

ARGUMENTS POUR UNE DIDACTIQUE DU TEXTE

A propos d'un type de récit.

D.BRASSART
Ecole Normale de Lille

Nous voudrions rapprocher, afin de les faire "dialoguer" entre elles, trois recherches expérimentales conduites par des socio-linguistes et des psycholinguistes "sur" un type de texte particulier, le **récit à référent connu**.

On appelle situation de récit à référent connu une situation dans laquelle des sujets (enfants, élèves, adultes...) sont invités à **produire** du "langage" oral et/ou écrit - en principe un texte, et plus spécifiquement un récit - à partir d'une séquence d'images muettes qu'ils ont sous les yeux au moment même de la production langagière. La séquence d'images, qui "racontent une histoire sans paroles", constitue le référent du récit, connu donc (par opposition à "imaginaire, fictionnel, ..."), qu'elle est censée déclencher. Ce type de situation est classique en psychologie du langage (cf. J. Simon, 1973, 2ème partie *Du langage parlé au langage écrit*, p. 104), mais aussi dans le monde de l'école (voir, par exemple, les évaluations réalisées par le SIGES en 1980 pour les 6⁰, en 1981 pour les CM2 : elles utilisent une même séquence de quatre images et une même grille d'analyse pour évaluer la capacité *Rédaction d'un récit*). Cette situation, proche de la situation de test, et ce type de récit peuvent être distingués du **récit d'événement personnel** (cf. W. Labov, 1978, p. 289 sqq. *La transformation du vécu à travers la syntaxe narrative* ; M. Favol, 1981).

Les trois recherches présentées sont celles de P. Hawkins (1969) reprise et commentée par B. Bernstein (1975), de Brossard-François-Esperet (1978) et d'A. Karmiloff-Smith (1983, repris en 1985).

I) P. Hawkins demande à des enfants de cinq ans, appartenant à la classe ouvrière ou à la classe "supérieure", de raconter une histoire représentée par une série de quatre images. Les enfants des CSP + produisent des énoncés de type A, ceux des CSP⁻ des énoncés de type B :

A. Trois enfants jouent au football et un enfant donne un coup de pied au ballon et il tape dans la fenêtre le ballon casse la vitre et les enfants la regardent et un homme sort et les gronde parce qu'ils ont cassé la vitre alors ils s'enfuient et puis cette dame regarde par la fenêtre et gronde les enfants.

B. Ils jouent au football et il lui donne un coup de pied et il part jusque-là il casse la fenêtre et ils regardent ça et il sort et les gronde parce qu'ils l'ont cassée alors ils s'enfuient puis elle regarde et elle les gronde.

(N.B. : le français confond, Il (s), ce que l'anglais distingue : he, it, they. A et B sont des traductions de l'anglais).

P. Hawkins estime que l'usage préférentiel des pronoms par les enfants des CSP⁻ (alors que ceux des CSP⁺ utilisent des noms pour transmettre l'information) pourrait avoir des "conséquences cognitives" dans la mesure où les enfants des CSP⁻ auraient, à cause des pronoms, des possibilités syntaxiques limitées de modification et de qualification (*"Le grand il" vs "le grand garçon").

B. Bernstein souligne l'effet de la situation d'expérimentation sur les performances. Pour lui, en effet, si les enfants des CSP⁻ produisent, dans cette situation, des "**significations particularistes**", qui ont besoin du référent situationnel pour être comprises, ce n'est pas parce qu'ils seraient privés de la compétence linguistique (syntaxique et lexicale) que mettent en oeuvre les enfants des CSP⁺ pour produire des "**significations universalistes**", compréhensibles sans le recours au référent situationnel. En d'autres situations, les enfants des CSP⁻ peuvent employer le lexique et la syntaxe de l'explication : "c'est au niveau des conditions de leur emploi que les contraintes se manifestent". Par contre les données de Hawkins peuvent s'interpréter en termes de **rapport au langage**, ou encore de "code élaboré/code restreint". Si l'expérience de Hawkins est révélatrice de quelque chose, ce n'est pas que les enfants ont des **compétences linguistiques** différentes en fonction de leur origine sociale, mais qu'ils interprètent différemment une même situation de communication, qu'ils y nouent par conséquent avec leur "auditeur-interlocuteur" des **contrats de communication** différents, qui déclenchent, à leur tour, des **performances linguistiques** différentes.

Du point de vue de l'adaptation communicative, on pourrait même aller un peu plus loin que Bernstein et soutenir que ce sont les enfants des CSP⁻ qui ont la performance langagière la plus "**fonctionnelle**" puisque les conditions matérielles de l'expérience de Hawkins sont telles que les enfants s'adressent à leur auditeur, adulte de surcroît, qui partage à l'évidence avec eux un "savoir", les images séquentielles : un "codage" court suffit. Le "codage" long des enfants des CSP⁺ serait, de ce point de vue, redondant, voire "verbeux". On reconnaît ici le type d'analyse et de critique des situations formelles de test développées par W. Labov (1978 *La logique de l'anglais non-standard*), M. Stubbs (1983), ou C. Dannequin (1976) pour les situations scolaires : *parler-écrire pour montrer au maître qu'on sait déjà bien parler...*

On conçoit aisément à quelle contre-expérimentation il conviendrait de se livrer, celle qui placerait les enfants dans une situation fonctionnelle de communication où ils pourraient s'exprimer "pour de bon" (ou presque !). Alors devraient s'effacer, ou s'atténuer, les différences linguistiques entre des enfants d'origine sociale différente. C'est d'une certaine façon, ce qu'ont essayé Brossard-François-Esperet (1978) et les membres du CIELE.

II) Brossard et alii ont demandé à des enfants français appartenant à des milieux contrastés (milieux populaires urbains et ruraux / milieux favorisés mais pas très favorisés , aucun enfant n'est en grande difficulté scolaire) de raconter l'histoire représentée par une série de six images muettes à **un autre enfant qui ne la connaissait pas et qui ne voyait pas les images**, de manière à ce que ce dernier soit à son tour en mesure de la raconter. En principe, donc, la situation de production langagière (orale pour les enfants de maternelle Grands et de CP, orale et écrite pour ceux du CE1 au CM1) présente des traits de communication fonctionnelle qui manquaient chez Hawkins.

Les chercheurs ont avancés deux hypothèses relatives aux productions :

H1) quels que soient les milieux et à partir d'un certain niveau génétique (à préciser), il n'y a plus de différences entre enfants de milieux contrastés, quant à la transmission des éléments **minimaux** constitutifs d'un récit à référent connu,

H2) néanmoins, on peut constater, à éléments minimaux identiques, une diversité quant aux procédures **linguistiques** utilisées : lexicale, syntaxe, correction morphologique, procédés rhétoriques, etc...

L'analyse des données recueillies **ne permet pas** de confirmer, à l'oral comme à l'écrit, ces deux hypothèses.

1) Le nombre d'unités minimales transmise par les enfants n'atteint pas, à un certain niveau génétique, un plafond où se rejoindraient les deux milieux socio-culturels.

Dans les limites de l'échantillon (CM1), on constate d'une part une **progression constante** du nombre de ces unités ⁽¹⁾ depuis la maternelle jusqu'au CM1, et, d'autre part une **supériorité quasi constante du milieu favorisé sur le milieu populaire**.

2) A niveau scolaire équivalent, il n'y a **pas de différences** entre milieux quant aux **procédures linguistiques** utilisées.

Nous tirons pour notre part de ces travaux deux enseignements et une piste d'investigation.

D'abord, ils rejoignent les conclusions de l'enquête menée par C. Blanche-Benveniste et C. Jeanjean (1980) et confirment que les différences qui existent entre les enfants de milieux sociaux contrastés (également non-franco-phones d'origine pour Blanche-Benveniste-Jeanjean) ne sont pas essentiellement d'ordre **linguistique**. Il ne s'agit évidemment pas de tirer de ce constat la conclusion qu'il serait inutile d'enseigner la **langue**, et la grammaire en particulier, à l'école. Mais si différences, voire inégalités **langagières** il y a, c'est bien sur le **langage** qu'il convient aussi de travailler.

Ensuite, les travaux de Brossard-François-Espéret nous conduisent à nous interroger sur la pertinence didactique d'un modèle pédagogique qui ne s'appuierait que sur la fonctionnalisation communicationnelle des situations scolaires, qui estimerait que tout (ou presque) est réglé pour les enfants de tous les milieux dès lors qu' "ils parlent et écrivent pour de bon à l'école", pour reprendre ici le titre d'un ouvrage de GFEN (1979). Jouer, à l'école, sur la fonctionnalité des situations langagières est sans doute utile et nécessaire mais aussi insuffisant : l'introduction d'un destinataire dans l'enquête du CIELE n'a pas suffi à niveler les différences de performances **langagières**.

Brossard-François-Espéret remarquent enfin un changement de stratégie verbale, "lié sans doute en partie à l'apprentissage scolaire", qui **accompagne** le passage d'un stade descriptif à un stade narratif : "la variation génétique des **procédures linguistiques** semble **refléter** l'installation progressive de la **conduite du récit**". Si nous comprenons bien, l'évolution avec l'âge des usages linguistiques des enfants (domaine où il n'y a pas de différences entre eux selon leur milieu d'origine) est **lié** à (voire est sous la dépendance de ?) l'évolution génétique de la capacité langagière et/ou cognitive à produire des récits.

C'est cette deuxième piste que nous allons maintenant suivre en présentant le travail d'A. Karmiloff-Smith (1983).

III) La situation expérimentale utilisée par A. Karmiloff-Smith est du même type que les précédentes. On demande à des enfants de dire une histoire à partir d'images muettes. Mais :

— les images sont réunies dans des livrets, ce qui fait qu'elles ne sont pas toutes visibles d'un seul coup mais défilent une à une, au fur et à mesure que l'on tourne les pages ⁽²⁾,

— plusieurs séquences imagées sont proposées successivement aux enfants ; l'une, par exemple, comportant clairement un protagoniste principal, une autre deux personnages de sexes différents, une autre encore n'a pas d'acteur principal évident et apparaît comme une série d'images discontinues.

A la différence de Hawkins, mais comme Brossart et alii, l'échantillon est constitué d'enfants d'âges variables ⁽³⁾ et non pas seulement d'enfants de cinq ans. De ce fait, les données recueillies auprès des plus jeunes, données tout à fait comparables à celles de Hawkins, sont interprétables et interprétées comme un moment, un premier niveau dans un développement qui en comporte évidemment d'autres.

Surtout, A. Karmiloff-Smith développe et précise ce qui n'est qu'une remarque ponctuelle chez Brossard et alii, sur la relation entre les **traits linguistiques superficiels** des productions enfantines et les **processus cognitifs** "sous-jacents" qui président à ces productions. Cette articulation de l'analyse linguistique sur l'analyse processorale ouvre la voie à une interprétation nouvelle. Ce que Hawkins oppose, chez les enfants de cinq ans appartenant à des CSP contrastées du point de vue de l'analyse linguistique, ou même ce que Bernstein distingue du point de vue des codes de communication, peut être conçu comme des variables somme toute superficielles, caractéristiques d'une seule et même étape du développement. Pour l'essentiel, un seul et même processus cognitif pourrait rendre compte de façon générale de ces traits (l'emploi des pronoms ou des noms), processus qui, aux étapes suivantes du développement, serait abandonné-transformé dans le même temps que seraient changés les traits linguistiques superficiels.

Nous commencerons par analyser rapidement un des exemples extrait du corpus d'A. Karmiloff-Smith. Rappelons qu'il s'agit de la traduction française de productions orales anglaises : l'anglais distingue à l'oral ("he, she, it, they...") ce que le français (oral) parfois confond (il ; lui); la ponctuation est une tentative de notation du rythme phrastique et de ses pauses.

1) Il y a un garçon et une fille. Il va pêcher et elle va faire des châteaux de sable. Alors il prend son (her) seau et elle essaie de le (it) reprendre et il l'emporte en courant (it), alors elle est assise là près de l'arbre en pleurant. Maintenant il peut pêcher. Il a attrapé quatre poissons.

2) Il y a un garçon et une fille. Il va attraper du poisson, alors il prend le seau de la fille et se sauve en courant et attrape beaucoup de poissons.

3) Il y a une fille et un garçon. Le garçon veut aller pêcher, alors il essaie d'avoir le seau de la fille, mais la fille ne veut pas qu'il le prenne, alors il le lui arrache des mains et la fille le (him) poursuit mais il se sauve loin de la fille et il se met à pêcher tandis que la fille est arrivée là en pleurant. Il rentre à la maison souriant avec quatre poissons.

En 1), on note une bonne variété lexicale qui accompagne une assez bonne valeur descriptive : des détails sont donnés. La syntaxe est localement correcte. Les références pronominales sont, dans cette situation, non ambiguës puisque les deux acteurs sont de sexes opposés. L'auditeur peut avoir l'impression que cette production est un récit. En réalité, c'est le **contenu** même de chaque **image** qui les relie entre elles et qui, du même coup, peut faire croire que la succession des énoncés qui décrivent chaque image constitue elle aussi une unité narrative. La comparaison avec 2) et 3) montre que les énoncés 1) ne constituent pas encore une seule unité pour l'enfant. Cela serait encore plus net si les deux protagonistes étaient de même sexe (cas d'une autre série utilisée par A. Karmiloff-Smith). Les pronoms apparaîtraient alors ambigus à l'auditeur (deux "il" dans deux énoncés qui se suivent ne réfèrent pas au même "personnage" dans les images simplement parce que chaque "il" se trouve en fait dans un énoncé qui décrit telle image par rapport à laquelle le "il" n'est pas exophoriquement ⁽⁴⁾ ambigu). Chaque énoncé de 1) vaut pour chaque image individuelle et non par rapport aux autres énoncés dans une unité textuelle englobante. Ce type de production caractérise un premier niveau développemental.

Un deuxième niveau est bien exemplifié par 2). La production est ici nettement moins longue que 1), la variété lexicale est faible et les détails de l'histoire ont presque tous disparu. Il y a donc apparente **régression** par rapport à 1). Pourtant, un changement qualitatif important s'est produit. Le "garçon" est retenu par l'enfant comme personnage principal : il devient le sujet thématique des énoncés, il est pronominalisé et apparaît en position initiale dans les phrases. A l'inverse, la "fille" a presque totalement disparu alors qu'elle était présente et pronominalisée exophoriquement en 1). L'enfant de niveau 2, malgré la perte d'information qui rend sa production incomplète, traite le récit comme une unité en appliquant de façon continue un mécanisme de contrôle "**de haut en bas**", alors qu'en 1) il procédait par données, de "**bas en haut**", image par image ⁽⁵⁾.

En 3) on retrouve des traits de 1) et de 2). La production est nettement plus longue et plus détaillée qu'en 2), la variété lexicale y est à nouveau bonne. Le personnage de la "fille" réapparaît, mais il n'a pas le même statut que le personnage "garçon". Seul en effet le "garçon", considéré comme "personnage principal" et pris, donc, comme sujet thématique, est pronominalisé, alors que presque toutes les références à la fille se font par des noms pleins. Ces noms pleins ne peuvent s'expliquer par un souci d'éviter une éventuelle ambiguïté puisque les deux protagonistes sont de sexes différents : les pronoms seraient morphologiquement différents (cf. 1)). Il y a bel et bien choix de pronominaliser le sujet thématique "garçon" et de laisser le sujet non-thématique "fille" en mots pleins. D'où : "il essaye d'attraper le seau de la fille mais la fille ne veut pas" ... et non "... de la fille mais elle...", ou encore "la fille le poursuit mais il se sauve loin de la fille" et non "... mais il se sauve loin d'elle". Les pronoms employés en 3) sont d'une nature qualitativement différente de ceux employés en 1). Ils renvoient dans les

deux cas au "garçon", mais en 1) Il renvoie à une instance dominante (le sujet thématique) dans la représentation interne que l'enfant s'est construit du discours comme unité organisée et non plus au référent extra-linguistique. Le niveau 3 se caractérise donc par l'interaction des processus mis en jeu au niveau 1 (valeur descriptive) et au niveau 2 (récit conçu comme une seule unité organisée "autour" d'un personnage principal sujet thématique). L'application rigide du processus du niveau 2 provoquait la quasi disparition du second protagoniste et une perte d'information importante ; au niveau 3, son application est assouplie et permet au processus du niveau 1 de s'appliquer à nouveau avec un gain d'information notable. La production semble donc s'effectuer à la fois "de haut en bas" et de "bas en haut".

Nous présenterons sous la forme d'un tableau afin de mieux les mettre en parallèle, des niveaux qu'A. Karmiloff-Smith distingue dans l'analyse de ses données, tant du point de vue linguistique que du point de vue des processus.

| Analyse du point de vue linguistique | Analyse du point de vue des processus |
|--|---|
| <p>Niveau I</p> <p>Les enfants les plus jeunes emploient pronoms et noms pleins dans leur fonction déictique de désignation "exophorique" d'un élément référentiel situationnel.</p> | <p>Niveau I</p> <p>PHASE PROCEDURALE</p> <p>La "mise en mot" s'effectue selon des processus contrôlés par les données (dits "de bas en haut") : l'enfant décrit le contenu de chaque image. Chaque énoncé est syntaxiquement correct ; son lexique est varié. Dans cette mesure l'enfant réussit, et les procédures qu'il utilise sont orientées vers cette réussite. Pourtant, la narration n'est pas organisée en une seule unité par l'enfant ; les énoncés sont localement juxtaposés mais non organisés en une seule unité narrative. L'auditeur peut avoir l'impression que cette suite d'énoncés constitue un récit unifié mais tel n'est pas le cas au regard des processus que l'enfant emploie.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Niveau II</p> <p>Les enfants commencent à utiliser des expressions référentielles dans leur fonction discursive "endophorique". D'abord, ils introduisent un référent par une expression existentielle ("Il y a X..." : ou bien "Le/La X...", "Nom Propre", si le référent fait partie du savoir partagé avec le destinataire). Puis, tout se passe comme si l'enfant se posait la question implicite : "Y a-t-il un personnage principal impliqué dans ce qui commence à être une séquence d'événements ?". Si oui, ce personnage devient sujet thématique par lequel la continuité référentielle "endophorique" sera assurée grâce à un jeu de procédure et de contraintes : position initiale des phrases réservée pour le sujet thématique, pronominalisé (ou anaphore zéro). Au fur et à mesure du déroulement du discours, la contrainte du sujet thématique agit comme une instruction adressée au destinataire de ne pas recalculer la valeur des pronoms mais de considérer plutôt que tous les pronoms en position sujet se réfèrent par défaut au sujet thématique. La contrainte du sujet thématique détermine en partie le choix des VERBES, de la voix (active/passive), voire de la CONSTRUCTION SYNTAXIQUE (coordonnée/subordonnée) pour permettre au sujet thématique d'occuper la position initiale dans les phrases. Si la réponse à la question implicite "du personnage principal" est non, l'enfant peut en inventer un.</p> | <p>Niveau II</p> <p>PHASE METAPROCEDURALE</p> <p>La "mise en mots" s'effectue, de façon prépondérante, selon des processus contrôlés par concept (dits de "haut en bas"). L'enfant peut ainsi contrôler ("monitorer") le flux de ses énoncés et les connecter. Par contraste avec le niveau 1, la variété lexicale est pauvre, les détails narratifs peu nombreux et la valeur descriptive-informative faible. Le récit peut même violer les conditions de vérité, en "inventant" un sujet thématique constant qui ne renvoie pas à un protagoniste dominant omniprésent dans les images. Mais il constitue une seule unité constituée d'énoncés reliés dans le cadre d'une organisation narrative d'ensemble. Les procédures utilisées par les enfants ne sont plus "orientées" vers la réussite (il y a même apparente régression au niveau 2 par rapport au niveau 1) mais vers l'organisation. Afin d'organiser l'ensemble des énoncés en une seule unité, l'enfant génère une procédure simplifiée mais rigide qui attribue à l'avance la position initiale des phrases au sujet thématique pronominalisé du récit.</p> |
| <p>Niveau III</p> <p>Les enfants laissent parfois des sujets non thématiques "monter" en position initiale. Mais quand ils le font, ils utilisent des marqueurs linguistiques : le sujet thématique continue à être pronominalisé alors que les sujets non thématiques sont exprimés par des noms pleins quand ils montent en position initiale. La répétition d'un nom plein n'a pas pour but d'éviter une éventuelle ambiguïté, pas plus que l'emploi d'un pronom n'est destiné à éviter une répétition non-économique. Ils ont pour fonction de permettre un contrôle du jeu entre le niveau discursif et le niveau local des énoncés, d'organiser le déroulement des relations discursives.</p> | <p>Niveau III</p> <p>INTERACTION dynamique entre les processus contrôlés par données et ceux contrôlés par concept. De nouveau, comme au niveau 1, le lexique est varié : les détails narratifs sont beaucoup plus nombreux qu'au niveau 2, mais cette fois, à la différence du niveau 1, coordonnés par un mécanisme de contrôle par concept (de haut en bas) qui organise le récit en une seule unité⁽⁶⁾.</p> |

Nous présenterons enfin quelques exemples tirés du corpus d'A. Karmiloff-Smith qui montrent comment, à partir du niveau 2, la procédure de traitement par concept (de haut en bas), guidée par la représentation que se fait l'enfant, de façon interne, de la structure narrative d'ensemble, détermine certains choix linguistiques, lexicaux et syntaxiques.

Choix lexical du verbe : Un livret raconte l'histoire d'un garçon et d'un ballon, et une de ses images présente un vendeur de ballons et le garçon. Au niveau 1, les enfants produisent : "le marchand **DONNE/VEND** un ballon au garçon" c'est-à-dire un énoncé identique à celui produit quand cette image est présentée de manière isolée, hors du livret. Au niveau 2 (et 3), par contre, on a "Il (le garçon) **VEUT/OBTIENT** un ballon". Les verbes retenus au niveau 1 permettent à l'agent sémantique du procès d'occuper la position de sujet syntaxique, alors qu'au niveau 2 (et 3) les verbes sont choisis parce qu'ils permettent au sujet thématique des énoncés du récit d'occuper cette même position initiale de sujet syntaxique. Autre exemple où interfèrent choix lexical et choix syntaxique : 1 : **il** (= le ballon) **s'envole** dans le ciel ; 2 : **il** (= le garçon) **laisse s'envoler** le ballon ; 3 : **le ballon s'envole**.

Choix de la voix : le choix voix active ou voix passive permet, au niveau 2, de respecter la contrainte du sujet thématique :

- 1- Elle le frappe (agent sémantique du procès : la "fille").
- 2- Elle frappe le garçon (si le sujet thématique est "la fille").

Il est frappé par la fille (si le sujet thématique est "le garçon").

Choix syntaxique : Les enfants peuvent préférer une construction syntaxique avec subordonnée parce qu'elle leur permet, à partir du niveau 2, d'appliquer le processus contrôlé par concept. Ces deux exemples d'auto-corrections, même s'ils sont relativement peu fréquents, sont à cet égard significatifs:

Il y a un garçon et une fille. Il essaie de pêcher. Et il prend son seau (her), il frappe la fille et elle se met... il frappe la fille qui se met à pleurer. Mais il ne fait pas attention à elle et va continuer à pêcher.

Il y a un garçon et une fille qui jouent ensemble. Mais il veut s'en aller pêcher et il pique le seau de la fille. Il se sauve en courant alors il se met à pêcher et la fille... laissant pleurer la fille.

Il est clair que l'auto-correction n'était pas nécessaire, au niveau local du moins. Ce sont les contraintes organisationnelles de la structure narrative d'ensemble qui contrôlent "par le haut" le flux du discours, qui poussent l'enfant à l'auto-correction. Les constructions subordonnées sont choisies par l'enfant de préférence à la construction coordonnée parce qu'elles remplissent une fonction : elles permettent, à partir du niveau intermédiaire 2/3 de "réintroduire" des détails

dans le récit (détails qui étaient éliminés en niveau 2) sans laisser “monter” les sujets non-thématiques au même niveau que le sujet thématique, en position initiale de sujet syntaxique. Les détails sont subordonnés (au sens syntaxique et sémantique) pour maintenir la contrainte du sujet thématique. Ainsi “les propositions subordonnées peuvent être analysées non seulement d’un point de vue syntaxique et strictement **phrastique**, mais aussi du point de vue psychologique des propriétés organisationnelles qui sont les leurs dans le **discours suivi**”.

L’intérêt méthodologique de ce détour par le Récit à Référent Connu est double pour nous.

Il fixe d’abord les cadres à l’intérieur desquels peuvent s’analyser et se penser les relations entre le niveau linguistique local, intra-phrastique et le niveau langagier “global” inter ou trans-phrastique, entre le mot et la phrase, le texte et le discours. Une simple suite de phrases isolées ne constitue pas un texte, et le texte en tant qu’organisation d’ensemble impose aux phrases qui contribuent à sa constitution un certain nombre de contraintes qui laissent des traces en surface linguistique. On retrouve ici la position épistémologique et les conclusions de quelques linguistes, “minoritaires” voire “marginiaux”, qui ont tenté d’élaborer une “grammaire de texte” (E. Lang 1972, B. Combettes 1983, par exemple).

Mais surtout, ce détour nous permet d’interpréter ces marques en surface linguistique, ces traces de l’exercice de contraintes transphrastiques “sous-jacentes”, quand elles apparaissent dans les productions enfantines, comme l’indice d’un changement qualitatif important, comme l’indice d’une volonté et d’une capacité - même relative - à **planifier** - la production du discours comme unité et non plus seulement comme une simple juxtaposition d’énoncés.

Pour la didactique du français, il s’agit évidemment d’un point très important. Il confirme en effet l’intérêt et la nécessité de chercher les moyens et les situations d’apprentissage scolaires qui pourraient faciliter chez les enfants, chez tous les enfants, ce changement qualitatif majeur que constitue l’accès à la **planification textuelle**, ce à quoi ne peuvent suffir les interventions didactiques limitées au niveau phrastique. A cet égard, A. Karmiloff-Smith esquisse un modèle de **développement** langagier qui rejoint une des conclusions que nous avons tirées de la recherche de Brossard et alii et que nous nous permettrons de lire d’un point de vue didactique :

“Mon objectif était de montrer que le **réductionniste socio-communicatif** ne peut rendre compte de plusieurs aspects majeurs du développement langagier. J’ai démontré que **les enfants vont au-delà de leur réussite à représenter linguistiquement leurs idées et à communiquer avec des destinataires.** (A. Karmiloff-Smith 1979). La position que j’ai soutenue

est que, dès leur plus jeune âge les enfants **travaillent** leurs représentations linguistiques et traitent le langage comme un problème "formel" en lui-même". (A. Karmiloff-Smith, 1983).

(c'est nous qui mettons en caractère gras).

Les interactions communicatives de l'enfant avec les partenaires sociaux qui l'entourent constituent sans doute une composante indispensable dans le développement langagier. Mais - c'est ce que montre A. Karmiloff-Smith- ces interactions et les feed-backs négatifs (et positifs) que l'enfant y reçoit ne le conduisent qu'à "mettre au point" des procédures qui sont orientées vers - et qui permettent à un certain niveau - le succès communicatif, mais qui sont aussi des procédures isolées, juxtaposées. Ce ne sont pas, pour l'essentiel, ces interactions communicatives qui provoquent ce **changement qualitatif** important de "restructuration", d'organisation des procédures initiales. Paradoxalement, apparemment, l'enfant franchit une étape significative, passe du niveau 1 à un niveau 2, non pas parce qu'il doit adapter pour le rendre plus "efficace" un système de procédures "communicatives" insuffisant (7), mais bien plutôt parce que, cet ensemble de procédures étant suffisamment "mûr", automatisé, efficace dans son fonctionnement, l'enfant peut alors, pour assurer un meilleur contrôle sur ses propres processus, le prendre comme "objet de travail". A. Karmiloff-Smith parle de phase META-PROCEDURALE dans la mesure où les processus cognitifs de l'enfant alors en jeu, s'exercent **sur** d'autres procédures, le préfixe "méta" n'impliquant pas nécessairement ici prise de conscience, explication-explicitation verbale consciente de la part de l'enfant comme c'est le cas pour les "activités métalinguistiques", au sens de Bredart et Rondal (1982) par exemple.

Si donc le passage au méta-processus de la phase 2 constitue une composante essentielle de l'acquisition du langage, entre autres au niveau textuel et discursif,

— est-il possible de **faciliter** le passage des procédures du niveau 1 aux métaprocédures du niveau 2, voire à l'interaction du niveau 3 ?

— par quels biais didactiques une facilitation du développement serait-elle possible, sachant que ces biais ne peuvent être seulement "communicationnels", qu'ils ne reposeraient pas nécessairement sur une prise de conscience métalangagière, qu'ils n'impliqueraient pas nécessairement des "connaissances métacognitives déclaratives" (J.H. Flavell 1985) ?

Quelques éléments de réponses positives semblent disponibles, en particulier dans le cadre de ce que nous appelons les "P.P.C." (Pratiques Provoquées de Communication) (8).

BIBLIOGRAPHIE

- BERNSTEIN B., 1975 : *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris, Minuit (Trad. fr.).
- BLANCHE-BENVENISTE C. et JEANJEAN C., 1980 : *Evaluation comparée des moyens d'expression linguistiques d'enfants francophones et non-francophones d'origine dans les mêmes classes*. Paris, Ministère de l'Education Nationale.
- BRASSART D. 1987 : *Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans : le discours argumentatif (étude didactique)*. Université de Strasbourg - thèse - Ronéo.
- BRASSART D, et GRUWEZ C., 1983 et 1984 : "Pour une didactique de la compétence de communication". *Repères* 59 (9-17) et 62 (65-81).
- BREDART S. et RONDAL J.A., 1982 : *L'analyse du langage chez l'enfant. Les activités métalinguistiques*. Bruxelles, Mardaga.
- BROSSARD M., FRANCOIS F. et ESPERET E., 1978 : "Langage et classes sociales". *Psychologie et éducation* II, 4. Université de Toulouse.
- COMBETTES B., 1983 : *Pour une grammaire textuelle*. Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- DANNEQUIN C., 1976 : *Les enfants Baillonnés*. Paris, Sudel-Cédict.
- FAYOL M., 1981 : *L'organisation du récit chez l'enfant. Son évolution de six à dix ans*. Université de Bordeaux. Thèse de doctorat d'état. Ronéo.
- FLAVELL J.H. 1985 : " Développement métacognitif", in : J. BIDEAUX et M. RICHELLE (éds) : *Psychologie développementale. Problèmes et réalités* (29-42), Bruxelles, Mardaga.
- GFEN, 1979 : *Parler, écrire "pour de bon" à l'école*. Paris, Casterman.
- HAWKINS P.R., 1969 : "Social class, the nominal group and reference". *Language and speech* 12, 2ème partie (125-135).
- KARMILOFF-SMITH A., 1979 : *A functional approach to child language*. Cambridge, Cambridge university press.
- KARMILOFF-SMITH A. 1983 : "Language acquisition as a problem solving process". *Papers and reports on child language development*, vol. 22 (1-22), Stanford University publications.
- KARMILOFF-SMITH A., 1985 : "Language and cognitive processes from a developmental perspective". *Language and cognitive processes* I, 1 (61-85).

- LABOV W., 1978 : *Le parler ordinaire*. Paris, Minuit (Trad. fr.).
- LANG E., 1972 : “Quand une “grammaire de texte” est-elle plus adéquate qu’une “grammaire de phrase” ?” *Langage* 26 (75-80).
- LINDSAY P.H. et NORMAN D.A., 1980 : *Traitement de l’information et comportement humain*. Montréal, Ed. Etudes vivantes (traduction française).
- SCARDAMALIA M., BEREITER C. et FILLION B., 1981 : *Writing for results : a sourcebook of consequential composing activities*. Toronto, OISE press.
- STUBBS M., 1983 : *Langage spontané, langage élaboré. Parole et différences à l’école élémentaire*. Paris, Colin-Bourrelie (Trad. fr.).

NOTES

- (1) Ce qui signifie également, indirectement, qu’aucun des enfants de l’échantillon ne réussit à produire un récit minimal jugé complet. (c’est nous qui mettons les caractères gras).
- (2) Le simple fait que ces 6 images fassent matériellement partie d’un objet unique et qui plus est un livre est évidemment important : il rend possible et appelle l’hypothèse d’ensemble selon laquelle la série d’images constitue une unité.
- (3) Soit : 4-5 ans (productions 1), 6-7 ans (productions 2), 8-9 ans (productions 3).
- (4) L’interprétation du pronom exophorique est “extra-linguistique” : il s’agit de déterminer l’ “objet” de la situation d’énonciation auquel renvoie ce pronom. L’interprétation du pronom endophorique est “intra-linguistique” (ou “intra-textuelle” : il s’agit de déterminer l’antécédent du pronom, dans un renvoi anaphorique quand l’antécédent est placé AVANT le pronom, cataphorique quand il est placé APRES lui).
- (5) Dans le traitement de l’information dirigé par données, les processus répondent aux signaux qui parviennent aux systèmes sensoriels, toute l’activité s’amorce avec l’arrivée de données sensorielles et se développe systématiquement tout au long des étapes successives de l’analyse (données sensorielles/caractérisation/identification/intégration/interprétation). Etant donné le cheminement propre à ce type d’analyse, on l’appelle aussi analyse de “bas en haut” (“bottom-up”), puisqu’elle s’amorce au “plus bas” niveau d’information - les données sensorielles - en progressant vers le “plus haut” niveau - les structures sémantiques.
- Le traitement dirigé par concept agit dans le sens inverse. Il commence avec les connaissances générales des événements que nous avons et les attentes spécifiques engendrées par ces connaissances. Ces attentes orientent les étapes de l’analyse à tous les niveaux. Le traitement dirigé par concept s’appelle aussi analyse de “haut en bas” (top-down”), puisqu’il s’amorce au “plus haut” niveau de l’analyse - les structures sémantiques - en descendant jusqu’au “plus bas” niveau - les données sensorielles. Le traitement dirigé par concept est l’inverse du traitement dirigé par données, mais l’un et l’autre sont indispensables à un traitement efficace (Lindsay-Norman 1980, p. 278-279, 482-483).
- (6) A. Karmiloff-Smith rapporte un bel exemple d’auto-correction caractéristique d’un niveau intermédiaire entre 2 et 3 : *Ce garçon et cette fille jouent dehors. Il va pêcher mais elle... la fille ne veut pas lui prêter son (her) seau. Alors il le prend et la fille est triste*. Si l’enfant avait accompli sa tâche “par données”, image par image, phrase par phrase, l’auto-correction “elle... la fille” aurait été inutile : comme au niveau 1, le renvoi correct au stimulus matériel externe aurait suffi. L’auto-correction ne prend de sens que dans l’hypothèse d’une procédure de marquage par l’enfant de la structure discursive du récit, procédure dont la puissance l’emporte sur les contraintes locales.
- (7) Ce passage au niveau 2 s’accompagne même, nous l’avons vu, d’une apparente régression “quantitative” par rapport au niveau 1.
- (8) cf. Brassard D et Gruwez C, 1983, 1984, Brassart 1987, ou Scardamalia M. et alii 1981.