

Chapitre 4 : Espaces de socialisation et impact sur le développement langagier

Cherifa GHETTAS

Le langage en tant qu'objet cognitif et objet social se développe, à travers les interactions sociales. Dans notre contexte, l'enfant peut évoluer sur le plan linguistique, à l'âge préscolaire avec ses pairs, dans l'un de ces trois espaces de socialisation (classe maternelle, mosquée, rue). Le développement linguistique de celui-ci va être canalisé selon certaines orientations linguistiques qui diffèrent d'un espace à un autre. Ces orientations qui prédominent, selon l'espace de socialisation, favorisent l'intégration au milieu et à la réussite scolaire ou, au contraire, défavorisent cette intégration provoquant chez l'enfant une résistance à l'école qui pourrait le mener à l'échec scolaire. Nous soulignons à la suite de plusieurs auteurs que les modes de communication, une fois installés, contribuent à favoriser ou à défavoriser l'émergence d'orientations cognitives à la réussite scolaire. Les psychologues Bernstein, Vygotsky et Bruner¹⁴⁹, ayant travaillé sur le rôle des interactions sociales dans l'acquisition du langage, insistent sur la détermination des modes de communication dans l'orientation du développement intellectuel et des apprentissages. Ceci étant, les espaces structurés, où nous retrouvons une orientation et un guidage par un partenaire compétent, sont les plus favorables dans la construction des savoirs, des savoir-faire et des savoir-dire.

L'école, en tant qu'espace structuré, est l'espace privilégié où doit se développer les différents modèles de discours. Elle vise, en tout premier lieu, à la construction de la langue de l'enfant, sur le plan de l'oral et de l'écrit. Le bulletin officiel de l'éducation publié en 1976¹⁵⁰, fait une place à l'enseignement de la langue arabe même si les objectifs ne sont pas suffisamment étayés. A ce propos, nous lisons « *l'école fondamentale est chargée de dispenser un enseignement de langue arabe leur permettant une maîtrise totale de l'expression écrite et orale. Cet enseignement qui est un facteur important du développement de leur personnalité, doit les doter d'un*

¹⁴⁹ Bernstein, B : Langage et classes sociales, Paris, Ed. Minuit. 1975

Bruner, J-S : Le développement de l'enfant : Savoir-faire, Savoir dire PUF, Paris 1991

Vygotski, J.P, Bronckart et all « Vygostki aujourd'hui » Paris Ed. Sociales 1985.

¹⁵⁰ Bulletin officiel de l'Education Nationale, (1976)

instrument de travail et d'échange pour se pénétrer des différentes disciplines et pour communiquer avec leur milieu ». D'un autre côté les nouveaux programmes publiés en 1996, relatifs à l'enseignement de la langue arabe déterminent les objectifs par cycle et par matière.

1 - Objectif de l'enseignement de langue

Une lecture attentive des programmes nous a permis de dégager le profil de sortie de l'élève de première et de sixième année. Les programmes en question mettent l'accent sur les attentes suivantes. L'enfant doit être capable de comprendre un dialogue simple, de raconter une histoire ou un événement vécu et de s'exprimer dans les situations diverses à la fin de la première année. Les exercices visant à développer ces capacités traduites en termes de compétences comprendront l'élocution, la lecture et l'écriture. Par contre à la fin de la sixième année, l'enfant doit maîtriser les deux formes d'expressions orales et écrites, dans le sens où il maîtrisera les différents modes de communication ; linguistiquement, en d'autres termes, il doit être capable de comprendre les différents messages oraux et écrits et de s'exprimer correctement dans une langue orale et écrite : tel que rédiger une lettre faire un commentaire, un compte rendu d'observation ou d'expérience scientifique et littéraire telles que l'ordre, la précision et la cohérence/cohésion.

Les objectifs définis doivent être atteints par l'ensemble des élèves, quel que soit l'espace dans lequel l'enfant a évolué, sur le plan linguistique, avant son entrée à l'école. En partant de l'hypothèse que les enfants arrivent à l'école avec des prérequis linguistiques différenciés, il s'agit de savoir comment l'école gère cette différenciation ou mieux encore cette hétérogénéité linguistique ? L'espace de socialisation est-il facteur discriminant dans le développement du langage dans le cadre scolaire ? Pour répondre à ce questionnement nous avons essayé d'évaluer la compétence textuelle à travers la capacité de raconter et de restituer une histoire entendue. Cette capacité constitue l'un des objectifs de l'enseignement de la langue arabe même si la formulation n'est pas identique.

Cette étude s'inscrit, donc, dans le prolongement des travaux qui s'intéressent à l'acquisition d'une compétence textuelle par l'enfant. T.A. Van Dijk¹⁵¹ définit cette dernière en ces termes. Il écrit : « *puisque le sujet*

¹⁵¹ Van Dijk T.A. 1973, Grammaires textuelles et structures narratives, in sémiotique narrative et textuelle, Larousse, P.183.

parlant peut produire/interpréter un nombre infini de discours différents, sa compétence est nécessairement une compétence textuelle. Il est très peu probable, et même impossible, que la production et la perception des énoncés textuels s'opèrent par une concaténation non réglée de phrases isolées. La notion même de cohérence textuelle serait inexplicable ».

2 - Méthodologie

Pour paraphraser Van Dijk, nous dirons qu'un sujet parlant justifie de l'existence d'une compétence textuelle, quand il produit et perçoit des énoncés textuels cohérents et peut paraphraser et résumer un texte. Cette compétence textuelle s'acquiert progressivement à partir des différents discours auxquels l'enfant est confronté. Elle se met en place plus rapidement chez les enfants exposés aux différents récits lus ou entendus.

Pour les besoins de l'analyse nous avons mis les enfants dans la situation de récit comme il a été signalé plus haut. Pour ce faire, deux épreuves leur ont été soumises qui correspondent à deux situations de production :

- Récit libre (RL) ¹⁵²
- Récit restitué (RR)

Pour la première épreuve, nous avons demandé aux enfants de nous raconter une histoire qu'ils connaissaient bien. Cette épreuve a occupé la première place, afin de ne pas influencer l'enfant dans la conduite et la construction de son texte.

Par contre, au cours de la deuxième épreuve nous avons raconté une histoire qui fait partie de la littérature enfantine. L'histoire raconte des événements vécus par deux animaux : le lièvre et la gazelle. Le texte de l'histoire simple et adaptée au niveau des élèves, a été raconté dans une voie claire et dans un arabe standard, en respectant la ponctuation et les parties constitutives du récit. Nous faisons remarquer par ailleurs, que les enfants de (6-7 ans) ont été soumis uniquement aux épreuves orales pour les raisons objectives suffisamment connues. En revanche ceux de (12 ans), ont été soumis à la réalisation de productions orales et écrites.

A travers l'analyse du corpus, ainsi constitué de productions orales et écrites, nous essayons de tester la compétence textuelle de ces enfants ayant connu des espaces différents de socialisation. Pour la fiabilité de nos

¹⁵² Nous adopterons désormais cette abréviation.

résultats, nous avons dégagé une grille d'analyse¹⁵³. Nous considérons qu'un sujet a très bien réussi à l'épreuve si son texte répond aux critères suivants :

- 1) Le choix d'un thème
- 2) Une série de phrases construites, selon la norme standard, et concaténée dans un ordre chronologique. Chaque phrase doit exprimer un événement vécu par les héros de l'histoire.
- 3) Un schéma de texte tel qu'il est dégagé par les grammairiens de texte¹⁵⁴ et psycholinguistes travaillant dans une approche textuelle. Ce schéma nous pouvons le résumer dans trois parties (introduction, complication, conclusion).
- 4) La présentation des héros dans l'introduction avec un ancrage spatio-temporel.
5. La cohérence textuelle.
6. La richesse lexicale.
7. Très peu de fautes de grammaires et d'orthographe dans les textes écrits.
8. La complexité syntaxique.

Après dépouillement du corpus constitué, nous avons pu remarquer que la participation des enfants était convenable soit une participation de 76,2%. La participation en dessous de la moyenne a été relevée chez les (NP) soit 42,85%. Ils ont manifesté le refus par le silence et parfois en ces termes : « mà'andis qissa ». Ce refus qui reflète une certaine inhibition peut s'expliquer par le fait que ces enfants ne sont pas suffisamment habitués à cet espace formel où ils se sentent évalués par l'instituteur et par les pairs. Or les (c) et les (m) ont manifesté une plus grande coopération et une plus grande disponibilité. L'analyse des textes se fera à travers le choix du thème, l'analyse phrasique, le schéma du texte, contexte thématique. Le corpus réunit 59 textes oraux 25 textes écrits. Le texte est la trace matérielle d'une activité langagière qui repose sur plusieurs processus psychologiques. En tant qu'unité linguistique, ce terme évoque une notion fondamentale celle de la cohérence. Elle est indispensable à tout texte quelle que soit sa nature. Nous la définissons comme étant la relation existant entre les éléments d'une unité expressive. Ainsi tout texte cohérent constitue un développement linéaire dont les unités qui le constituent (les phrases) doivent apparaître comme une séquence progressant vers une fin. En termes plus explicites, il faut que le début soit en rapport avec la fin de l'histoire. A la suite de

¹⁵³ Voir introduction

¹⁵⁴ Van Dijk T.A. : Op. cit, 1973

Charolles, nous précisons, donc, que n'importe quel assemblage ne forme pas un texte. Les critères efficients instituant une norme textuelle sont précisés plus hauts.

3 – Le choix du thème :

Raconter une histoire, c'est tout d'abord choisir un thème autour duquel gravitent ces événements. Il doit être en rapport avec le contenu. Les sujets interrogés sont parvenus à trouver un titre en rapport avec l'histoire. Plus de la moitié des enfants ayant choisi le thème de leur récit. 56,66% ont puisé dans la littérature populaire (guhà, bagrat litàma, targù,) en l'occurrence les (M). Par contre, les (C) ont puisé dans la littérature enfantine (al'arnab al'agib, assulahfat wa addib etc). (voir tableau ci-dessous).

a) thèmes choisis par les M. et les C.

Tableau n° 48

Thèmes	Code	Thèmes	code
Almu'allima	M1	Guha wa al'ahmira	M1
Guha	M2	Alkalb wa al'adm	M2
Guha	M3	Algadda wa alfa'r	M3
Guha	M4	Alka's assihri	M4
Guha	M5	Qissat habat azzaytun	M5
Abs	M6	Targu	M6
	<i>Code</i>	<i>Thèmes</i>	<i>Code</i>
<i>Abstention</i>	<i>C1</i>	<i>Ali bàba</i>	<i>C1</i>
<i>Addib</i>	<i>C2</i>	<i>Lula wa al'arnab</i>	<i>C2</i>
<i>Al'maza wa addi'b</i>	<i>C3</i>	<i>Al'arnab al'agib</i>	<i>C3</i>
<i>Guha wa almu'allima</i>	<i>C4</i>	<i>Annamla wa assursùr</i>	<i>C4</i>
<i>Guha</i>	<i>C5</i>	<i>Samaka tatakallam</i>	<i>C5</i>
<i>Sagarat alhattàb</i>	<i>C6</i>	<i>Attalga labayda</i>	<i>C6</i>

b) Thèmes choisis par les NP

Tableau n° 49

Thèmes	Code	Thèmes	Code
Abstention	NP1	Guha	NP1
Bagrat litàma	NP2	Asulahfat wa addib	NP2
Addib	NP3	Absent	NP3
Abstention	NP4	Kuliha ya duba	NP4
Abstention	NP5		
Guha	NP6		

Les tableaux ci-dessus montrent que les sujets interrogés ont une représentation du récit. Ils savent qu'il tourne autour d'un thème qu'ils ont pu identifier. Ce dernier est introduit dans la première partie du texte. Ainsi, la plupart de nos sujets ont introduit les personnages importants, autour desquels tourne l'histoire, en fournissant quelques informations qui peuvent donner plus de sens à l'intrigue. *Ex :*

* « *wahd anhar kanat wahd al'um / qalat lluladha ma tafathus albab* » (RL) *ce2 oral*

* « *kana sadiqan sulahfat wa di'b yutagiran* » (RL) *NP 2 oral / écrit*

L'Analyse phrastique :

Cette analyse vise deux objectifs : elle nous renseigne d'une part sur les prérequis linguistiques des sujets à leur entrée à l'école, et d'autre part sur leur évolution au cours des six années de scolarité. Pour atteindre ses objectifs, l'analyse envisagée s'efforcera de déterminer la quantité de phrases, sachant que la phrase est un élément constitutif du texte. Nous la définissons à la suite de A. Hadj Salah¹⁵⁵ comme une séquence véhiculant une information complète en deçà de laquelle il n'y a pas de communication. A partir de cette définition opératoire nous avons délimité la phrase, cette première opération nous a permis d'en extraire les types de phrases. Comme on peut le constater, sur les tableaux n° 53 et n° 54 les (CE) tous âges confondus se sont montrés plus compétents que les (M) et les (NP). Les (CE) ont produit respectivement en moyenne 16,25 et 45,8 phrases, les (CE) ont produit des textes plus longs aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

¹⁵⁵ Hadh Salah « Linguistique arabe et linguistique générale, essai de méthodologie et d'épistémologie », Thèse de Doctorat, Université Sorbonne Paris, 1979.

Tableau n° 50 : Nombre de phrases chez les enfants de 1ère année selon l'espace

Taches // Espaces	RL		RR		Total	
	Nombre	Moyenne	Nombre	Moyenne	Nombre	Moyenne
CE	36	6	63	10,5	99	16,5
M	38	6	41	7	79	13,3
NP	41	7	34	5,6	75	12,5

Tableau n° 51 : Nombre de phrases chez les enfants de 6ème année selon l'espace

Taches /Espaces	RL		RR		Total	
	Nombre	Moyenne	Nombre	Moyenne	Nombre	Moyenne
Ce	180	30	95	15,8	275	46
M	130	21	68	11,3	198	33
NP	60	15	40	10	100	25

L'étude du tableau ci-dessus montre que : au récit libre les NP, malgré les abstentions (2), ont produit un nombre supérieur de phrases soit 41 contre 38 en M et 36 en CE. ;

- Alors qu'au récit restitué, le nombre de phrases diminue et passe à 34 contre 41 en M et 63 en CE. Il semble donc que les enfants NP, se sentent plus à l'aise en récit libre et dominent largement les deux autres groupes alors que le récit restitué qui ressemble plus à la situation scolaire semble les inhiber.

Tableau n° 52 : Nombre de plans à l'écrit chez les enfants de 6^{ème} année selon l'espace

Taches /Espaces	RL		RR		Total	
	Nombre	Moyenne	Nombre	Moyenne	Nombre	Moyenne
CE	148		85		233	38
M	120		75		195	32
NP	47		34		81	20

La différence entre les enfants tout âge et tout espace confondus est très significative sur le plan quantitatif. Cependant nous notons que l'évolution semble être plus rapide chez (C) contrairement aux (NP) et aux

(M). En dépit de cet aspect lacunaire, nous avons recensé un certain nombre de phrases qui présentent des anomalies, dans le sens où elles ne répondent pas à la structure syntaxique standard.

Exemples.

* « data kana ragul faqiran » (M4) (RL).

* « yuhka an tazwwaga ragul ma'a imra'atin gamilatin » (CE6) RL

* wa baynama hawa fi attariq hatta wagada 'adm M2 (RL)

L'analyse plus affinée et étayée de ces phrases a révélé que les textes ont été dominés par la phrase simple ce qui a engendré une syntaxe très souvent simple.

4 - Schéma de texte

Le texte est sous tendu par un schéma appelé par les grammairiens le schéma de texte. Ce dernier qui semble s'installer à un âge assez précoce aide à la compréhension et à la production des textes. C'est en fait cette structure abstraite qu'on peut appeler plan de texte se résumant à une introduction, une complication et à une fin. Dans l'introduction il y a la présentation des personnages dans un espace et un temps donné, la deuxième partie comporte l'intrigue et tous les événements importants qui marquent l'histoire. Enfin la troisième partie où il y a résolution du problème posé antérieurement.

L'analyse des textes a montré que les (CE) dans leur (RR) et les (CE) dans les différentes tâches ont réussi à élaborer des textes narratifs selon le schéma que nous avons dégagé. Viennent ensuite les (M) et enfin les (NP).

Quel que soit l'espace de socialisation de nos sujets et de leur âge, ils ont réussi à introduire les personnages dès le début de l'histoire en les situant dans un temps passé révolu. L'ancrage temporel s'est traduit souvent par la formule canonique suivante :

* « kan ya ma kan fi qadim azzaman wa salifi al'asri wa 'al'awan, tiflatun sagiratun » (CE3) RL

*) gállak wahd nhar m6 (RL)

* « data yawmin » (NP4) (RR)

Par contre la référence à l'ancrage spatial est repérée chez les sujets de première année notamment dans les (RL). Par contre, nous la repérons chez tous nos sujets dans les (RR), car il s'agissait de reproduction et de restitution.

* dàta nahàrin kàna al'r nab / wa algazàla/ kànù ya 'isùna fil gàba (NP6)

Nous avons remarqué que les (CE), contrairement aux (NP) et aux (M), introduisaient les actants en usant de qualificatifs, ce qui a engendré un lexique plus riche et élaboré.

* « kan ya ma kan fiqadim azzaman wa sàlifi al'asri wa al'awàn tiflatun sagiratun 'ismuha guli » (CE3) (RL)

* « Fi ihda algabat alkatifat al'asgàr kana ya'isu 'arnab wa gazala kàna sadiqàn hamiman » (CE3) (RR)

* « kàna fil gabatin ba'idatin 'arnab 'ismuhu sakir wa gazàla wa 'ismuhà rimà » (CE4) (RR)

* « fi yawmin min ayyam assayf kanat 'ihada annamlat tuhaddiru al'akla lissita'j albarid, wa kàna gàruhà assursur kàsùl yuhibbu al'azfa 'ala alkamàn » (CE4) (RL)

Contrairement à l'introduction où le narrateur doit mettre en place ses héros et tout le décor qui les accompagne, la deuxième partie du texte introduit l'événement inattendu. Le narrateur doit rompre la platitude des événements. Ainsi, l'histoire se complexifie. La complexification se traduit par l'introduction d'expressions linguistiques ou de connecteurs marquant l'intrigue tels que fag'atan ou wa dàta yawmin etc, l'utilisation de ces marques par nos sujets est très inégale. Elle varie entre 00 % et 16 % chez les petits et entre 33 % et 66 % chez les plus âgés. Les (CE) se sont montrés plus performants soit 66% ont réussi l'utilisation des marques de rupture, suivis de très près par les NP 62%. La différence entre CE et NP est insignifiante alors que celle avec les M est très grande.

Dans cette partie, l'histoire se complexifie par le nombre d'événements et d'actions. Ces derniers apparaissent dans un ordre logique, et font progresser l'histoire vers une résolution. Chaque événement est traduit par une phrase très souvent simple.

L'analyse des textes a montré que cette partie a été marquée par une indigence d'événements et d'actions notamment chez les (NP). Ces sujets se précipitent vers la fin de l'histoire, ce qui a engendré des textes plus courts que ceux des (CE) et des (M).

5 - Cohérence thématique :

Nous avons fait remarquer plus haut que la cohérence est inhérente à tout texte. Pour qu'un texte soit cohérent il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte. Afin d'assurer cette linéarité, la langue dispose de moyens qui renvoient à un mot ou à un groupe de mots apparus dans le même contexte. Ces procédés sont appelés

des procédés anaphoriques tel que la pronominalisation (Addama'ir, asma'al'isàra, al'asmà'almawsula) et la substitution lexicale.

Voyons donc comment nos sujets ont fait progresser le thème. La majorité de nos sujets ont assuré la cohérence thématique par la pronominalisation c'est à dire par le damir hum et le damir fà'il (alwaw). Il s'agit d'une pronominalisation qui se limite à une substitution élémentaire.

Exemple :

«kana'arnab wa gazala /ismuhum sakir wa rim /sam'ù satan : wa dahabu ila lmadina /wagadu manzil gamil/ wa dahabu ila ddar wa namu » (NP) 1

Dans les cas particuliers, la tendance va vers la répétition du thème lui-même. Nous l'avons repéré parfois chez les plus âgés tous les espaces confondus.

Exemple

« wahd nhar kanat wahd al'um/ qàlat li'waladiha mà tafathùs'a'là addi'b/ ù gâ addi'b/ wa qâl ihum'anà 'ummukum/fathu albàb/ wumba'b aklahum add'ib/ wumba'd banha asgir qal lhà : « addi'b akla ihwati»/ wa al'um ràhat lilgàba/u qatlat addib » (ce2)

« Faqarrara assadiqàn arrahil ila almadinati Fadahaba assadiqani ila almadina wa 'indama wasala assadiqani ra'aw baytan... fa'akala assadiqani » (CE2) RR.

Ces deux cas de figure ne sont pas sans danger sur la compréhension du texte d'une part, et sur l'évolution du langage d'autre part. Dans le premier cas le texte peut présenter une ambiguïté et une mauvaise interprétation. Dans le deuxième cas la répétition du même terme génère une pauvreté sur le plan lexical.

Or la substitution lexicale, procédure permettant d'éviter les reprises lexématiques tout en garantissant le rappel et la continuité, est quasiment inutilisée par nos sujets tout âge et tout espace confondus.

Analyse comparative écrit/oral

Langue écrite, langue orale sont deux notions de large diffusion dans les milieux scolaires. Ces deux notions constituent des termes essentiels dans les instructions officielles et les programmes scolaires. La langue orale bénéficie d'un statut particulier au sein de l'école fondamentale. Les élaborateurs de programmes et auteurs de méthodes d'enseignement lui donnent la place première, car elle est le point de départ dans l'apprentissage de la langue écrite. Le maniement de l'écrit passe indubitablement par la maîtrise de la langue orale.

Si le perfectionnement de la langue écrite passe par la langue orale, il importe de définir cette notion : la dichotomie entre langue orale et langue écrite semble être dépassée vue l'ambiguïté qu'elle peut générer puisque

dans les milieux didactiques on parle plus, aujourd'hui, de code écrit/oral. Ces deux codes n'ont pas le même statut sociolinguistique. Le premier est senti comme plus valorisant dans le système scolaire. C'est un code plus soutenu et plus contraignant. Par contre le second est un discours moins soutenu et moins distancié. En fait l'oral est un système souple et économique disposant de moyens linguistiques et paralinguistiques inconnus au code écrit. Le message oral peut être décodé par l'intonation, les gestes, les mimiques, la situation d'énonciation qui véhiculent des éléments d'informations¹⁵⁶.

A partir de cette définition générale, nous considérons que le code oral, auquel la priorité est donnée, est un système régi par certaines règles tels que l'ihizâl, suqut harakat al'i'rab, une syntaxe et un vocabulaire qui répondent à la norme standard. Ainsi donc, le code oral ne signifie pas la langue parlée argotique que nous rencontrons dans les milieux de jeunes adolescents ayant créé leur propre code ; nous citons à titre d'exemples des schémas qui reviennent très souvent dans les répliques des adolescents algérois « antie madame », « wallah normâl ».

Théoriquement nous considérons que le code oral est un système différent du système écrit, puisqu'ils nécessitent deux situations de productions différentes. Mais dans le sens d'un continuum linguistique selon une échelle de paliers langagier, le code oral standard n'est rien d'autre qu'un niveau de langue représentant l'arabe sub-standard.

L'étude comparative concerne évidemment les sujets de 6^o année, les tâches proposées font partie des activités linguistiques en classe tels que raconter un récit libre ou restitué, un récit lu ou entendu oralement. Ces exercices ont pour objectifs le développement de la communication dans une langue orale standard. Les premiers résultats montrent que 100% des (CE) et 50% des (NP) et 60% des (M) ont fourni des textes écrits oralisés. Les 50% des (NP) et 40% des (M) ont préféré raconter l'histoire dans leur langue vernaculaire.

Remarques générales sur les textes écrits

Le dépouillement du corpus a révélé que les sujets interrogés sur le plan de l'écrit quel que soit l'espace fréquenté présentent des lacunes sur le plan de :

- La présentation du texte.
 - la marge est inexistante dans tous les textes réunis ;

¹⁵⁶ R. Gallissot et D. Coste : Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 1976.

- les paragraphes ne sont pas délimités ou séparés. Le texte se présente comme un tas de phrase.
- la ponctuation est inexistante.
- L'orthographe
- la non maîtrise du hamza (chez les CE et les NP) ex : (NP2) (CE6) (NP1) (NP4)
- la non maîtrise du ta'maftuha et marbuta (CE1)
- confusion entre S et s (CE6), (NP1)
- Grammaire : fautes d'accord entre le nom et son adjectif (CE1) (CE6) et entre le verbe et son sujet (CE2) (NP2)
- la non maîtrise de l'emploi du mudaf et du mudaf 'ilayh (CE6).

En conclusion, cette étude comparative et transversale, entre trois populations ayant fréquenté des espaces de socialisation différenciés, nous a renseigné, tout d'abord, sur les prérequis linguistiques des trois jeunes populations. L'analyse a montré que pour la 1^{ère} année : les (CE) arrivent en première année avec un répertoire verbal beaucoup plus important que ceux des (NP) et des (M). Ils ont pu produire, en moyenne, par texte 50 mots sans répétition entre verbes, noms, adjectifs et coordonnants contre 12 mots en moyenne chez (M) et les (NP).

Pour la 6^{ème} année, nous remarquons une évolution importante chez les (M) et les (NP) soit une production respective de 45 et 42 mots en moyenne, mais reste insuffisante par rapport aux (CE) dont la production est de 90 mots en moyenne. Cette indigence lexicale n'est pas sans incidence négative sur le développement du langage chez l'enfant, car elle génère de sérieuses difficultés dans l'élaboration du texte.

En outre, cette analyse a révélé que les (CE) se sont montrés beaucoup plus compétents que les (M) et les (NP) dans la planification et la conduite d'un texte narratif aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

A la lumière de ces premiers résultats, il nous semble plausible de dire que la classe enfantine a joué un rôle assez important dans le développement du langage chez l'enfant. Son incidence sur le développement de la compétence textuelle et narrative chez les enfants qui ont fréquenté une classe enfantine (CE) n'est pas à exclure, car l'installation de tous les schémas producteurs de discours s'installent à un âge précoce.