

# REPERES

## POUR LA RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A L'ECOLE PRE - ELEMENTAIRE ET ELEMENTAIRE

~~~~~  
BULLETIN DE LIAISON ET D'ECHANGE DES EQUIPES  
EXPERIMENTALES DE FRANCAIS  
~~~~~

INSTITUT NATIONAL  
DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES

Service des Etudes et Recherches Pédagogiques  
Langue parlée/langue écrite - Niveau pré-élémentaire  
Français 1er degré

N° 26

SEPTEMBRE - OCTOBRE

1974



# POUR LA RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A L'ECOLE PRE - ELEMENTAIRE ET ELEMENTAIRE

~~~~~  
BULLETIN DE LIAISON ET D'ECHANGE DES EQUIPES  
EXPERIMENTALES DE FRANCAIS  
~~~~~

"Ces documents de travail sont la propriété de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques. Les droits de reproduction et de traduction sont réservés pour tous les pays. Toute reproduction est interdite. Une copie ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, photographie microfilm, bande magnétique, disque ou autre, constitue une contrefaçon passible des peines prévues par la loi du 11 mars 1957 sur la protection des droits d'auteur ."



"Ces documents de travail à l'état "brut" sont en principe destinés au seul usage des équipes de recherche. Ils représentent, au moment de leur rédaction, une étape dans une recherche donnée. Ils ne visent pas à donner une idée d'ensemble des questions abordées mais à dégager une problématique, à susciter la discussion, l'échange dans les équipes mêmes. On voudra donc bien les lire, non pas en tant que documents achevés, fixant une quelconque "doctrine", mais comme base de discussions possibles, dans le cadre de recherches en cours".

## SOMMAIRE

### Recherches - Innovation

- . Apprentissage des contraintes de l'écrit  
M. CHAUMONT - E.N.G. Vannes p. 5
- . Annexe : mise au point de textes libres  
au Cours Préparatoire  
M. CHAUMONT - E.N.G. Vannes p. 18
- . Discussion  
Y. GREGOIRE - E.N.F. Rennes p. 22

### Recherches - Validation

- . Sondage - lecture  
A. SEGUY - E.N.M. Agen p. 25

### Recherches - Description

- . Etude syntaxique du langage de l'enfant  
à deux niveaux de l'Ecole Elémentaire p. 34  
Th. BLONDEL - E.N.G. Caen
- . Etude sur le langage d'enfants du Cours Préparatoire  
J. CARON - Université de Clermont-Ferrand p. 78
- . Discussion  
J. BLAIZE - E.N.F. Nantes p. 101

Bulletin réalisé par :

Hélène ROMIAN

Responsable de l'Unité de Recherche Français 1er Degré

Secrétariat : F. DELAIR

Dactylographie : S. OMAR

Apprentissage des contraintes de l'écrit (\*)

M. CHAUMONT - E.N. de Vannes

Elaboration en commun d'un texte écrit, à partir d'un texte individuel choisi parmi d'autres ou à partir d'une création orale collective, mise au point d'un texte écrit individuel (2ème trimestre). Ces deux exercices d'apprentissage doivent avoir une place importante au Cours Préparatoire si l'on est fidèle à l'esprit du Plan : "lecture, écriture constituent les deux faces de la conquête de la langue écrite". Les nouvelles Instructions de Français ne soulignent pas suffisamment la nécessité de cette double approche.

Nous travaillons selon l'hypothèse du Plan : "L'accès à la langue écrite représente, dans la vie de l'enfant, une véritable mutation... A partir de sa découverte de "la chose écrite", l'enfant aborde l'apprentissage d'une nouvelle relation avec sa langue en tant que mode de communication susceptible d'opérer à distance".

Nous nous proposons d'étudier les contraintes de l'écrit afin de préciser le sens de cette mutation que représente l'accès à la langue écrite. Ces contraintes peuvent être étudiées sur deux plans :

1°/ Contraintes "d'un mode de communication susceptible d'opérer à distance :

- ordre de l'oral/ordre de l'écrit
- comparaison des deux ordres au cours de nos exercices au cours préparatoire.
- étude de documents : textes oraux, textes écrits mis au point
- les critères de la mise au point telle qu'elle est pratiquée au Cours Préparatoire. (contraintes supplémentaires imposées par les apprentissages premiers du code graphique).

2°/ Contraintes de l'orthographe :

- l'écriture, représentation du langage dans sa totalité, ce qui implique toujours une analyse consciente (la contrainte première pour l'enfant réside donc dans le passage d'une analyse implicite à une analyse explicite).
- l'écriture institutionnalisée : le code orthographique qu'il faut connaître si l'on veut être reconnu comme faisant partie du groupe de ceux qui savent écrire.

-----  
(\* ) Travail présenté en atelier au cours de la réunion nationale des groupes de travail de l'unité de recherche par Mmes Chaumont et Louazenn - St-Germain-en-Laye  
18-21 décembre 1973

## I - CONTRAINTES D'UN MODE DE COMMUNICATION SUSCEPTIBLE D'OPERER A DISTANCE

### - Ordre de l'oral/ordre de l'écrit

cf. Les réflexions de Peytard - Recherches Pédagogiques n° 46  
Langue française n° 6

Il ne s'agit pas d'opposer langue orale/langue écrite mais deux modes de manifestation linguistique. "Les modes de manifestation linguistique sont : d'une part la manifestation orale qui se subdivise selon que l'auditeur voit le sujet parlant ou ne le voit pas, d'autre part la manifestation écrite" - thèses de 1929 du cercle de Prague.

cf. l'analyse de la situation de communication par Jakobson.

La bonne communication résulte donc d'une adaptation totale du locuteur à la situation, une cohérence parfaite existant entre les facteurs invariants de la communication.

En conséquence, il s'agit de choix liés à la situation :

### - Comparaison des deux ordres au Cours Préparatoire

Le caractère distinctif des deux ordres ne peut apparaître que dans des comparaisons notamment au cours du "passage" de l'oral à l'écrit.

Analyse des situations d'oral qui donnent lieu dans nos classes à un passage à l'écrit.

1 - L'élève parle sur un objet, présent simultanément au locuteur et aux auditeurs :

C'est par exemple, le commentaire d'une gravure pouvant faire partie d'une série d'images séquentielles ou celui d'une bande dessinée par l'enfant.

Comme le souligne Peytard : "l'élève se trouve, toutes proportions gardées dans la situation de reportage : construire un discours sur un stimulus simultané aux auditeurs et au locuteur" mais ici les auditeurs sont présents et peuvent se manifester. Il s'agit de "lire" des images et comme elles sont lisibles par tous, une certaine économie peut être réalisée puisqu'on peut montrer et se dispenser de certaines explications. "Le petit garçon apporte à boire à l'oiseau ... Il s'échappe." Il n'y a pas d'équivoque car tout le monde voit l'oiseau sortir de sa cage.

Ce langage oral est très proche du "langage oral de l'action" dont parle Bresson (Repères 21). Le déterminant, le pronom fixent l'énoncé sur le référent.

L'élaboration d'un texte qui racontera l'histoire correspondante destinée à être lue sans image, obligera à trouver le langage du récit "hors situation". C'est là une très grande difficulté pour l'enfant à l'oral comme à l'écrit car il ne sait pas se mettre à la place de celui qui n'a pas partagé son expérience.

2 - L'enfant fait le récit d'un événement vécu ou imaginé.

Les auditeurs l'aident à présenter son récit, à le préciser.

La difficulté première sera la mise en ordre des événements qui n'était pas évidente dans la présentation orale. Celui qui lira le texte ne pourra pas poser de question, il faut donc être clair. L'enfant saisit mieux cette contrainte s'il sait que le texte est destiné à franchir les murs de l'école.

Dans ce dernier cas, le magnétophone facilite l'objectivation de l'oral. En son absence, l'exercice demeure délicat : les enfants du Cours Préparatoire ont de toutes petites voix, couvertes souvent par le bruit des voitures. Pour écrire l'histoire choisie, il faut que le locuteur recommence son discours, les résultats sont très inégaux. Il n'est pas sûr que l'enfant du C.P. saisisse parfaitement le sens du travail qu'on lui fait faire.

3 - Au second trimestre, les enfants écrivent directement leur texte. On retrouve plus nettement la nécessité d'écrire un récit construit que toute la classe puisse comprendre. Si l'enfant a parlé son texte, on peut, en restituant à ce dernier sa forme orale, faire saisir que ce n'est pas tout à fait un texte écrit. (Par exemple certaines phrases restées inachevées à l'oral doivent être refaites).

#### Etude de documents

Ensemble de textes oraux obtenus le 4 décembre  
(la neige est tombée le 1er et est restée jusqu'au 3).

- I - bande dessinée par les enfants
- II - les volontaires commentent leur dessin pour les autres.

#### Textes oraux

- 1) "Un jour, il faisait un petit garçon un petit bonhomme de neige. Après ils sont partis. La voiture est restée coincée sous le pont. Y avait plein qui passaient sur le pont. C'est pas une vraie histoire".
- 2) "Y a une dame qui va au travail. son mari, il prend la valise et il part en vacances".
- 3) "Il était une fois un petit garçon qui construisait 3 bonhommes de neige. après une voiture arrive sur la route et ils sont tous étalés. Il avait fait sur la route. (et non il les avait faits)".
- 4) "Papa et maman allaient au cirque et ils avaient vu un clown qui faisait de la magique, il faisait "douce main" (douze mains)".
- 5) "Y avait Anne et moi eh ben ! euh ... on faisait un bonhomme de neige. Papa i sort de la voiture pour aller chercher son sac et pis il a foncé dedans."
- 6) "C'était un petit garçon, c'était Noël et pis c'était un petit garçon qui était dans son lit et il a entendu. alors il est sorti et il va faire un bonhomme de neige".
- 7) "Avec mon papa ma maman et mon frère et mon chat on a été à Conleau pour voir comment elle était l'eau et elle était gelée. ça craquait quand on lançait de gros cailloux".
- 8) "dimanche matin mon frère et moi on est allé skier dans le jardin. on savait pas comment mettre les skis. Mon papa et ma maman nous ont aidés. On avait oublié de mettre la ficelle et les skis sont partis de nos pieds".
- 9) "Y a un petit garçon qui voit qui fait de la neige et pis après i va à l'école et pis i voit qui fait pas de neige".
- 10) "Y avait mes copains pis moi, on faisait un bonhomme de neige alors on cherchait de la neige, beaucoup de neige et puis après on a pris pour faire les yeux deux charbons".

- 11) "C'est des cowboys qui descendent de la maison. i sont à cheval. y a un Indien derrière. yen a un qui descend et qui tire et ya un Indien et un cowboy qui se battent".
- 12) "On est allé au Bono pis quand on est arrivé au Bono, ma soeur et mon frère i tiraient la neige et pis quand on rentrait du Bono ma mère avait peur qu'on allait dans le fossé".

Oral - écrit (octobre  
novembre 1973)

"Eh bien ! c'est un petit garçon qui part avec son cartable et il voit un oiseau et il lui dit : bonjour ! et l'oiseau lui dit : bonjour mon garçon ! est-ce que tu veux monter sur mon dos ?"

Texte composé collectivement :

"Il était une fois un petit garçon qui partait à l'école. Il voit un oiseau et lui dit "bonjour !". Et l'oiseau lui dit : "bonjour mon garçon ! tu es en retard, veux-tu monter sur mon dos ?"

Texte complété par la maîtresse le lendemain matin ; les enfants ont eu à découvrir la fin de l'histoire.

Oral : "Hier ma maman nous avait donné 5 francs. On s'avait acheté un pistolet à eau et pis on s'est amusé. Après mon frère m'a dit d'arrêter. Maman va nous gronder".

Ecrit : "maman nous a donné 5 francs pour nous acheter des pistolets à eau. on s'est amusé avec mais mon frère m'a dit : "on ferait mieux d'arrêter, maman va nous gronder".

Oral : "Dimanche, j'ai été avec mon papa et pis ma maman et pis mon frère à Meucon. Y avait des parachutistes, i sautaient et pis il avait son parachute sur la tête et pis i s'était emmêlé dedans".

Texte : Le parachutiste.

"dimanche, je suis allé à Meucon, avec mon papa, ma maman et mon frère, j'ai vu des parachutistes (qui) sautaient d'un avion. quand il est arrivé par terre, un des parachutistes a reçu son parachute sur la tête, puis il s'est empêtré dedans".

Oral : 3 décembre

"papa et maman allaient au cirque [ i z ] ils avaient vu un clown qui faisait de la magie. i (il) faisait douce (douze) mains.

Texte : "papa et maman sont allés au cirque. ils ont vu un clown. ce clown faisait des tours de magie et donnait l'impression d'avoir douze mains".

Démarche :

- rétablir les termes exacts :

magique ----> magie  
douce ----> douze (seul le dessin a permis de comprendre)  
il faisait ----> il donnait l'impression (expression un peu abstraite,  
peut-être aurait-on pu préférer : "on aurait dit qu'il avait douze mains"). Mais l'expression choisie a été proposée par un enfant et le reste de la classe a tenu à la garder.



i → il

- retrouver le temps convenable : cette approche intuitive est délicate mais possible par tâtonnements.

- liaison des phrases : le "qui" était très bon ; tout le monde l'a remarqué car la fois précédente on avait souligné l'intérêt de ce mot de relation.

La fin de la phrase modifiée donnait une construction que la maîtresse a jugée trop complexe : ils ont vu un clown qui faisait des tours de magie et donnait ..... Aussi a-t-elle choisi de la segmenter en introduisant un déterminant jamais utilisé à cette date : ce clown (ce rapprochement permettra en temps utile d'opposer les deux graphies : ce clown [S] / [K])

Mise au point de textes libres écrits.

Travail d'une séance en mars 1972 - C.P. de Madame LE GRAET.

1 - Les textes sont recopiés au tableau sans faute d'orthographe.

"une fois on a été dans la forêt et j'ai vu un écureuil qui sautait d'arbre en arbre et après on est retourné à la maison raconter à maman ce que nous avions vu".

Modifications apportées : ( nous sommes allés  
  ) nous avons vu  
  ( nous sommes retournés  
  un point après arbre.

2 - "La neige tombe sur Vannes il fait froid tous les petits garçons ont un bonnet et un manteau de fourrure les garçons ont une luge pour aller à l'école".

Modifications apportées ( ponctuation par référence à l'oral  
  ) les garçons ont ---> ils ont aussi.

Les enfants désirant s'identifier avec les petits garçons du texte souhaitaient écrire : nous avons.

3 - "C'est l'été le soleil brille dans le ciel bleu les petits oiseaux chantent sur la branche tout joyeux".

Modification : ponctuation

On apprécie la construction remarquable : "tout joyeux". (rôle de l'imprégnation . Cette construction figurait dans un texte travaillé en décembre).

"L'année dernière après être revenus de l'école, maman et moi nous avons été acheter à manger et on a vu ma maîtresse et je lui ai dit coucou".

Modifications : ponctuation

on a vu -----> nous avons vu (puisque la construction est déjà imposée par : maman et moi, nous. Très souvent les enfants écrivent : "avec maman, on" car ils ont beaucoup de mal à comprendre l'inclusion du "ie" dans l'emploi qu'ils font de "on".

Travail lexical :

substitutions possibles au niveau de :  
acheter à manger  
faire des achats  
faire des courses pour le dîner.

Exercices systématiques sur le modèle de la première phrase :  
après + infinitif passé.

Modèle : après avoir mangé, je suis allé me coucher  
travailler - reposer  
courir - se reposer

- Critères de la maîtresse :

Qu'attend la maîtresse de C.P. de la mise au point ?

- un texte clair qui restitue le plus fidèlement possible le texte des enfants, qui essaie de pallier l'absence d'intonation, de pauses, et qui garde le ton dominant.

- ses préoccupations linguistiques portent quand c'est possible sur le rattachement des indépendantes en propositions plus complexes.

- par la mise en facteur commun d'un élément : le sujet (plusieurs verbes).

- la réduction de constructions attributives (usage de l'épithète)

- l'introduction de pronoms relatifs : qui, que, où

" personnels compléments : le, la, les

conjonctions de subordination : quand, parce que

L'objectif n'est pas de supprimer les répétitions mais de donner une unité au texte, en reliant certains mouvements que l'enfant se contente de juxtaposer.

- le choix des temps est conditionné par le choix du texte et généralement le terme inducteur :

hier - récit familier - passé composé

il était une fois - un jour - le conte l'histoire inventée - imparfait.

C'est lorsqu'il lira dans des livres que l'enfant de C.P. prendra le goût du passé-simple dont il invente souvent la morphologie. Dans une première approche de la langue écrite on peut s'en passer même si les éléments situationnels ont été évoqués à l'imparfait.

- le choix du lexique paraît souvent délicat ; il s'agit davantage de bien employer les mots que l'on connaît déjà que d'apprendre des mots nouveaux. Cependant l'occasion peut se présenter d'apprendre en situation une expression dont on a besoin.

Le problème pour la maîtresse consiste à ne pas aller trop loin afin de ne pas rechercher trop tôt des tournures trop littéraires ou des constructions trop complexes. Au début de l'année, elle est en outre contrainte de faire réapparaître des termes déjà connus des enfants afin de ne pas surcharger leur mémoire ; cela ne simplifie pas le travail.

Les enfants ont aussi leurs critères :

Celui d'une ponctuation exacte (on écoute sa voix et l'on place les points).

Ils sont très attachés à supprimer les répétitions mais ne ressentent pas spontanément le besoin d'établir des relations ; ils proposent généralement des termes de remplacement. Ils sont cependant sensibles aux répétitions qui créent une sorte de chanson, ils sentent alors que l'on peut les conserver.

Il semble que le "passage" de l'ordre de l'oral à l'ordre de l'écrit soit ressenti par les enfants du C.P. comme l'accès à une langue élaborée et non comme l'adaptation de la langue à une nouvelle situation.

Cette confrontation sera plus facile dans les autres classes où les productions écrites auront des origines plus variées et où les enfants seront davantage capables d'objectiver leur langage.

II - LES CONTRAINTES DE L'ORTHOGRAPHE

1) Réflexions théoriques :

Les réflexions théoriques présentées par Bolo dans "Repères" 21 correspondent à l'analyse que nous faisons de ce problème.

En reprenant les termes de cet article nous disons que "l'écriture est une graphie de langage" dans la totalité de ce dernier

a) Le langage : En reprenant la dichotomie saussurienne, le langage est représenté par l'ensemble langue, parole, il est le réinvestissement d'une structure d'une grammaire, dans une situation. Apprendre à parler, à comprendre une langue nécessite obligatoirement une analyse implicite de sa grammaire. Cette analyse est toujours double puisque tout signifiant est toujours du son analysé grâce à des oppositions de sens et de signifié est toujours du sens analysé grâce à des oppositions de sons.

Ecrire du langage c'est obligatoirement passer d'une analyse implicite à une analyse explicite de ses composantes. [la b È È so] ne s'écrira "le bain est chaud" que parce qu'on est capable de poser sur la chaîne sonore une grille d'analyse que nous imposent les oppositions.

la	b̃È	È	so
la	t̃È	s̃s̃	FR wa
lÈ	p̃È	ÈtÈ	b̃s̃
		s̃a Ra	
m̃s̃	etc...		

Dans la même liste les oppositions analysent des signifiés : le/la - masculin le/les - singulier le/un défini mais cette série d'oppositions qui dénotent des signifiés ne sont possibles que parce que des oppositions phonématiques différencient des marques :

le  $\emptyset$       les     $\epsilon$   
/ɛ | ʁ /      être  
 $\epsilon$  /  $\tilde{s}$       personne  
 $\epsilon$  /  $\epsilon$  |  $\epsilon$  /  $\tilde{s}$  |  $\tilde{r}$  |  $\tilde{a}$  /      présent.

Cette double analyse phonologique et sémiologique est présente dans l'écriture (en première approche, évoquons la segmentation en mots "espaces entre deux blancs").

Mais le signe linguistique défini négativement ne prend un sens que réinvesti dans une situation. ...

hier soir, j'ai cassé un verre en faisant la vaisselle.  
Sur le plan de la langue, le signifié / $\ve\epsilon\tilde{r}$  / n'a aucun sens. L'ambiguïté du signe est levée par la mise en contexte.

verre, vaisselle appartiennent au même champ conceptuel  
de plus "casser" et "verre" font partie d'un même champ contextuel parce que, dans la réalité, la relation existe.

La graphie dans ce cas précis lève l'ambiguïté du signifié en exigeant verre, vert, ver, vers, vair, mais l'application du code graphique correct exige l'opération intellectuelle citée ci-dessus.

b) l'écriture : Ecrire c'est signaler du langage en utilisant des outils. Ces outils, les lettres de l'alphabet se définissent les unes par rapport aux autres en termes d'opposition.

S'approprier ce système des lettres de l'alphabet implique à nouveau une capacité d'analyse structurale.

c) Traitement du langage par l'écriture : Techniquement notre écriture rend compte des signifiants et des signifiés, elle est à la fois phonographique et sémiographique.

a) sur le plan phonographique : l'outil, dans notre écriture n'est pas adapté au traitement des signifiants puisque le nombre des graphèmes est inférieur au nombre des phonèmes. Les divers procédés pour pallier cet inconvénient sont institutionnalisés dans un code : l'orthographe, code qu'il faut apprendre.

b) sur le plan sémiographique : le découpage en mots graphiques est en relation avec l'analyse sémiologique de la langue :

le	chien	court
le	chat	dort
les		

Elle rend compte parfois des ensembles préconstruits dans la langue : si courra est analysable en deux unités :  $\tilde{KUR}$ - $\tilde{Ra}$  le lexème et les morphèmes temps et personne constituent un ensemble d'éléments solidaires : le verbe. L'écriture respecte cette unité du verbe.



LES CONTRAINTES DE L'ORTHOGRAPHE

Séquences pédagogiques illustrant ce point.

A - Séquences destinées à exercer la capacité grammaticale de l'enfant sur le plan de la morphologie (acquisition des paradigmes) et de la syntaxe (accords).

Il s'agit d'obliger l'enfant à faire implicitement le plus grand nombre d'analyses possible afin de le faire passer du symbole au signe.

I - Acquisition des paradigmes

A l'école maternelle ces découpages intuitifs peuvent se faire sous forme d'exercices variés dont le trait commun sera la commutation.

1. ordres à exécuter

- ouvre la porte
- " le tiroir
- " le tiroir du bureau
- " le tiroir de ton voisin

(introduire des pièges : "ouvre la porte" alors qu'elle est ouverte).

2. série de mouvements explicités par l'enfant :

- je pose le ballon derrière le rideau
- je pose le ballon sur le banc
- .....

3. lecture de phrases en images



On peut supposer comme première lecture :  
les enfants courent vers la maison. Un trait symbolise le lien entre enfants et maison.

a) recherche de substitutions possibles au niveau du verbe :  
jouent (entraîne) :

- près de la maison
- autour de la maison
- devant la maison
- derrière la maison

On peut alors modifier le symbole et le couper en deux -----

regardent (on efface le petit trait)

b) substitutions au niveau du sujet

Chaque enfant peut aller poser son étiquette ou écrire son nom sous le dessin qui est au tableau, il doit lire ce qui est écrit :

ex : Valérie regarde la maison

c) substitution au niveau de "la maison"

On peut disposer des images les unes au-dessous des autres et inventer de nouvelles phrases (lecture à la rencontre des deux axes).

d) les enfants peuvent se proposer verbalement des éléments de substitution, il faudra trouver à quelle liste ils appartiennent.

4. exercices de substitution sur une phrase orale

hier on a	joué	chez mes cousins
	goûté	
	dormi	
	mangé	
	courru	
	bu	

5. au Cours préparatoire et au cours élémentaire première année, on sera préoccupé de détruire les mauvais paradigmes : j'en nai

je veux des oranges, ----->	j'en veux	(choix de verbes
je prends du chocolat ----->	j'en prends	commençant par
je demande du pain ----->	j'en demande	une consonne)
je reçois des lettres ----->	j'en reçois	
j'ai des jouets ----->	j'en ai	

Des observations sur le code graphique feront apparaître la symétrie des constructions.

Le même travail est à faire au niveau du déterminant ; l'enfant perçoit bien sa présence mais par manque d'expériences il fait un mauvais découpage : la niversaire, le nanneau, la norange ...

Etablir de nombreuses commutations au niveau du déterminant donnerait peut-être à l'enfant du C.P. une méthode pour trouver seul si l'on écrit : un narbre, larbre ...

C'est en faisant appel le plus possible à une capacité d'analyse qu'il possède déjà puisqu'il parle, qu'on le rendra plus rapidement capable de dominer les problèmes de l'écriture.

## II - Syntaxe

L'enfant de l'école maternelle domine mal la syntaxe. La relation sujet verbe n'est pas parfaitement acquise. C'est la première étape qu'il faut assurer en choisissant des verbes dont la désinence marquera les oppositions (faire, aller, venir ...). Au cours préparatoire on continue ces exercices notamment au cours de mises au point de textes. La même démarche peut être adoptée pour l'accord de l'adjectif qualificatif.

B - Exercices destinés à exercer la capacité grammaticale de l'enfant sur le plan phonologique

1. jeux inspirés du corbillon

mots en /o/ en /i/ en / $\tilde{e}$ / ...

2. classements d'images

trier les images représentant objets dont les noms

- se terminent par /o/
- commencent par /s/ ...

3. oppositions systématiques des traits pertinents

oppositions à travailler (

- localisation : p t k, b d g, f s  $\int$ , v z  $\text{ʒ}$ ...
- sourdes sonores : p b, t d, k g, f v, s z,  $\text{ʃ}$   $\text{ʒ}$
- nasalisation : p b m, t d n

)

exemple : { / b u / } { / d u / } { / b u / }  
{ / d u / } { / g u / } { / g u / }

(occlusives sourdes, non nasales, s'opposent seulement par la localisation).

Démarche :

a) répétition - exercice à trous

il faut finir ma phrase en employant /b u/ ou /d u/  
j'aime bien caresser le velours car c'est très ....

b) classement d'images : b / d

Cet exercice est beaucoup plus facile car le choix des paires minimales est très restreint, l'enfant manquant de vocabulaire.

Certains enfants qui prononcent très mal les fricatives sont cependant capables de les classer convenablement. Ils font preuve d'une réelle analyse phonologique même si leurs productions sont mauvaises.

4. énumérer tous les mots que l'on connaît commençant par /s $\alpha$ / /s $\alpha$ /...

Le même exercice peut être repris avec un déterminant précis : /la s $\alpha$ /.  
Dans ce cas l'exercice fait intervenir l'opposition masculin / féminin et impose un tri.

5. Les enfants du C.P. prononcent et écrivent : la fenêtre , la table, l'arbre

C'est surtout en finale que sont escamotés les groupes : consonne + r, consonne + l. On peut essayer de les replacer en position médiane en ajoutant un complément :

la fenêtre de ma chambre  
du grenier  
de la classe  
la table du jardin ... etc...



C - Exercices destinés à développer la capacité d'analyse dans le domaine conceptuel :

1. tri d'images (on prévient l'enfant que deux d'entre elles ne sont pas à leur place : bonnet, écharpe, manteau, chaussettes, chaussures, pantalon, assiette, voiture).

. on lui demande comment il appellerait l'ensemble qu'il vient de former

2. à l'inverse, on fait l'inventaire (en situation) de ce qui pourrait entrer dans un champ conceptuel :

- ce qui est vert
- les outils du jardinier
- la boisson pour bébé  
pour papa .....

Bien entendu, l'objectif est ici l'analyse et non l'acquisition de vocabulaire, ce qui serait artificiel.

ANNEXE

MISE AU POINT DE TEXTES LIBRES AU COURS PREPARATOIRE

Ecole Normale de Vannes

Une séance de Travail

1ère DEMARCHE

Textes choisis par la maîtresse en vue d'une exploitation collective.  
Les textes sont écrits au tableau.

<u>Textes</u>	<u>Critères du choix</u>
1 - "Il était une poire qui vivait le soleil tapait alors cette poire mûrissait de plus en plus elle avait plus de force et elle est tombée".	) - ponctuation ) - approche <u>intuitive</u> de problèmes linguistiques divers
2 - J'ai été faire du tennis avec mon tonton et mon papa et moi, j'ai joué au ballon.	) - problème de cohérence logique
3 - Un jour dans la forêt. il y avait trois petits ours qui sortaient de leur maison pour faire une promenade tout à coup près de leur maison il y avait Boucle d'or ( ) avait vu leur maison. elle vit une table avec des chaises et de la soupe elle dit je vais me régaler.	) - ponctuation et mise au point orthographique des mots suivants : ) fai (faire) ) promenade (promenade) ) chaises (chaises)

Objectif :

Texte 1

- 1) Première étape : rendre le texte communicable en assurant son caractère grammatical.

Lecture silencieuse par tous

) Chacun peut à son rythme,  
) redécouvrir la structure  
) du texte

Lecture à haute voix par l'auteur

) L'enfant sait parfaitement  
) ce qu'il veut dire aussi  
) ponctue-t-il oralement son  
) texte

(suite)

Question de la maîtresse :

"Qui veut raconter l'histoire sans regarder le tableau ?"

(hésitations des enfants).

Une nouvelle lecture par un autre élève montre que les difficultés de compréhension proviennent de l'absence de ponctuation :

un enfant lit : qui vivait le soleil ... tapait alors ...

Troisième lecture par un élève. On écoute la mélodie de la phrase  $\wedge$  et la classe propose de mettre un point après vivait.

Pour la phrase suivante : "le soleil tapait alors" ou "alors cette poire mûrissait"

seul l'auteur, par sa lecture, peut lever l'ambiguïté. Le point est placé après tapait.

"Elle avait plus de force et elle est tombée"  
Les enfants n'ont aucune question à poser. C'est la maîtresse qui demande une précision à l'auteur.  
Maîtresse : veux-tu dire qu'elle avait beaucoup de force ?

Réponse : non, au contraire.

Intervention de la classe : "elle n'avait plus"

2) Deuxième étape :

Il s'agit maintenant intuitivement de conduire l'enfant vers une norme qu'il ne possède pas. Parler une langue c'est s'approprier les usages du groupe linguistique auquel on appartient : (la difficulté consiste pour le maître à ne pas aller trop loin).

"il était une poire qui vivait"

Question de la maîtresse à l'auteur :

- veux-tu dire qu'elle était en vie ?

- non ; elle habitait dans un poirier.

La phrase adoptée est alors la suivante :

"il était une poire qui vivait dans un poirier".

Le critère mis en relief est le suivant :

"on dirait plus volontiers cette phrase que la première"

Objectif :

Comprendre que la ponctuation est une nécessité de toute bonne communication.

"alors"

Ambiguïté de cette "liaison"

Renvoie aux temps précédemment évoqués ?

Suggère une conséquence ?

Est un simple élément de liaison ?

Est-ce confusion entre le code oral : "elle avait plus" et le code écrit "elle n'avait plus" ou est-ce le sens de "davantage" ?

L'emploi de "vivait" sans aucun complément, restitue au verbe son caractère restreint de "être en vie".  
(cri de joie en voyant un blessé ouvrir les yeux : "il vit!")

"le soleil tapait"

Tout le monde comprend-il le texte ?

On propose : chauffait très fort mais l'expression première est conservée car elle est française. On entend dire l'été :

le soleil tape dur !

ça tape aujourd'hui !

Texte définitif :

"elle n'avait plus de force et elle est tombée"  
L'imparfait n'établit pas la relation qui convient entre le verbe précédent et celui qui suit.

Mais comme ce point est jugé délicat, la maîtresse conserve la dernière phrase.

il était une poire qui vivait dans son poirier. le soleil tapait. alors cette poire mûrissait de plus en plus. elle n'avait plus de force et elle est tombée.

### Texte 2

Remarque spontanée de plusieurs élèves :

"la fin ne va pas avec le début".

- Solution proposée :

"peut-être qu'après il a joué au ballon"

"qu'as-tu voulu dire" ?

réponse de l'auteur : "ça"

"mais as tu joué avec ton papa" ?

"oui, un petit peu".

Problème de logique

On reprend la remarque précédente :

"après, il a joué". Un élève suggère de dire : et après, moi, j'ai joué au ballon".

Relecture du texte afin d'apprécier la ponctuation ; on s'aperçoit qu'une virgule suffirait après papa.)

Texte définitif :

"je suis allé faire du tennis avec mon tonton et mon papa, après, moi, j'ai joué au ballon".

### Texte 3

Lecture par l'auteur

Il rétablit le "qui" omis à l'écrit.

"qui propose quelque chose" ?

Les enfants ont remarqué quelques erreurs graphiques qu'ils signalent sur leur cahier d'essai ; la graphie exacte est justifiée par l'épellation phonétique. Comme la séance a duré quarante minutes on se contente de retrouver ensemble la ponctuation qui rend le mieux compte de la lecture du texte par son auteur.

montre à tous l'intérêt d'une lecture à haute voix.

**2ème DEMARCHE** 40 minutes.

- Mise au point proposée par les enfants eux-mêmes. (Travail qui se situe au moment où ces derniers commencent à écrire seuls des textes).

Dans l'ensemble, les textes sont rédigés en français mais l'absence de ponctuation ne permet pas de les comprendre immédiatement, c'est pour montrer aux enfants la nécessité de ce code graphique que nous insistons sur ce point.

- Le texte de Bertrand est polycopié et distribué à chacun ; individuellement, les élèves lisent et font les transformations qu'ils jugent utiles.

- Texte : La grenouille et la vache

il l'était une grenouille, qui regardait une vache elle lui dit comment vous avez fait pour avoir une aussi longue queue est-ce que je pourrai en avoir une demande la grenouille c'est très simple il suffit de fou cacher dans l'herbe.

- Premières remarques notées par la plupart des élèves : fou → vous un assez grand nombre est également sensible à l'était.

- On demande aux plus faibles s'ils ont bien compris l'histoire de Bertrand ; on s'aperçoit alors que, connaissant : "la grenouille et le boeuf" ils restituent un autre contenu au texte de Bertrand ; ils n'ont donc pas lu leur texte.

- Une autre interprétation montre qu'un arrêt a été fait après "regardait" ce qui transforme la phrase en "une vache, elle lui dit". On ne comprend plus rien.

- Travail par groupes (groupes hétérogènes)

Dans chaque groupe, un élève propose ses solutions, les autres donnent leur avis.

Cet exercice demande un certain entraînement. Au début, les enfants, habitués à être stimulés par la maîtresse, attendent qu'on les guide.

- Le texte est au tableau, les groupes viennent faire leurs propositions ; c'est l'interrogative qui est la moins perçue, surtout la première, peut être parce que l'enfant lui a donné la forme de l'interrogation indirecte : "comment vous avez fait".

- Le texte ponctué, on demande les autres observations du groupe :

- . on propose : "il était une fois" ou "c'était"
- . un élève signale que l'histoire n'a pas l'air d'être terminée mais Bertrand a écrit la suite et la propose.

Aucun groupe n'a remarqué que l'on indiquait deux fois qui parlait : "elle lui dit : "....." demande la grenouille.

Il faut remplacer "elle" par "la grenouille" pour qu'ils réagissent.

Cette seconde démarche peut apparaître comme complémentaire de la précédente : le travail collectif propose aux enfants une méthode, le travail individuel et par groupes leur demande plus d'efforts.

DISCUSSION

Synthèse de la discussion

Rapporteur : Y. GREGOIRE - E.N.F. - Rennes

Lors du commentaire de la première partie de ce travail de l'E.N.G. de Vannes : contraintes d'un mode de communication susceptible d'opérer à distance, trois questions apparaissent comme fondamentales :

- ( 1. La communication
- ( 2. La norme
- ( 3. Le niveau d'exigence auquel on peut prétendre au C.P.

Tout d'abord, rappel volontairement très bref des facteurs de toute situation de communication (Emetteur/Récepteur/Objet du message etc...; cf : analyse de Jakobson). Les problèmes théoriques concernant le langage sont délibérément écartés, ainsi que les autres formes de communication mettant en jeu des facteurs non verbaux (dessins - gestes - mimiques etc...).

L'école, c'est tout d'abord le lieu où l'on apprend à lire/écrire, les deux actes étant liés et s'enracinant dans des situations permanentes de communication. Comment créer au C.P. ces situations qui motivent la communication et ceci étant lié à cela - comment faire du langage un instrument réel de communication ?

Il y a lieu, semble-t-il de distinguer l'oral de l'écrit. A l'oral, le message passe, même s'il n'est pas conforme à la grammaire de la langue - "y a bon, Banania" - A l'écrit tout est plus contraignant : devant des images qui représentent, par exemple des loups, l'enfant peut se permettre de dire : "là c'est quand" ...; à l'écrit il lui faudra utiliser des moyens linguistiques différents : l'histoire sera lue sans image et il lui faudra découvrir un langage du récit qui le contraigne, aidé en cela par le maître, à mobiliser toutes ses ressources.

D'une manière générale il apparaît au groupe que la communication véritable est plus difficile à évaluer qu'on ne le croit généralement :

- ( Comment l'enfant perçoit-il ce que dit le maître ?
- ( Comment le maître reçoit-il ce que dit l'enfant ?
- ( Comment les enfants se comprennent-ils entre eux ?

Un des participants fait part de la difficulté exprimée par quelques normaliens de s'adapter aux jeunes élèves du Cours Préparatoire, et tous soulignent le rôle du Plan de Rénovation qui a mis l'accent sur ce qui semble maintenant une évidence : l'importance de la communication.

Tout problème de communication est donc un problème d'adaptation et d'interprétation. Pour communiquer véritablement, il faut essayer de trouver un langage commun : pas de communication possible sans norme (problème central)... Il est peut-être nécessaire de définir le sens de ce mot. Il ne s'agit nullement de l'entendre au sens de "norme officielle", de "norme unique", produit et véhicule de la culture.

Plus que de norme unique, il devrait être question de normes. Les enfants de milieux favorisés ont le sens de registres adaptés aux situations ; aux autres, il s'agit de les leur faire acquérir. Un des membres du groupe fait remarquer qu'un enfant d'immigrés avait compris - au nom de la communication et de la norme - que pour se faire entendre d'adultes il devait, en tant qu'interprète, véhiculer un langage

conforme à la grammaire de la langue française et que, d'autre part, il avait plus de chances de se faire réellement comprendre si ses paroles étaient adaptées à celles du groupe social auquel il s'adressait ; ceci pourrait servir de définition à ce que nous entendons par norme : l'usage qu'impose le groupe auquel on appartient. La notion de "niveau de langue", qui pèse plus à l'écrit qu'à l'oral, peut apparaître comme secondaire, la langue écrite n'apparaissant évidemment pas, d'un niveau supérieur à celui de la langue orale. L'essentiel est donc de tenter de donner à tous les enfants un éventail de choix adaptés aux situations : "la bonne communication résulte d'une adaptation totale du locuteur à la situation" (cf : document). Soulignons ici encore l'importance du Plan de Rénovation.

Dans le document de Vannes, des exemples de textes d'élèves du C.P. mis au point par l'institutrice et la classe, infléchissent la discussion dans une direction plus pédagogique. Le problème du rôle du maître est posé. Quels sont les objectifs ? Comment doit se faire son intervention ? Dans la dialectique de libération et de structuration, il s'agit de trouver un équilibre entre l'expression libre de l'enfant - cf : texte du clown - "donner l'impression de" trouvé par un élève et adopté par la classe - et la nécessité de pourvoir les élèves d'outils qu'ils ne possèdent pas spontanément. A quel niveau d'exigence prétendre au Cours Préparatoire ? Le maître doit être conscient que tantôt il intervient au nom de la communication - exigence par exemple d'un vocabulaire plus précis pour que le message passe mieux - tantôt au nom de la norme, de la grammaire, de la cohérence du texte, chaque production infantine créant, en quelque sorte, son mode de mise au point.

Bien des questions se trouvent posées :

- Comment naît le besoin d'écrire ?
- Comment aider l'enfant à écrire ?
- A partir de quand intervenir ?
- Comment intervenir. etc...

Sachant que le C.P. ne fait que poser les premiers jalons d'une conquête de la langue écrite qui est, à tous les niveaux, affaire de longue patience, le groupe opère une distinction entre les textes que l'enfant crée pour lui seul ( et qui ne demandent qu'une intervention discrète - voire une non-intervention du maître) et ceux qui sont destinés à "autrui". (Rôle de la correspondance scolaire, entre autres). Dans ce dernier cas apparaît - lors de la mise au point - la nécessité de répondre à la norme et ceci plus nettement encore, au niveau de l'orthographe (qui va être l'objet du 2ème temps fort du débat : Contraintes de l'orthographe).

Cette théorie (cf : le Document) reçoit l'approbation du groupe. Elle correspond - dans la pratique - au travail de Monsieur Lassablière présenté dans Repères 22. Il s'agit très nettement d'accorder la priorité - dans le temps - à l'analyse sémiologique au sens où ce terme est défini à l'Université de Rennes c'est-à-dire pour être compris de tous, à l'analyse morphologique. Cette analyse peut être abordée en grande section, par le jeu des commutations (exemples présentés dans "Repères"). Bien entendu il ne s'agit pas d'explicitier l'analyse mais d'aider l'enfant à se constituer la grille qu'il pose sur la chaîne sonore pour trouver les paradigmes. Quand, pour la première fois on écrit "la chienne court", on aurait tort de croire la segmentation évidente. Seul l'établissement de listes verticales l'autorise.

La deuxième étape est une prise de conscience de la solidarité de certaines listes D + N (le déterminant donne ses marques au nom - il les donne aussi à l'adjectif).

Les variations concomitantes du GN et du verbe sont très bien perçues par les enfants surtout quand on choisit des verbes marqués à l'oral :

( le chat dort  
( les chats dorment.

Les enfants entraînés perçoivent la solidarité du GN et du V mais ne perçoivent pas d'emblée la marque de l'écrit. Là encore des exercices de commutation et d'observation dirigée font apparaître la relation.

Au C.P. de Saint-Etienne, l'enfant joue avec des étiquettes dont certaines sont constituées par des morphèmes qu'il doit mettre en place

vous            ez            ils            nt  
                 nagez                    arrivent

Cette approche de la grammaire devrait être inséparable de la phase globale de lecture. Il semble plus facile à l'enfant d'entrer dans le monde de l'écrit au niveau de l'analyse sémiologique qu'à celui de l'analyse phonologique plus abstraite.

Cette préoccupation permanente du maître de faire entrer l'enfant directement dans la grammaire de sa langue, va-t-elle entraîner une intervention constante ? Les participants sont divisés ; mais la majorité défend l'intervention du maître dès les premiers essais : le maître est le dictionnaire de la classe ; l'enfant doit comprendre très vite qu'il lui faut s'approprier le code, celui des livres de lecture, aussi ne tolère-t-on pas : "je mange du pin", surtout si le texte est destiné à la communication - Cette dernière est facilitée par l'opposition :

( je mange du pain  
) le vent agite le pin.

Certains pensent même qu'il est dangereux de laisser les enfants prendre des habitudes mauvaises. D'autres, plus sceptiques, soulignent que nous ignorons tout des processus d'acquisition de l'orthographe...

L'hypothèse de travail paraît suffisamment définie pour permettre aux groupes de Vannes et de Rennes, d'effectuer un travail de recherche sur ces questions.



RECHERCHES-VALIDATION

SONDAGE - LECTURE (\*)

André SEGUY - E.N.M. d'Agen

Rapporteur

1 - Présentation du sondage

1.1. Objectifs

Le sondage a pour objectif la validation de l'hypothèse selon laquelle une pédagogie renouvelée de l'enseignement du français doit développer le goût de la lecture et susciter chez les enfants à l'école et hors de l'école des lectures très diversifiées.

(Remarque : le présent sondage porte uniquement sur les lectures extra-scolaires).

D'autre part, ce sondage a pour but de tenter de définir - dans le domaine délimité - les interférences entre pédagogie pratiquée et origine socio-culturelle des élèves.

1.2. Nature du sondage

Il consiste en un questionnaire comportant dix rubriques (A à J) rassemblant des questions ouvertes et des questions fermées.  
(document joint)

1.3. Organisation de la passation

1.3.1. Date : la même date a été retenue pour toutes les classes sondées :  
le 8 mai 1972.

1.3.2. Une feuille photocopie précise les consignes.

1.3.3. Classes ayant répondu au questionnaire :

7 classes R : 147 élèves  
7 classes T : 128 élèves

-----  
(\* ) Travaux de groupe

Réunion nationale des groupes de travail de l'Unité de Recherche St-Germain-en-Laye  
18-21 décembre 1973

Ce travail s'intègre dans le premier bilan de l'essai de validation CM1 de mai 1972  
(cf également "Repères" n° 24 et 25)

#### 1.4. Premiers résultats

Le dépouillement du questionnaire a été codé sur des fiches récapitulatives pouvant être traitées par ordinateur.

Toutefois, à cette date, nous ne disposons pas des sorties d'ordinateur. Les seuls renseignements dont nous pouvons faire état portent sur le dépouillement de 150 fiches environ réalisé à la suite d'une passation à l'échelle locale en janvier 1972. Ils semblent indiquer que, dans le cadre d'une pédagogie renouée du français, les enfants de milieu socio-économique défavorisé lisent autant que ceux de milieu favorisé. Lisent-ils les mêmes choses ? cela n'apparaît pas dans le questionnaire.

### 2 - Analyse interne de l'épreuve par le groupe de Saint-Germain

#### 2.1. Présentation matérielle du questionnaire

Il nous est signalé que le tableau à double entrée (rubriques A - B - C) est difficile à manipuler par les enfants, sans doute en raison des deux directives d'écriture, horizontale et verticale; pourtant, cette présentation a le mérite de faire apparaître les croisements entre les rubriques :

- A - ce que tu as lu;
- B - ce que tu as emprunté ou ce qui t'appartenait;
- C - dans quel but et pour quelles raisons tu as lu.

#### 2.2. Etude des différentes rubriques.

##### 2.2.1. Rubrique A : "Ce que tu as lu la semaine dernière".

C'est cette rubrique qui a suscité le plus de remarques de la part du groupe de travail de Saint-Germain.

- . "Ce que tu as lu la semaine dernière" :  
la restriction (qui visait à délimiter une durée de façon claire) a été critiquée:
  - . la semaine constitue-t-elle une durée suffisante ?
  - . d'autre part, il peut y avoir, en une semaine, des événements de la vie de l'enfant qui faussent les réponses (par exemple un anniversaire, la venue d'un parent qui sont l'occasion de cadeaux de livres etc...).
- . On demande à l'enfant de ne pas tenir compte des livres de classe : cette consigne a peut-être faussé les résultats, dans la mesure où l'hypothèse fait état de lectures très diversifiées.
- . Crédibilité des réponses :  
Les enfants ont-ils tendance à "gonfler" le volume de leurs lectures ?  
Notent-ils ce qu'ils ont lu ? ce dont ils se souviennent ?  
ce qu'ils ont feuilleté ou parcouru ?  
Il est difficile de l'apprécier; toutefois, d'autres rubriques font apparaître une certaine sincérité. (E. par exemple)
- . Les réponses à la question A.

Pour le dépouillement, l'équipe de Besançon a essayé de classer en catégories ce qui a été lu.

- 19 . "Livres de bibliothèque"  
(livres d'aventures, romans, peu illustrés)  
Cette catégorie est-elle homogène ? correspond-elle à une définition subjective ?
- 20 . Illustrés (histoires complètes)
- 21 . Livres d'images (peu de texte, beaucoup d'illustrations)
- 22 . Journaux pour enfants (plusieurs histoires dans le journal)
- 23 . Revues concernant les animaux, la nature, la chasse, la pêche.
- 24 . Journaux quotidiens locaux et autres.
- 25 . Journaux hebdomadaires.
- 26 . Journaux féminins. (Il serait intéressant de noter les corrélations entre les catégories 24 - 25 - 26 et le milieu socio-culturel).
- 27 . Encyclopédies.
- 28 . Bibliothèques de travail.
- 29 . Revues spécialisées. (bricolage, télévision, automobile)
- 30 . Autres.

Le groupe de travail a pensé que cette classification, intéressante, pourrait être confrontée avec celle de bibliothèques enfantines. Il semble que certaines rubriques aient échappé (parce qu'elles ne figuraient pas dans les réponses au questionnaire).

C'est le cas de :

- Poèmes (à ajouter en 31).
- Lectures auxquelles on ne pense pas :  
prospectus, affiches, catalogues ...

Empiriquement, on constate que le "livre" ne tient pas une place très importante par rapport aux autres supports de textes ou d'images.

. Après l'examen de la rubrique A, nous nous sommes demandé s'il n'aurait pas été souhaitable de proposer à l'enfant une liste, dans laquelle il aurait reconnu les catégories d'ouvrages lus; l'avantage de cette liste aurait été de faire apparaître des lectures auxquelles on ne pense pas généralement; l'inconvénient : cela suppose soit une définition précise de chaque catégorie (différence entre illustré et livre d'images par exemple), soit un choix d'exemples qui resterait forcément limité. D'autre part, la rubrique A serait considérablement alourdie.

Alors, est-il possible d'élargir la liste sans tomber pour cela dans un inventaire à prétention d'exhaustivité ?

#### 2.2.2. Rubrique C

"Dans quel but et pour quelles raisons tu as lu ?"

Il apparaît que la réponse à cette question dépend directement de la place que la pédagogie accorde à la lecture dans la vie de la classe. S'agit-il là d'un trait pertinent de la pédagogie rénovée ? Le maître dit "rénové" éprouve-t-il comme un besoin prioritaire la nécessité :

- de donner le goût de lire;
  - de créer les conditions matérielles les plus favorables (bibliothèque de classe, prêts du bibliobus, conditions de lecture variées etc).
- Dans la rubrique C, peut-on ajouter :
- . parce que cela te fait plaisir
  - . parce qu'on t'a lu un passage du livre - à l'école  
- ailleurs

#### 2.2.3. Rubrique D

"Quand as-tu lu pendant la semaine dernière ?"

Peut-on faire apparaître de façon explicite les moyens de communication tels que cinéma ou télévision qui empiètent sur le temps de lecture ?

#### 2.2.4. Rubriques E et F

Les réponses des enfants font apparaître une sincérité assez évidente; d'autre part les réponses en F corroborent celle en E.

La réponse à F3 (mêmes personnages ou personnages nouveaux) n'a pas été codée; elle semble peu utilisable.

#### 2.2.5. Rubrique G

(Que relis-tu volontiers ?)

Cette question intéressante (liée à l'appétit de lecture et à la psychologie de la lecture) est parfois restée sans réponse. Elle n'a pas été codée.

#### 2.2.6. Rubriques H. I. J.

Ces rubriques permettent de souder certaines attitudes pédagogiques.

- Une ambiguïté est signalée en I.  
( Arrive-t-il que tu joues les personnages des histoires que tu a lues ?").
- on pourrait ajouter :
  - avec qui parles-tu de ce que tu as lu ?

### 2.3. Corrélations entre rubriques :

- Ces corrélations semblent importantes entre les rubriques :

A - B  
A - C  
B - C

Est-il possible de les coder sur la fiche pour l'ordinateur ?

### 2.4. Modifications à apporter à la fiche d'ordinateur.

- Il a semblé nécessaire de faire apparaître de nouvelles rubriques ou sous rubriques (par exemple : 31 poèmes) et d'être en mesure d'analyser les corrélations entre certains éléments de réponse.

Cela suppose une programmation supplémentaire de l'ordinateur. Est-il possible de réutiliser la matrice ayant permis d'imprimer les fiches en ajoutant, soit quelques cases en bout de ligne, soit une ligne à la fin ?

### 3 - Corrélations inter-épreuves

La lecture est un élément de la pédagogie globale du français. On peut poser comme hypothèses qu'il y a des corrélations entre cet élément et les autres, évalués par les épreuves utilisées en juin 1972.

#### 3.1. Corrélation syntaxe - lecture :

Dans quelle mesure les résultats obtenus à l'épreuve de syntaxe correspondent-ils à ceux du sondage lecture ?

S'il y a corrélation, peut-on avancer que l'aisance dans le domaine syntaxique entraîne une facilité de lecture, donc augmente le goût de la lecture ?

#### 3.2. Corrélation lexicale - lecture :

#### 3.3. Corrélation analyse de texte - lecture :

On peut avancer les mêmes remarques que pour le 3.1.

Cependant, il est bon de préciser les hypothèses :

peut-on trouver des moyens d'évaluer si l'enfant qui ne produit pas un certain type d'unités lexicales et syntaxiques est capable de les recevoir de façon organisée (et donc de lire) et d'aimer lire ?

L'analyse des corrélations peut se faire entre différents plans :

- compétence lexicale et syntaxique au niveau de la réception;  
(ce que l'enfant est capable de comprendre)
- compétence au niveau de l'émission;  
(ce que l'enfant est capable de produire)
- compétence au niveau de l'analyse;  
(structuration explicite de la syntaxe et du lexique)
- compétence au niveau du savoir-lire
- compétence pour la lecture.

Cela implique un réseau complexe de corrélations, d'autant plus complexe qu'il serait bon de poser l'appétence pour la lecture en termes qualitatifs. (lecture de quelle catégorie de la rubrique A).

#### 3.4. Corrélation lecture - pédagogie globale du français.

3.4.1. Voir les corrélations entre résultats du sondage de lecture et type de pédagogie pratiquée (T.R.F.). Voit-on apparaître des différences significatives :

- au niveau du goût de lire ?
- en ce qui concerne la réduction des différences liées au milieu socio-économique et socio-culturel ?;

3.4.2. Est-il possible de faire apparaître d'autres éléments concernant la pédagogie du français, et ces éléments sont-ils spécifiques d'une pédagogie "R" ?

- Place accordée à la lecture dans la pédagogie ;  
Que fait le maître pour favoriser la lecture ?
- En classe ou à l'école :  
. bibliothèque de classe ? d'école ?
- Comment est-elle gérée ? Part des élèves dans la gestion ?
- Ouvrages disponibles ? Quantité ? Choix ?  
. Le maître cherche-t-il à motiver l'acte de lire ?
- Lit-il des extraits de romans ? des contes ?

3.4.3. Une hypothèse avancée par le groupe de travail :

Le plan de Rénovation insiste sur le schéma de la communication, orale et écrite. Or, ce schéma comporte les deux pôles : émission et réception; en mettant en place les activités et situations de communication dans la classe, ne favorise-t-on pas, parmi les situations de réception, la motivation à la lecture ? N'est-ce pas là un trait pertinent de la pédagogie "renovée" ?

4 - Extension du sondage lecture

Le groupe de travail n'a pas pu définir de modalités précises; l'accord s'est fait sur deux points :

4.1. Il est souhaitable d'étendre le sondage à de nouvelles classes, de milieux différents :

- milieu géographique (urbain - rural - banlieue, etc).
- milieu social

4.2. Avant d'étendre la passation, il serait bon de tenir compte des modifications proposées dans le présent rapport, qui portent sur le questionnaire lui-même et sur le codage des réponses pour l'ordinateur.

Les remarques éventuelles seront les bienvenues.

Les adresser à la responsable de l'épreuve :

Madame Paulette GOMOT  
E.N.F. - Besançon.

SONDAGE SUR LES LECTURES DES ENFANTS (C.M.I)

Nom et prénom: Guyline Ecole: Les butte filles  
Date de naissance: 15. 8. 61 Date du jour: lundi 8 mai 1972

*Je me souviens*  
*dit*

Ce que tu as lu la semaine dernière

Fais la liste de tout ce que tu as lu, sans rien oublier mais sans compter les livres de classe.  
(Illustrés, livres, journaux, B.T., encyclopédies, etc...)

Ce qui t'appartenait

à tes parents

à tes camarades

à la bibliothèque de l'école

au bibliobus (bibliothèque circulante)

ailleurs

Ce que tu as emprunté

Dans quel but et pour quelles raisons tu as lu

Pour un travail de classe

Pour connaître plus de choses

Pour te distraire

Pour pouvoir raconter aux autres

Parce que tu as lu un extrait auparavant

Parce qu'un camarade en a lu un extrait

Parce qu'un camarade l'a raconté en classe

Parce qu'un camarade l'a raconté en dehors de la classe

Parce qu'il en a été question à la télévision

Parce qu'il en a été question à la radio

A la suite d'un film

D - Quand as-tu lu pendant la semaine dernière ? (Donne toutes les précisions que tu pourras: tous les jours? Surtout quels jours? A quel moment de la journée? etc....)

~~Jeudi~~ Non Le jeudi on n'a plus de tout.  
L'après midi

E - Si tu penses que tu lis peu, essaie d'expliquer pourquoi.

Ça m'intéresse pas

F - Préfères-tu les livres épais ou minces? Pourquoi?

y'aime mieux les livres épais ça nous distrait plus longtemps

Préfères-tu lire un livre en une seule fois ou en plusieurs fois, même quand tu as le temps? Pourquoi?

En une seule fois on comprend mieux la lecture

Préfères-tu les séries de livres où l'on retrouve toujours les mêmes personnages ou bien les livres où les personnages sont chaque fois nouveaux? Pourquoi?

y'aime mieux les personnages chaque fois nouveaux parce que on connaît d'autres personnages

G - Que relis tu volontiers?



H - Quand tu ne comprends pas quelque chose que tu as lu, demandes-tu des explications ?

(1) jamais parfois souvent toujours

Si tu en demandes, est-ce

(2)		à tes parents? .....	X
		à tes frères ou à tes soeurs? .....	X
		à tes camarades? .....	
		à ton maître ou à ta maîtresse? .....	

Utilises-tu un dictionnaire?

(1) jamais parfois souvent toujours

I - Arrive-t-il que tu joues les personnages des histoires que tu as lues? (3)

(2)		Si oui, les joues-tu en classe? .....	non
		en dehors de la classe? .....	
Arrive-t-il que tu <u>dessines</u> les personnages des histoires que tu as lues? (3)			non
(2)		Si oui, les dessines-tu en classe? .....	
		en dehors de la classe? .....	

J - Aimes-tu que le maître ou la maîtresse demande de terminer autrement

une histoire lue en classe? (3) .....

oui
-----

Aimes-tu que le maître ou la maîtresse demande d'imaginer la suite

d'une histoire lue en classe? (3) .....

oui
-----

(1) Souligne le mot convenable

(2) Fais une croix en face de la case convenable ou des cases convenables

(3) Réponds par oui ou par non

RECHERCHES-DESCRIPTION

ETUDE SYNTAXIQUE DU LANGAGE DE L'ENFANT  
A DEUX NIVEAUX DE L'ECOLE ELEMENTAIRE

Th. BLONDEL - E.N.G. de Caen

Nous constatons que nous manions notre langue avec plus ou moins d'aisance, que certains restent à un niveau élémentaire de la communication alors que d'autres atteignent des formes plus élevées dans le domaine de l'abstraction.

Les linguistes et les psychologues se penchent sur les problèmes complexes que pose le langage. Beaucoup d'entre eux pensent qu'il dépend de dispositions biologiques et de potentialités innées qui interagissent avec l'apprentissage et la maturation du système nerveux, ce qui explique les variations observées entre les individus.

Les linguistes établissent une distinction fondamentale entre la compétence (système de règles intériorisé par les sujets parlants et constituant leur savoir linguistique, grâce auquel ils sont capables de prononcer ou de comprendre un nombre infini de phrases inédites) et la performance (usage effectif de la langue en situation concrète).

Il nous a paru intéressant de tenter de déterminer les formes privilégiées du langage et leur évolution au début de la scolarité élémentaire. En partant d'énoncés déjà réalisés (performance) et en utilisant la théorie de la grammaire générative, nous tenterons de définir la compétence d'enfants de 6 ans et de 8 ans.

HYPOTHESE DE DEPART :

Il nous semble logique de penser qu'il existe un enrichissement des productions verbales en fonction de l'âge, que les enfants du C.E.2. sont plus aptes que les enfants du C.P. à produire des énoncés longs.

OBJECTIFS VISES :

Nous nous proposons donc de vérifier cette hypothèse et de déterminer s'ils existent deux niveaux de langue propre à deux moments de l'école élémentaire : un niveau de langue du C.P, un niveau de langue du C.E.2.

Cette étude peut présenter un intérêt pédagogique ; elle devrait permettre de dégager des structures syntaxiques privilégiées tant en structure profonde que sur le plan des transformations à deux moments de l'école élémentaire. Car si l'on juge aujourd'hui inadéquat l'enseignement de la grammaire, il faut à partir des données linguistiques rénover l'enseignement du français. Mais, cette rénovation ne peut se faire sans une connaissance précise des structures du langage de l'enfant. Il faut arriver à l'élaboration de moyens de mesure sans lesquels "tout demeure intuitif et contestable". Nous rejoignons sur ce point Louis LEGRAND - langue française n° 6 p.11, qui pense que "si les tables de fréquences offrent déjà des instruments permettant de quantifier un niveau de vocabulaire ou d'orthographe, il n'en est pas encore de même

en ce qui concerne l'utilisation des structures syntaxiques. Or aucune recherche objective sur le transfert n'est possible en ce qui concerne l'efficacité des exercices structuraux ou celle de la réflexion théorique sur les structures, sans la possession d'instruments de quantification des niveaux de langue".

Cette étude peut aussi présenter un intérêt psychologique. Il serait intéressant de la reprendre dans deux ans avec les mêmes enfants et de constater les variations dans l'utilisation des diverses structures à un niveau individuel, la psychologie permettant de mettre en relief les difficultés intellectuelles à saisir telle ou telle structure.

#### METHODE EMPLOYEE - CONSTITUTION DU CORPUS

Nous avons choisi d'étudier les productions orales d'enfants du cours préparatoire (6 ans) et d'enfants du cours élémentaire 2ème année (8 ans).

Nous avons retenu ces deux niveaux de l'école élémentaire, séparés par un laps de temps de deux ans qui devrait permettre d'enregistrer de notables différences.

Il aurait été intéressant de choisir un troisième niveau celui du CM2 qui marque la fin de la scolarité élémentaire et de suivre ainsi l'évolution des structures syntaxiques du langage sur toute la période de l'enseignement élémentaire.

(Cette étude n'a pu être entreprise cette année dans le cadre de ce mémoire).

Nous avons constitué dans chaque cours un échantillon composé de douze sujets, du même âge (années de naissance 1966 pour CP. 1964 pour CE2) choisis dans deux classes différentes (garçons et filles). Dans chaque classe nous avons retenu six élèves :

- 2 élèves jugés "bons" par la maîtresse
- 2 élèves jugés "moyens"
- 2 élèves jugés "faibles"

Nous avons ainsi tenté d'éliminer les variables :

- niveau intellectuel.
- âge
- sexe

et nous avons essayé de contrôler la variable milieu socio-économique et socio-culturel en équilibrant les deux échantillons en fonction de la profession des parents et en tenant compte aussi du niveau culturel des parents : la mère jouant sans aucun doute un rôle très important dans l'acquisition du langage au cours des premières années, le rôle du père non moins important est cependant plus tardif.

Les maîtresses des quatre classes (CP. CE2. Garçons et filles) ont raconté le conte du Petit Poucet à tous les enfants.

Nous avons ensuite enregistré individuellement le récit de chaque enfant et obtenu des productions plus ou moins longues dont nous n'avons retenu que les 25 premières phrases. Selon les sujets, ces 25 phrases peuvent couvrir l'ensemble du conte mais, souvent elles ne représentent qu'une partie plus ou moins importante du récit.

Ces 25 phrases individuelles forment pour chaque cours un corpus de 300 phrases.

CORPUS C.P.

<u>Date nais.</u>	<u>NOM</u>	<u>PROFESSION DES PARENTS</u>		
		<u>PERE</u>	<u>MERE</u>	
15.12.66	1 ANNE	Direct. CEG	BAC	Institutrice BAC
12.01.66	2 VERONIQUE	Ouvrier	CEP	Institutrice BAC
20.06.66	3 BETTY	Assureur	BEPC	Sans profes. BEPC
25.11.66	4 CAROLE	Charcutier	CEP	Charcutière -
12.07.66	5 CATHERINE	Restaurateur	CEP	Restauratrice CEP
31.01.66	6 NATHALIE	Chauffeur	CEP	cultivatrice CEP
15.06.66	1 FREDERIC	Marchand.Meub.	BEPC	commerçante CEP
24.08.66	2 FRANCK	Ambulancier	BEPC	sans profes. BEPC
14.04.66	3 HERVE	Charpentier	CEP	sans profes. CEP
22.10.66	4 PASCAL	Mécanicien	CEP	sans profes. -
12.03.66	5 PATRICK	March. Charb.	CEP	commerçante -
14.01.66	6 MAURICE	Pens. guerre	--	cultivatrice -

GORPUS C.E.2.

15.12.66	1 VALERIE	Entrepr.maçon.	BEPC	secrétaire BEPC
13.11.64	2 NATHALIE	Dessina. Indus.	BEPC	secrétaire BEPC
13.08.64	3 PASCALE	Receveur P.T.T.	BAC	sans profes. BEPC
05.07.64	4 DOMINIQUE	Conseille Agri.	BEPC	sans profes. CEP
18.02.64	5 MYRIAM	Marine Marchan	BEPC	sans profes. BEPC
25.03.64	6 ISABELLE	Cultivateur	CEP	cultivatrice CEP
13.11.64	1 THIERRY	Professeur	BAC	commerçante BEPC
28.03.64	2 PATRICK	ouvrier(Renault)	CEP	sans profes. -
30.08.64	3 VINCENT	Charpentier	CEP	sans profes. CEP
11.06.64	4 FRANCK	Pâtissier	CEP	commerçante BEPC
27.01.64	5 REMY	ouvrier(Renault)	-	sans profes. -
12.04.64	6 PHILIPPE	Pensionné	-	sans profes. -

25 Phrases ont été retenues pour chacun de ces enfants.

--> 1 corpus de 300 phrases pour le C.P.

--> 1 corpus de 300 phrases pour le C.E.2.

Ces corpus seront étudiés grâce à la grille d'analyse de la page suivante.

## GRILLE D'ANALYSE

Cette grille d'analyse est empruntée à 1 article de FRANCK MARCHAND et CLAUDINE FABRE ;

"Structure syntaxique de la langue écrite à 2 niveaux de l'école élémentaire".

Cet article est paru dans le n° 13 de février 1972 de : Langue Française Larousse.

Cette analyse s'inscrit dans la perspective de la linguistique générative et transformationnelle appliquée au domaine du français.

La théorie sous-jacente est celle présentée par : JEAN DUBOIS et F. DUBOIS-CHARLIER ;

"Eléments de linguistique française : syntaxe".

Larousse - Coll. - Langue et langage.  
Paris - 1970.

### I. ANALYSE DE LA PHRASE MATRICE

#### A - INDICATION DES CONSTITUANTS DE LA PHRASE DE BASE (CONST de $\Sigma$ )

a) Constituants obligatoires non cumulables entre eux.

- ligne 1 - affirmatif - aff
- ligne 2 - interrogatif - inter
- ligne 3 - impératif - imp

b) Constituants facultatifs cumulables entre eux et/ou avec les précédents.

- ligne 4 - négatif - nég
- ligne 5 - emphatique - emph
- ligne 6 - passif - pass

#### B - INDICATION DU NOYAU (P)

a) Le noyau (P) ne comporte pas de syntagme prépositionnel (S P)

- ligne 7 - Noyau de type P 1

- P1 ----> SN + SV
- SV ----> AUX + GV
- GV ----> V + (SN)

Exemples : Pierre lit  
Pierre lit le Journal.

- ligne 8 - Noyau de type P 2

- P 2 ----> SN + SV
- SV ----> AUX + GV
- GV ----> copule + (SA)  
(SN)

Exemples : La prairie est verte  
Les élèves sont des tyrans.

- ligne 9 - Noyau de type P 3

P 3 ---> présentatif +  $\left( \begin{matrix} \text{SN}^+ \\ \text{x} \end{matrix} \right)$

Exemples : Il y a des fleurs.

Me voici endormi.

C'est le chat.

Il était une fois une méchante reine.

b) Le noyau (P) comporte un syntagme prépositionnel (SP) constituant du groupe verbal (GV)

- ligne 10 - Noyau de type P 4

P 4 ---> SN + SV  
SV ---> AUX + GV  
GV ---> V + (SN) + SP

Exemples : La mère parle à l'enfant.

La mère donne une pomme à l'enfant.

- ligne 11 - Noyau de type P 5

P 5 ---> SN + SV  
SV ---> AUX + GV  
GV ---> copule + SP

Exemple : Nos terres sont loin de la route.

c) Le noyau (P) comporte un syntagme prépositionnel (SP) constituant de P.

- ligne 12 - Noyau de type P 6

P 6 ---> SN + SV + SP<sup>+</sup>  
SV ---> AUX + GV  
GV ---> V + (SN) + (SP)

Exemples : Pierre bêche dans le jardin.

Pierre mange une pomme au dessert.

Pierre donne une pomme à son fils à quatre heures.

- ligne 13 - Noyau de type P 7

P 7 ---> SN + SV + SP  
SV ---> AUX + GV  
GV ---> copule +  $\left( \begin{matrix} \text{SN} \\ \text{SP} \\ \text{SA} \end{matrix} \right)$

Exemples : Le cosmonaute est ingénieur dans la vie ordinaire.

Le berger est dans son abri pendant l'orage.

Le passager est malade au fond de la voiture.

## II - ANALYSE DES PHRASES ENCHASSEES

Pour rendre compte des phrases enchâssées, il faut, d'une part, comme pour la phrase matrice, les noter en structure profonde pour l'indicateur syntagmatique mais d'autre part les faire apparaître sous leur forme réalisée afin de signaler les transformations d'enchâssement auxquelles elles auront donné lieu.

Pour leur notation en structure profonde, on adoptera un mode de classement identique à celui qui vient d'être décrit pour la phrase matrice. On désignera par  $\Sigma'$  la phrase de base enchâssée pour la distinguer de  $\Sigma$ , la phrase de base matrice, et par P' le noyau de  $\Sigma'$  pour le distinguer de P, noyau de  $\Sigma$ .

Ce classement occupe les lignes 14 à 26 de la grille.

- 2 - La notation en structure profonde est relativement simple, celle des phrases réalisées est plus complexe. Pour ne pas provoquer de confusion avec les phrases de base, employons S comme symbole générique des phrases enchâssées réalisées.

S connaît 3 types de réalisations.

- des S issues de phrases -noyaux par une transformation (on les appelle S).

- des S issues de S (on les appelle S')
- des S issues de S' (on les appelle S'')

S' : (nous n'en rencontrerons pas de ce type dans notre analyse).

### A - PHRASES (S) ISSUES D'UNE TRANSFORMATION DE (P').

#### - ligne 27 - Phrase complétive (S compl)

issue d'une transformation complétive.

TYPE :  $\Sigma$  : Pierre croit quelque chose.  
 $\Sigma'$  : Paul a la grippe.

----> S : Pierre croit que Paul a la grippe.

Lieu d'enchâssement : Pro.Forme Nominale de  $\Sigma$ .

#### - ligne 28 - Phrase relative déterminative (S rel. det)

issue d'une transformation relative.

TYPE :  $\Sigma$  : J'ai vu ce film.  
 $\Sigma'$  : Tu m'avais parlé de ce film.

---> S : J'ai vu ce film dont tu m'avais parlé.

Lieu d'enchâssement : à la place du démonstratif postiche de  $\Sigma$ .

#### - ligne 29 - Phrase relative appositive (S. rel. app)

issue d'une transformation relative.

TYPE :  $\Sigma$  : Pierre fut surpris de le voir.  
 $\Sigma'$  : Pierre m'accompagnait.

--> S : Pierre, qui m'accompagnait fut surpris de le voir.

\* Nous regrouperons les deux formes de relatives en une seule notée (S.rel.) ligne 28 car la différence entre les 2 types est difficile à établir, (le lieu d'enchâssement de la S. rel. app étant peu clair).

- ligne 30 - Phrase subordonnée circonstancielle (S. sub. circ.).

TYPE :  $\Sigma$  : Il est venu pour quelque chose.

$\Sigma'$  : Chacun entend ses raisons.

--> S : Il est venu pour que chacun entende ses raisons.

Lieu d'enchâssement : à la place des N des syntagmes prépositionnels constituants de P.

### B - PHRASES S' ISSUES D'UNE TRANSFORMATION DE S

Nous considérons comme S', bien entendu les phrases réalisées, effectivement issues d'une transformation de l'une des phrases S, mais nous ajoutons à cette catégorie les phrases S' obtenues par transformation nominale.

Nous réservons également une ligne spéciale à une transformation qui s'applique à plusieurs types de S' : la transformation d'effacement de "qui est" simplement pour voir son rendement.

- ligne 31 - Transformation d'effacement de "qui est" (T. eff "qui est").

Exemples : Je vois les terres qui sont en bordure de la route.

--> Je vois les terres en bordure de la route.

Je vois la maison qui est neuve.

--> Je vois la maison neuve.

- ligne 32 - Phrase infinitive obligatoire (S' inf.obl)

issue d'une transformation infinitive obligatoire appliquée à S complétive. (avec V du type vouloir, souhaiter...)

TYPES : T 1 :  $\Sigma$  : Je veux quelque chose.

$\Sigma'$  : Je les vois.

T 2 : S : \* Que je les vois --> S'. les voir.

-----  
\* Nous y ajouterons les phrases infinitives obligatoires issues d'une transformation infinitive obligatoire appliquée à une S sub circ.

Exemples : Je viens pour le voir.

issue de : \*Je viens pour que je le voie.



- ligne 33 - Phrase infinitive facultative (S' inf-obl)  
issue d'une transformation infinitive facultative appliquée  
à S compl (avec V de  $\Sigma$  du type penser, croire ...)  
  
TYPE : T 1 :  $\Sigma$  : Pierre croit quelque chose.  
           $\Sigma'$  : Pierre a la grippe.  
          T 2' : S : Pierre croit que Pierre a la grippe  
--> S' : Pierre croit avoir la grippe.
  
- \* Nous y ajouterons aussi les infinitives facultatives issues d'une  
transformation infinitive facultative appliquée à une S. sub. circ.
  
- ligne 34 - Phrase épithète déterminative (S' ep-det)  
issue d'une transformation épithète appliquée à une relative  
interprétée comme déterminative.  
  
TYPE : S : La voiture était une voiture qui était neuve  
  
--> S' : La voiture était neuve.
  
- ligne 35 - Phrase épithète appositive (S' ep-app)  
issue d'une transformation épithète appliquée à une relative  
interprétée comme appositive.  
  
TYPE : S' : Je regardais les prairies récemment fauchées.
  
- ligne 36 - Phrase épithète en ant (S' ep-ant)  
issue d'une transformation épithète appliquée à une relative  
appositive. (à l'exclusion d'une relative déterminative).  
  
TYPE : S' : Des élèves, sortant, encombrèrent le couloir.
  
- ligne 37 - Phrase complément de nom (S' c-n)  
issue d'une transformation épithète appliquée à une relative.  
  
TYPE : S' : Le chapeau de Pierre.
  
- ligne 38 - Phrase complément de manière (S' cm)  
issue d'une transformation complément de manière appliquée  
à une relative.  
  
TYPE : S' : Pierre, les cheveux au vent, courait sur la  
          plage.
  
- ligne 39 - Phrase appositive avec "de" (S' app "de")  
issue d'une relative. ("de" effacé ou non)  
  
TYPE : S' : La ville de Paris  
          Le Roi Louis XIV.
  
- ligne 40 - Phrase obtenue par nominalisation du type par "le fait que"  
(S'n "le fait que")  
  
TYPE : S' : L'arrivée de Pierre  
          S : Le fait que Pierre est arrivé.
  
- ligne 41 - Phrase obtenue par nominalisation du type par "tion - age -  
ment" etc...

- ligne 42 - Phrase obtenue par nominalisation du type en "eur, té, ise" etc...  
TYPE : S' : La laideur de Paul.
- ligne 43 - Phrase adverbe (S' adv) obtenue par transformation d'un SP en adverbe.
- C - PHRASES S''
- ligne 44 - Phrase épithète déterminative d'un nom verbal (S' ep-det.n.v)  
obtenue par épithétisation déterminative des noms verbaux.  
TYPE : S' : Un bon connaisseur.
- ligne 45 - Phrase épithète obtenue par transformation d'un complément de nom. (S' ep-c-n)  
TYPE : S : L'industrie de France.  
S' : L'industrie française.

- 
- Les pourcentages portés sur les tableaux (cf pages suivantes) représentent:
  - ligne 1 à 13 (phrase matrice) : la fréquence de chaque constituant pour 100 phrases matrices (qui correspondent à 100 phrases effectivement réalisées dans l'énoncé).
  - ligne 14 à 45 (phrases enchâssées) : la fréquence de chaque constituant pour 100 phrases enchâssées (dont le nombre est différent de celui des phrases effectivement réalisées).

Le nombre de phrases matrices correspond, pour chaque colonne, à la somme des nombres portés aux lignes 1, 2 et 3 qui représentent les Const obligatoires de  $\Sigma$  non cumulables.

Le nombre de phrases enchâssées correspond pour chaque colonne, à la somme des nombres portés sur les lignes 14, 15, 16, qui représentent les const obligatoires de  $\Sigma$  non cumulables.

---

#### INTERPRETATION DE L'ANALYSE

##### 1 - Constituants de $\Sigma$ et $\Sigma'$

###### a) Constituants obligatoires

Ils sont dans au moins 95 % des cas représentés par le constituant affirmatif. Ce qui paraît naturel dans le cadre du récit qui ne comporte ici qu'une faible part de dialogue.





s. compl	27	1	2	1	4	3	3	1	3	1	1	1	8	4
s. rel.	29	1	2	1	1	2	2	3	2	3	3	1	2	8
s. sub. oie	30	1	4	1	8	3	5	1	9	3	4	7	2	4
T. eff. 'quies'	31	7	8	9	3	2	9	2	9	4	2	6	8	42
s' inf. obl.	32	8	1	5	15	7	5	2	1	3	6	3	4	24
s' inf. fac	33	2	2	1	7	1	1	4	1	2	2	4	1	7,5
s' ep. det	34	3	4	4	14	2	2	5	5	1	2	2	5	16,5
s' ep. app	35	3	1	1	6	3	5	3	5	1	2	2	3	12,5
s' ep "aut"	36	1	4	4	13	1	2	1	7	2	2	2	2	13
s' c. n.	37	4	4	4	13	2	4	7	7	2	2	2	2	26
s' c. m.	38													
s' app "deu"	39													
s' n. "le fait que"	40													
s' n "app. hors ment"	41													
s' n "eur, le iso"	42	1	2	1	6	1	2	1	1	4	7	1	1	22
s' adv.	43													11

5



STRUCTURE PROFONDE DES PHRASES FINCHS.

		CONST de M'															
		obligatoires					facultatifs										
		14	15	16	14	16	16	16	15	15	67	15	12	7	12	16	175
AFF																	
Inter																	
Imp																	
(Neg)	17																
(Emph)	18																
(Pos)	19																
P'1	20																
P'2	21																
P'3	22																
P'4	23																
P'5	24																
P'6	25																
P'7	26																

P'

2,2  
2,1  
2,2  
9,1  
9,1  
6,8

4  
1  
1

90  
38  
4  
16  
16  
12

4 23  
5 9  
4 7  
3

4 5  
1 2

4 1 3  
2

8 1 3  
1

7 4 2 1 1 1

5 3 5 8 7 4

10 3 2 2

6 3 3 1 2

5 6 2 3 3

14 2 1 1 1 2

4 3 4 2 5

4 7 1 1 1 2

9 6 2 1 1 2

8 3 2 1 1 2

11 1 1 1 2





b) le constituant négatif a un rendement voisin de 10 % pour le CE2 et de 6 % pour le CP en ce qui concerne les phrases matrices.

En ce qui concerne les phrases enchâssées ce rendement est très faible.

Il faut signaler que dans 80 % des cas la négation est incomplète ( omission de ne) aux deux niveaux. La forme passive est pratiquement inexistante.

## 2 - Rendement des transformations d'enchâssement

$$R 1 = \frac{\text{n de phrases enchâssées}}{\text{n de phrases matrices.}}$$

<u>CP</u>		<u>CE2</u>	
$\frac{200}{300}$	= 0,66	$\frac{175}{300}$	= 0,58

avec les écarts suivants entre :

<u>CP</u>		<u>CE2</u>	
"bons"	= 0,77	"bons"	= 0,62
"moyens"	= 0,66	"moyens"	= 0,67
"faibles"	= 0,57	"faibles"	= 0,46

- Notre hypothèse de départ n'est pas confirmée, le nombre moyen de phrases enchâssées n'augmente pas avec l'âge. Ces enfants du CE2 ne sont pas plus aptes que les enfants du CP, à produire des énoncés longs. On constate même avec cet échantillon, une légère régression.

## 3 - Structure profonde des phrases enchâssées.

a) Rapport "absolu" :

$$R 2 = \frac{\text{n d'occurrences du type considéré de phrase ench.}}{\text{nombre de phrases matrices.}}$$

$$R 2 = \frac{n P'}{300}$$

$$P'1 = \frac{67}{300} = 0,22$$

$$P'2 = \frac{63}{300} = 0,21$$

$$P'3 = \frac{4}{300} = 0,01$$

$$P'4 = \frac{24}{300} = 0,08$$

$$P'5 = \frac{28}{300} = 0,09$$

$$P'6 = \frac{14}{300} = 0,05$$

$$P'7 = \frac{0}{300} = 0$$

$$P'1 = \frac{90}{300} = 0,30$$

$$P'2 = \frac{38}{300} = 0,13$$

$$P'3 = \frac{4}{300} = 0,01$$

$$P'4 = \frac{16}{300} = 0,05$$

$$P'5 = \frac{16}{300} = 0,05$$

$$P'6 = \frac{12}{300} = 0,04$$

$$P'7 = \frac{0}{300} = 0$$

voir graphique (1)

R 3 = n d'occurrences du type considéré de phrase enchâssée :  
nombre de phrases enchâssées.

$$R 3 : \underline{CP} = \frac{n P'}{197}$$

$$R 3 : \underline{CE2} = \frac{n P'}{175}$$

$$P'1 = \frac{67}{200} = 0,33$$

$$P'1 = \frac{90}{175} = 0,52$$

$$P'2 = \frac{63}{200} = 0,31$$

$$P'2 = \frac{38}{175} = 0,21$$

$$P'3 = \frac{63}{200} = 0,02$$

$$P'3 = \frac{4}{200} = 0,02$$

$$P'4 = \frac{24}{200} = 0,12$$

$$P'4 = \frac{16}{175} = 0,09$$

$$P'5 = \frac{28}{200} = 0,14$$

$$P'5 = \frac{16}{175} = 0,09$$

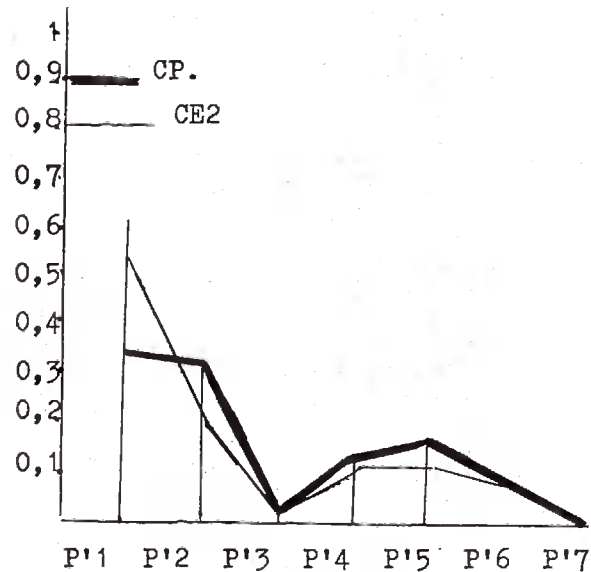
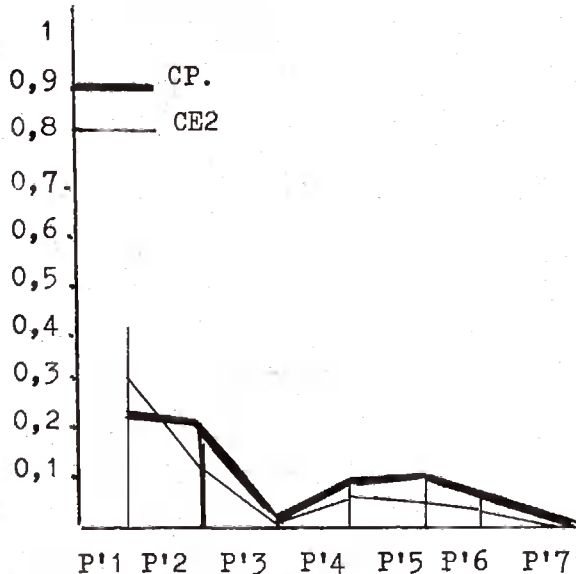
$$P'6 = \frac{14}{200} = 0,07$$

$$P'7 = \frac{0}{200} = 0$$

voir graphique (2).

$$P'6 = \frac{12}{175} = 0,06$$

$$P'7 = \frac{0}{175} = 0$$



1. Rendement "absolu" des phrases enchâssées.

2. Rendement "relatif" des phrases enchâssées.

Il y a une différence quantitative et non qualitative entre les deux niveaux.

Les formes les plus employées au CP le sont aussi au CE2, ce sont dans l'ordre :

- P'1 = Pierre lit le journal.
- P'2 = La prairie est verte.
- P'4 = La mère parle à l'enfant.
- P'5 = Nos terres sont loin de la route.

Les formes :

- P'3 = présentatif
  - P'7 = Le cosmonaute est malade dans sa cabine.
- Sont peu employées. P'7 a un rendement voisin de zéro.

#### 4 - Rendement des phrases matrices.

Le rendement "absolu" et le rendement "relatif" se confondent puisque le nombre de phrases matrices est égal à celui des phrases réalisées.

$$R 4 = \frac{n \text{ d'occurrences du type considéré de phrase matrice}}{n \text{ de phrases matrices.}}$$

$$R 4 : CP = \frac{P}{300}$$

$$P 1 = \frac{166}{300} = 0,55$$

$$P 2 = \frac{12}{300} = 0,04$$

$$P 3 = \frac{33}{300} = 0,11$$

$$P 4 = \frac{53}{300} = 0,18$$

$$P 5 = \frac{6}{300} = 0,02$$

$$P 6 = \frac{29}{300} = 0,09$$

$$P 7 = \frac{1}{300} = 0,003$$

$$R 4 : CE 2 = \frac{P}{300}$$

$$P 1 = \frac{168}{300} = 0,56$$

$$P 2 = \frac{3}{300} = 0,01$$

$$P 3 = \frac{17}{300} = 0,06$$

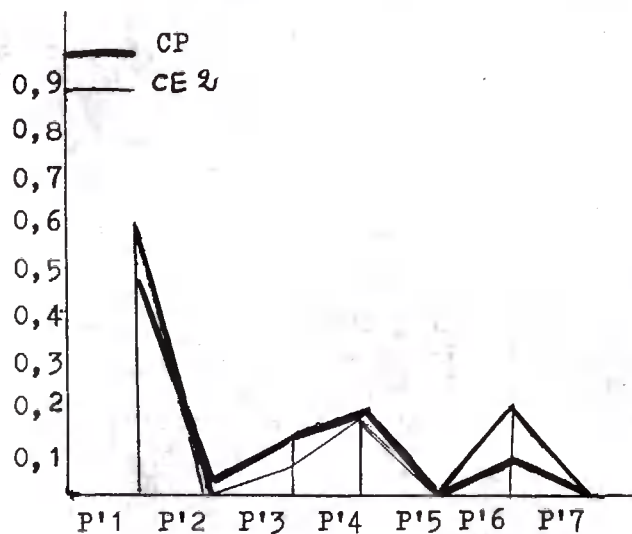
$$P 4 = \frac{51}{300} = 0,17$$

$$P 5 = \frac{5}{300} = 0,01$$

$$P 6 = \frac{54}{300} = 0,18$$

$$P 7 = \frac{2}{300} = 0,007$$

Voir graphique (3)



### 3. Rendement des phrases matrices.

Nous constatons la similitude des deux tracés.

Nous avons classé P en trois catégories :

- les P sans SP
- les P avec SP constituant de GV
- les P avec SP constituant de P.

Dans chaque catégorie, nous avons distingué les P comportant un verbe d'action et les P comportant le verbe être. Nous voyons que les P qui ont le plus fort rendement sont aux trois niveaux les P qui comportent un verbe d'action :

- dans les P sans SP

C'est P 1 opposé à P 2.

(P 3 étant la forme : présentatif + x, a une fréquence plus grande au niveau de la phrase matrice, mais cela est dû en partie au conte qui privilégie la forme : "Il était une fois ...").

- dans les P avec SP constituant de GV

C'est P 4 opposé à P 5.

- dans les P avec SP constituant de P

C'est P 6 opposé à P 7

## 5 - Rendements comparés P' (enchâssées) - P (matrices)

Si, nous comparons les graphiques :

2 - Rendement "relatif" des phrases enchâssées.

3 - Rendement des phrases matrices.

nous constatons que :

F 1 et P'1 ont dans les deux cas un fort rendement.

F 2 s'oppose à P'2

P 6 s'oppose à P'6 (surtout au CE2).

- Nous pouvons expliquer l'opposition P 2 - P'2 :

Les phrases matrices comportent peu de phrases avec "être" alors que les phrases enchâssées en comportent un grand nombre. Cela est dû au fait que dans les phrases réalisées nous avons considéré les adjectifs épithètes et les compléments de nom comme résultant de phrases comportant le verbe être en structure profonde : (toutes les transformations par effacement de "qui est").

- L'opposition P 6 - P'6 s'explique différemment. Nous pouvons penser que c'est au niveau de la phrase matrice que s'établit la cohésion de l'énoncé. Le SP constituant de P se formule plus facilement au niveau de la phrase matrice qu'au niveau de la phrase enchâssée.

## 6 - Formes réalisées des phrases enchâssées

La grille d'analyse permet de classer les formes réalisées suivant trois étages :

1. Phrases (S) issues directement de la phrase de base

2. Phrases (S') issues de transformations de (S)

3. Phrases (S'') issues de transformations de (S')

Il faut d'abord noter que nous n'avons relevé aucune phrase (S'').

Nous aurions pu penser que les (S) issues directement de la phrase de base aurait eu une plus grande fréquence que les (S') qui impliquent des transformations. Nous constatons qu'il n'en est pas ainsi.

- si nous notons par :

(n S) le nombre de phrases (S)

(nS') le nombre de phrases (S')

nous avons : (n S') > (nS)

$$n \text{ S}' = 148 \left\{ \begin{array}{l} \text{CP} \\ n \text{ s} = 52 \end{array} \right. \qquad n \text{ S}' = 120 \left\{ \begin{array}{l} \text{CE2} \\ n \text{ S} = 54 \end{array} \right.$$

Ce qui donne en pourcentages par rapport à l'ensemble des phrases enchâssées :

$$n \text{ S}' = 74 \% \left\{ \begin{array}{l} \text{CP} \\ n \text{ S} = 26 \% \end{array} \right. \qquad n \text{ S}' = 69 \% \left\{ \begin{array}{l} \text{CE2} \\ n \text{ S} = 30 \% \end{array} \right.$$

Si nous considérons les rapports  $\frac{n \text{ S}'}{n \text{ S}}$  nous constatons que celui du CP est supérieur à celui du CE2.

$$\frac{n \text{ S}'}{n \text{ S}} = \frac{148}{52} = 2,8$$

$$\frac{n \text{ S}'}{n \text{ S}} = \frac{120}{54} = 2,2$$

\* Dans ces calculs, nous n'avons pas compté les (S-adv) qui apparaissent comme redondantes par rapport aux autres formes.

Phrases de forme S.

Les formes en S ayant le plus fort rendement aux deux niveaux sont les S. sub-circ.

$$\frac{\text{CP}}{12} \%$$

$$\frac{\text{CE2}}{17} \% \text{ des phrases enchâssées.}$$

Les S compl. sont moins employés surtout au CE2

$$\frac{\text{CP}}{10} \%$$

$$\frac{\text{CE2}}{6,8} \%$$

Les relatives sont peu employées.

$$\frac{\text{CP}}{4} \%$$

$$\frac{\text{CE2}}{6,8} \%$$

Phrases de forme S'.

- La transformation d'effacement de "qui est" joue un rôle important dans la formation des formes S' (adjectifs - compléments du nom).

Si nous considérons le rapport :

$$\frac{n \text{ I eff "qui est"/}}{n \text{ phrases enchâssées (S')}}$$

nous avons :

$$\frac{\text{CP}}{84} = 0,54 = 54 \%$$

$$\frac{\text{CE2}}{120} = 0,45 = 45 \%$$

Le rendement plus fort au CP qu'au CE2 est dû au fait que les enfants du CP ont employé davantage d'adjectifs.

$$\frac{\text{CP}}{58 \text{ adjectifs}}$$

$$\frac{\text{CE2}}{38 \text{ adjectifs}}$$

Ces nombres paraissent très faibles si l'on pense qu'ils correspondent à un corpus de 300 phrases. Ce qui nous donne approximativement :

- CP : un adjectif pour 5 phrases
- CE2 : un adjectif pour 8 phrases.

Nous pouvons considérer certains rendements par rapport à l'ensemble des phrases enchâssées (S et S').

S' ep (det-et app)

$\frac{CP}{29\%}$

$\frac{CE2}{21\%}$

la fréquence des déterminatives étant légèrement supérieure à la fréquence des appositives pour le CP et très supérieure pour le CE2.

CP

CE2

- S' ep-det	: 17 %	14 %
- S' ep-app	: 12 %	6,8 %
- S' c-n	: 13 %	9 %
- S' adv	: 11 %	16 %

Nous devons nous arrêter sur la transformation infinitive qui représente par rapport à l'ensemble des phrases enchâssées :

$\frac{CP}{31,5\%}$

$\frac{CE2}{37\%}$

Ces pourcentages se décomposent en :

- S' inf-obl	: 24 %	28 %
- S' inf-fac	: 7,5 %	9 %

La transformation infinitive occupe donc une place importante par rapport à l'ensemble des phrases enchâssées.

La transformation infinitive facultative montre que si l'enfant a le choix dans bien des cas, il va directement à l'infinitif qui implique une transformation supplémentaire mais qui permet l'économie de règles d'accord.

Si nous relevons le nombre de complétives ou de subordonnées circonstancielles sur lesquelles cette transformation était possible, mais n'a pas joué, nous constatons qu'il est très faible. Ce qui montre que l'enfant emploie presque spontanément l'infinitif.

## 7. Relevé des différentes fautes de langage.

Il y a peu de fautes dans l'ensemble de ces récits.

Nous en avons relevé environ 50 sur l'ensemble des deux corpus soit sur 975 phrases (phrases matrices - phrases enchâssées).

- fautes portant sur l'auxiliaire :

ce sont les plus nombreuses. Nous en avons relevé 20 dont 10 associées au verbe "aller", les autres associées aux verbes : rester, rentrer, sortir, retourner, monter, grimper, tomber.

- autres fautes portant aussi sur la conjugaison : fautes de temps :

il prenait  
il rematta  
il vut  
il ouvra

fautes de non concordance de temps :

le roi nous a donné sept écus si on travaille.  
quand les écus sont dépensés, ils n'ont pas pu leur donner du pain.

Fautes diverses :

à les filles	pour	aux filles
à le roi	pour	au roi
quand qu'il	pour	quand il
y a qu'a	pour	il n'y a qu'a
Poucet l'est revenu	pour	Poucet est revenu
il n'a pris	pour	il en a pris
Les parents leur a dit	pour	les parents lui ont dit
les miettes il l'a mise		les miettes il les a
sur le chemin		mises sur le chemin
Petit Poucet avait entendu	pour	Petit Poucet avait en-
qu'est ce que les parents		tendu ce que les parents
avaient dit		avaient dit
Il regarde les cailloux	pour	Il regarde les cailloux
parce que c'est pour se		pour se retrouver
retrouver		
C'est temps de partir.	pour	il est temps de partir
Où qu'il est ?		Où est-il ?

régionalismes :

il s'amène  
rabandonner  
ravoir  
rarriver

pronoms personnels redondants par rapport au nom :

Exemple : Petit Poucet, il sème des cailloux.  
Nous en relevons 110 sur l'ensemble des deux corpus.

embrayeurs :

La structure du récit explique la présence de très nombreux embrayeurs :  
(et, puis, et après, ensuite ...)

Nous en relevons :

CP : 140 embrayeurs sur 300 phrases matrices.  
CE2 : 194 embrayeurs sur 300 phrases matrices.



A travers cette analyse nous n'avons pu vérifier notre hypothèse de départ selon laquelle les enfants du CE2 seraient capables de produire des énoncés plus longs que les enfants du CP. De notre étude, il ressort que le niveau de langue du CP et celui du CE2 sont sensiblement semblables.

Nous pouvons nous demander si cette absence de différence n'est pas due à la théorie sous jacente ou à la méthodologie. Et nous poser des questions quant à la constitution de l'échantillon. Il semble en effet difficile sur le plan du langage de constituer des échantillons qui puissent être absolument comparables car tant de facteurs entrent en jeu. C'est pourquoi il serait intéressant de reprendre cette étude dans deux ans avec les mêmes enfants. Les deux échantillons seraient alors appariés et deviendraient réellement comparables.

Nous pouvons aussi tenter d'expliquer ce manque de progrès dans l'acquisition des structures syntaxiques en émettant diverses hypothèses.

Cette absence de progrès, voire même cette régression peuvent être imputables à l'école qui par la rigidité de ses structures la discipline qu'elle impose freine la spontanéité de l'enfant.

La langue de l'école est différente de la langue spontanée qui sert à la communication avec les camarades, les parents.

Il faut peut être tenir compte aussi, que cette phase de 6 à 8 ans correspond à la période d'apprentissage de la lecture. Cet accès à un nouveau mode de communication peut gêner l'enfant dans son expression car il découvre dans le livre des structures différentes de celles qu'ils manie habituellement.

Ces facteurs peuvent jouer simultanément, il semble difficile d'établir la part de chacune. Il nous a paru toutefois intéressant de renouveler cette étude à partir de récits d'enfants bénéficiant d'un enseignement spécial dans des classes où l'on pratique une "pédagogie rénovée", où une grande liberté d'expression est laissée aux élèves.

CONSTITUTION DU SECOND CORPUS

Nous avons donc constitué un nouveau corpus de 150 phrases pour le CP.  
150 phrases pour le CE2.

en choisissant 6 élèves dans chaque cours :  
2 "bons", 2 "moyens", 2 "faibles".

Chaque groupe de 2 étant constitué d'une fille et d'un garçon, l'un de milieu socio-culturel élevé (1-3-5 dans le tableau) l'autre de milieu socio-culturel modeste (2-4-6).

Comme pour la constitution du précédent corpus les maîtresses ont raconté le conte du "Petit Poucet" en classe. Nous avons ensuite enregistré les récits des enfants et n'en avons retenu que les 25 premières phrases.

Remarque : Ce nouveau corpus a été constitué en février 1973, alors que le premier l'avait été en septembre 1972.

Les différences qui sont susceptibles d'apparaître ne pourront être uniquement interprétées comme dues à une différence de méthodes pédagogiques car d'autres facteurs peuvent aussi jouer un rôle : maturation intellectuelle, adaptation scolaire ...

<u>Date nais.</u>	<u>CORPUS CP</u>		<u>PROFESSION DES PARENTS</u>		<u>Nombre de Phrases</u>
	<u>NOM</u>		<u>PERE</u>	<u>MERE</u>	
24.08.66	1	CHRISTOPHE H	Ingénieur	sans profes.	25
22.02.66	2	LAURENCE D	Chrono. Saviem	aide soignan.	25
21.07.66	3	FREDERIC L	Ingénieur	sans profes.	25
28.12.66	4	HELENE J	Opéra. Mach.IBM	sans profes.	25
10.03.66	5	AUDRI D	Prof.Lycée Tech.	maître As. Sien.	25
28.08.66	6	FREDERIQUE	Représentant	sans profes.	25
					150

CORPUS CE2

07.03.64.	1	LAURENCE G	Direc.Enf.Inadap.	profes. CES	25
21.03.64	2	PIERRE D	Commerçant	commerçante	25
22.01.64	3	PATRICK	Prof. Univ. (Ang)	Prof.Univ.(Ang)	25
01.05.64	4	LAURENCE B	Cuisinier	concierge	25
16.05.64	5	DOMINIQUE L	Crédit Agricole	Laboratoire	25
19.12.63	6	CATHERINE L	Ouvrier Usine	sans profes.	25
					150















ANALYSE DE CES SECONDS RESULTATS

1. Constituants de  $\Sigma$  et  $\Sigma'$

Ils sont dans 95 % des cas représentés par le constituant affirmatif.  
Le constituant négatif a un rendement de 12 % au CP et de 8 % au CE2.  
La négation est incomplète dans 62 % des cas.

2. Rendement des transformations d'enchâssement

$$R 1 = \frac{\text{n de phrases enchâssées}}{\text{n de phrases matrices.}}$$

$$\frac{\text{CP}}{81} = 0,54$$

$$\frac{\text{CE2}}{101} = 0,66$$

Nous avons ici une légère progression au CE2 ce qui semble aller dans le sens de notre hypothèse bien que l'écart soit faible entre les deux cours.  
Nous reviendrons sur ces résultats en fin d'analyse.

3. Structure profonde des phrases enchâssées

a) rapport "absolu"

$$R 2 = \frac{\text{n d'occurrences de type considéré de phrases ench.}}{\text{nombre de phrases matrices.}}$$

$$R 2 = \frac{\text{n'P}}{150}$$

	<u>CP</u>
P'1	$\frac{27}{150} = 0,18$
P'2	$\frac{19}{150} = 0,13$
P'3	$\frac{2}{150} = 0,01$
P'4	$\frac{4}{150} = 0,02$
P'5	$\frac{20}{150} = 0,13$
P'6	$\frac{7}{150} = 0,04$
P'7	$\frac{0}{150} = 0$

	<u>CE2</u>
P'1	$\frac{42}{150} = 0,28$
P'2	$\frac{26}{150} = 0,17$
P'3	$\frac{3}{150} = 0,02$
P'4'	$\frac{8}{150} = 0,05$
P'5	$\frac{14}{150} = 0,09$
P'6	$\frac{8}{150} = 0,05$
P'7	$\frac{0}{150} = 0$

voir graphique (1)

b) Rapport "relatif"

R 3 =  $\frac{\text{n d'occurrences de type considéré de phrases enchassées.}}{\text{nombre de phrases enchassées.}}$

$$\frac{CP}{81} = \frac{n P'}{81}$$

$$P'1 = \frac{27}{81} = 0,31$$

$$P'2 = \frac{19}{81} = 0,23$$

$$P'3 = \frac{2}{81} = 0,02$$

$$P'4 = \frac{4}{81} = 0,07$$

$$P'5 = \frac{20}{81} = 0,24$$

$$P'6 = \frac{7}{81} = 0,08$$

$$P'7 = \frac{0}{81} = 0$$

$$\frac{CE2}{101} = \frac{n P'}{101}$$

$$P'1 = \frac{42}{101} = 0,42$$

$$P'2 = \frac{26}{101} = 0,26$$

$$P'3 = \frac{3}{101} = 0,03$$

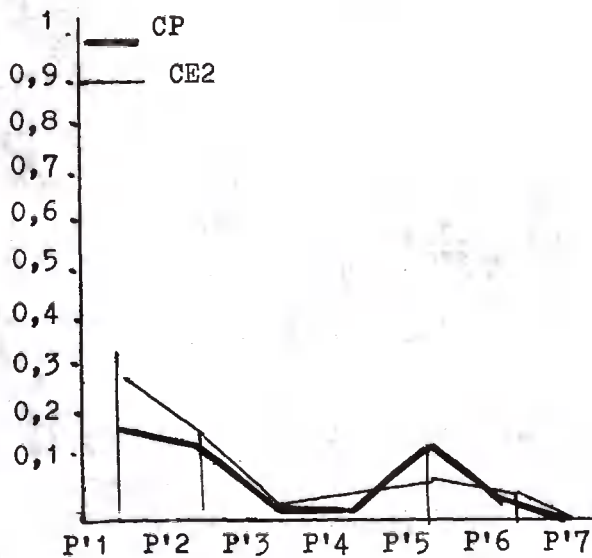
$$P'4 = \frac{8}{101} = 0,08$$

$$P'5 = \frac{14}{101} = 0,14$$

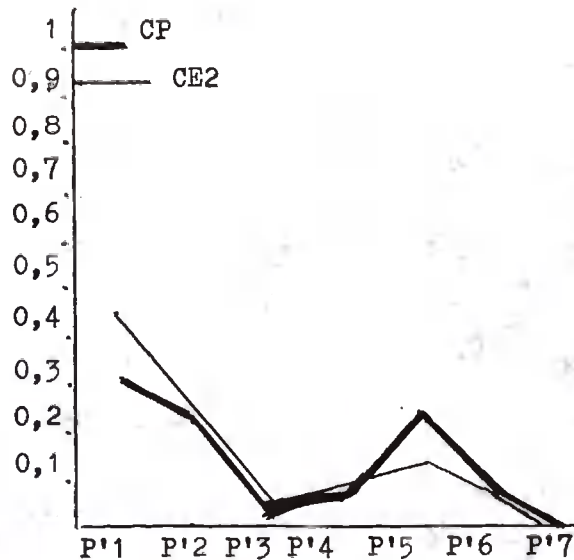
$$P'6 = \frac{8}{101} = 0,08$$

$$P'7 = \frac{0}{101} = 0$$

voir graphique (2)



1. Rendement "absolu".



2. Rendement "relatif"

Les formes les plus employées sont dans l'ordre :

- P'1 = Pierre lit le journal.
- P'2 = La prairie est verte.
- P'5 = Nos terres sont loin de la route.
- P'4 = La mère parle à l'enfant.
- P'6 = Pierre bêche dans le jardin.

4. Rendement des phrases matrices

$$R_4 = \frac{\text{n d'occurrences de type considéré de phrase matrice.}}{\text{nombre de phrases matrices.}}$$

$$CP = \frac{P}{150}$$

$$CE_2 = \frac{P}{150}$$

$$P_1 = \frac{78}{150} = 0,52$$

$$P_1 = \frac{81}{150} = 0,54$$

$$P_2 = \frac{1}{150} = 0,006$$

$$P_2 = \frac{1}{150} = 0,006$$

$$P_3 = \frac{16}{150} = 0,10$$

$$P_3 = \frac{14}{150} = 0,10$$

$$P_4 = \frac{19}{150} = 0,13$$

$$P_4 = \frac{17}{150} = 0,11$$

$$P_5 = \frac{3}{150} = 0,02$$

$$P_5 = \frac{3}{150} = 0,02$$

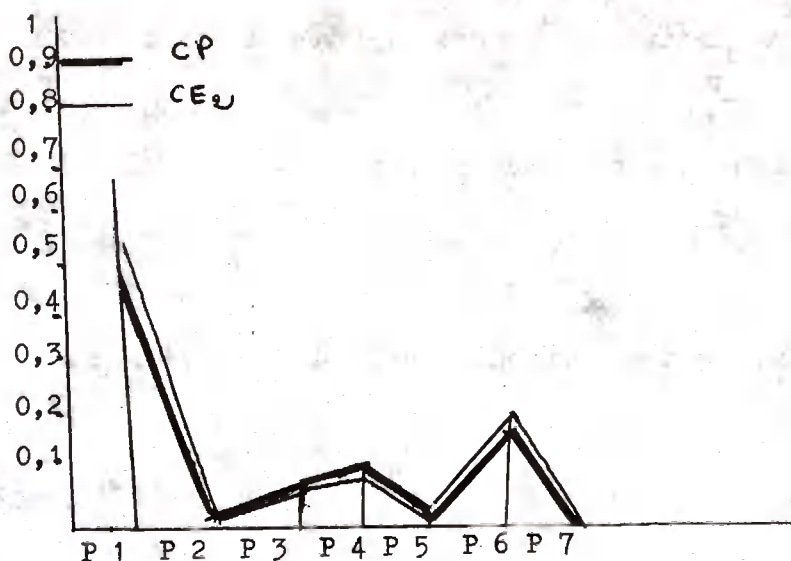
$$P_6 = \frac{32}{150} = 0,21$$

$$P_6 = \frac{35}{150} = 0,23$$

$$P_7 = \frac{0}{150} = 0$$

$$P_7 = \frac{0}{150} = 0$$

voir graphique (3)



3. Rendement des phrases matrices.

Les deux tracés sont pratiquement identiques.

Nous constatons comme dans la précédente analyse que les formes P 2, P5, P7 (avec copule) ont un rendement voisin ou égal à zéro alors que les formes P1, P4, P6 (avec verbe d'action) ont un rendement beaucoup plus élevé.

5. Rendements comparés : P' (enchâssées) - P (matrices).

Nous obtenons les mêmes résultats que dans la précédente analyse.

6. Formes réalisées des phrases enchâssées.

Les résultats donnés en pourcentages par rapport à l'ensemble des phrases enchâssées sont comparables à ceux de la première analyse.

(Nous n'avons pas tenu compte des nombres des lignes 31 et 43 - T eff' "qui est" et S' adv - qui sont redondants par rapport aux autres).

Si nous notons par (n S) le nombre des phrases (S)  
et par (n S') le nombre des phrases (S')  
nous avons encore  $n S' > n S$ .

$n S' = \frac{CP}{57} > n S = 25$                        $n S' = \frac{CE2}{68} > n S = 32$   
ce qui donne en pourcentages par rapport à l'ensemble des phrases enchâssées :

$n S' = 70 \% > n S = 30 \%$                        $n S' = 68 \% > n S = 32 \%$   
Les rapports  $\frac{n S'}{n S}$  sont sensiblement égaux dans les deux cas.

$\frac{CP}{n S'} = \frac{57}{25} = 2,2$                        $\frac{CE2}{n S'} = \frac{68}{32} = 2,1$   
 $n S = 25$                                        $n S = 32$

Phrases de forme S.

Les formes en S ayant le plus fort rendement sont aussi les S sub-circ.

$\frac{CP}{12 \%}$                        $\frac{CE2}{18 \%}$  des phrases  
enchâssées.

Les complétives sont moins employées surtout au CE2.

$\frac{CP}{10 \%}$                        $\frac{CE2}{8 \%}$

Les relatives sont peu employées :

$\frac{CP}{8 \%}$                        $\frac{CE2}{6 \%}$

\* Ces rendements sont très voisins de ceux obtenus précédemment.



# Résultats comparés - corpus A.B

NIVEAU D'ANALYSE	CONTITUANTS	C P A 300		C P B 350		C E e A 300		C E e B 150		B. milieux s. culturels élevés / défavorisés. C.E.A.						
		TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	C.P.	%	C.E.A.	%	C.P.	%	
CONST de M	AFF	286	95	144	96	289	96,3	143	95	94	96	97	94,6			
	Inher	5	1,6			2	0,7	2	1,3		2,6	2,6				
	Imp.	9	3	6	4	9	3	5	3,3	5	1,3	6	5			
	(NEG)	20	6,6	18	12	35	11,6	14	10	17	2,6		10			
	(EMP)					2	0,6									
	(POS)	1		2	1,3	1	0,3				1,3		1,3			
PHRASES MATRICES	P1	166	54	78	52	168	56	81	54	48	52	57	57			
	P2	12	4	1	0,6	3	1	1			1,3		1,3			
	P3	33	11	16	10	17	6	14	10	9	10	12	8			
	P4	53	18	19	13	51	17	17	11	9	8	16	12			
	P5	6	2	3	2	5	1,6	3	2		1,3	2,6	2,6			
	P67	29	9	32	21	54	18,7	35	23	24,3	29	14	20			

		CONST. de M'											
		200	66	81	5H	175	58	104	66	56	88	54	46
Inter													
Imp:					1								
(Neg)		4	2	2	2,5	4	2,2	3	3		4,5		
(Emph)		1	-			1	-						
(Pos)		1	-			1	-	1	1	1,5			
P'1		67	33,5	27	31	90	52	42	42	36,5	39	30	47,5
P'2		63	31,5	19	23	38	21	26	26	17	24	32	28,5
P'3		4	2	2	2,5	4	2,2	3	3		1,5	2,5	5,7
P'4		24	12	4	7	16	9,1	8	8	7,3	7,6	5	8,5
P'5		28	14	20	24	16	9,1	14	14	26,8	18	2,2	8,5
P'6		14	7	7	8,5	12	6,8	8	8	9,7	10	7,5	2,8
P'7													

Q

S	compl	h	8	10	12	6,8	8	8	8	9,7	10	10	2,8
	pub.	190	7	2,7	12	6,8	6	6	6	4,8	6	12,5	5,7
S	sub.eire	24	10	12	30	17	18	18	18	21,9	20	2,5	14,2
T	off.guiss	84	36	45	55	31	55	55	35	39	33	50	37,1
S'	inf obl	48	14	17	49	28	23	23	23	19,5	18,5	15	31,4
S'	inf fac	15	8	10	16	9,2	6	6	6	4,8	4,5	15	8,5
S'	ep. det	33	15	18	26	14	13	13	13	7,3	9	30	20
S'	ep. app	25	3	3,7	12	6,8	9	9	9	4,8	9	2,5	8,5
S'	ep. ant		1		1	0,3	6	6	6	2,4	6		5,7
S'	c. n.	26	17	21	16	9,2	11	11	11	24,3	15	17,5	28
S'	adv.	22	12	15	28	16	13	13	13	17	13	12,5	11,4



COMPARAISON DES DEUX ETUDES ET INTERPRETATIONS

Si nous considérons le rendement des transformations d'enchâssement :

$$R = \frac{\text{nombre de phrases enchâssées}}{\text{nombre de phrases matrices}}$$

nous obtenons :

- A (1ère étude)	$\frac{CP}{0,66}$	$\frac{CE-2}{0,58}$
- B (2ème étude)	0,54	0,66

si nous nous arrêtons sur ces résultats, nous constatons :

- au niveau des CP :  
que le rendement du C.P (A) est supérieur à celui du C.P (B).

Nous pouvons tenter d'expliquer cette différence par le fait qu'il y a décalage de 6 mois entre les deux séries d'enregistrements ayant servi à la composition du corpus. Cet écart dans les productions semble confirmer les diverses hypothèses que nous formulions précédemment pour expliquer cette sorte de **stagnation** de la production verbale à l'entrée de l'enseignement élémentaire.

- au niveau des CE-2.

que le rendement du CE-2 (A) est inférieur à celui du CE-2 (B) qui est lui-même en progrès par rapport au C.P (B).

Nous pouvons penser que ces progrès du CE-2 (B) sur le C.P (B) et aussi sur le CE-2 (A) sont dus à la méthode pédagogique qui donnerait de meilleurs résultats qu'une pédagogie dite "traditionnelle". Mais il nous faut tenir compte de la constitution de ces seconds échantillons (B). Ils sont formés de 50 % d'enfants favorisés sur le plan socio-culturel et de 50 % d'enfants plus défavorisés sur ce plan.

C'est pourquoi, nous tenterons une analyse plus fine de ces seconds résultats en fonction du milieu socio-culturel.

Si nous notons le nombre de phrases enchâssées pour chaque enfant, nous obtenons :

	<u>C.P</u>		<u>C.E.2</u>	
milieu S C élevé,		modeste	élevé,	modeste
"bons"	13	16	24	19
"moyens"	10	14	23	12
"faibles"	18	10	19	4
	<u>41</u>	<u>40</u>	<u>66</u>	<u>35</u>
ce qui donne	54 %	53 %	88 %	46 %
enchâssées par rapport aux phrases matrices.				de phrases

Bien qu'il soit difficile de tirer des conclusions générales à partir d'échantillons aussi faibles, nous pouvons tenter d'expliquer ces résultats qui pour les enfants issus de milieux modestes vont dans le même sens que ceux de la précédente analyse. (Le premier échantillon était constitué en majorité d'enfants issus de milieux sociaux culturels modestes).

Chez ces enfants socio-culturellement défavorisés, l'apprentissage de la langue écrite et de la langue de l'école semble provoquer une réelle inhibition face au langage. Le blocage dans les productions verbales est manifeste au CE2 - peut être correspond-il au moment où l'enfant accède à la lecture.

Au niveau du CP, tous les enfants paraissent avoir les mêmes possibilités linguistiques alors qu'au CE2 pour des niveaux intellectuels sensiblement voisins, nous constatons une régression qui est d'autant plus grande que les possibilités intellectuelles de l'enfant sont plus limitées. Il est possible que ces enfants défavorisés culturellement ayant acquis les bases du langage qui semblent les mêmes pour tous au CP, ne progressent plus dans leurs réalisations verbales faute d'un renforcement linguistique apporté par le milieu ou/et faute de motivations suffisantes.

Notre hypothèse de départ est confirmée avec les enfants du CE2 appartenant à des milieux favorisés sur le plan culturel (rendement voisin de 1 pour les phrases enchâssées). Il y a progrès par rapport au CP. Ces enfants sont capables de produire des énoncés plus longs. Pour eux, il n'y a pas de décalage entre la langue de l'école, la langue du livre et la langue familiale qui appartiennent au même registre. Il est une dimension qui ne peut apparaître dans cette étude : c'est l'aisance de ces enfants, non pas seulement la facilité à produire des énoncés de plus en plus longs et de plus en plus complexes, mais aussi cette fluidité verbale qui fait que les mots viennent spontanément. De plus, pour eux, le monde du conte est un monde familier qui appartient à leur patrimoine culturel. (tous connaissaient le conte avant de l'entendre à l'école).

## C O N C L U S I O N S :

Au niveau de la performance, il n'y a pratiquement pas de différences entre les productions verbales des enfants de six ans quels que soient le milieu dont ils sont issus et leur niveau intellectuel. Nous rejoignons sur ce point CHOMSKY - langage n° 16 déc. 1966. - "cette tâche (construction de la grammaire) s'accomplit en un temps extraordinairement court, en grande partie indépendamment de l'intelligence et de manière comparable chez tous les enfants". Et, il formule une hypothèse supplémentaire mettant l'accent sur les potentialités innées qui régissent les processus d'acquisition du langage : "Le fait que tous les enfants normaux acquièrent, avec une rapidité remarquable, des grammaires très complexes et fondamentalement semblables, conduit à penser que les êtres humains sont en quelque sorte "bâtis" spécialement pour le faire et possèdent une aptitude à traiter les données ou à "formuler des hypothèses" dont nous ne connaissons ni la nature ni la complexité".

Si tous les enfants normaux, à l'entrée de la scolarité ont les mêmes possibilités verbales, comment expliquer les différences qui apparaissent ensuite ?

Pour CHOMSKY, le renforcement linguistique ainsi qu'une motivation plus forte ne suffisent pas à expliquer ces décalages. Car si l'enfant est capable de produire et de comprendre des énoncés tout à fait nouveaux, "ces aptitudes montrent qu'il doit y avoir des processus fondamentaux qui fonctionnent tout à fait indépendamment du "feed-back" de l'environnement". Il faut sans doute faire la part de l'inné, de l'apprentissage et aussi d'un facteur de maturation.

Actuellement, le fonctionnement et l'interaction de ces divers facteurs dans l'acquisition du langage nous sont totalement inconnus. Nous ne pouvons agir que sur le renforcement linguistique qui joue sans aucun doute un rôle important.

Aussi puisque nous constatons que dans les milieux socio-culturellement favorisés, les enfants ont des productions verbales plus riches, il faut que l'école apporte aux autres ce renforcement linguistique qu'ils ne trouvent pas dans leur milieu familial.

Mais, l'école, quelle que soit la pédagogie pratiquée, ne parvient pas à compenser les déficiences du milieu. Il faudrait sans doute pour égaliser les chances, donner à ces enfants un enseignement spécial en ce qui concerne la langue et ce, dès le début de l'enseignement primaire, car il semble que les structures syntaxiques soient fixées très tôt, et que les enfants qui n'ont pu acquérir cette aisance verbale dans les premières années de leur scolarité seront toujours handicapés sur le plan du langage.

De nombreux auteurs mettent actuellement l'accent sur ce manque qui constitue l'égalité des chances. Nous citerons Colette CHILAND - communication et langage n° 17 - qui pense que "la vigilance pédagogique à l'égard de ces enfants socio-culturellement handicapés doit comporter un surplus culturel, et une école égalitaire qui se contente de fournir à tous le même enseignement n'est pas une école démocratique : elle perpétue les inégalités et ne contribue pas à tenter de les combler. Ce surplus ne saurait consister seulement en leçons supplémentaires de lecture, mais devrait viser avec inventivité à développer en l'enfant l'intérêt pour l'objet culturel, la parole intérieure et la communication".

Louis LEGRAND - Langue française n° 6 - va plus loin et constate que les conditions de vie moderne sont telles, que les apports du milieu même dans les classes socio-culturellement favorisées, se raréfient et que "si nous voulons véritablement donner à notre enseignement élémentaire cette destination de promotion sociale et de démocratisation, il convient d'abord de transformer notre pédagogie du français de telle sorte que nous l'adaptions à des élèves qui spontanément, de par leur milieu social, ne maîtrisent point leur langue. Il convient d'ailleurs d'ajouter, ce qui est très important que les conditions de vie culturelles des couches défavorisées de la nation tendent à se généraliser, non par paupérisation mais par le fait que les apports linguistiques du milieu, en particulier dans les premières années de la vie ne sont plus ceux que l'on croit. On trouve de plus en plus d'enfants en état de déréliction dans les couches favorisées de la nation. C'est un fait que les conditions modernes d'existence : concentration urbaine, travail social des femmes, conduisent progressivement à généraliser. C'est pourquoi les mesures que nous avons pensées souhaitables ne seraient pas seulement valables dans un but curatif elles le seraient déjà et le seront plus encore de façon générale dans une civilisation urbaine généralisée".

Avec ces auteurs nous pensons que l'école a un rôle très important à jouer dans l'acquisition du langage, qu'elle doit s'efforcer de pallier la pauvreté culturelle du milieu et aider les enfants à prendre conscience de leurs possibilités linguistiques.

B I B L I O G R A P H I E

- Colette CHILAND - 1973 - Communications et langage  
n° 17 - 1er trimestre.
- Noam CHOMSKY - 1969 - Langages n° 16 - décembre.
- Louis LEGRAND - 1969 - Langue française n° 6.
- Franck MARCHAND - 1972 - Langue française n° 13.

N.B. Nous n'avons pu, pour des raisons matérielles, reproduire les énoncés analysés. Les collègues intéressés voudront bien s'adresser à Yves MADOUAS - E.N.G. de Caen.

RECHERCHES - DESCRIPTION

ETUDE SUR LE LANGAGE  
D'ENFANTS DU COURS PREPARATOIRE

Jean CARON - Université de  
Clermont-Ferrand - Département de  
Psychologie et Sciences de l'Edu-  
cation - Octobre 1973.

I - INTRODUCTION

Invitant la pédagogie du français à "des perspectives d'action éducative plus efficaces parce que mieux adaptées aux capacités réelles des enfants", le Plan de Rénovation soulignait, d'une part, la nécessité d'amener les connaissances proposées à "s'intégrer dans le comportement linguistique de l'enfant"; d'autre part, celle de situer l'action pédagogique dans une "construction continue et dynamique, étroitement liée à l'activité créatrice de l'enfant et fondée sur des intérêts, des besoins profonds, individuels ou collectifs" (1).

C'est dire l'intérêt que peut comporter, pour orienter cette action pédagogique, une connaissance précise de l'évolution du comportement linguistique de l'enfant d'âge scolaire. Plus précisément, pour être exploitable pédagogiquement, cette connaissance devrait répondre à deux conditions :

1) se placer dans une perspective génétique; c'est-à-dire offrir non pas un inventaire, à un moment donné, des capacités linguistiques de l'enfant, une coupe transversale de son évolution; mais une vue dynamique de cette évolution, qui en retrace l'enchaînement dans le temps, les étapes essentielles, l'ordre des acquisitions;

2) aborder cette évolution d'un point de vue psycho-linguistique; c'est-à-dire ne pas se contenter d'une description du comportement linguistique, mais tenter de dégager les processus et les mécanismes psychologiques qui sous-tendent celui-ci.

Or, il faut bien dire que les données dont on peut disposer en ce sens sont pour l'instant assez minces. Les obtenir réclamerait évidemment un travail considérable et de longue haleine. Sans doute dispose-t-on d'informations concernant certains aspects du développement : enrichissement du vocabulaire, acquisition de l'orthographe, développement syntaxique (2).

(1) L'enseignement du français à l'école élémentaire. Principes de l'expérience en cours. I.N.R.D.P., 1971 pp. 10 et 12.

(2) Cf sur ce dernier point l'étude de F. MARCHAND : Structure syntaxique de la langue écrite à deux niveaux de l'école élémentaire - Langue Française n° 13 (Février 1972), pp. 6 - 63.

D'autres travaux ont tenté de dresser l'inventaire des moyens linguistiques dont dispose l'enfant à un âge donné (1). Mais aucune de ces études, à notre connaissance, ne satisfait aux deux exigences que nous formulions plus haut (2).

D'importantes recherches restent donc à faire, si l'on veut fournir à la pédagogie du français des bases précises, analogues à celles dont peut commencer à disposer, par exemple, celle des mathématiques.

Les données de la psychologie génétique seront particulièrement précieuses à cette fin. Non pas, sans doute, pour fournir un ensemble de directives, déductivement établies, et que la pédagogie n'aurait qu'à appliquer; mais pour proposer un certain nombre d'hypothèses susceptibles d'orienter la recherche.

Parmi les notions décisives apportées en ce domaine pour les travaux de Jean PIAGET, il en est une à laquelle nous voudrions consacrer les quelques réflexions qui suivent. Elle présente, au départ, pour nous, d'autant plus d'intérêt que c'est d'abord à partir du langage enfantin qu'elle a été élaborée (3). Il s'agit de notion de décentration.

Le langage et la pensée de l'enfant de moins de 7 ans sont encore, comme l'a montré PIAGET, égocentriques : pensée encore inapte à adopter un point de vue autre que le sien, "tendant directement à l'objet sans avoir pris conscience de sa perspective propre"; langage insoucieux du point de vue de l'interlocuteur, exprimant un monologue plus qu'un dialogue véritable (4). La socialisation de la pensée et, corrélativement, du langage - ne se fera qu'aux environs de la septième année.

Mais chose importante, cette socialisation n'est qu'indirectement liée aux influences extérieures. Pour qu'elle puisse avoir lieu, il faut que l'enfant ait achevé un travail d'organisation logique de sa pensée : que la coordination de ses actions propres, intériorisées en opérations mentales, ait constitué celles-ci en un système achevé, équilibré; en un mot, que la construction définitive d'un système intériorisé d'opérations réversibles permette à la pensée une décentration. L'enfant devient alors capable d'échapper à son point de vue propre pour adopter d'autres perspectives et les coordonner entre elles. L'accès à ce stade décisif se traduira aussi bien, dès lors, dans le domaine des opérations logiques (classifications, sériations), mathématiques (construction du nombre), spatiales ou temporelles, que dans celui du comportement social, et enfin du langage.

-----  
(1) Cf. J. MERESSE-POLAERT - Etude sur le langage des enfants de 6 ans - Delachaux et Niestlé

(2) Mentionnons toutefois l'intérêt des travaux menés actuellement par M.J. WITTEWER.

(3) J. PIAGET - Le langage et la pensée chez l'enfant - Delachaux et Niestlé, 1924.

(4) Nous nous contentons de rappeler sommairement tous ces caractères, renvoyant pour un exposé plus complet aux ouvrages de PIAGET lui-même.

L'intérêt de cette notion de décentration pour le problème qui nous occupe est double :

1) Si c'est bien, comme l'a montré PIAGET, aux environs de l'âge de 7-8 ans (1) que s'effectue ce passage à un stade nouveau de la pensée, ses effets essentiels devraient se faire sentir au cours des deux premières années de l'école élémentaire. L'étude du comportement linguistique de l'enfant à cette période devrait donc recevoir de cette notion un éclairage particulier.

2) Mais en outre, un aspect capital des acquisitions scolaires intervient à ce moment : il s'agit de l'apprentissage du langage écrit.

Sans doute ce dernier met-il en jeu un ensemble d'apprentissages sensori-moteurs qui ont été déjà largement étudiés, et continuent à l'être. Mais en même temps, il requiert de l'enfant un changement radical d'attitude vis-à-vis de son langage; changement d'attitude qui nous paraît très intimement lié à cette décentration dont nous parlions.

L'élaboration d'un message écrit représente en effet, pour l'enfant, non pas seulement un simple transcodage des messages oraux qu'il est à même de produire, mais un type nouveau de communication : communication où le destinataire n'est pas présent, où l'échange et le "feed-back" sont impossibles, et où par conséquent l'enfant doit assurer seul le contrôle du message qu'il transmet. Ce qui implique une intériorisation du point de vue du destinataire éventuel, et une coordination des perspectives; c'est-à-dire précisément un dépassement de l'égoïsme initial.

L'ouvrage de PIAGET sur le langage enfantin ne peut, pour l'instant, nous mener plus loin : c'est en effet à une étude du contenu des productions enfantines que ce dernier s'est livré pour fonder ses thèses. Ce qui nous semble intéressant, c'est, à partir de cette notion de décentration, de rechercher si la forme linguistique des messages émis permet la mise en évidence d'indices objectifs témoignant de cette décentration.

Si, pour aborder l'analyse, nous prenons le message écrit comme type de discours "socialisé" ou "décentré", quels sont les caractères qui peuvent paraître propres à ce type de message ? On peut (sans que l'inventaire prétende être exhaustif) proposer les traits suivants :

- a) impossibilité de recours au contexte situationnel, rendant plus stricte la nécessité d'une désignation purement verbale des actants et des circonstances du récit;
- b) absence de feed-back, contraignant à intégrer dans l'énoncé un plus grand nombre d'informations nécessaires à son intelligibilité;
- c) distance plus grande du sujet à son énoncé, liée à la décentration, et à la moindre prégnance de la relation "je-tu";

---

(1) Au moins dans nos sociétés; et, bien entendu, en moyenne.



Les exercices d'expression spontanée qui ont donné lieu à l'observation se présentent sous deux formes :

- a) lors de la première classe du lundi matin, les enfants sont invités à raconter leur journée du dimanche ; leurs camarades leur posent ensuite les questions qu'ils jugent utiles ; à partir de ces récits, la maîtresse s'efforce alors de conduire les enfants à une expression plus élaborée ;
- b) de temps en temps, les enfants, au lieu de faire leur récit à la classe, sont invités à venir l'enregistrer individuellement au magnétophone ; l'enregistrement est présenté aux enfants comme devant être entendu plus tard par d'autres personnes - par exemple, au cours d'une réunion de parents.

Pour des raisons purement techniques (acoustique défectueuse de la classe, et absence d'un matériel adéquat), le premier type d'exercice n'a pu donner lieu, comme cela aurait été souhaitable, à un enregistrement sur bande magnétique. Trois observatrices (étudiantes de 3ème Année de Psychologie) ont assumé la tâche de noter aussi fidèlement que possible les récits des enfants, ainsi que les interventions des autres élèves et de la maîtresse ; l'ensemble des productions a été reconstitué à partir d'une confrontation de ces notes.

L'observation n'ayant pu commencer avant janvier, les données soumises à l'analyse se présentent comme suit :

- cinq séances complètes de récit spontané avec dialogues : les 15 janvier, 4 février, 12 mars, 19 mars et 7 mai ;
- trois groupes d'enregistrements individuels au magnétophone : les 6 novembre, 5 janvier et 26 février.

Remarque 1.

Un certain nombre de critiques sérieuses peuvent évidemment être adressées à cette observation :

- 1) Les notes écrites, même issues du recoupement des notes de trois observateurs, sont vraisemblablement sujettes à des erreurs et lacunes incontrôlables ;
- 2) les données recueillies ne couvrent pas la totalité de l'année, mais une période de 4 mois seulement pour les leçons, et une période, décalée par rapport à la précédente, de 5 mois environ pour les enregistrements ;
- 3) si les enregistrements sur bande (au moins les deux premiers) font intervenir à chaque fois la quasi-totalité des élèves, les leçons n'en voient figurer qu'un nombre assez restreint, et pas toujours les mêmes d'une leçon à l'autre ;
- 4) enfin, la consigne proposée aux enfants restreint de façon importante les possibilités de production : on peut s'attendre à voir figurer dans les récits une proportion considérable d'énoncés au passé composé, et à la 1ère personne ; il faut y ajouter la limitation du vocabulaire liée à une certaine stéréotypie des thèmes.

- d) enfin, absence d'indications liées à l'intonation, au comportement extra-linguistique, à la situation, au savoir présumé du destinataire, rendant nécessaire une organisation à la fois plus stricte et plus explicite du discours.

Ces caractères - et d'autres sans doute, qu'une analyse plus poussée permettrait de dégager - devraient se retrouver à la fois dans la communication écrite, et (sans doute à un degré moindre) dans la communication orale "socialisée". On peut, à partir de là, émettre quelques hypothèses sur les traits proprement linguistiques qui pourraient les manifester :

- a) le souci de fournir une information plus complète et plus précise pourrait se traduire par un vocabulaire plus riche et plus différencié, en particulier en ce qui concerne les mots "pleins" (porteurs d'information sémantique) : substantifs, verbes, adjectifs qualificatifs ;
- b) en même temps, la phrase devrait se faire plus complexe : d'une part par un accroissement du nombre de ses constituants (fournissant ainsi plus d'information pour une unité donnée de communication); d'autre part par une utilisation plus large des possibilités offertes par les transformations syntaxiques ;
- c) la distance accrue du sujet à son discours pourrait s'exprimer à travers les marques linguistiques qui traduisent dans l'énoncé le procès de l'énonciation : moindre référence à la 1ère personne : utilisation plus variée des temps verbaux (qui situent l'énoncé par rapport au temps de l'énonciation) ;
- d) enfin, l'organisation plus cohérente du discours devrait se traduire, entre autre, par un usage plus riche et plus varié des particules de liaison.

## II - CONDITIONS DE L'OBSERVATION

Afin de mettre à l'épreuve ces hypothèses, une première observation a été tentée au cours de l'année scolaire 1972-73 dans une classe de Cours Préparatoire. Pour des raisons d'ordre matériel, cette observation n'a pu être faite dans des conditions très satisfaisantes ; les résultats qui vont être présentés n'ont donc, il faut le souligner, qu'une valeur purement indicative. Les limites et les insuffisances de cette première recherche seront d'ailleurs signalées plus loin ; et une observation plus sérieusement contrôlée, et à la méthodologie plus rigoureuse, doit être mise en place cette année. Les données que l'on trouvera ici ne tendent donc qu'à donner un premier aperçu d'un travail qui, pour l'essentiel, reste à faire.

La classe observée est une classe mixte de C.P. d'une école d'application de Clermont-Ferrand. Les élèves sont au nombre de 27 (14 garçons et 13 filles) ; leur âge s'échelonne, au 1er janvier 1973, de 5 ans 9 mois à 7 ans 3 mois (âge médian : 6 ans 5 mois).

La pédagogie employée dans l'enseignement du français s'inspire du Plan de Renovation ; la maîtresse participe d'ailleurs depuis plusieurs années à l'équipe expérimentale.

Ces insuffisances sont liées pour une part aux difficultés matérielles citées plus haut ; pour une autre part, au souci de ne rien modifier aux conditions de travail habituelles de la classe. Elles invitent, en tout cas, à ne se fonder qu'avec prudence sur les résultats obtenus.

#### Remarque 2.

Les deux situations différentes où se trouvent placés les enfants (récit fait à la classe, et enregistrement au magnétophone pour des auditeurs virtuels) peuvent être considérées comme induisant des attitudes différentes. La seconde situation peut, à bien des égards, être rapprochée de la situation de communication écrite dont nous analysons plus haut les caractères (et qu'il n'est évidemment pas possible d'étudier chez des enfants de cet âge - sinon en fin d'année scolaire : nous nous occuperons d'ailleurs brièvement, à la fin de cette étude, des premières productions écrites de quelques-uns de ces enfants).

Il sera, de ce fait, particulièrement intéressant de comparer entre eux les deux ensembles de productions.

### III - ANALYSE DES PRODUCTIONS

L'ensemble des productions recueillies constitue un corpus de 1781 mots en ce qui concerne les productions orales spontanées (seuls les récits proprement dits ont été retenus ; les questions et réponses qui suivaient les récits ont été éliminées de l'analyse) ; 2104 mots pour les enregistrements au magnétophone.

Pour chacun de ces deux corpus (qui seront notés respectivement A et B), l'analyse a été faite globalement d'abord ; puis, pour préciser les résultats, sur un certain nombre d'enfants qui se retrouvent d'une séance à l'autre ;

- sous-groupe 1 : 3 enfants (FRI, EMS, CLA) (1), figurant dans les séances du 15 janvier et du 7 mai, ainsi que dans les enregistrements du 6 novembre et du 5 janvier ;
- sous-groupe 2 : 4 enfants, figurant dans les 3 enregistrements des 6 novembre, 5 janvier et 24 février (FRI, FRA, GRE, MAL) ;
- sous-groupe 3 : 16 enfants enregistrés à la fois les 6 novembre et 5 janvier (BER, CAP, CLA, EMT, EMS, FRA, FRE, FRI, GRE, MAL, MAV, STE, VER, VIN, XAD, XAR).

#### 1. LEXIQUE

Les tableaux I et II (voir en Annexe) présentent l'inventaire des différentes catégories lexicales dans chacun des corpus pris globalement (Tableau I) et pour chacun des sous-groupes (Tableau II), au cours de chacune des séances. On y trouvera, pour chaque catégorie :

- le nombre total de mots (ont été comptés comme une seule unité lexicale : certains termes ou expressions non décomposables (ne... pas, ne ... plus, ne ... que, et puis, ...), les verbes pronominaux (s'appeler, s'habiller), les temps composés des verbes et le présentatif "il y a") ;

(1) Chacun des enfants est désigné par un groupe de 3 lettres.

- le nombre de mots différents (ont été comptés comme un même mot : le masculin, le féminin, le singulier ou le pluriel d'un nom ou d'un adjectif, les diverses formes d'un même pronom personnel, les divers temps et personnes d'un même verbe).

a) Richesse du vocabulaire.

Le rapport type/occurrence ("type-token ratio" : T.T.R.), c'est-à-dire le rapport entre le nombre de mots différents et le nombre total de mots d'un texte, peut être utilisé comme une estimation de la richesse du vocabulaire utilisé. Toutefois, ce rapport n'est pas indépendant de la longueur du texte : il est évident qu'il diminuera (en tendant vers une certaine limite) si le texte s'allonge, certains mots étant alors plus fréquemment répétés. Il en résulte, d'une part, que l'utilisation de ce rapport suppose qu'on dispose d'un texte d'une longueur suffisante : d'autre part, qu'une comparaison ne peut être effectuée qu'entre des textes de longueur voisine.

Le Tableau III donne la valeur de ce rapport, d'une part pour les corpus pris dans leur ensemble, d'autre part pour chacun des sous-groupes définis plus haut. Dans le cas des résultats d'ensemble, la longueur des textes étant inégale suivant les séances, on a mis entre parenthèses les données correspondant aux séances dont le texte était nettement plus court (on pourra vérifier que, comme il a été signalé plus haut, le T.T.R. s'y élève nettement).

On peut constater que :

1) La richesse du vocabulaire utilisé reste à peu près constante dans les productions orales spontanées (Corpus A), alors que dans les enregistrements au magnétophone (Corpus B) elle marque un progrès léger mais régulier. La même constatation peut être faite, qu'il s'agisse des productions prises dans leur ensemble, ou de celles des sous-groupes.

2) Si l'on considère le sous-groupe 1 (dont les 4 productions considérées sont de longueur comparable), la richesse du vocabulaire dans les enregistrements part d'un niveau plus bas que celui des productions orales spontanées, pour se rapprocher peu à peu de ce dernier.

On peut, pour affiner l'analyse, considérer séparément les mots grammaticaux (articles, pronoms, adverbes, conjonctions, prépositions, auxquels ont été joints les adjectifs non qualificatifs : possessifs, numéraux, indéfinis), et les mots pleins (substantifs, verbes, adjectifs qualificatifs). Voir les Tableaux III B et III C).

Sur le Corpus A, pris dans son ensemble, on ne constate pas d'évolution nette, qu'il s'agisse de l'une ou de l'autre catégorie. En revanche, sur le Corpus B, on assiste à une progression dans les deux cas.

Toutefois, une différence apparaît ici : alors que, dans ce second corpus, les 3 enfants du sous-groupe 1 progressent nettement dans l'utilisation différenciée des mots grammaticaux, et marquent au contraire un net recul dans celle des mots pleins, le sous-groupe 2, lui, qui ne progresse pratiquement pas en ce qui concerne les premiers, fait un bond en avant en ce qui concerne les seconds. Faut-il voir là l'effet de démarches différentes, certains enfants cherchant plus à développer le contenu informationnel de leurs énoncés (mots pleins), d'autres tendant davantage à en accentuer les liaisons logiques (mots grammaticaux) ? Les données sont évidemment trop minces pour conclure. Il y aurait peut-être là une voie de recherche intéressante.

b) Mots pleins et mots grammaticaux

On peut essayer de préciser cette dernière remarque en comparant l'importance relative des deux catégories de mots dans le discours des enfants. Le Tableau IV donne, dans les divers ensembles de textes, la valeur du rapport Mots pleins/Mots grammaticaux.

Il est difficile de tirer de ce tableau des conclusions assurées. Toutefois, il semble que se dessine dans les deux corpus (à travers d'assez larges fluctuations) une tendance à un léger accroissement de la proportion des mots pleins. Cela se manifeste dans les deux corpus, mais on peut noter, dans l'ensemble, une légère avance du Corpus B (1)

Il semble ainsi que, si l'effort vers une information accrue se marque, sur les mots pleins, tant qualitativement (par enrichissement du vocabulaire utilisable) que quantitativement (par une plus large exploitation de celui-ci), ce soit plutôt (dans le cas des mots grammaticaux) par une différenciation plus fine des termes que par une utilisation intensive de ceux-ci que se marque l'effort vers une meilleure structuration du discours.

c) Classes sémantiques

Il serait intéressant d'étudier comment évolue l'utilisation des différentes classes sémantiques. Nous nous sommes borné à l'étude d'une opposition qui paraissait offrir un certain intérêt en fonction de nos hypothèses : l'opposition Humain/Non humain. Nous l'examinerons plus loin, à propos des marques de l'énonciation (cf § 3 b, et Tableau IX).

2. Syntaxe

a) Longueur des phrases

Il est difficile de définir les limites d'une phrase dans un discours oral. On a convenu ici de définir comme phrase toute proposition indépendante, même lorsque celle-ci était coordonnée à la précédente ; en revanche, une principale accompagnée d'une ou plusieurs subordonnées a été comptée comme constituant une seule phrase.

Le nombre moyen de mots par phrase est donné par le Tableau V.

On peut y constater que :

1) La longueur moyenne des phrases marque une nette tendance à s'accroître. Le Corpus A pris dans son ensemble montre, il est vrai, d'assez larges fluctuations à cet égard. En revanche, le phénomène est très net sur le Corpus B (avec une exception pour le sous-groupe 2, qui manifeste une curieuse régression fin février).

-----  
(1) Dans le Tableau IV et les suivants, on a donné, pour faciliter la comparaison entre les deux corpus, la moyenne de chacun. En outre, pour éliminer l'effet du décalage chronologique entre les deux corpus, on a calculé une seconde moyenne (indiquée entre parenthèses après la première) en négligeant, pour le Corpus A, la séance du 7 mai, et pour le Corpus B, celle du 6 novembre.

2) Comme nous l'avons noté déjà pour d'autres indices, le Corpus B montre une avance assez marquée par rapport au Corpus A.

#### b) Types de phrases

L'analyse des productions a été effectuée à l'aide de la grille proposée par F. MARCHAND (art. cité p.1, en note).

L'inventaire des types de phrases employés ne révèle aucune évolution nette. Le type le plus courant est la phrase de forme SN + V + (SN), qui représente plus de la moitié du total (de 52 à 65 %) ; les deux formes SN + copule + SN (ou SAdj), et SN + V + Sprép, se partagent à peu près également le quart restant ; les présentatifs ("Il y a ...", "C'est ...") sont plus rares (moins de 10 %), et semblent tendre à disparaître progressivement - mais les données sont trop peu nombreuses pour qu'on puisse affirmer quoi que ce soit.

Contrairement à ce qu'on aurait pu attendre, on ne constate pas de tendance à un enrichissement de la phrase par des syntagmes prépositionnels (compléments circonstanciels) : la proportion des phrases ainsi développées reste à peu près constante à travers le temps, de l'ordre de 10 à 20 %.

La même constatation peut se faire en comparant le nombre de substantifs compléments (autres que les objets directs ou indirects) à celui des verbes : le rapport reste voisin de 0.40, avec de légères fluctuations sans orientation définie.

#### c) Complexité syntaxique

Nous avons, à la suite de F. MARCHAND (art. cité), utilisé comme indice de complexité syntaxique le rapport  $\Sigma' / \Sigma$  du nombre de phrases enchâssées au nombre de phrases matrices. Cette idée s'inspire de l'ouvrage de J. DUBOIS et F. DUBOIS-CHARLIER : Éléments de linguistique française : Syntaxe (Larousse, 1970).

Le Tableau VI donne les valeurs de ce rapport dans les divers groupes d'énoncés. On peut y faire les remarques suivantes :

1) Le Corpus A ne montre aucune progression sensible, mais des fluctuations qui semblent aléatoires. L'accroissement insolite qu'on peut noter à la séance du 4 février est probablement dû à des facteurs individuels (vu le très petit nombre d'élèves - trois seulement - qui s'y sont exprimés). Le sous-groupe 1 manifeste d'ailleurs une constance presque parfaite dans ses performances.

2) En revanche, le Corpus B manifeste (à la seule exception du léger fléchissement du sous-groupe 2 à l'enregistrement de février) une progression remarquable. Le sous-groupe 1, commun aux deux corpus, montre à nouveau cette avance, déjà remarquée, des enregistrements sur les productions spontanées.

3) Enfin, si l'on élimine l'effet du décalage chronologique entre les deux corpus (moyenne notée entre parenthèses), la moyenne du Corpus B apparaît à nouveau nettement supérieure à celle du Corpus A.

Au lieu de s'intéresser aux simples transformations d'enchâssement, on peut y ajouter les autres transformations (les types suivants peuvent être observés dans les productions étudiées : transformations négative, passive, interrogative, impérative, effacement du verbe et effacement du sujet). Un nouvel indice de complexité pourrait être alors le rapport entre le nombre des phrases transformées et celui des phrases non transformées.

Le Tableau VII, qui présente les résultats de ce calcul, permet d'énoncer des conclusions identiques à celles qui précèdent. Toutefois, le sous-groupe 1 présente maintenant un progrès dans ses deux types de production ; l'avance des productions enregistrées sur les discours spontanés reste cependant très nette.

### 3. Les marques de l'énonciation

Il serait intéressant, à partir d'indices linguistiques bien définis, d'étudier comment évolue le rapport du sujet à son discours. Malheureusement, le thème général proposé pour les récits vient ici biaiser considérablement les productions : on assiste en effet à des récits presque entièrement présentés à la 1ère personne, sans qu'il soit possible de discerner ce qui relève d'un manque de "distance" du sujet à son récit, ou simplement du thème proposé.

a) On ne s'étonnera donc pas que la proportion d'utilisation des pronoms de la 1ère personne par rapport à l'ensemble des pronoms et substantifs ne marque pas d'évolution particulière (cf Tableau VIII). On pourra cependant noter que cette proportion est plus faible dans le Corpus B.

b) Plus intéressante apparaît l'opposition Humain/Non humain, mentionnée plus haut.

Le Tableau IX A donne les valeurs prises par ce rapport en ce qui concerne les substantifs. On constate, dans l'ensemble, une diminution régulière, avec toutefois quelques fluctuations (en particulier en ce qui concerne le sous-groupe 1). Mais la tendance apparaît de façon beaucoup plus nette si, outre les substantifs, on tient compte des pronoms (cf Tableau IX B) : cette fois, la diminution est à peu près constante, et prend même des proportions spectaculaires (1).

Enfin, si l'on élimine, en fonction des remarques précédentes, de la catégorie "Humain" les pronoms de la 1ère personne, la diminution se manifeste de façon plus décisive encore.

Le discours des enfants semble donc tendre, au long de l'année, à accorder une importance croissante aux éléments non humains (animaux, objets matériels, notions abstraites), au détriment des éléments humains. On peut y voir l'indice d'un déplacement (ou d'un élargissement) des intérêts, en liaison avec cette décentration dont nous parlions.

Deux remarques peuvent compléter cette observation :

1) Sur le Corpus B, l'évolution marque une très nette avance par rapport à celle du Corpus A - ce qui paraît confirmer nos hypothèses concernant la plus grande décentration requise par la situation d'enregistrement.

2) Si l'on considère la fonction grammaticale des termes considérés, on constate que la très grosse majorité (75 à 85 %) des termes "humains" assument la

-----  
(1) Il faut tenir compte, pour les productions du 5 janvier, du grand nombre de récits consacrés aux cadeaux reçus à l'occasion de Noël, ce qui renforce de façon assez marquée la proportion des termes désignant des objets matériels.

fonction de sujet de la phrase ; la quasi-totalité (90 à 95 %) des "non-humains" celle d'objet ou de complément circonstanciel. Aucune évolution notable ne semble se manifester dans cette répartition.

c) Une autre marque de l'acte d'énonciation, à travers quoi peut s'exprimer le rapport du locuteur à son énoncé, est l'utilisation des temps verbaux.

Ici, à nouveau, les conditions de production rendent difficile d'utiliser cet indice de façon satisfaisante : elles entraînent en effet une proportion considérable de verbes au passé composé.

Toutefois, on peut penser que sur un récit de ce type, deux catégories de temps verbaux vont apparaître :

- d'une part, les temps principaux (ici le passé composé et l'imparfait), destinés à l'exposé du récit proprement dit ;
- d'autre part, les autres temps (plus-que-parfait, présent, etc...), déployant à partir de celui-ci d'autres perspectives temporelles, et exprimant ainsi la capacité du sujet à varier sa perspective par rapport aux événements retracés, en un mot à se décentrer par rapport à son récit.

Il est donc intéressant d'étudier comment évolue la proportion de ces temps "secondaires" (ou "relatifs") par rapport aux temps "principaux". Le Tableau X donne les résultats de cet examen. On y constate immédiatement la progression régulière de ce rapport, aussi bien sur l'ensemble que sur chacun des sous-groupes (mis à part le fléchissement du sous-groupe 2 en février - fléchissement déjà observé par ailleurs).

On pourra remarquer également que - en particulier dans le sous-groupe 1 l'avance relative du Corpus B sur le Corpus A se confirme une fois de plus.

#### 4. L'organisation du récit

Il est difficile de définir des critères objectifs et quantifiables du degré d'organisation du récit. Nous pouvons tenter cependant de nous en faire une idée, à partir de deux modes d'approche, dont aucun n'est pleinement satisfaisant.

a) Une première méthode consisterait à étudier l'importance du rôle joué par les particules de liaison - en particulier les conjonctions. Un coup d'oeil sur le Tableau I nous permet de nous rendre compte que celles-ci, au demeurant peu nombreuses, ne nous fournissent pas beaucoup d'indications. Pour plus de précision, le Tableau XI nous donne, pour les divers groupes de productions, le rapport entre le nombre de conjonctions et le nombre de phrases. Sans doute constate-t-on, ici ou là, un léger progrès, mais celui-ci n'est ni assez important, ni assez général pour qu'on puisse en tirer une affirmation de quelque portée. Néanmoins, l'avance du Corpus B sur le Corpus A se manifeste une fois de plus (Cf. la valeur des moyennes).

Il est vrai que le décompte des conjonctions ne peut rendre compte de façon précise du degré d'organisation du discours : d'une part, certaines conjonctions ("et", "ou", etc...) servent à lier aussi bien des syntagmes, voire des mots, que des phrases ; d'autre part, il existe d'autres procédés de liaison.



Il serait intéressant, par ailleurs, d'étudier l'évolution de la coordination et de la subordination ; mais le trop petit nombre de cas (surtout en ce qui concerne la subordination) ne permet guère une comparaison sérieuse.

b) Il nous faut donc recourir à une seconde méthode : chercher à classer les types de liaison existant entre phrases consécutives d'un même texte.

Cette méthode se prête mal, il est vrai, à l'établissement de critères objectifs, et laisse une part assez large à l'interprétation personnelle de l'observateur. Du moins permet-elle un premier dépouillement des textes, et un essai de comparaison.

Après examen des productions des enfants, huit types de relations entre phrases consécutives ont pu être repérés :

- absence de toute liaison apparente (notée  $\emptyset$ ) . ex. : "J'ai dîné avec ma mamie. Papa et maman sont allés à un mariage" (CAD - 19.3) ;
- succession temporelle (notée T). ex. : "Ils ont mangé, et puis après on a joué" (EMS - 15.1) ;
- la première phrase énonce un thème que les suivantes vont développer (noté  $\Theta$ ). Ex. : "Hier c'était la fête à Chouriat. Il y avait un petit train ... (etc...)" (XAR - 19.3) ;
- la seconde phrase ajoute une précision, un commentaire à la précédente (noté K). Ex. : "C'était l'anniversaire de Christian. Il a eu dix ans" (FRI - 15.1) ;
- les deux phrases successives énoncent des constatations entre lesquelles il y a similitude ou analogie (notée S). Ex. : "J'ai fait une maison. Puis ma soeur aussi, elle a fait une étable pour les bêtes" (XAR - 15.1) ;
- relation d'opposition entre les deux phrases (notée O). Ex. : "Francis voulait faire du ski. Moi je ne voulais pas" (MAL - 19.3) ;
- la seconde phrase énonce un effet, une conséquence de la première (noté E). Ex. : "Un monsieur est tombé. Il s'est coupé l'oreille" (FRI - 15.1) ;
- la seconde phrase donne une explication (cause, motif) de la précédente (noté C). Ex. : "Il voulait pas faire de la luge. Il croyait se faire mal" (FRI - 24.2).

Il convient de noter que ces divers types de liaisons ne sont pas forcément marqués de façon explicite par une particule. Sans doute, l'enfant peut-il parfois utiliser une conjonction ou un adverbe spécialisés ("parce que", "mais", ...) ; il peut aussi bien noter la liaison par une particule "passe-partout" ("et", ou même "puis" peuvent exprimer aussi bien une relation temporelle qu'introduire une conséquence ou traduire une opposition) ; il peut enfin, et c'est souvent le cas, se contenter d'une simple juxtaposition (cf. la plupart des exemples ci-dessus).

Le Tableau XII donne la répartition des 8 types de liaison dans les divers groupes de productions.

Pour exploiter ces données, on peut remarquer :

- 1) que les liaisons considérées se laissent assez facilement grouper par couples : Ø et T (souvent difficiles à distinguer) n'expriment qu'une simple juxtaposition, tout au plus ordonnée chronologiquement ; Q et K traduisent tous deux une démarche d'explicitation, de l'ensemble aux détails ; S et O expriment un processus de comparaison ; enfin E et C établissent une relation causale ;
- 2) qu'on peut, sans trop solliciter les données, établir une gradation entre ces quatre couples : liaison très faible ou faible pour les deux premiers couples ; liaison plus forte pour S et O, et surtout pour E et C, qui supposent des opérations mentales plus complexes.

En première approximation, le rapport entre le nombre de liaisons des 4 derniers types ("liaisons fortes") et celui des 4 premiers ("liaisons faibles") peut donc donner une idée du degré de structuration logique des textes.

Le Tableau XIII donne les résultats de cette comparaison. On peut constater que :

1) Le degré d'organisation du discours, dans les productions spontanées, est à un niveau nettement plus bas que dans les enregistrements : la comparaison des moyennes des deux corpus est à cet égard très significative. (On notera toutefois le score élevé de la séance du 4 février, dont nous avons déjà noté le caractère insolite, probablement lié à des traits individuels, et au fait que cette séance ne met en jeu que 3 enfants). La différence apparaît plus nettement encore si l'on supprime l'effet du décalage chronologique (moyennes notées entre parenthèses).

2) Alors que les productions du Corpus A ne manifestent aucune évolution, celles du Corpus B marquent un progrès net et régulier.

On notera enfin que les différences entre les Tableaux XII et XIII tendent à suggérer que, si les enfants s'efforcent de structurer leur discours de façon plus cohérente, ils le font plus volontiers par des moyens sémantiques que grammaticaux.

##### 5. Premières productions écrites

A titre indicatif, nous donnons, dans le Tableau XIV, l'analyse d'un des premiers textes écrits produits par les 3 enfants du sous-groupe 1. Ces trois récits, datés du 10 mai, sont assez brefs (139 mots au total) ; on ne peut donc fonder sur eux des conclusions assurées. Néanmoins, il nous a paru intéressant de présenter les valeurs qu'y prennent les indices que nous avons calculés sur les productions orales ; d'autant que ces 3 enfants sont les seuls dont l'évolution ait pu être suivie à la fois sur les deux Corpus A et B.

On remarquera, sur l'ensemble des indices, une nette régression : le rapport Humain/Non humain s'accroît considérablement : la complexité syntaxique diminue de façon significative, tant en ce qui concerne la longueur des phrases que la proportion des transformations ; la même régression se manifeste dans l'utilisation des temps verbaux ; enfin, le niveau d'organisation du discours marque également une chute très nette, tant en ce qui concerne le nombre des conjonctions que le type de liaison entre les phrases (ce dernier indice rejoignant à peu près le niveau des productions orales spontanées, que dépassait nettement celui des enregistrements).

Sans doute faut-il attribuer cette régression générale du langage aux difficultés supplémentaires qu'oppose à l'enfant la maîtrise des mécanismes de l'écriture : problèmes de coordination motrice, de contrôle du graphisme, de l'orthographe, de la ponctuation ... Tout se passe comme si une part de l'activité mentale, mobilisée par ces divers contrôles, n'était plus disponible pour les opérations linguistiques (et intellectuelles) proprement dites de production du discours.

Il serait intéressant de continuer cette étude longitudinale, pour voir quand et comment l'expression écrite arrive à rejoindre le niveau de performance attesté par les productions orales.

#### IV. CONCLUSIONS

Nous l'avons déjà souligné : ni les conditions de production et de recueil des récits que nous avons étudiés, ni leur étalement dans le temps, ni la composition des échantillons, ne permettent de fonder sur cette analyse des conclusions assurées. Notre but n'était que de mettre à l'épreuve quelques hypothèses, pour en éprouver le caractère plausible et chercher en même temps à les affiner.

L'objet de cette recherche était double : en premier lieu, étudier l'évolution au cours d'une année scolaire du langage d'enfants de 6 à 7 ans, au moment où ils abordent l'apprentissage systématique du français, en même temps qu'ils se préparent à amorcer un tournant capital de leur évolution intellectuelle : en second lieu, tenter d'analyser quelques-uns des aspects du passage de la communication orale à la communication écrite. Sur ces deux points, la notion piagétienne de "décentration" nous a permis d'élaborer quelques hypothèses directrices.

##### 1. Evolution linguistique et décentration

L'évolution des productions des enfants étudiés nous a permis d'établir, sinon des conclusions, du moins quelques hypothèses plausibles, sur trois points essentiels :

###### a) L'enrichissement des informations transmises.

"Décentrer" son discours, tenir compte de la perspective du destinataire, cela implique, pour l'enfant, un effort pour passer de l'implicite à l'explicite, pour intégrer à ses énoncés des informations qu'il n'éprouvait pas le besoin d'exprimer.

Cet enrichissement de l'information véhiculée par les messages nous a paru prendre une double forme, qualitative d'une part (différenciation plus poussée des moyens linguistiques utilisés), quantitative d'autre part (nombre accru des éléments d'information transmis).

Sur le plan du lexique, nous avons pu constater un processus d'enrichissement du vocabulaire utilisé, dans lequel il nous a paru plausible de distinguer deux aspects :

- en premier lieu, l'effort peut porter, soit sur l'enrichissement de l'information (mots "pleins"), soit sur la structuration de celle-ci (mots "grammaticaux") ; il n'est pas impossible qu'une alternance se manifeste à cet égard dans l'attitude de l'enfant, l'une ou l'autre démarche étant privilégiée selon les périodes ;
- en second lieu, il semble que puissent alterner des phases d'enrichissement du vocabulaire et des phases d'exploitation plus intensive des différenciations acquises.

De toutes façons, il ne peut s'agir là que d'hypothèses, dont la validation requerrait un matériel plus riche et plus sûr que celui dont nous avons pu disposer ici.

Sur le plan de la syntaxe, le développement se manifeste d'abord d'un point de vue quantitatif, sous forme d'un allongement des phrases ; mais aussi qualitativement, par une utilisation plus large des possibilités transformationnelles offertes pour la langue : celles-ci permettent, en effet, par les nuances qu'elles apportent, d'accroître de façon économique l'information portée par le message, sans augmenter la longueur de ce dernier.

Il importe enfin de noter que le progrès ainsi manifesté ne traduit pas nécessairement une modification de la compétence, mais plus probablement une meilleure utilisation de celle-ci au niveau de la performance. Nous en voulons pour preuve le fait que, lorsque l'enfant est invité à un contrôle plus strict de son message (dans le cas de l'enregistrement au magnétophone), le niveau de la performance s'élève nettement. Nous y reviendrons un peu plus loin.

#### b) La distance du locuteur à son discours.

Nous n'avons pas trouvé de variations significatives dans l'usage de la 1ère personne. Cela n'a rien d'étonnant, compte tenu des conditions de production. Il faut d'ailleurs ajouter que l'utilisation du "je" n'est pas nécessairement liée à l'égoïsme tel que le définit PIAGET : l'égoïsme, en effet, sur le plan du langage, ne consiste pas tant à parler de soi-même, mais à parler à partir de soi-même, et sans en avoir conscience.

Beaucoup plus significatifs nous paraissent alors les deux autres indices que nous avons essayé de mettre en évidence.

Tout d'abord, comment interpréter la diminution régulière dans la proportion des termes désignant des êtres humains ? Il semble que l'intérêt des enfants se déplace progressivement des hommes vers les choses, ce qui peut s'expliquer de différentes façons : soit par un processus intellectuel de décentration, d'ouverture à un monde objectif mieux maîtrisé (ce qui nous ramène à PIAGET), soit par une liquidation des conflits affectifs permettant l'émergence d'une curiosité tournée vers les objets (c'est la "période de latence" de FREUD qui s'annonce, après le dépassement du conflit oedipien) ; soit enfin l'avènement d'un "stade catégoriel" (WALLON), orienté vers l'exploration du monde objectif, après le "stade personnaliste" centré sur l'édification du moi au sein des relations interpersonnelles. Est-il d'ailleurs nécessaire de choisir entre ces descriptions, probablement complémentaires ?

D'autre part, l'évolution que nous avons pu noter dans l'utilisation des temps verbaux semble bien correspondre à une distance plus grande que l'enfant est capable de prendre vis-à-vis de son récit. Au lieu de "coller" à la temporalité propre à celui-ci, il varie ses perspectives, coordonne entre elles plusieurs dimensions temporelles. Cette capacité, de mieux en mieux maîtrisée, à situer le temps du récit dans une perspective temporelle complexe, c'est bien la "décentration" piagétienne.

### c) L'organisation du récit.

Enfin, la cohérence croissante du discours, le souci d'établir entre les énoncés successifs des relations intelligibles, paraissent bien traduire l'émergence d'une attitude nouvelle : il ne s'agit plus d'évoquer en vrac des représentations, mais d'établir entre elles des relations cohérentes qui, d'une part, permettent au destinataire de mieux saisir le sens du message ; qui, d'autre part, justifient le message lui-même en explicitant pourquoi est dit ce qui est dit. En d'autres termes, le message cesse progressivement d'être une simple expression (égocentrique) du vécu immédiat de l'enfant, pour devenir instrument de communication, extérieur à son producteur. Pour parler comme JAKOBSON, la fonction émotive cède la place à la fonction référentielle.

## 2. Du langage oral au langage écrit

Sans doute pourrait-on faire observer que la plupart des traits que nous venons de signaler peuvent traduire simplement l'effet d'un apprentissage progressif de la langue. Mais, comme nous le notions plus haut, c'est moins, semble-t-il, à un progrès de la compétence linguistique de l'enfant que l'on assiste (c'est-à-dire à un enrichissement de ses moyens d'expression) qu'à une modification dans sa performance (c'est-à-dire dans la façon dont il utilise ces moyens).

Ces divers aspects de l'évolution du langage enfantin, en effet, nous les avons trouvés à la fois dans les deux corpus que nous analysons. Mais, et c'est là le point important, ils n'y apparaissent pas au même degré. Sur tous les indices étudiés - ou presque -, nous avons pu noter une avance sensible du Corpus B sur le Corpus A ; visible déjà sur les résultats bruts, cette avance ressort plus nettement encore si l'on compare les moyennes des deux corpus en éliminant de ceux-ci les séances qui entraînent un décalage chronologique trop important.

On peut y voir un début de confirmation de l'hypothèse que nous formulions au début : entre la situation de langage oral "spontané" (cette "spontanéité" étant, bien sûr, toute relative) et celle d'un enregistrement individuel où l'enfant avait à se rendre devant le magnétophone, à parler seul devant le micro, pour un destinataire virtuel, il y a une différence d'attitude, qui se traduit à la fois par un contrôle différent exercé par le locuteur sur son message, et par une relation différente à ce message. On peut alors s'attendre à ce que le comportement linguistique de l'enfant anticipe en quelque sorte, dans ces conditions, sur le progrès de ses productions spontanées ; ou mieux, à ce que l'enfant y manifeste mieux le degré de contrôle et de décentration dont il est capable. C'est bien ce que nous avons cru pouvoir dégager des données analysées.

Il n'est pas interdit non plus de penser que l'apprentissage de ce type de communication "à distance" accélère en quelque mesure ce processus de décentration ; les productions orales spontanées bénéficiant en retour, mais avec un certain retard, de ce progrès.

### 3. Remarques finales.

Ce travail est évidemment incomplet. D'autres indices que ceux que nous avons utilisés auraient pu être étudiés. Par ailleurs, une validation statistique serait indispensable, que le caractère trop restreint des corpus étudiés ne permettait généralement pas.

En tout état de cause, nous ne pouvons prétendre avoir apporté de preuves décisives aux idées qui viennent d'être émises. Tout ce que nous désirions montrer, c'est d'abord qu'une réflexion sur les données de la psychologie génétique pouvait fournir des suggestions précieuses pour l'analyse du comportement linguistique des enfants - et, par voie de conséquence, pour la recherche pédagogique ; c'est ensuite que les hypothèses émises à partir de là pouvaient recevoir, d'une première observation - si imparfaite soit-elle - une certaine plausibilité.

Il resterait à poursuivre cette recherche. Compte tenu des lacunes constatées dans le matériel que nous venons d'étudier, un certain nombre de conditions devraient être respectées pour que soient obtenues des données susceptibles d'une analyse plus rigoureuse : outre la nécessité, évidente, de disposer d'enregistrements sur bande magnétique de toutes les productions des enfants, et d'un nombre suffisant d'enfants que l'on puisse retrouver d'un enregistrement à l'autre, il paraît indispensable d'assurer un meilleur contrôle des conditions de production :

a) en définissant mieux, par des consignes précises, l'attitude de l'institutrice au cours des séances d'enregistrement. Il est nécessaire que cette attitude soit aussi peu directive que possible, évitant les interruptions, les questions. à plus forte raison les corrections, et se bornant à faciliter l'expression spontanée des enfants ;

b) en évitant de restreindre, par une consigne trop étroite, le champ des productions : il est souhaitable que celles-ci se fassent sur un thème aussi ouvert que possible, permettant aux enfants de donner toute la mesure de leurs possibilités.

Enfin, il serait bon que l'étude, d'une part, porte sur plusieurs classes de C.P. (deux au moins) ; et d'autre part, s'élargisse à une ou deux classes de C.E.1, où l'acquisition du langage écrit se développe et se consolide.

Une nouvelle recherche, qui tiendra compte de ces exigences, doit être mise en place à Clermont-Ferrand au cours de la présente année scolaire.

TABLEAU I  
Inventaire du lexique - Corpus A (Récits spontanés)

	15.1		4.2		12.3		19.3		7.5	
Articles	51	3	15	3	54	3	53	3	41	3
Adjectifs	23	6	5	2	28	5	19	3	20	4
Pronoms	69	10	33	7	63	9	83	7	55	8
Adverbes	33	9	14	6	29	14	38	10	20	7
Conjonct.	31	7	11	4	20	6	14	3	18	4
Prépos.	35	7	15	6	42	9	42	7	29	9
Total M.G.	242	42	93	28	236	46	249	33	183	35
Subst.	82	56	29	24	91	46	102	59	72	45
Verbes	83	28	36	23	82	33	113	44	67	29
Adj.qual.	6	3	2	2	4	2	4	2	5	4
Total M.P.	171	87	67	49	177	81	219	105	144	78
Total	413	129	160	77	413	127	468	138	327	113
Phrases	64		21		62		87		43	

Corpus B (Enr. magnétophone)

	6.11		5.1		24.2	
Articles	99	3	107	3	58	3
Adjectifs	41	3	50	9	27	4
Pronoms	149	9	159	14	83	11
Adverbes	47	13	38	16	30	11
Conj.	35	5	44	6	25	5
Prép.	80	11	73	10	41	9
Total M.G.	451	44	471	58	264	43
Subst.	165	90	176	104	96	52
Verbes	165	50	168	54	93	37
Adj.qual.	13	6	32	10	10	5
Total M.P.	343	146	376	168	199	94
Total	794	190	847	226	463	137
Phrases	118		120		64	

(Dans chaque colonne, le premier nombre indique le nombre total de mots ; le second nombre, le nombre de mots différents).

TABLEAU II

Inventaire du lexique - Sous-groupe 1

	15.1		7.5		6.11		5.1	
Articles	26	3	27	3	26	2	36	3
Adjectifs	5	5	16	4	13	3	5	5
Pronoms	37	7	39	8	50	6	47	9
Adverbes	17	6	17	7	19	7	20	11
Conj.	13	5	13	2	17	5	9	4
Prép.	20	4	19	7	22	7	15	6
Total M.G.	118	30	131	31	147	30	132	38
Subst.	41	33	53	34	47	30	35	20
Verbes	46	23	45	24	50	24	49	22
Adj.qual.	3	1	4	4	3	3	17	4
Total M.P.	90	57	102	62	100	57	101	46
Total	208	87	233	93	247	87	233	84
Phrases	35		30		34		29	

Sous-groupe 2

Sous-groupe 3

	6.11		5.1		24.2		6.11		5.1	
Articles	32	3	45	3	32	3	89	3	92	3
Adjectifs	20	3	8	6	13	4	38	3	44	9
Pronoms	46	6	61	10	48	7	137	9	138	14
Adverbes	13	8	20	10	20	9	42	13	33	15
Conj.	17	5	18	5	14	4	32	5	39	6
Prép.	27	7	25	6	23	7	70	11	60	9
Total M.G.	155	32	177	40	150	34	408	44	406	56
Subst.	58	28	61	41	55	41	148	85	150	92
Verbes	51	28	65	26	58	30	149	49	144	50
Adj. qual.	5	3	12	4	7	5	12	6	30	8
Total M.P.	114	59	138	71	120	76	309	140	324	150
Total	269	91	315	111	270	110	717	184	730	206
Phrases	34		35		41		107		100	



TABLEAU III  
Rapport type/occurrence - A. Sur l'ensemble des mots

	15.1	4.2	12.3	19.3	7.5	6.11	5.1	24.2
Ensemble	0.31	(0.48)	0.31	0.30	(0.35)	0.24	0.27	(0.30)
Sg-gr. 1	0.42				0.40	0.35	0.36	
				Ss-gr.2		0.34	0.35	0.41
				Ss-gr.3		0.26	0.28	

B. Sur mots pleins

	15.1	4.2	12.3	19.3	7.5	6.11	5.1	24.2
Ensemble	0.51	(0.73)	0.46	0.48	(0.54)	0.42	0.45	(0.47)
Ss-gr. 1	0.63				0.61	0.57	0.46	
				Ss-gr. 2		0.52	0.51	0.63
				Ss-gr. 3		0.45	0.46	

C. Sur mots grammaticaux

	15.1	4.2	12.3	19.3	7.5	6.11	5.1	24.2
Ensemble	0.17	(0.30)	0.19	0.13	(0.19)	0.10	0.12	(0.16)
Ss-gr. 1	0.25				0.28	0.20	0.29	
				Ss-gr. 2		0.21	0.23	0.23
				Ss-gr. 3		0.11	0.14	

TABLEAU IV  
Rapport  $\frac{\text{mots pleins}}{\text{mots grammaticaux}}$

	15.1	4.2	12.3	19.3	7.5	6.11	5.1	24.2
Ensemble	0.72	0.72	0.75	0.88	0.79	0.76	0.80	0.75
Sg-gr. 1	0.76				0.78	0.68	0.77	
Moyenne : A :	0.775	(0.772)		Ss-gr. 2		0.74	0.78	0.80
B :	0.773	(0.779)		Ss-gr. 3		0.76	0.80	

TABLEAU V  
Nombre de mots par phrase

	15.1	4.2	12.3	19.3	7.5	6.11	5.1	24.2
Ensemble	6.45	7.61	6.67	5.38	7.60	6.73	7.06	7.25
Ss-gr. 1	5.95				<del>7.77</del>	7.23	8.04	
Moyenne : A :	6.43	(6.22)		Ss-gr. 2		7.70	9.00	6.58
B :	6.97	(7.11)		Ss-gr. 3		6.69	7.28	

TABLEAU VI

Rapport Phrases enchâssées/Phrases matrices

	15.1	4.2	12.3	19.3	7.5	6.11	5.1	24.2
Ensemble	0.57	0.91	0.52	0.46	0.62	0.49	0.56	0.71
Ss-gr. 1	0.65				0.62	0.54	0.86	
Moyenne : A :	0.560 (0.548)			Ss-gr. 2		0.58	0.74	0.67
B :	0.564 (0.611)			Ss-gr. 3		0.49	0.61	

TABLEAU VII

Rapport : Phrases transformées/Phrases non transformées

	15.1	4.2	12.3	19.3	7.5	6.11	5.1	24.2
Ensemble	0.93	1.44	0.67	0.63	1.00	0.63	0.80	1.00
Ss-gr. 1	0.85				1.00	0.88	0.97	
Moyenne : A :	0.820 (0.785)			Ss-gr. 2		0.86	1.04	0.97
B :	0.767 (0.860)			Ss-gr. 3		0.64	0.84	

TABLEAU VIII

Rapport : Pronoms 1ère personne/Ensemble subst. et pronoms

	15.1	4.2	12.3	19.3	7.5	6.11	5.1	24.2
Ensemble	0.36	0.17	0.42	0.69	0.39	0.36	0.22	0.33
Ss-gr. 1	0.14				0.28	0.36	0.10	
Moyenne A :	0.302 (0.301)			Ss-gr. 2		0.31	0.12	0.32
B :	0.289 (0.249)			Ss-gr. 3		0.34	0.21	

TABLEAU IX

Rapport : Humain/Non humains

A. Substantifs

	15.1	4.2	12.3	19.3	7.5	6.11	5.1	24.2
Ensemble	0.75	0.71	0.54	0.46	0.47	0.62	0.66	0.25
Ss-gr. 1	0.64				0.43	0.62	1.19	
Moyenne : A :	0.554 (0.575)			Ss-gr. 2		0.81	0.52	0.22
B :	0.533 (0.486)			Ss-gr. 3		0.63	0.70	

B. Substantifs + Pronoms

	15.1	4.2	12.3	19.3	7.5	6.11	5.1	24.2
Ensemble	1.74	1.42	1.26	1.47	1.31	1.82	1.37	1.13
Ss-gr. 1	1.75				1.14	2.23	1.23	
Moyenne : A :	1.42 (1.49)			Ss-gr. 2		1.83	0.81	1.02
B :	1.39 (1.19)			Ss-gr. 3		1.94	1.27	

TABLEAU IX (suite)

C. Substantifs et pronoms autres que la 1ère personne

	15.1	4.2	12.3	19.3	7.5	6.11	5.1	24.2
Ensemble	1.07	0.71	0.65	0.55	0.60	0.82	0.74	0.42
Ss-gr. 1	1.35				0.53	1.07	1.00	
Moyenne : A :	0.687 (0.740)			Ss-gr. 2	0.97	0.60	0.37	
B :	0.705 (0.651)			Ss-gr. 3	0.95	0.79		

TABLEAU X

Rapport : Temps non principaux/Temps principaux

(Ici : temps principaux - Passé composé + imparfait)

	15.1	4.2	12.3	19.3	7.5	6.11	5.1	24.2
Ensemble	0.24	0.37	0.38	0.35	0.47	0.24	0.37	0.37
Ss-gr. 1	0.31				0.49	0.16	0.63	
Moyenne : A :	0.345 (0.322)			Ss-gr. 2	0.21	0.67	0.30	
B :	0.318 (0.370)			Ss-gr. 3	0.26	0.43		

TABLEAU XI

Rapport : Nombre de conjonctions/Nombre de phrases

	15.1	4.2	12.3	19.3	7.5	6.11	5.1	24.2
Ensemble	0.48	0.50	0.32	0.16	0.42	0.30	0.37	0.39
Ss-gr. 1	0.37				0.43	0.50	0.31	
Moyenne : A :	0.339 (0.325)			Ss-gr. 2	0.50	0.51	0.34	
A :	0.342 (0.375)			Ss-gr. 3	0.30	0.39		

TABLEAU XII

Types de liaisons entre phrases

A					B			Sg1				Sg2			Sg3	
15.1	4.2	12.3	19.3	7.5	6.11	5.1	24.2	15.1	7.5	6.11	5.1	6.11	5.1	24.2	6.11	5.1
38	35	42	39	26	31	31	14	13	7	9	6	7	7	8	33	33
25	17	23	30	26	22	14	22	9	8	12	10	9	12	11	28	18
7	0	8	5	8	8	5	9	4	3	2	2	4	3	4	11	6
3	4	8	9	20	17	26	18	1	7	5	4	8	6	6	21	29
9	9	4	6	6	10	6	13	3	2	4	0	4	2	8	12	7
6	4	3	5	2	3	6	6	2	1	4	5	2	5	1	4	7
9	13	8	6	10	8	9	11	5	5	4	5	5	5	5	11	10
3	17	4	1	2	1	4	11	1	1	1	2	1	5	7	2	5

TABLEAU XIII

Rapport : "liaisons fortes"/"liaisons faibles"

	15.1	4.2	12.3	19.3	7.5	6.11	5.1	24.2
Ensemble	0.36	0.77	0.25	0.21	0.25	0.28	0.32	0.61
Ss-gr. 1	0.41				0.36	0.46	0.55	
Moyenne : A :	0.289 (0.298)			Ss-gr. 2	0.43			0.61
B :	0.374 (0.412)			Ss-gr 3	0.31			0.35

TABLEAU XIV

Analyse des premières productions écrites  
du sous-groupe 1 (CLA-EMS-FRI)

Inventaire du lexique :

Art.	19	3	Rapport type/occurrence: ensemble	0.47
Adj.	0	0	mots pleins	0.58
Pro.	10	3	mots gramm.	0.30
Adv.	2	2	Rapport M.P./M.G : 1.53	
Conj.	7	3		
Prép.	15	5	Rapport Hum/Non Hum. : Subst. seuls	1.47
			Subst. + pron.	1.61
M.G.	53	16	(Aucun pronom de la 1ère personne)	
Sub.	32	27	Nombre de mots par phrase : 4.64	
Ver.	34	23		
Adj. q.	0	0	Rapport Phr. ench./Phr. mat. : 0.33	
M.P.	86	50	Rapport P. transf./non transf/ : 0.35	
Total	139	66	Rapport Tps non ppaux/Tps ppal : 0.26	
Phrases	30		(Les trois récits sont au présent)	
			Nb de Conj./Nb de Phrases : 0.23	

Types de liaisons entre phrases :

∅	5	Liaisons fortes/Liaisons faibles : 0.40
T	11	
Ø	2	
K	2	
S	5	
O	1	
E	2	
C	0	

DISCUSSION (\*)

Rapporteur : J. BLAIZE - E.N.F. de Nantes

1 - Etendue du corpus

. Le corpus retenu est trop restreint et d'autre part l'échantillon devrait être plus large sur le plan social, estime l'équipe de Clermont.

. Il n'est pas nécessaire de retenir l'intégralité des productions des enfants : il est possible de partir d'un corpus plus large que celui retenu par Clermont et de retenir à l'intérieur de ce corpus un corpus restreint, constitué de manière aléatoire et retenant par exemple les phrases n° 1, 7, 14 ...

Cela présenterait l'avantage de travailler sur un corpus plus étendu au départ mais sans que cela entraîne un travail plus important.

Ch. SERRE envisage alors de tester cette méthode sur le corpus déjà étudié

. Telle méthode présuppose une conception linguistique précise : c'est s'intéresser à la signification de phrases isolées et non à celle du texte complet dont sont issues les phrases.

. La méthode proposée n'est valable que pour une partie du travail et ne saurait l'être lorsqu'il s'agit d'étudier entre autres tout ce qui concerne le récit.

2 - Conditions de recueil du corpus

. Pour les corpus A et B (langue orale + expression au magnétophone) il serait possible d'utiliser un support, des images par exemple. L'entretien n'étant de toutes manières jamais spontané, cela ne fausserait pas les résultats : par exemple utiliser un livre à forte charge émotionnelle ("l'œuf et la poule" utilisé à Périgueux) mettant en scène les rapports mère/enfant, enfant/adulte, etc..., ce qui favorise l'expression. Cela présenterait entre autres l'avantage d'être une passation individuelle ce qui élimine la part de suggestion due à la situation d'entretien collectif.

. D'autre part il faudrait que les observations se fassent toujours un même jour de la semaine. Pour ces observations il serait bon d'utiliser des grilles d'observation.

. Autre remarque : l'utilisation du magnétophone ne reproduit pas une situation semblable à celle de l'écrit.

F. CHIRIVELLA développe alors la méthode utilisée par l'équipe de Périgueux qui est une méthode beaucoup plus clinique. Il doit lui même décrire cette méthode. Cette description viendra s'insérer dans ce rapport.

-----  
(\* ) D'après les réflexions du groupe de travail - Réunion nationale des groupes de l'Unité de Recherche - St-Germain-en-Laye - 18-21 décembre 1973.

3 - Les objectifs de l'équipe de Clermont

Il s'agit de décrire ce qui s'est passé . Certains points tiennent à la pédagogie, d'autres à la génétique. Essentiellement il s'agit d'une étude génétique cherchant à dégager une moyenne. Il s'agit de répondre à 2 questions :

Y-a-t-il pour un groupe d'enfants en pédagogie constante un changement repérable en indices linguistiques ?

- Ces mêmes enfants soumis à 2 conditions différentes de productions (oral-écrit) aboutissent-ils à des productions différentes ?

4 - Une possible articulation entre les recherches de Clermont et de Périgueux.

- Celle de Périgueux permet de mettre l'accent sur les variables individuelles entrant dans la production du discours.

- Mais il est aussi important de considérer les conditions de production des discours non seulement en situation individuelle mais aussi dans d'autres types de situation : petit groupe, grand groupe, avec le maître etc...

- Une réunion entre les équipes de Périgueux, Clermont et Poitiers est décidée afin d'envisager la possibilité d'un groupe de travail commun sur ce problème de l'étude de la langue des enfants.



