déterminant.

Nous n'avons pas comparé les niveaux scolaires car notre hypothèse concerne uniquement l'impact d'un entraînement sur la mémoire verbale.

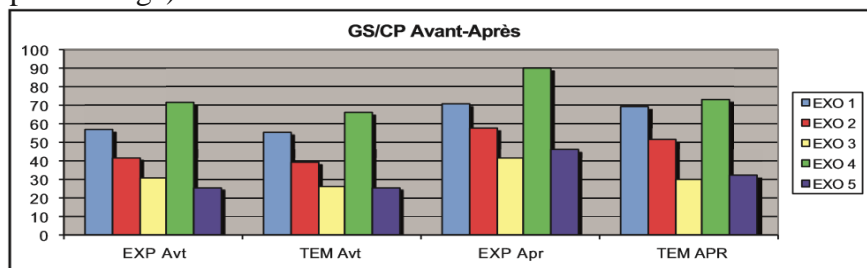
Les analyses suivantes portent sur la comparaison des populations pour chaque niveau scolaire et par exercice : la première analyse interroge la présence ou non d'une différence significative entre les témoins et les expérimentés avant et après l'entraînement ; la deuxième analyse teste les résultats par exercice, avant et après l'entraînement, pour chaque population (Témoins GS/CP, Expérimentés GS/CP, Témoins CM1, Expérimentés CM1).

Analyse des comparaisons Expérimentés/Témoins

Analyse des comparaisons Expérimentés/Témoins GS-CP

Le graphique suivant représente, en pourcentage, les moyennes des résultats des deux populations (EXP/TEM) avant et après l'entraînement.

Graphique 1. Moyenne des résultats des enfants avant et après entraînement (exprimée en pourcentage).



Le tableau 2 rend compte du traitement statistique.

Tableau 2. Traitement statistique comparant les EXP aux TEM

GS-CP	Exo 1 Av.	Exo 1 Ap.	Exo 2 Av.	Exo 2 Ap.	Exo 3 Av.	Exo 3 Ap.	Exo 4 Av.	Exo 4 Ap.	Exo 5 Av.	Exo 5 Ap.
Témoin vs EXP	- 0,310	- 1,176	- 0,969	- 2,995	- 2,187	- 6,242	- 1,930	- 6,317	- 0,922	- 5,139
P	0,757	0,240	0,333	0,003	0,029	< 0,0001	0,054	< 0,0001	0,357	< 0,0001

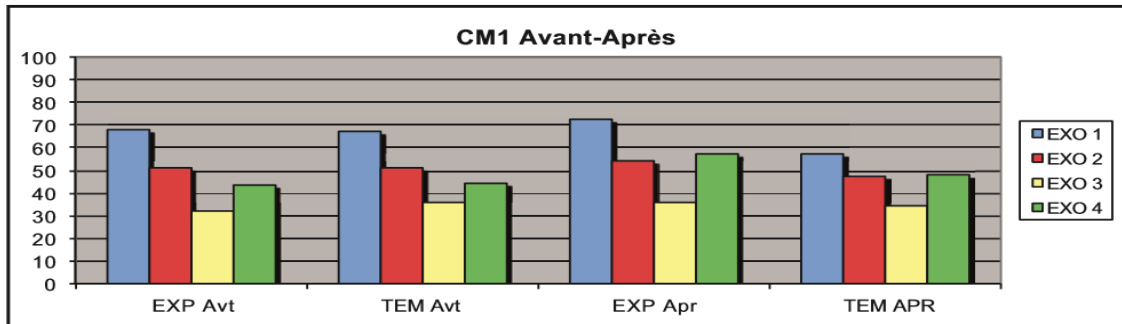
En GS/CP, avant l'entraînement, les deux groupes d'enfants ne se différencient pas pour les exercices de répétition de chiffres (exercice 1), de répétition de mots de 1 syllabe (exercice 2), et de répétition de phrases (exercice 5). Les deux groupes sont donc comparables sur ces items. Cependant, ces deux groupes se différencient sur la répétition des mots de deux syllabes (exercice 3) et la répétition de phrases simples (exercice 4). Les Expérimentés sont meilleurs que les Témoins pour ces deux exercices.

Après l'entraînement, les deux groupes se différencient sur les exercices 2, 3, 4 et 5. Cette significativité est notable pour les exercices 3, 4 et 5 ($p < 0,0001$) en faveur des enfants expérimentés.

Analyse des comparaisons Expérimentés /Témoins CM1

Le graphique suivant représente en pourcentage, les moyennes des résultats des deux populations (EXP/TEM) avant et après l'entraînement.

Graphique 2. Moyenne des résultats des enfants avant et après entraînement (exprimée en pourcentage).



En CM1, avant l'entraînement, les deux groupes sont comparables car il n'y a pas de différence significative pour les quatre exercices réalisés (tableau 3).

Après l'entraînement, cette absence de différence demeure pour l'exercice de répétition de mots de 2 syllabes (exercice 3). Tous les autres exercices révèlent une différence significative entre les deux populations en faveur des enfants expérimentés et attestent ainsi un impact de l'entraînement sur les exercices évaluant les capacités mnésiques.

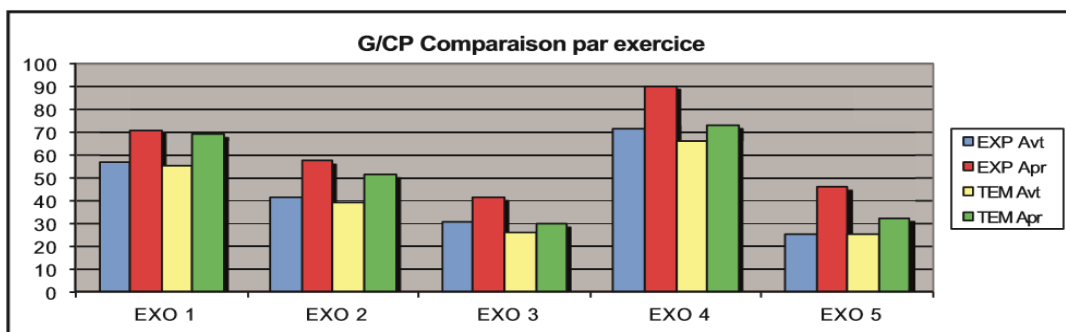
Par une autre analyse statistique, nous avons voulu savoir si, à l'intérieur de chaque groupe (GS/CP et CM1), les résultats par exercice étaient significativement différents avant/après ces 14 mois.

Analyse des comparaisons par exercice selon le niveau scolaire

Les résultats des GS/CP par exercice

Le graphique suivant représente en pourcentage, les moyennes des résultats des deux populations (EXP/TEM) avant et après l'entraînement pour chaque exercice.

Graphique 3. Moyenne des résultats des enfants GS/CP avant et après entraînement (exprimée en pourcentage) présentée par exercice.



Les expérimentés ont progressé significativement ($p < 0,0001$) pour tous les exercices (tableaux 4 et 5).

Tableau 4. Traitement statistique comparant les les exercices chez EXP (GS/CP).

	Exo 1 av./ap.	Exo 2 av./ap.	Exo 3 av./ap.	Exo 4 av./ap.	Exo 5 av./ap.
Valeur T	- 6,155	- 7,160	- 5,567	- 7,079	- 8,196
Valeur P	< 0,0001	< 0,0001	< 0,0001	< 0,0001	< 0,0001

Tableau 5. Traitement statistique comparant les exercices chez les TEM GS/CP).

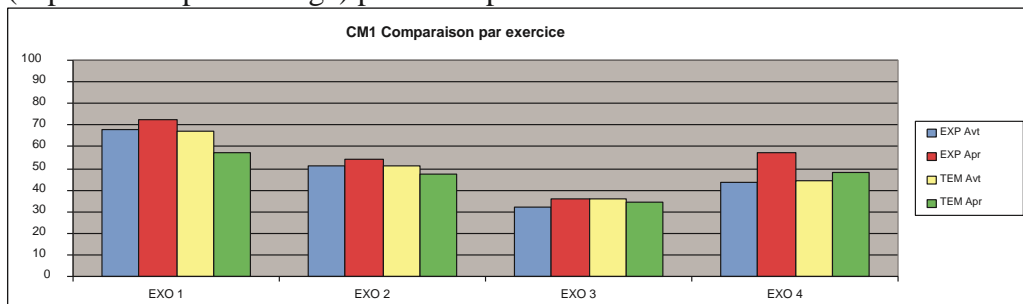
	Exo 1 av./ap.	Exo 2 av./ap.	Exo 3 av./ap.	Exo 4 av./ap.	Exo 5 av./ap.
Valeur T	- 5,679	- 5,587	- 2,065	- 1,994	- 2,626
Valeur P	< 0,0001	< 0,0001	0,039	0,047	0,009

Donc, tous les enfants (Expérimentés et Témoins) font des progrès en mémoire verbale pendant cette période scolaire. Ceci indique qu'en termes de mémoire verbale, les autres activités scolaires sont également pertinentes dans le développement de la mémoire verbale. Cependant, les enfants Expérimentés progressent davantage (puisque leurs résultats sont significativement différents des Témoins) et témoignent ainsi de l'impact de l'entraînement sur la mémoire verbale.

En GS/CP, cette pratique pourrait alors être considérée comme une pratique pertinente de la transmission de la langue orale à l'école.

Les résultats des CM1 par exercice

Graphique 4. Moyenne des résultats des enfants (CM1) avant et après entraînement (exprimée en pourcentage) présentée par exercice



Les Expérimentés n'ont pas progressé significativement sur les exercices 1, 2 et 3, mais ils ont progressé sur l'exercice portant sur la répétition de phrases constituant une histoire (exercice 4). (voir tableaux 6 et 7)

Tableau 6. Traitement statistique comparant les exercices chez les EXP (CM1).

	Exo 1 av./ ap.	Exo 2 av./ ap.	Exo 3 av./ ap.	Exo 4 av./ ap.
Valeur T	- 1,639	- 1,250	- 1,711	- 4,746
Valeur P	0,104	0,214	0,090	< 0,0001

Tableau 7. Traitement statistique comparant les exercices chez les TEM (CM1).

	Exo 1 av./ ap.	Exo 2 av./ ap.	Exo 3 av./ ap.	Exo 4 av./ ap.
Valeur T	3,327	1,204	0,505	-1,027
Valeur P	0,001	0,230	0,614	0,305

Les Témoins ont progressé uniquement sur l'exercice de répétition de chiffres (exercice 1). Les Expérimentés CM1 progressent significativement sur la capacité à répéter des phrases et non les Témoins CM1.

Ceci conduit à deux remarques : tout d'abord, les capacités en mémoire verbale se développent peu en CM1, avec ou sans entraînement ; ensuite, ces capacités se développent significativement chez les Expérimentés pour la tâche de répétition de phrases.

Cela indique l'impact positif de l'entraînement car les deux populations étaient strictement comparables avant l'entraînement.

DISCUSSION

Transmettre la langue orale nécessite de penser la transmission de cette dernière dans un ensemble dépassant le code linguistique strict : la fonction patrimoniale du langage est un des moyens. Reposant sur une pratique strictement auditive et une appropriation par cœur, elle est en effet un moyen de transmission d'un savoir langagier ritualisé dans toutes les cultures du monde. Or cette pratique orale est aujourd'hui concurrencée par une surstimulation visuelle en lien avec l'emploi quotidien des écrans (télévision, tablette, etc.).

Au sein des établissements scolaires aujourd'hui, est-il pertinent ou non d'entraîner explicitement et régulièrement cette fonction ? Pour répondre à cette question, nous avons voulu savoir si cette pratique avait un impact sur les capacités mnésiques des élèves. Pourquoi ? Car apprendre des allitérations pour la mise en bouche des phonèmes de la langue, réciter des poésies, écouter des histoires sont des activités qui peuvent paraître marginales au sein d'un dispositif scolaire. Si un impact sur les capacités mnésiques était observé, alors ces activités seraient valorisées et peut-être mieux intégrées dans les activités scolaires.

Les premiers résultats obtenus sur l'évaluation de la mémoire verbale confirment notre hypothèse : apprendre par cœur des allitérations, des poésies, et écouter une histoire améliorent la mémoire verbale des élèves. Ce lien est particulièrement marqué en GS/CP.

Pour ouvrir la discussion, nous nous situons dans une perspective neuropsychologique. Le modèle neuropsychologique le plus cité concernant les capacités mnésiques verbales est celui de Baddeley (2000). Dans ce modèle, la boucle phonologique est une base constitutive de la mémoire verbale. Lors de l'acquisition de la langue maternelle, la coordination entre l'énonciation et la compréhension reposerait sur la boucle phonologique (Gathercole & Baddeley, 1990). Plusieurs études montrent des corrélations entre les capacités articulatoires et la mémoire verbale (Gillet *et al.*, 1996). Ce serait un système spécialisé dans le stockage du matériel verbal. Il nécessite la mise en place de gestes articulatoires réalisés rapidement. Boisson- Bardies (1996) indique que cet apprentissage nécessite 4 à 5 ans. Bouvet (1982) montre par son étude auprès des enfants sourds que la non-automatisation des gestes phonologiques génère de grandes difficultés pour l'appropriation de la langue. Selon ces auteurs, cette boucle, présente dès les premières années de vie de l'enfant, ne serait réellement fonctionnelle qu'au contact avec les adultes.

Cependant, la boucle phonologique est inséparable de la langue : même si la description d'une langue est une description en module (Rey, 2005), ces modules sont interdépendants entre eux et nécessitent, selon notre hypothèse, l'appropriation et l'actualisation des fonctions du langage, notamment la fonction patrimoniale, ici seule évaluée. Cette fonction, comme nous l'avions indiqué, comprend les gestes vocaux et les phrases complexes. Concernant les gestes vocaux, nous sommes complètement en écho aux travaux cités ci-dessus. Produire collectivement des gestes vocaux par les jeux d'allitérations et l'apprentissage de poésies et travailler en perception, l'attention conjointe et la vision des mouvements des lèvres de l'enseignant au moment de la narration d'une histoire, pourraient effectivement améliorer la mémoire verbale par le biais de la boucle phonologique. Si tel est le cas, on comprend mieux pourquoi cet effet est moindre en CM1 : les enfants plus âgés auraient donc franchi cette étape développementale du langage. Selon Boisson-Bardies (1996), le développement du langage oral aurait atteint un seuil vers 8 ans et les enfants de CM1 ont 9 ans.

Les phrases complexes sont en lien avec les exercices de répétition de phrases, notamment l'exercice 5 pour les GS/ CP et l'exercice 4 pour les CM1. La capacité à répéter des phrases complexes (mémoire verbale) pourrait nécessiter le fait d'avoir été déjà confronté à ces structures dans le cadre d'une écoute attentive et émotive. Les capacités en mémoire verbale sont significativement améliorées chez les enfants Expérimentés de GS/CP et de CM1 : être dans une activité narrative (dans notre protocole, écouter une histoire racontée - et non lue - par son enseignant) semble améliorer la mémoire verbale de travail. Nous avons présenté l'activité de narration partagée, résultant d'un travail de copiste de l'oralité, garant de la mise en place des phrases complexes et des figures de style comme la métaphore.

Notre protocole d'entraînement pourrait être amélioré en intégrant la dimension prosodique. Les activités réalisées lors des entraînements ne comprenaient pas la pratique du chant. Étant donné nos résultats et leur lien avec la boucle phonologique et les capacités mnésiques, il nous semble nécessaire, pour poursuivre ce travail, d'intégrer la pratique collective du chant car cette dernière permettrait d'entraîner intonation et prosodie.

CONCLUSION

Les différentes recherches menées depuis les années 80 ont très efficacement établi que des dysfonctionnements cognitifs pouvaient être à l'origine de difficultés lors de l'appropriation des apprentissages langagiers (en langue orale et en langue écrite).

L'augmentation du nombre d'enfants présentant des dysfonctionnements langagiers nous a conduits à nous interroger sur la transmission de la langue orale. Une approche modulaire (la phonologie, la morphologie, la syntaxe) n'est pas suffisante pour rendre compte de l'appropriation de la langue maternelle car elle ne s'intéresse qu'au code linguistique. Les fonctions du langage permettent d'appréhender la langue dans sa complexité et dans sa dynamique interactionnelle et communicationnelle. Cependant, par ce fait même, elles génèrent des difficultés pour évaluer leur impact car elles n'existent pas « hors contexte ».

Nous avons donc restreint notre étude à l'étude de la fonction patrimoniale du langage comprise comme la transmission d'un patrimoine langagier, appris par cœur. Pour évaluer l'impact d'un entraînement de cette fonction, nous avons établi un protocole concernant la mémoire verbale (aucune évaluation scolaire de ces entraînements n'a été réalisée).

Au terme de 14 semaines, les 387 enfants entraînés (Expérimentés) obtiennent des résultats en mémoire verbale significativement supérieurs aux 448 enfants témoins (Témoins).

L'activité « apprendre par cœur » du patrimoine langagier (allitérations et poésies) et l'activité de narration (écouter un adulte raconter une histoire) pourrait alors être considérée comme des activités pertinentes pour transmettre la langue orale au sein de l'institution scolaire. La « boucle phonologique » de Baddeley nous a permis d'interpréter cet effet.

Ces premiers travaux, bien que limités, valorisent le patrimoine langagier partagé entre plusieurs générations. Au lieu d'être perçus comme un ensemble d'activités scolaires périphériques, ces activités de transmission langagière, répétées tous les jours, seraient un moyen efficace pour assurer les appropriations phonologiques et sémantico- syntaxiques. L'entraînement en langue orale est envisagé dans sa complexité et non segmenté en modules ; il permet ainsi de dépasser le code linguistique et d'inscrire la transmission de la langue maternelle dans une cohérence anthropologique au sein d'une pratique scolaire.

On peut alors s'interroger sur la pertinence de cet entraînement en milieu scolaire : pourquoi cette transmission relèverait-il du temps scolaire ? Les situations de détresse langagière connaissent une évolution telle que nous proposons de parler de rupture anthropologique au sein de nos pratiques culturelles. Dès lors, il y a urgence pour l'école à prendre en charge les fonctions du langage pour ne pas courir le risque de gérer de plus en plus d'enfants « malades » en langue orale.

RÉFÉRENCES

- AUROUX, S. (2000). *Histoire des idées linguistiques. Hégémonie du comparatisme. T.3*. Bruxelles : Mardaga.
- BACH, J.-F., HOUDÉ, O., LÉNA, P. & TISSERON, S. (2013). *L'Enfant et les écrans*. Paris : Le Pommier.
- BADDELEY, A.D., GATHERCOLE, S.E. & PAPAGNO, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105, 158-173.
- BADDELEY, A.D. (2000). The episodic Buffer. A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417-423.
- BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015). *Spécial n°2* du 26 mars, ministère de l'Éducation nationale.
- BOUVET, D. (1982). *La Parole de l'enfant sourd*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BOYSSON-BARDIESDE, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants ? De la naissance jusqu'à deux ans*. Paris : Odile Jacob.
- FLORIN, A. (1999). *Le Développement du langage*. Paris : Dunod.
- GATHERCOLE, S.E. & BADDELEY, A. (1990). Phonological memory deficits in language disorders children. Is there a causal connection? *Journal of Memory and Language*, 29, 355.
- GILLET, P., BILLARD, C. & AUTRET, A. (1996). La Mémoire phonologique à court terme : aspects neuropsychologiques et développementaux de la « boucle phonologique ». *Revue de neuropsychologie*, 6, 5-51.
- HALLIDAY, M.A.K & HASSAN, R. (1989). *Language, context and text: aspects of language in a socio-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- HASSAN, R. (1985). *Linguistics, language and verbal art*. Oxford: Oxford University Press.
- HUTSON, N. (2008). *L'Espèce fabulatrice*. Paris : Actes Sud, Babel.
- MORAIS, J. (1994). *L'Art de lire*. Paris : Odile Jacob.
- PINKER, S. (1999). *L'instinct du langage*. Paris : Odile Jacob.
- PONCELET, M., MAJERUS, S. & VANDERLINDEN, M. (2001). Mémoire à court terme et pathologie du langage. *Rééducation orthophonique*, 208, 101-120.
- PROST, A. & HEURDIER, L. (2014). *Les Politiques de l'éducation en France*. Paris : La Documentation française.
- RABATEL, A. (2004). *Argumenter en racontant*. Bruxelles : De Boeck.
- RONDAL, J. A. (2006). *Expliquer l'acquisition du langage*. Sprimont : Mardaga.
- REY, V. (2005). Phonologie et pathologie. In N.Nguyen, S. Wauquier- Gravelines & J. Durand (Eds.). *Phonologie et phonétique, forme et substance* (pp. 375-396). Paris : Hermès Science.
- REY, V., GOMILA, C. & ROMAIN, C. (2013). *La détresse langagière*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.
- RINGARD, J.-CH. (2000). *à propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- WAMENKA, N'S. (1992). Récits épiques des Lega du Zaïre. T. I & II. *Tervuren : Annales de sciences humaines*, 135.