



HAL
open science

Impact du langage écrit sur le langage oral dans une tâche de production narrative au cycle 3

Guillaume Loizeau

► **To cite this version:**

Guillaume Loizeau. Impact du langage écrit sur le langage oral dans une tâche de production narrative au cycle 3. Education. 2016. dumas-01984627

HAL Id: dumas-01984627

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01984627>

Submitted on 9 Dec 2019

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

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



T.E.R Sciences Humaines et Sociales

Impact du langage écrit sur le langage oral dans une tâche de production narrative au cycle 3

Réalisé par

LOIZEAU Guillaume

Sous la direction de

Millogo Victor, maître de conférences en psychologie

Résumé

Cette étude a pour objectif de montrer que les capacités à l'écrit d'élèves de CM1-CM2 ont un impact sur leurs capacités à l'oral, lors d'une tâche de narration orale. Dans cette étude, trente-neuf élèves de CM1-CM2 ont passé un test de niveau d'orthographe afin de connaître leur niveau à l'écrit. Tous ces élèves ont ensuite dû raconter une histoire à l'oral, à partir d'une planche de bande dessinée. Ces élèves étaient enregistrés, afin que les récits puissent être écoutés par une personne « fictive » n'ayant jamais lu l'histoire. Les récits oraux étaient évalués selon trois critères principaux : des critères lexicaux, des critères structuraux et syntaxiques, et des critères pragmatiques. Au regard des résultats, nous pouvons constater que plus les élèves sont bons à l'écrit, plus leurs récits oraux sont complexes d'un point de vue structural et syntaxique et plus ils sont cohérents par rapport à l'histoire de base. Cependant, aucune différence n'est à constater concernant le point de vue lexical des récits oraux. Donc, les capacités à l'écrit ont un impact sur la structure et la syntaxe des phrases, ainsi que sur la cohérence des récits oraux de ces élèves. Mais, elles n'affectent pas les compétences orales d'un point de vue lexical.

Abstract

This study aim to show that written skills of CM1-CM2 pupils have an impact on oral skills, during an oral storytelling task. In this study, thirty-nine CM1-CM2 pupils have passed a spelling level test to know their written level. Then, all of this pupils have to tell a story orally, from a comics strip. These pupils were recorded, so that their tellings can be listened by an « hypothetical » person who have never read the story. Oral tellings were measured according to three main different criteria : lexical criteria, structural and syntactic criteria, and pragmatic criteria. According to the results, we can note that more the pupils have good written skills, more their oral stories are complex from an structural and syntactic point of view, and more they are consistent with the basic story. However, any difference is noted about the lexical point of view of oral tellings. So, written skills have an impact on the structure and the syntax of the oral sentences, as well as on the consistency of oral tellings of these pupils. But, they don't affect oral skills of lexical point of view.

Table des matières

1	Introduction	1
1.1	Langage écrit et langage oral : deux systèmes de communication	2
1.1.1	Le langage écrit dérivé du langage oral	3
1.1.2	Le langage oral plus naturel que l'accès à l'écrit	3
1.1.3	Deux modes de communication différents.....	3
1.2	Le langage écrit se différencie de plus en plus du langage oral à mesure que l'enfant se développe	4
1.2.1	Un développement simultané qui intègre une dimension spatiale pour le langage oral en rapport avec le langage écrit.	4
1.2.2	Un développement simultané et différent	4
1.3	Le langage écrit plus juste et plus élaboré que le langage oral ?	5
1.3.1	Un processus d'autocorrection.....	5
1.3.2	Le langage oral moins élaboré que le langage écrit ?.....	6
1.4	Une bonne capacité de langage écrit bénéfique pour les capacités de langage oral ?.....	6
1.4.1	L'illettrisme, non-maîtrise du langage écrit qui atteste de difficulté en langage oral.....	6
1.4.2	La conduite narrative, bon prédicteur des capacités en langage oral.	8
1.5	Problématique et hypothèses.	9
2	Méthode	10
2.1	Les participants.....	10
2.2	Le matériel et la procédure	10
2.2.1	La passation du test de niveau d'orthographe.	10
2.2.2	La tâche de narration orale.....	11
2.2.3	Les procédures de codage	13
3	Résultats	17
3.1	Le test de niveau d'orthographe.	17
3.2	Les mesures lexicales.	17
3.2.1	La diversité lexicale.	18
3.2.2	La fréquence des adjectifs.....	18
3.3	Les mesures structurales et syntaxiques.	19
3.3.1	La fréquence des erreurs morphologiques.	19
3.3.2	La complexité syntaxique.	20
3.4	Les mesures pragmatiques.....	21
3.4.1	La cohérence narrative.....	21
3.4.2	La cohérence référentielle.....	22
3.4.3	La fréquence des expressions évaluatives.....	22
4	Discussion	23
4.1	Les mesures lexicales.	23
4.2	Les mesures syntaxiques et structurales.	25
4.3	Les mesures pragmatiques.....	26
5	Conclusion et perspectives envisageables	28
5.1	Vérification des hypothèses de départ.	28
5.2	Perspectives envisageables.....	31
	Bibliographie	32

Au niveau professionnel, le constat est souvent fait que, lorsque qu'un enfant est un très bon parleur à l'école maternelle notamment, il aura plus de facilités à s'investir dans les apprentissages de l'écrit qu'il entamera au cycle 2 (cycle des apprentissage fondamentaux). Il est souvent dit qu'un élève bon parleur aura plus de facilités à devenir un bon scripteur.

1 Introduction

Dans le contexte scolaire, l'apprentissage de l'écrit se fait lorsque l'enfant a une maîtrise suffisante du langage oral. En effet, pour passer à l'apprentissage de l'écrit, les enseignants s'attachent d'abord à développer le langage oral de leurs élèves. Le développement du langage oral semble ainsi constituer une condition indispensable à l'apprentissage du langage écrit. Au niveau développemental, le langage oral s'installe plus tôt que l'écrit. En effet, pour aborder l'apprentissage du langage écrit, il faut déjà maîtriser le langage oral. Les Instructions officielles vont dans ce sens puisqu'elles privilégient les interactions orales, notamment au cycle des apprentissages premiers. L'oral reste important lors de tous les apprentissages du cycle 1 au cycle 3. Mais l'écrit prend une grande importance à partir du cycle des apprentissages fondamentaux. Donc l'élève se base d'abord sur l'oral pour aborder et ensuite pour maîtriser l'écrit. L'apprentissage du langage oral est donc intimement lié à l'apprentissage du langage écrit. De ce fait, nous pouvons constater, qu'au-delà de l'apprentissage des deux types de langages, l'oral est lié à l'écrit.

Le lien entre ces deux types de langage est beaucoup traité dans la littérature scientifique. Nombreux sont les auteurs qui explicitent les spécificités de ces deux langages et leurs points communs (Fraisie & Breyton, 1959 ; Beaudichon & Strock, 1971) : le langage oral et le langage écrit sont liés, mais chacun d'entre eux possède aussi des caractéristiques spécifiques. Il y a certes des points communs, mais aussi des différences : dans la syntaxe des phrases, dans le vocabulaire employé ou encore dans la longueur des phrases construites. Ici, ma recherche tentera de montrer l'effet d'une meilleure maîtrise du langage écrit sur les capacités de langage oral. Plutôt que s'intéresser aux différences entre les deux types de langages sur un plan développemental comme comparer l'emploi d'adjectifs dans les deux types de langage au fur et à mesure que les enfants « grandissent » la problématique sera centrée sur un cadre précis : au niveau d'un cycle précis et d'une activité de production précise. Néanmoins, pour pouvoir observer l'impact d'une meilleure maîtrise des connaissances orthographiques sur la capacité de production orale il est important que les

élèves aient des connaissances suffisamment solides à l'écrit. En effet, il faut que l'élève ait une certaine maîtrise de l'écrit. Un choix s'impose : il faut choisir des élèves qui sont dans un cycle scolaire qui est censé attester d'une automatisation du geste d'écriture mais aussi de production d'écrit. Mon choix se porte donc sur des élèves de cycle 3 et plus précisément en CM1 et en CM2. De plus, il faut aussi se centrer sur une activité de production orale précise afin de pouvoir observer l'effet des connaissances du langage écrit sur la capacité de production orale. Ainsi, après avoir choisi des élèves de CM1 et de CM2, j'ai fait le choix de me centrer sur une activité orale de production narrative.

La problématique soulevée est donc la suivante : quel est l'impact des connaissances orthographiques (langage écrit) sur les capacités de langage oral chez des élèves de cycle 3 lors d'une activité de production narrative?

Le langage humain, faculté permettant aux Hommes d'exprimer leurs pensées et de communiquer entre eux grâce à une langue, système conventionnel de signes vocaux mais aussi graphiques, n'est pas constitué d'une seule modalité. Le langage humain est composé de plusieurs modalités dont deux principales qu'on développera ici. La modalité auditive et de parole est la première modalité de langage : nous utiliserons le terme de « langage oral » pour la nommer. La modalité visuelle et graphique correspondra par la suite au terme de « langage écrit ». L'activité langagière impose deux grandes « fonctions langagières » que sont la production et la compréhension des énoncés. La production permet de partir d'une idée pour ensuite en faire une réalisation vocale qui exprime cette idée. La compréhension concerne les différentes opérations de langage qui consistent à partir d'un énoncé pour ensuite retrouver l'idée de départ. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons plus principalement aux capacités de langage en production pour la modalité orale mais aussi écrite.

1.1 Langage écrit et langage oral : deux systèmes de communication

La communication orale et le langage oral paraît aussi importante que la communication par langage écrit. Pour Thabault (1944), « langage oral et langage écrit ne sont pas deux réalités mentales différentes ». En effet, quelle que soit la modalité langagière en action, le même dispositif central est mis en jeu : c'est « la faculté langagière » (Rondal, et al., 1999). La langue écrite apparaît comme un mode de communication dérivé du langage écrit qui est fondateur de notre système de communication.

1.1.1 Le langage écrit dérivé du langage oral

L'écrit est à la base calquée sur l'oral (Beaudichon & Strock, 1971). En d'autres termes, au début de l'apprentissage de l'écrit, l'enfant écrit comme il parle : il se base sur ses connaissances orales. Pour Bidaud & Hakima (2005), il est nécessaire de placer les différences entre ces deux modes de langage sur un continuum temporel puisque l'enfant apprend à parler avant de savoir écrire et il base son écriture sur ce qu'il dit à l'oral, du moins au départ. Simon (1970) montre que les enfants basent leurs écrits sur leurs connaissances à l'oral. En effet, Simon (1970) constate de mauvais découpages et des erreurs de liaison à l'écrit, ainsi que des répétitions spécifiques de l'oral mais ces erreurs deviennent de moins en moins fréquentes avec l'âge : ce qui montre que le langage écrit est d'abord basé sur le langage oral, avant de s'en émanciper avec le temps.

Lorsque l'enfant veut écrire, il accompagne d'un balbutiement le geste graphique : il prononce à « demie-voix » la phrase qu'il souhaite écrire. La verbalisation est nécessaire. Mais avec l'âge, cette verbalisation précédant l'acte graphique ne disparaît pas, elle devient juste plus discrète ou intérieure (Beaudichon et Melot, 1970).

1.1.2 Le langage oral plus naturel que l'accès à l'écrit

L'acquisition du langage oral paraît plus naturelle que l'acquisition du langage écrit car toutes les sociétés communiquent oralement mais pas forcément à l'écrit (Bidaud & Hakima, 2005). En effet, certaines sociétés archaïques fonctionnent à travers l'oral sans pour autant utiliser un code écrit. L'acquisition du langage oral est naturelle tandis que l'acquisition du langage écrit passe par un apprentissage scolaire. L'Homme est génétiquement préparé à parler mais pas forcément à écrire car l'écrit mobilise plus de ressources que l'oral (Bidaud & Hakima, 2005).

1.1.3 Deux modes de communication différents

Même si, seul le langage oral suffit pour communiquer, les deux types de langage constituent deux moyens de communication. Le langage oral est vecteur de sens, aussi bien à travers les mots qui sont employés mais aussi à travers tous les indices non-verbaux (l'intonation, les gestes, ...). Contrairement au langage oral, l'écrit ne présente pas ces paramètres non-verbaux vecteurs de sens. Pour pallier ce « déficit », l'utilisation d'une

punctuation est indispensable. Mais le style d'écriture choisi ainsi que le registre de langage sont aussi des moyens pour combler ce manque d'indices non-verbaux à l'écrit (Bidaud & Hakima, 2005).

1.2 Le langage écrit se différencie de plus en plus du langage oral à mesure que l'enfant se développe

1.2.1 *Un développement simultané qui intègre une dimension spatiale pour le langage oral en rapport avec le langage écrit.*

Le langage oral et le langage écrit se développent tous les deux dans le temps, mais le langage écrit se développe également dans l'espace. Quand on écrit, il faut penser à ce qu'on écrit mais le déroulement du geste graphique est tout aussi important. Il faut donc que l'enfant soit apte à écrire (entre 5 et 6 ans) mais aussi que son geste d'écriture soit automatisé (Bidaud & Hakima, 2005). À la base, les différences entre la langue écrite et la langue orale sont dues à l'importance des caractéristiques visuelles de l'écriture (Lurçat, 1963). Même si le code écrit est la transcription graphique de sons oraux, certaines irrégularités peuvent être identifiées. En effet une même graphie peut avoir des transcriptions phonétiques différentes. Selon Lurçat (1963), les élèves de CP écrivent phonétiquement ce qu'ils entendent. Cela correspond à une certaine simplification, qui n'est pas forcément vraie à l'écrit. Un début d'autonomie du langage écrit est à constater dès le CP. Lors d'une description orale, la production est plus importante que celle faite à l'écrit qui reste pauvre. Pour les enfants, la production orale est une activité facile et connue tandis que les activités de production écrite paraissent comme difficiles, notamment à cause d'un lexique orthographique pauvre au début de l'apprentissage de l'écrit (lecture et écriture). Simon (1970) constate qu'au début de l'apprentissage de l'écriture, les productions écrites des enfants sont très courtes et moins abondantes. Mais ce décalage est de moins en moins vrai au fur et à mesure que l'enfant se développe. Cela s'expliquerait par la maîtrise de plus en plus automatisée de l'outil scripteur et du geste graphique d'écriture qui fait appel à la motricité fine.

1.2.2 *Un développement simultané et différent*

Le développement du langage écrit n'est pas parallèle au développement du langage oral. Au départ, le langage écrit est moins riche et progresse beaucoup plus rapidement. Du point de vue lexical, les productions écrites, présentent plus de variété au niveau du vocabulaire par rapport aux productions orales (Simon, 1970). Sur le plan de la structure des phrases, Harrel (1957) constate que, quel que soit l'âge, les énoncés oraux sont plus longs que les énoncés en

production écrite. Fraisse et Breyton (1959) font le même constat. De plus, Harrel (1957) met en évidence le fait que, lors de production de phrases, la longueur des propositions se développe plus à l'écrit qu'à l'oral. Il observe aussi que les phrases restent plus longues à l'oral avant 13 ans, peu importe le fait que les phrases se complexifient à l'écrit, à mesure que l'enfant se développe. Le développement du vocabulaire des enfants coïncide avec l'augmentation de la longueur des productions écrites. Mais, pour Simon (1970) aucune différence n'est à constater dans la structure des phrases employées à l'oral et à l'écrit.

De plus, à l'écrit, les enfants emploieraient une plus grande variété de mot qu'à l'oral. Les adjectifs resteraient plus présents à l'écrit alors que c'est l'inverse concernant l'emploi des verbes. Harrel (1957) constate que le nombre d'adjectifs employés augmente avec l'âge, qu'il reste inférieur à l'écrit par rapport à l'oral avant 9 ans et que les enfants utiliseraient plus d'adverbes à l'écrit. Simon (1970) ne constate pas de différences concernant le nombre d'adjectifs employés dans les phrases à l'oral et à l'écrit, contrairement à Harrel (1957). Pour lui aucune différence n'est à constater dans la nature des propositions employées : il y a autant de proposition subordonnées et indépendantes dans les phrases orales par rapport aux phrases écrites.

1.3 Le langage écrit plus juste et plus élaboré que le langage oral ?

1.3.1 *Un processus d'autocorrection*

L'activité d'écriture est inscrite dans un cadre temporel qui permet de se corriger et de réfléchir aux idées qui vont être exprimées par l'écrit. Or ce n'est pas forcément le cas à l'oral puisque l'énoncé oral s'inscrit dans une dimension temporelle immédiate : la contrainte temporelle est plus importante (Bidaud & Hakima, 2005). Les enfants font plus d'erreurs à l'oral qu'à l'écrit. Par exemple, contrairement à l'écrit, la répétition d'un substantif par un pronom est plus importante à l'oral. (« le petit chat il est beau »,...). Le fait que les élèves fassent moins d'erreurs à l'écrit peut s'expliquer par le fait que ces derniers mettent en place un processus l'autocorrection systématique à l'écrit. Dès 7 ans, l'enfant met en œuvre un système d'autocorrection lors de ses productions écrites. La lenteur du geste d'écriture permet de mieux organiser ses idées. Du coup la production écrite est plus limitée mais plus juste et correcte. Les erreurs qu'il commet à l'oral, il évite de les utiliser à l'écrit. En se corrigeant, les élèves peuvent corriger la syntaxe de leurs phrases, ce qui n'est pas le cas à l'oral (Bidaud & Hakima, 2005).

1.3.2 Le langage oral moins élaboré que le langage écrit ?

La conclusion est faite qu'à l'écrit, l'enfant rechercherait une qualité supérieure dans les propos utilisés alors qu'à l'oral, la qualité des énoncés ne serait pas la priorité puisque la finalité de l'oral est seulement de se faire comprendre par la personne à qui il s'adresse (Fraisse & Breyton, 1959). Les deux langages proviendraient d'une même réalité psychologique mais l'une serait plus élaborée que l'autre : l'écrit serait plus élaboré que l'oral (Beaudichon et Strock, 1971). Pour Simon (1970), les erreurs syntaxiques sont spécifiques à la syntaxe de l'énoncé oral. L'écrit resterait tout de même plus juste d'un point de vue syntaxique que l'oral. Mais Schneuwly (1985) n'est pas en accord avec cette thèse : pour lui l'un n'est pas plus élaboré que l'autre : la différence entre le langage écrit et le langage oral se discute en termes de registres de langue. Les énoncés oraux s'inscriraient plus dans un registre de langue familier qui se répercuterait sur les mots employés, sur le vocabulaire utilisé, mais aussi sur la structure des phrases, sur la construction syntaxique des phrases.

Force est de constater que les différents auteurs sont en accord pour dire que le langage écrit est lié au langage oral, et pour dire que l'un se développe indépendamment de l'autre. Mais, un consensus est difficile à déterminer quand il s'agit d'identifier ce qui les différencie : les différents auteurs n'observent pas les mêmes aspects et sont amenés à se contredire. Le fait de vouloir différencier ces deux systèmes de communication n'est donc pas chose aisée.

1.4 Une bonne capacité de langage écrit bénéfique pour les capacités de langage oral ?

1.4.1 L'illettrisme, non-maîtrise du langage écrit qui atteste de difficulté en langage oral.

Au bout de quelques années, c'est le langage écrit qui guidera le langage oral (Eme, et al. 2009) et non plus l'inverse. Ceci permettra notamment d'obtenir une plus grande diversité dans l'utilisation de la langue, qu'elle soit orale ou écrite. Mais, lorsqu'un individu éprouve des difficultés à l'écrit, celles-ci se répercutent forcément à l'oral.

Prenons l'exemple de l'illettrisme qui se traduit un manque de maîtrise de la langue écrite chez des individus scolarisés ou qui l'ont été. C'est un échec de l'acquisition fonctionnelle de la langue écrite (Eme, et al. 2009). Les individus en situation d'illettrisme ont été identifiés par le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme : ce sont des individus qui ne maîtrisent pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences de la vie quotidienne. Chez des enfants,

cette non-maîtrise de la langue écrite se manifeste surtout à l'école. Eme (2009) se demande si les difficultés des individus en situation d'illettrisme qui se manifestent sur les connaissances et la maîtrise du langage écrit ne seraient pas causées par un déficit dans les compétences qui sont sous-jacentes à l'acquisition de l'écrit, au langage oral. Les individus illettrés ont des capacités en langage oral plus proche de leur âge de lecture que de leur âge réel : quand les individus ont une meilleure maîtrise de l'écrit, ils ont une meilleure maîtrise de l'oral. Pour Eme (2009), les difficultés des illettrés ne se limitent pas au traitement du langage écrit mais ces difficultés se répercutent aussi sur les facultés de production orale. Les aptitudes de langage restent limitées chez des individus qui ont une faible expérience de l'écrit. Les individus illettrés auraient plus de difficultés à enrichir et à développer leur récit dans le cadre d'une tâche de production narrative : la diversité lexicale de leurs récits oraux est moindre par rapport aux individus qui n'éprouvent pas de difficulté accrue dans le traitement de l'écrit. Le déficit communicatif et narratif des individus illettrés est en lien avec leur faible expérience du traitement de l'écrit, mais ces difficultés de langage oral dépendent aussi d'autres facteurs (Eme, Reilly & Almecija, 2009).

Les récits des personnes illettrées par rapport aux récits des individus lettrés, dans le cadre d'une tâche de production orale faisant intervenir la conduite narrative des individus, se distinguent surtout par un manque de cohérence, avec des références ambiguës et plus d'erreurs morphosyntaxiques (Eme, Reilly & Almecija 2009). Donc, même si les difficultés à l'écrit des individus illettrés sont dues à plusieurs facteurs, les difficultés à l'oral sont quand même présentes. Donc, dans le cadre de l'illettrisme, les difficultés à l'écrit attestent de difficultés à l'oral, notamment lors d'une activité faisant intervenir la conduite narrative des individus.

Ainsi, nous pouvons nous demander si le même lien est présent chez des enfants jeunes lecteurs, avec une maîtrise encore imprécise de l'écrit : est-ce qu'une faible maîtrise de l'écrit atteste de difficultés à l'oral chez les enfants, dans le cadre d'une activité de production de récit oral ? Pour cela, il semble important d'explicitier ce que signifie le terme « conduite narrative ».

1.4.2 La conduite narrative, bon prédicteur des capacités en langage oral.

La conduite narrative fait partie de l'activité quotidienne de parole chez les enfants. Cette conduite est un moyen de partage de ses expériences mais aussi de ses sentiments. (Klugert-Lambert & Préneron, 2010). Nous entendons par « conduite narrative » le fait de raconter, à l'oral, à un autre interlocuteur, une expérience quotidienne, un évènement observé dans sa vie quotidienne.

La conduite narrative est une action de production orale naturelle qui requiert différentes aptitudes langagières. Dans le cadre d'une narration orale, les enfants, même non-lecteurs, sont capables de produire des récits qui suivent une progression cohérente. Mais, la conduite narrative demande plus que cette simple aptitude de langage. Contrairement aux enfants lecteurs, nombreux sont les enfants non-lecteurs qui ne sont pas capables de produire des énoncés avec des éléments permettant de reconstruire l'histoire narrée. La conduite narrative, la narration est un « registre de communication culturellement déterminé » (Eme, Reilly & Almecija, 2009). La conduite narrative permet d'évaluer différentes aptitudes linguistiques structurales mais aussi pragmatiques. Le narrateur doit utiliser un lexique varié, il doit construire des phrases correctes, d'un point de vue de la cohérence, avec un lien entre les phrases, mais aussi d'un point de vue grammatical ; il doit mettre en avant les éléments centraux, principaux et doit les transmettre d'une façon claire ; il doit respecter le schéma narratif (situation initiale, élément déclencheur, péripéties, résolution, situation finale) ; il doit garder une certaine cohérence référentielle (conservation de l'identité des personnages, ...) ; enfin, le narrateur doit rendre intelligible le contenu émotionnel de l'histoire qu'il raconte. Toutes ces aptitudes demandées par la conduite narrative, fait appel à de bonnes compétences linguistiques. La conduite narrative demande de bonnes compétences linguistiques : des compétences structurales et pragmatiques qui vont déterminer la qualité et la compréhension des énoncés oraux produits (Eme, Reilly & Almecija, 2009).

Donc, la conduite narrative demande des compétences diverses dans le domaine de la langue. La narration demande des compétences pragmatiques, structurales mais aussi lexicales. Selon Eme, Reilly & Almecija (2009), les compétences narratives d'enfants d'âge préscolaire permettent de prédire les aptitudes ultérieures de compréhension et de production orale. De plus, quand l'enfant a une plus grande maîtrise de la langue écrite, il se base sur ces connaissances à l'écrit pour développer et produire des énoncés oraux plus structurés, cohérents, ... Ainsi, la conduite narrative est choisie dans cette étude car la narration est un

bon prédicteur des capacités et compétences linguistiques orales mais aussi écrites puisque que les aptitudes narratives sont corrélées aux compétences linguistiques

1.5 Problématique et hypothèses.

Au regard du champ théorique développé ultérieurement nous pouvons donc redéterminer la problématique suivante : quel est l'impact des connaissances orthographiques (langage écrit) sur les capacités de langage oral chez des élèves de CM1 et de CM2 (cycle 3) lors d'une activité de production narrative?

L'hypothèse générale est la suivante : Les capacités de langage écrit ont une influence sur les capacités de langage oral.

Nous pensons que plus les capacités de langage écrit sont bonnes, meilleure seront les performances à l'oral chez l'enfant, lors d'une activité de conduite narrative. Ainsi, nous pensons que :

- plus les capacités à l'écrit seront bonnes, plus le récit de l'enfant sera diversifié, d'un point de vue lexical
- plus les capacités à l'écrit seront bonnes, meilleure seront les récits des élèves d'un point de vue structural, syntaxique
- plus les capacités à l'écrit sont bonnes, meilleure sera la cohérence du récit à l'oral (d'un point de vue pragmatique).

Pour tester ces hypothèses, les élèves de CM1 et de CM2 seront amenés à raconter une histoire se rapportant à une planche de bande dessinée tirée d'un album de la bande dessinée Cédric. Chacun des élèves sera soumis un test évaluant la précision de la langue, en évaluant l'orthographe grammaticale mais aussi l'orthographe lexical : le TNO. Ainsi, au regard de ces hypothèses, nous devrions observer le fait que, plus la performance au TNO est bonne, meilleure sera la performance de l'élève lors de sa production narrative orale.

2 Méthode

2.1 Les participants

Trente-neuf enfants ont participé à l'étude. Tous ces enfants sont scolarisés dans le cycle des approfondissements (cycle 3). Les élèves sont scolarisés, soit en cours moyen première année (CM1), soit en cours moyen deuxième année (CM2). Parmi eux, 24 enfants sont âgés de 9 à 10 ans et 15 enfants sont âgés de 10 à 11 ans. Ces enfants ont été sélectionnés dans l'école élémentaire de Vouzan, école rurale de 3 classes, faisant partie du regroupement pédagogique intercommunal (RPI) de Sers-Vouzan. Ces enfants sont issus de deux de ces trois classes : une classe de CE2-CM1 de 26 élèves, comprenant 10 élèves de CM1 ; et une classe de CM1-CM2, composée de 28 élèves, comprenant 13 élèves de CM1 et 15 élèves de CM2.

2.2 Le matériel et la procédure

2.2.1 *La passation du test de niveau d'orthographe.*

Au préalable, tous les participants passeront le Test de Niveau d'Orthographe (TNO) qui évalue le niveau d'orthographe grammatical mais aussi le niveau d'orthographe d'usage. Chaque participant passera le test en groupe classe, de manière individuelle, au sein de sa propre classe. La passation se fera selon les recommandations inscrites sur la fiche de passation du TNO. Les consignes, qui sont inscrites sur chaque fiche de passation, seront données à l'orale de la manière suivante : *« Vous allez faire des exercices d'orthographe, un peu différents de ceux que vous faites habituellement, en classe. Vous n'avez rien à écrire : on vous demande d'indiquer votre réponse par une croix. Vous ne devez mettre qu'une seule croix par question. Si vous vous êtes trompé et voulez rectifier, entourez d'un cercle la réponse que vous voulez annuler. Quand je vous donnerai le signal, vous tournerez la page pour commencer. Quand vous aurez fini un page, vous passerez à la suivante. Vous continuerez ainsi jusqu'à la fin du cahier sans vous arrêter. Si vous ne connaissez pas certains mots ou si vous ne savez pas répondre à la question, passez à la question suivante. »* Cette consigne standardisée sera donnée aux deux classes qui composent notre population de participants.

A la suite de cette passation, chaque enfant aura une note brute en orthographe grammaticale, une note brute en orthographe d'usage et une note brute totale qui permettra, à l'aide de l'étalonnage fourni par le TNO, d'obtenir un niveau précis pour chacun de ces items.

Grâce aux résultats obtenus, nous pourrions mettre en place deux groupes distincts : un groupe avec un « niveau faible » et un groupe avec un « niveau fort » en orthographe en fonction du score en orthographe général.

2.2.2 *La tâche de narration orale*

Quel que soit le groupe auquel appartient chaque enfant concernant le niveau d'orthographe, tous les enfants sélectionnés passeront la même épreuve. Chaque participant devra produire oralement un récit à partir d'une série de 9 images en couleur, sélectionnées à partir d'une Bande Dessinée : Cédric. La planche sélectionnée (le scénario « *Razzia dans le pommier* ») fait partie de l'album n°6 « *Chaud et Froid* ». Cette planche met en scène le personnage principal Cédric avec deux de ses amis pénétrant dans une propriété privée pour récupérer des pommes dans un pommier (Fig 1).

Les images représentent la séquence suivante : Cédric se promène avec deux de ses amis lorsqu'il voit un pommier. Il demande donc à ses amis lequel veut une pomme. Ils ne voient pas de propriétaire, donc Cédric passe au-delà de la clôture et saisit un bout de bois pour le lancer dans l'arbre afin de faire tomber des pommes. Soudain, touché par le bout de bois lancé par Cédric, le propriétaire tombe de l'arbre avec des pommes. Très en colère, avec une bosse sur la tête, il poursuit les trois garçons, Cédric et ses deux amis, en leur lançant des pommes. Cette planche sera reproduite sur une feuille en format A4 (21 cm x 29,7 cm), au même format que sur l'album original.

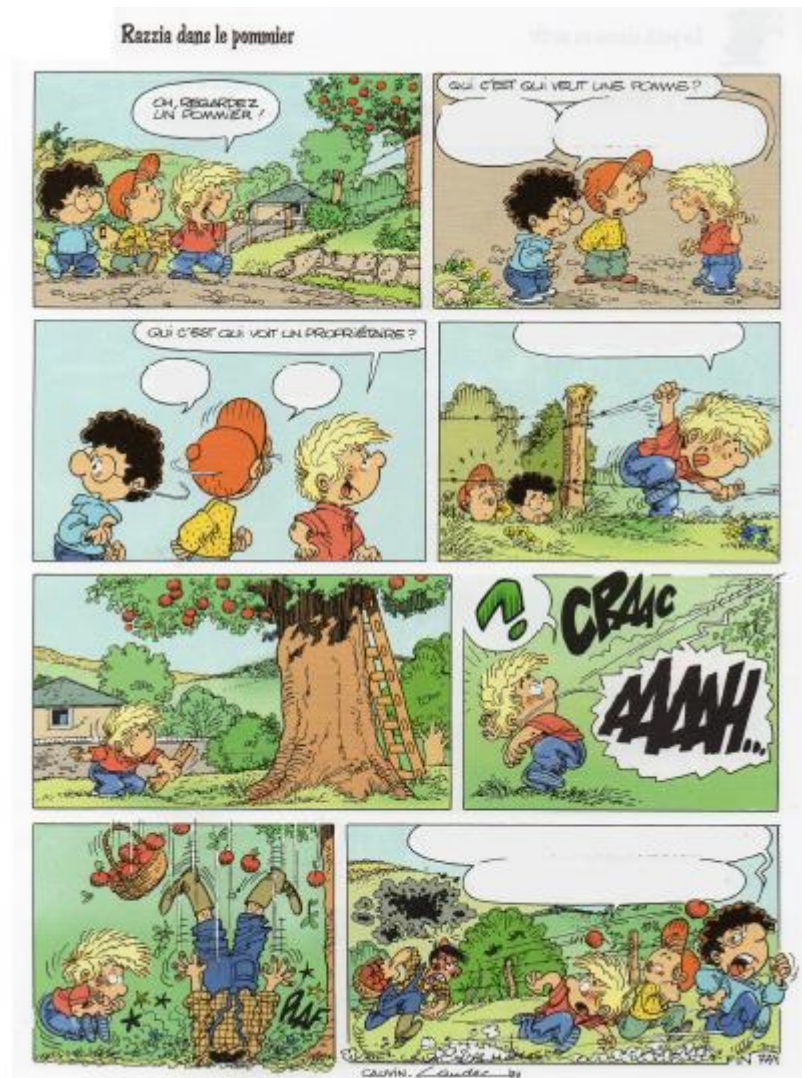


Figure 1

Chaque participant passera la tâche de production narrative orale de manière individuelle, face à l'examineur, dans une pièce calme, sans l'ensemble des élèves de la classe. La tâche se déclinera en deux étapes : dans un premier temps, la lecture de la planche et l'imagination de l'histoire qu'elle raconte ; dans un second et dernier temps, la tâche de production narrative orale. Les consignes données au participant sont les suivantes. Le participant doit regarder les images l'une après l'autre pendant deux à trois minutes et inventer une histoire. La participant aura ensuite pour consigne de raconter l'histoire qu'il a inventé, en observant la planche, en faisant attention à dire tout ce qui se passe. Il devra raconter son histoire pour un destinataire absent et qui est inconnu, qui ne connaît pas l'histoire et qui n'a pas vu les images. Le récit fait par chaque participant sera enregistré au moyen d'un

magnétophone. L'examineur sera assis face au participant, de façon à ce qu'il ne voit pas les images.

2.2.3 *Les procédures de codage*

Les productions recueillies de chaque élève sont transcrites et codées. Pour coder les résultats que nous obtiendrons des différents récits, nous avons utilisé les procédures de codages utilisées par Reilly et al. (1998) et reprises par Eme et al. (2009) dans leur recherche sur les compétences narratives et communicatives chez des personnes en situation d'illettrisme. Nous avons donc adapté ces procédures de codages en adéquation avec notre hypothèse de recherche.

Comme pour de nombreuses études (Bernicot et al., 2003 ; Eme et al., 2009), nous nous attendons à avoir des récits de longueur variable selon les sujets. Pour ne pas prendre en compte cette diversité et pour obtenir des résultats pouvant être comparés, les récits seront découpés en propositions grammaticales comme dans la recherche d'Eme et al. (2009) citée précédemment. Une proposition se caractérise par un verbe et par ses « arguments ». D'un point de vue sémantique, une proposition correspond généralement à un événement. Par exemple, l'énoncé « Ils ne voient pas de propriétaire, donc Cédric passe au-delà de la clôture et saisit un bout de bois. » est composé de trois propositions alors que l'énoncé « Cédric prend un bout de bois. » n'est composé que d'une proposition.

Concernant les procédures de codages, ces dernières ont été adaptées en fonction de nos hypothèses de recherche. D'un point de vue lexical, nous relèverons la diversité lexicale du récit oral de chaque participant ainsi que le nombre d'adjectifs qualificatifs utilisés pour exprimer les sentiments éprouvés par les personnages qui témoigne d'une intelligibilité accrue du récit oral (Eme et al., 2009). D'un point de vue structural et syntaxique, nous relèverons la fréquence des erreurs morphologiques présentes dans le récit oral ainsi que la complexité syntaxique de chaque récit. D'un point de vue pragmatique, nous analyserons la cohérence narrative du récit, nous observerons si la cohérence référentielle du récit est respectée et nous relèverons la fréquence des expressions évaluatives.

2.2.3.1 Les mesures d'un point de vue lexical

Pour évaluer la diversité lexicale des narrations de chaque participant, deux indices ont été retenus : la diversité lexicale et le nombre d'adjectifs qualificatifs utilisés.

Pour appréhender la diversité lexicale de chaque récit narratif, nous relèverons le nombre de « mots-type » par rapport au nombre de mots total que composent le récit de chaque participant. Un mot type est « un mot de contenu avec ses formes fléchies (petit, petite) ou un mot grammatical (Eme et al., 2009). Il existe dix catégories de mots-types différents : les noms, les verbes, les adjectifs, les déterminants, les pronoms personnels (il, elle, ...) et autres pronoms (on, ça, ...), les adverbes, les prépositions, les connecteurs (puisque, donc, ...) et les interjections (oh !, ...). Ne sera relevé que le nombre de mots-types par rapport au nombre de mots total sans se soucier de la catégorie de mot utilisée (catégories listées ci-dessus).

Pour appréhender le nombre d'adjectif utilisés qui témoigne d'une intelligibilité accrue du récit, la fréquence d'adjectifs sera calculée pour chaque récit de la manière suivante : sera calculé le nombre de « mots-types » étant des adjectifs par rapport au nombre total de « mots-types ».

2.2.3.2 Les mesures d'un point de vue structural et syntaxique

Pour évaluer les qualités structurales et syntaxiques des récits narratifs oraux, deux indices ont été retenus : la fréquence des erreurs morphologiques et la complexité syntaxique de chaque récit.

La fréquence des erreurs morphologiques sera calculée en relevant le nombre de substitutions et d'omissions de formes grammaticales par rapport au nombre de propositions dans le récit. Voici les types d'erreurs qui pourront être retrouvées dans le récit oral de chaque participant : des erreurs de pronoms qui correspondent à la substitution d'un pronom par un autre (Le propriétaire qui *lui* pourchasse) ; des erreurs de verbes auxiliaires qui correspondent à l'emploi du mauvais verbe auxiliaire (être à la place d'avoir, ...) ; des erreurs de déterminants (soit omission d'un déterminant dans une phrase, soit substitution) ; des erreurs de verbes (mauvaise conjugaison du verbe, ...) ; des erreurs d'adjectifs (mauvais accord de l'adjectif employé) ; et des erreurs de prépositions ou de conjonctions (emploi de la mauvaise préposition ou omission). Pour cela, seul le nombre global d'erreurs morphologiques sera relevé sans se soucier des différentes catégories d'erreurs. Seront également relevés les « ratés » de l'élaboration verbale : les propositions non terminées, les phrases ou propositions incompréhensibles, inintelligibles et les reprises. Ces « ratés » seront comptabilisés dans l'ensemble des erreurs morphologiques. Selon Eme et al. (2009), ces « ratés de l'élaboration

verbale » témoignent de la difficulté d'accès lexical et de « programmation syntaxique du locuteur ».

La complexité syntaxique de chaque récit sera calculée de la manière suivante : le nombre de structures complexes par rapport au nombre total de propositions. Seront considérées comme « structures complexes » les propositions suivantes : les propositions coordonnées ou les propositions qui sont précédées d'une conjonction de coordination ; les propositions subordonnées conjonctives ou les propositions précédées d'une conjonction de subordination ; les propositions subordonnées relatives ou les propositions précédées d'un pronom relatif ; les propositions participiales (« il s'en va *en criant* ») ; les compléments infinitifs (« il est parti *attraper* des pommes ») ; et les formes passives (« *Il a été touché* par le bout de bois lancé par Cédric »).

2.2.3.3 Les mesures pragmatiques

Pour évaluer les qualités pragmatiques des récits, trois variables ont été retenus : la cohérence narrative du récit, la cohérence référentielle et la fréquence des expressions évaluatives.

La cohérence narrative du récit oral de chaque participant est évaluée grâce au schéma canonique d'une narration, sur le même principe qu'Eme et al. (2009). Les séquences du récit sont les suivantes (Kern, 2002) : Le cadre de l'histoire, l'événement initial, la réponse interne, la tentative de résolution, les conséquences et la résolution. Comme pour la recherche d'Eme et al. (2009), sera compté le nombre d'éléments attendus mentionnés par les participants dans leur récit. Cela donnera donc un indice sur l'évaluation de la narration, selon le schéma canonique, sur 16 points attribués de la manière suivante :

- les personnages principaux (Cédric, ses deux amis et le propriétaire) et le lieu, 5 points ;
- La ballade et la parution du pommier (avec la demande « qui veut une pomme ? » et la recherche d'un propriétaire), 3 points ;
- La réaction de Cédric (qui passe au-delà de la clôture), 1 point ;
- Le fait que Cédric ramasse un bout de bois et le fait qu'il le lance dans le pommier pour faire tomber des pomme, 2 points ;

- Le craquement de l'arbre, le cri du propriétaire et le fait qu'il tombe de l'arbre, 3 points ;
- La course poursuite : le propriétaire pourchasse les trois personnages, en leur lançant des pommes, 2 points.

La cohérence référentielle est évaluée de la manière suivante : elle sera évaluée selon le « caractère » approprié ou inapproprié des expressions que vont utiliser les participants pour faire référence aux quatre personnages de l'histoire. Sera comptabilisé le nombre total d'expressions référentielles qui se présentent comme ceci : article indéfini + nom (« c'est l'histoire *d'un garçon* ») ; article défini + nom (« *le garçon* ») ; article possessif + nom (« *son pommier* ») ; nom propre (« *Cédric* ») ; pronom (« *ils courent* ») ; anaphore zéro (« *Il tombe de l'arbre et ... pourchasse les garçons* »). Les marques inappropriées seront également répertoriées :

- les marques inappropriées pour les premières mentions des référents : article défini + nom (« *le garçon* ») ; les pronoms (« *ils se baladent* ») ; les omissions.
- Les marques inappropriées pour le maintien d'une référence à un personnage : les pronoms ambigus qui renvoient à plusieurs personnages ; les pronoms déictiques, qui renvoient à de l'énonciation (« *lui* » → en montrant un des personnages).

L'indice de cohérence référentielle est calculé comme ceci : le nombre de marques inappropriées par rapport au nombre total d'expressions référentielles.

Les expressions évaluatives correspondent à toutes les expressions que produites par les participants pour donner son point de vue sur les événements qu'ils décrivent. Ces expressions permettent aux participants d'enrichir leur récit et témoigne d'une relation à l'interlocuteur (Eme et al., 2009). Cet indice est obtenu en comptabilisant le nombre d'évaluations par rapport au nombre total de propositions. Les différentes expressions évaluatives sont les suivantes (Eme et al.): les inférences cognitives concernant les états mentaux et intentions des personnages (« *Ils se demandent s'il y a un propriétaire* » ; *il leur lance des pommes pour se venger* ») ; les indices d'engagement social pour que l'auditeur maintienne son attention (effets sonores, discours direct, questions et interpellations à l'intention de l'auditeur du récit) ; les références aux états affectifs des personnages et à leurs réactions émotionnelles (« *le propriétaire a mal à la tête* ») ; les marques d'intensification (répétition de mots ou marqueurs emphatiques, d'exagération) ; les interrogations internes (marques d'incertitude et

commentaires relevant du métalangage (« *le propriétaire a du avoir mal* ») ; les formules d'ouverture ou de fin (« *fin de l'histoire* ») ; les marqueurs de temps (« *pendant ce temps-là* », ...). Seul le nombre global d'expressions évaluatives sera relevé, et pas la fréquence de chaque catégorie.

3 Résultats

3.1 Le test de niveau d'orthographe.

Chaque élève a passé le TNO (Test de niveau d'orthographe). Après avoir recueilli les résultats, ces derniers ont été codés en fonction de l'étalonnage proposé par le TNO lui-même. En fonction du sexe, mais aussi de l'âge, l'étalonnage proposé par le TNO permet de coder le score brut de chaque élève. Chaque score correspond à une « classe » comprise entre 0 et 10. 0 pour un niveau très faible, 10 pour un niveau très élevé. Ainsi, pour les besoins de l'étude, deux groupes ont été identifiés selon cette échelle de « classe ». Les élèves compris entre 0 et 5 feront partie du groupe « faible » en orthographe tandis que les élèves compris entre 6 et 10 feront partie du groupe « fort » en orthographe. Voici la moyenne de chaque groupe en fonction de la « classe » et du groupe de niveau d'orthographe.

	Fort	Faible	Total
Nombre d'élèves	21	18	39
Moyenne selon la "classe"	6,14	1,94	4,21
écart-types selon la "classe"	1,15	1,30	2,44

Tableau 1 : moyenne de « classe » de chaque groupe au TNO.

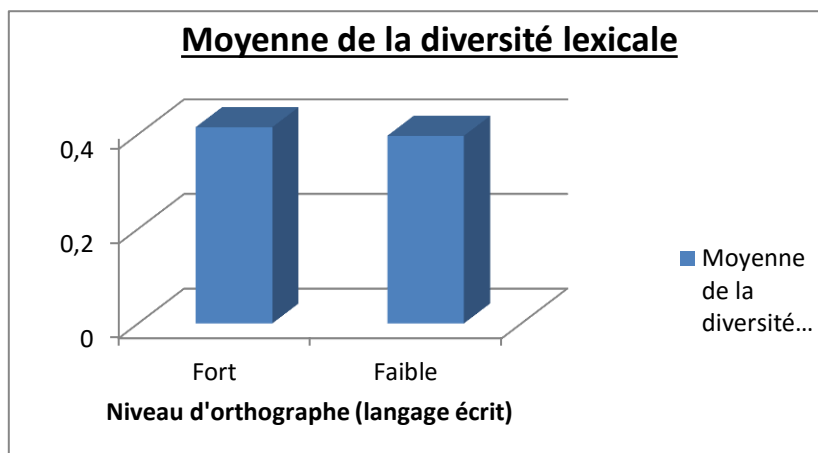
Peu importe le groupe d'appartenance, en fonction du niveau d'orthographe, tous les élèves ont passé la seconde phase de la recherche : la production d'un énoncé oral. Trois mesures ont été retenues : les mesures lexicales, les mesures structurales et syntaxiques et les mesures pragmatiques.

3.2 Les mesures lexicales.

Dans les énoncés oraux des élèves, deux indicateurs ont été retenus concernant les mesures lexicales : la diversité lexicale et la fréquence d'utilisation des adjectifs dans les énoncés oraux.

3.2.1 La diversité lexicale.

Pour appréhender la diversité lexicale de chaque énoncé oral, a été retenu le rapport entre le nombre de « mots-types » et le nombre total de mots.

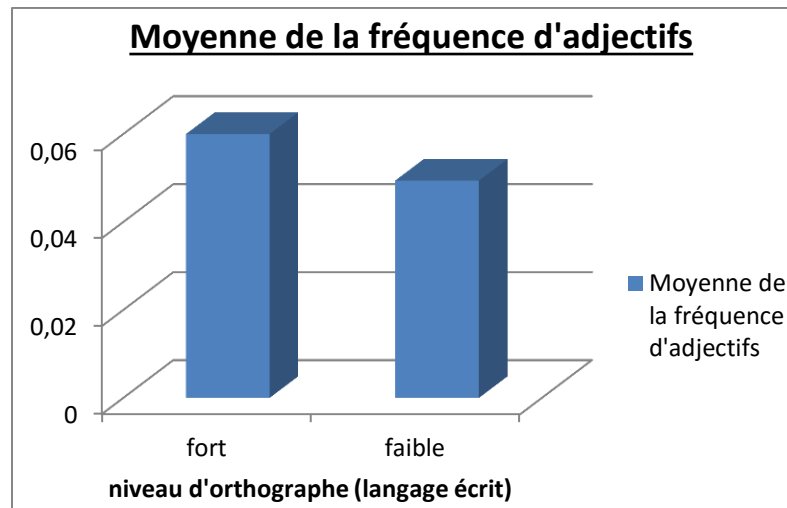


Graphique 1 : moyenne de la diversité lexicale des récits oraux des élèves en fonction de leur niveau à l'écrit.

Concernant la diversité lexicale, la moyenne du groupe ayant un niveau fort en orthographe ($X_{\text{fort}} = 0,42$) n'est pas significativement différente de la moyenne du groupe ayant un niveau faible en orthographe ($X_{\text{faible}} = 0,40$). $T_{37} = 1,16$, $p = 0,25$.

3.2.2 La fréquence des adjectifs.

Pour calculer la fréquence des adjectifs, nous avons retenu le rapport entre le nombre de « mots-type adjectifs » et le nombre total de « mots-types ».



Graphique 2 : moyenne de la fréquence d’adjectifs des récits oraux des élèves en fonction de leur niveau à l’écrit.

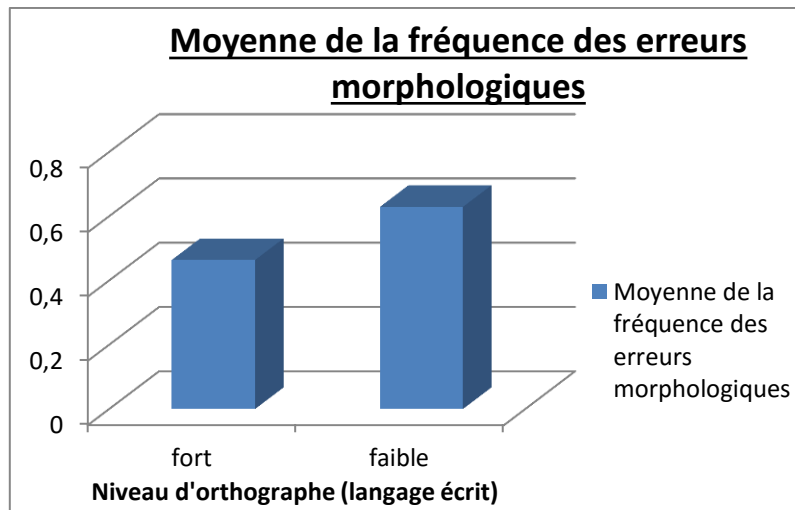
La moyenne de la fréquence d’utilisation des adjectifs pour le groupe ayant un niveau « fort » ($X_{\text{fort}} = 0,06$) à l’écrit n’est pas significativement différente de la moyenne de la fréquence d’utilisation des adjectifs pour le groupe ayant un niveau « faible » à l’écrit ($X_{\text{faible}} = 0,05$). $T_{37} = 1,40$, $p = 0,17$.

3.3 Les mesures structurales et syntaxiques.

Dans les énoncés oraux des élèves, deux indicateurs ont été retenus concernant les mesures structurales et syntaxiques : la fréquence des erreurs morphologiques et la complexité syntaxique.

3.3.1 *La fréquence des erreurs morphologiques.*

Pour calculer la fréquence des erreurs morphologiques, nous avons relevé le nombre de substitutions et d’omissions de formes grammaticales par rapport au nombre de propositions composant l’énoncé oral.

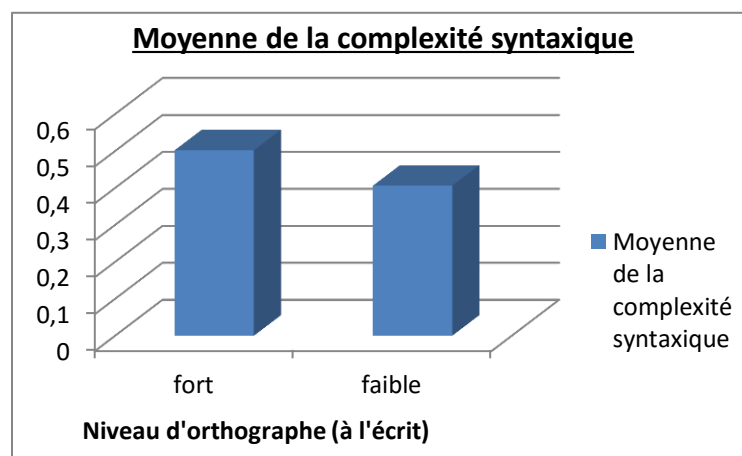


Graphique 3 : moyenne de la fréquence des erreurs morphologiques des récits oraux des élèves en fonction de leur niveau à l'écrit.

Pour la fréquence des erreurs morphologiques, la moyenne pour le groupe « fort » à l'écrit ($X_{\text{fort}} = 0,46$) est significativement différente de la moyenne pour le groupe « faible » en orthographe ($X_{\text{faible}} = 0,63$). $T_{37} = -3,14$, $p = 0,003$. Donc, les élèves ayant un niveau « faible » à l'écrit ont tendance à faire plus d'erreurs morphologiques dans leurs énoncés oraux que les élèves ayant un niveau « fort » en orthographe.

3.3.2 La complexité syntaxique.

La complexité syntaxique correspond au rapport entre le nombre de structures complexes et le nombre total de propositions composant l'énoncé oral.



Graphique 4 : moyenne de la complexité syntaxique des récits oraux des élèves en fonction de leur niveau à l'écrit.

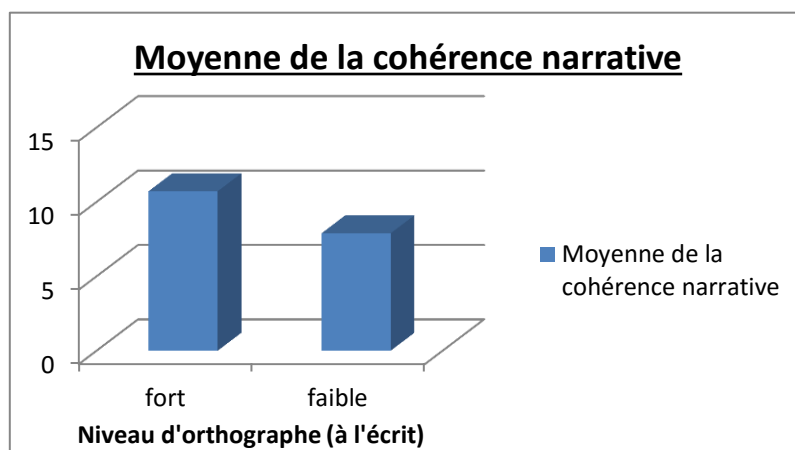
Concernant la complexité lexicale de chaque récit, la moyenne pour le groupe « fort » à l'écrit ($X_{\text{fort}} = 0,50$) est significativement différente de la moyenne pour le groupe « faible » en orthographe ($X_{\text{faible}} = 0,41$). $T_{37} = 2,99$, $p = 0,005$. Donc, les élèves ayant un bon niveau à l'écrit ont tendance à produire des énoncés oraux plus complexes d'un point de vue syntaxique que les élèves ayant un moins bon niveau à l'écrit.

3.4 Les mesures pragmatiques.

Dans les énoncés oraux des élèves, trois indicateurs ont été retenus concernant les mesures pragmatiques : la cohérence narrative, la cohérence référentielle et la fréquence des expressions évaluatives.

3.4.1 *La cohérence narrative.*

La cohérence narrative est calculée selon un barème précis, avec un score maximal de 16 points, en fonction de critères précis que nous nous attendons à retrouver dans les énoncés oraux.

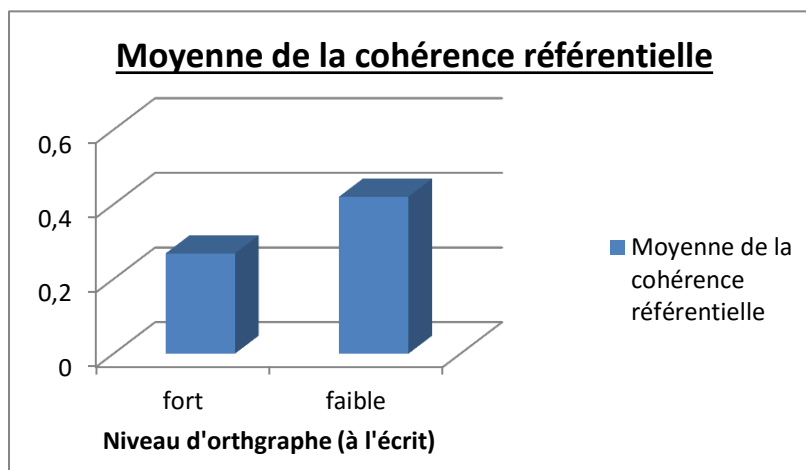


Graphique 5 : moyenne de la cohérence narrative des récits oraux des élèves en fonction de leur niveau à l'écrit.

La moyenne de la cohérence narrative des énoncés oraux des élèves ayant un « fort » niveau à l'écrit ($X_{\text{fort}} = 10,71$) est significativement différente de la moyenne de la cohérence narrative des énoncés oraux des élèves ayant un « faible » niveau à l'écrit ($X_{\text{faible}} = 7,89$). $T_{37} = 4,49$, $p < .001$. Donc, les élèves ayant un bon niveau à l'écrit ont tendance à mieux respecter et mieux retranscrire la cohérence narrative de la planche de BD que les élèves ayant un moins bon niveau à l'écrit.

3.4.2 La cohérence référentielle.

Pour calculer la cohérence référentielle des énoncés oraux, nous avons fait le rapport entre le nombre de marques inappropriées et le nombre total d'expressions référentielles.

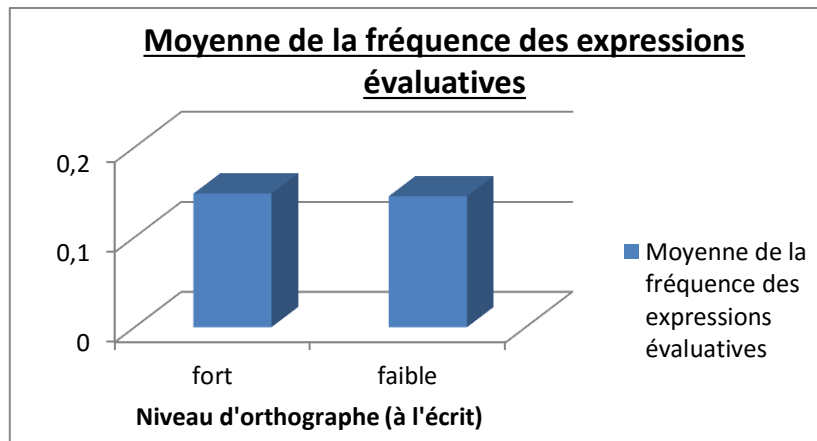


Graphique 6 : moyenne de la cohérence référentielle des récits oraux des élèves en fonction de leur niveau à l'écrit.

La moyenne de la cohérence référentielle des récits oraux des élèves du groupe ayant un niveau « fort » en orthographe ($X_{\text{fort}} = 0,27$) est significativement différente de la moyenne de la cohérence référentielle des récits oraux des élèves du groupe ayant un niveau « faible » en orthographe ($X_{\text{faible}} = 0,42$). $T_{37} = -3,67$, $p = 0,0008$. Donc, les élèves ayant un bon niveau à l'écrit utilisent mieux les marques de référence de personnages que les élèves ayant un niveau moins bon à l'écrit.

3.4.3 La fréquence des expressions évaluatives.

Pour calculer la fréquence des expressions évaluatives, nous avons fait le rapport entre le nombre total d'évaluations présentes dans le récit oral des élèves et le nombre total de propositions composant le récit.



Graphique 7 : moyenne de la fréquence des expressions évaluatives des récits oraux des élèves en fonction de leur niveau à l'écrit.

Concernant la fréquence d'utilisation d'expressions évaluatives, la moyenne du groupe ayant un niveau « fort » à l'écrit ($X_{\text{fort}} = 0,15$) n'est pas significativement différente de la moyenne du groupe ayant un niveau « faible » à l'écrit ($X_{\text{faible}} = 0,15$). $T_{37} = 0,09$, $p = 0,93$.

4 Discussion.

4.1 Les mesures lexicales.

Pour les mesures lexicales, nous n'avons pas pu confirmer l'hypothèse selon laquelle, plus les capacités à l'écrit sont bonnes plus les récits des enfants seront diversifiés d'un point de vue lexical. En effet, quel que soit le niveau à l'écrit des élèves, les récits oraux ne sont pas différents du point de vue de la diversité lexicale. Cela peut s'expliquer par le fait que l'histoire reprise par la planche dessinée n'est pas assez riche pour mobiliser un maximum de vocabulaire. L'intégralité du texte présent dans les bulles n'était pas supprimé. Ce choix avait été fait pour aider les élèves qui ont des difficultés à démarrer leurs récits oraux. Mais cela a pu être préjudiciable pour la recherche car la majorité des élèves ont repris ce texte mot pour mot dans leurs énoncés oraux : de ce fait, le même vocabulaire s'est retrouvé dans la plupart des récits oraux des élèves. De plus, l'histoire reprise dans la bande dessinée se base essentiellement sur des aspects concrets : la ballade des trois enfants, la recherche d'une pomme, le pommier, la chute du propriétaire, ... Très peu d'états mentaux des personnages sont abordés dans la planche, à part la colère du propriétaire : les élèves n'avaient donc pas à trouver un vocabulaire précis pour imaginer ce que pensaient les personnages : ils se sont rattachés à des aspects concrets, à ce qu'ils voient sur la planche et n'ont pas produits

d'énoncés oraux en imaginant ce que pouvaient penser les personnages. Enfin, l'activité de narration orale s'inscrit dans une dimension temporelle immédiate (Bidaud & Hakima, 2005). Les élèves sont prévenus de la tâche de narration orale juste avant la tâche. Ils n'ont pas le temps de préparer leurs récits, ils sont dans l'urgence de l'immédiat et n'ont pas le temps de réfléchir à ce qu'ils vont dire. Donc, les élèves se raccrochent au vocabulaire le plus accessible, celui qu'ils connaissent, le plus simple possible. Ils utilisent donc un vocabulaire concret et se raccrochent au texte déjà présent sur la planche de BD. A l'oral, les enfants cherchent seulement à se faire comprendre. Ils utilisent donc un vocabulaire simple (un vocabulaire commun et accessible rapidement, faisant partie d'un registre familier, utilisé par la plupart des enfants), susceptible de se retrouver dans beaucoup d'autres énoncés oraux d'autres enfants puisque la finalité de l'oral est seulement de se faire comprendre par le destinataire du message (Fraisie & Breyton, 1959). La particularité de ce « vocabulaire concret » plus rapidement accessible est qu'il possède une valeur d'imagerie plus forte qu'un vocabulaire plus abstrait. Ces mots possèdent des représentations sémantiques plus riches. (Bodin et al., 2003). Plus la valeur d'imagerie d'un mot est élevée, plus le temps nécessaire pour générer une image mentale à partir de ce mot est rapide (Paivio, 1966). Donc, la valeur d'imagerie a un effet sur la performance dans les tâches de mémorisation ou de dénomination des mots. Ces mots sont mieux rappelés ou reconnus. Ces mots concrets, ayant une forte valeur d'imagerie mentale, sont plus facilement et rapidement accessibles en mémoire. Les mots employés par les élèves ont une fréquence d'utilisation plus élevée dans la langue française : ces mots ayant une forte fréquence sont activés plus rapidement en mémoire et sont donc plus rapidement restitués par les enfants. Le caractère immédiat de l'oral oblige les élèves à utiliser des mots rapidement accessible, à utiliser des mots ayant une familiarité lexicale forte: donc ils utilisent des mots concrets, ayant une forte fréquence d'utilisation, à forte valeur d'imagerie car ils sont plus facilement accessibles en mémoire, tout cela à cause de la contrainte de l'immédiat induite par la tâche de narration orale. Nous retrouvons tout le temps le même vocabulaire, qui revient dans la plupart des récits oraux, ce qui ne permet donc pas d'observer une différence significative concernant la complexité syntaxique des énoncés oraux en fonction du niveau écrit des élèves.

Le même constat est fait pour la fréquence d'utilisation des adjectifs dans les récits oraux des élèves : aucune différence n'est à observer selon le niveau des enfants à l'écrit. L'histoire abordée ne laisse que peu de place aux états mentaux des personnages et à tout ce que peuvent ressentir les personnages : la seule émotion qui est explicitée dans la planche est

la colère éprouvée par le propriétaire du pommier. Pour expliquer le déroulement de l'histoire, les élèves n'ont pas eu besoin d'évoquer sentiments et émotions ressentis par les personnages car seule l'évocation des aspects concrets et visibles de l'histoire permettait de comprendre globalement l'histoire. Ainsi, l'utilisation d'adjectifs de manière plus importante dans les récits oraux des élèves ayant un meilleur niveau écrit n'a pas pu être montrée.

4.2 Les mesures syntaxiques et structurales.

L'hypothèse selon laquelle, plus les capacités à l'écrit sont bonnes, plus les récits oraux des élèves seront bons d'un point de vue structural et syntaxique est toujours d'actualité. Pour cela, deux indicateurs avaient été retenus : la fréquence des erreurs morphologiques et la complexité syntaxique.

Concernant la fréquence des erreurs morphologiques, les élèves ayant un « faible » niveau à l'écrit ont tendance à faire plus d'erreurs morphologiques dans leurs récits oraux que les élèves ayant un meilleur niveau écrit. Cela confirme la position selon laquelle les élèves éprouvant plus en difficulté à l'écrit ont tendance à faire plus d'erreurs syntaxiques dans leurs récits oraux : omissions, répétitions, autocorrections orales, reprises pronominales, ... (Eme, Reilly & Almecija, 2009). Cela confirme donc bien que des difficultés à l'écrit ont une incidence sur les difficultés à l'oral. Les aptitudes de langage oral restent limitées chez des enfants qui ont une faible expérience de l'écrit, qui ont des difficultés à l'écrit. Les élèves sont moins sûrs d'eux lorsqu'ils racontent l'histoire à l'oral : ils font donc plus d'erreurs, ils hésitent plus et ont donc tendance à se répéter pour se rassurer. Même si ces erreurs morphologiques sont spécifiques à la syntaxe de l'énoncé oral (Simon, 1970), elles sont plus fréquentes dans les énoncés oraux des élèves ayant des capacités plus « faibles » à l'écrit.

De plus, les élèves éprouvant des difficultés à l'écrit produisent aussi des énoncés oraux moins complexes d'un point de vue syntaxique. Ici, la complexité du récit ne se situe pas au niveau du vocabulaire mais elle se situe au niveau de la complexité des propositions qui composent les récits oraux. La différence d'un point de vue structural et syntaxique se situe bien sur une différence de registre de langue (Schneuwly, 1985). Mais cette différence de registre de langue ne se manifeste pas sur le vocabulaire employé, puisqu'il n'y a pas de différence concernant la complexité syntaxique. Elle se manifeste sur la complexité syntaxique et donc sur l'emploi de propositions complexes dans les récits des élèves : cette différence de registre de langage se manifeste en terme de structure de phrases et de construction syntaxique des phrases employées. Les élèves ayant un moins bon niveau à

l'écrit utilisent donc un registre de langue plus familier que les élèves ayant un bon niveau à l'écrit. Leurs récits oraux sont moins complexes d'un point de vue syntaxique : les phrases employées sont courtes et simples, les propositions employées sont souvent indépendantes alors que les élèves ayant un bon niveau écrit n'hésitent pas à utiliser des propositions subordonnées, coordonnées, et autres propositions complexes.

Donc, les élèves ayant un « faible » niveau d'orthographe, un moins bon niveau à l'écrit, ont tendance à faire plus d'erreurs morphologiques dans leurs récits et ont tendance à produire des énoncés oraux moins complexes d'un point de vue syntaxique et structural que les élèves ayant un bon niveau à l'écrit. Les élèves éprouvant des difficultés à l'écrit hésitent plus lors de leurs narrations orales : ils font donc plus d'erreurs. Le registre de langue employé dans leurs récits est plus familier que les élèves plus à l'aise à l'écrit : cela se manifeste par une complexité syntaxique et structurale plus importante.

4.3 Les mesures pragmatiques.

Enfin, trois indicateurs avaient été retenus pour appréhender les mesures pragmatiques : la cohérence narrative, la cohérence référentielle et la fréquence des expressions évaluatives. L'hypothèse concernant ces mesures pragmatiques était la suivante : plus les capacités à l'écrit seront bonnes, plus les récits oraux seront cohérents (d'un point de vue pragmatique).

Tout d'abord, les élèves ayant un bon niveau à l'écrit respectent mieux la cohérence narrative de l'histoire dans leurs énoncés oraux que les élèves ayant un moins bon niveau à l'écrit. Lors de leur narration orale, les élèves ayant un bon niveau écrit sont plus sûrs d'eux lorsqu'ils racontent l'histoire, la charge cognitive est moindre pour eux en ce qui concerne la construction de leur phrases. Ils sont donc plus en capacité de se concentrer pour bien retranscrire l'intégralité du schéma narratif de l'histoire. Contrairement à ces élèves, les élèves éprouvant des difficultés écrites ont besoin de plus de concentration pour la construction de leurs phrases à l'oral et pour les éventuelles autocorrections de leurs structures de phrases. Ainsi, la charge cognitif est si forte qu'ils ne sont pas en mesure de respecter précisément le schéma narratif de l'histoire : ces élèves sont moins disponibles cognitivement pour ne pas oublier une étape dans la narration orale : ils se consacrent pleinement à la structure de leurs phrases afin que ces dernières soient compréhensibles par le destinataire et se perdent parfois dans la chronologie de l'histoire. Certains élèves ont même tendance à faire un retour en arrière sans pour autant s'en rendre compte, ce qui fait qu'ils se répètent et hésitent. D'autres, au contraire, peuvent oublier une étape dans l'histoire et passer à la suite :

le schéma narratif n'est pas respecté alors que leurs phrases sont compréhensibles. Les élèves ayant des difficultés à l'écrit se distinguent surtout par un manque de cohérence dans leurs récits (Eme, Reilly & Almecija, 2009) : il y a un manque de cohérence narrative dans les récits des élèves éprouvant des difficultés à l'écrit.

Ensuite, ce manque de cohérence dans les récits des élèves éprouvant des difficultés à l'écrit ne concerne pas que le respect du schéma narratif de l'histoire. Il y a aussi un manque dans cohérence dans l'emploi d'expressions référentielles et dans le maintien de la référence des personnages et autres « objets » cités dans l'histoire (le pommier, la pomme, le bâton, ...). Les élèves ayant des difficultés à l'écrit font plus d'erreurs dans la référence des personnages et objets de l'histoire que les élèves ayant un bon niveau écrit. Ils introduisent souvent un personnage comme s'il était connu par le destinataire alors que ce personnage n'a jamais été évoqué auparavant (« le petit garçon », ...). Leurs références aux trois petits garçons sont souvent imprécises, ce qui ne permet pas de savoir de qui nous parlons précisément (« il » répété plusieurs fois pour faire référence à des personnages différents, ...). Il y a également un manque de variation dans la référence d'un personnage : le vocabulaire n'est pas varié (« le propriétaire » répété plusieurs fois, ...). Cela montre bien un manque de cohérence, d'un point de vue narratif mais aussi référentiel dans les récits des élèves ayant des difficultés écrites.

Mais, aucune différence n'est à constater concernant la fréquence d'utilisation des expressions évaluatives, expressions qui permettent de montrer que la narration orale ne se réduit pas à un simple exercice de production orale, marques qui montrent que cet exercice oral s'inscrit dans une réelle communication avec un destinataire précis. Peu importe le niveau écrit des élèves, ces derniers utilisent autant d'expression évaluatives dans leurs énoncés oraux. La fréquence d'utilisation des expressions évaluatives aurait dû normalement permettre de montrer que les élèves ayant de meilleures capacités écrites s'engagent plus dans leurs récits et dans la relation à l'interlocuteur (Labov & Waletzky, 1967) car ils auraient dû en utiliser plus que les élèves ayant de « faibles » capacités écrites. Mais cela n'a pas été le cas. Cela peut s'expliquer par le fait que l'organisation de la passation de la tâche ne permettait pas aux élèves de s'engager pleinement dans une situation d'échange à l'oral. En effet, lorsque les élèves ont passé la tâche de narration orale, ils savaient qu'ils devaient raconter une histoire à quelqu'un qui n'était pas présent. Certes, les élèves savaient qu'ils étaient enregistrés. Mais, la production orale intègre une dimension temporelle immédiate : les élèves sont donc dans l'urgence pour produire leurs énoncés oraux. Ils ont donc sûrement

fait abstraction du destinataire non présent pour se concentrer pleinement sur leurs récits oraux. Ils étaient donc dans un souci de compréhension de leurs récits et non dans un souci de communication orale différée. Cela pourrait donc expliquer que les élèves aient utilisés peu d'expressions évaluatives, marques d'engagement dans la communication orale. Théoriquement, le niveau à l'écrit aurait dû avoir une incidence sur cette fréquence d'utilisation d'expressions évaluatives en faveur d'une utilisation plus fréquente pour les élèves avec un bon niveau à l'écrit. Ce qui ne fût pas le cas. Ceci peut également s'expliquer par le fait que la planche de bande dessinée ne laissait que peu de place à l'imagination des états mentaux des personnages. Les expressions évaluatives se rapportent notamment aux états mentaux des personnages : ici, les états mentaux des personnages dans la BD sont peu présents, tout le déroulement de l'histoire se base sur des aspects concrets. L'histoire peut être expliquée de manière simple sans aborder les états mentaux et émotions des personnages. Cela a pu aussi avoir une incidence sur l'utilisation des expressions évaluatives.

Donc, en ce qui concerne les mesures pragmatiques, les résultats sont en faveur d'une meilleure cohérence (narrative et référentielle) pour les récits oraux des élèves ayant de meilleures capacités à l'écrit. Mais, en ce qui concerne la fréquence d'utilisation d'expressions évaluatives, aucune différence n'est à constater. Peut-être que la dimension « échange » dans la narration orale n'était pas assez présente dans le dispositif mis en place... Pourtant, l'oral intègre avant tout une dimension orale avant d'aborder une dimension structurale, syntaxique, (Bidaud & Hakima, 2005) : l'oral est avant tout vecteur de sens et s'inscrit dans une dimension d'échange entre pairs car, outre les aspects purement verbaux, l'oral intègre aussi des indices non-verbaux (Bidaud & Hakima, 2005).

5 Conclusion et perspectives envisageables.

5.1 Vérification des hypothèses de départ.

Tout d'abord, l'hypothèse selon laquelle, « *plus les capacités à l'écrit sont bonnes, plus les récits des enfants seront diversifiés d'un point de vue lexical* » est infirmée. Peu importe le niveau à l'écrit, les élèves utilisent sensiblement la même quantité de vocabulaire dans leurs récits oraux : ils reprennent le vocabulaire employé dans le peu d'écrit encore présent sur la planche de BD et ne se basent que sur les aspects concrets de l'histoire. Le caractère immédiat de l'oral accroît ce constat puisque les élèves utilisent tous le vocabulaire le plus immédiatement accessible : celui qu'ils connaissent, celui qui est présent sur la

planche de bande dessinée et celui qui se rapporte aux aspects concrets. Cela est également le cas pour la fréquence d'utilisation des adjectifs dans les récits oraux des élèves : les élèves en difficulté à l'écrit utilisent autant d'adjectifs dans leurs énoncés oraux que les élèves ayant de bonnes capacités à l'écrit : les états mentaux et émotions ressentis par les personnages n'ont que peu de place dans l'histoire, ils ne sont donc que peu évoqués par les élèves. Les aspects concrets sont suffisants pour comprendre et raconter l'histoire, les élèves n'éprouvent pas le besoin de conjecturer sur ce que pensent les personnages, sur leurs ressentis, sur leurs émotions. Ce pourquoi, ils n'utilisent que très peu d'adjectifs et ce pourquoi il n'y a aucune différence en terme d'utilisation d'adjectifs selon le niveau à l'écrit. Cela peut être une explication à apporter à ce résultat.

Ensuite, l'hypothèse selon laquelle « *plus les capacités à l'écrit seront bonnes, meilleures seront les récits des élèves d'un point de vue structural et syntaxique* » n'est pas infirmée car, pour les trois indicateurs structuraux et syntaxiques retenus, nous observons une différence significative entre les récits oraux des élèves de niveau « faible » à l'écrit et ceux des élèves de bon niveau à l'écrit. Les élèves éprouvant des difficultés à l'écrit font plus d'erreurs morphologiques à l'oral (en terme de fréquence d'apparition) que les élèves ayant de bonnes capacités à l'écrit car, pour ces élèves, la construction des phrases à l'oral est très coûteuse cognitivement. Ainsi, ces élèves ne sont pas sûrs de leur énonciation orale : ils hésitent plus et ont tendance à faire plus d'erreurs morphologiques, ont tendance à se répéter plus souvent. Les capacités écrites chez ces élèves ne sont pas assez solides, assez stables. Or, ils ont besoin de ces connaissances à l'écrit pour produire leurs énoncés oraux. Donc, ils hésitent plus et font donc plus d'erreurs, à cause de cette maîtrise plus fragile de l'écrit. Les élèves ayant des difficultés à l'écrit produisent également des récits oraux moins complexes d'un point de vue de la structure des phrases par rapport aux élèves ayant de meilleures capacités écrites. Les élèves ayant de bonnes capacités écrites utilisent plus fréquemment des structures complexes dans leurs phrases à l'oral telles que des propositions subordonnées, des propositions coordonnées et autres propositions complexes. Cette différence se manifeste donc en terme de registre de langue employé dans les énoncés oraux. Mais, cette différence de registre de langue ne s'exprime pas dans l'utilisation du vocabulaire employé : elle se manifeste en terme de complexité syntaxique des énoncés oraux. Donc les élèves ayant de meilleures capacités à l'écrit utilisent un registre de langue moins familier, en utilisant des formulations de phrases plus complexes d'un point de vue structural et syntaxique.

Enfin, l'hypothèse selon laquelle « *plus les capacités à l'écrit sont bonnes, meilleurs seront les récits d'un point de vue pragmatique* » n'est pas infirmée complètement. En effet, pour les mesures pragmatiques, seul un des trois indicateurs ne présente pas de différence significative selon le niveau des élèves à l'écrit. Cela concerne la fréquence d'utilisation d'expressions évaluatives dans les récits oraux des élèves. Peu importe le niveau à l'écrit, les élèves utilisent des expressions évaluatives (indices montrant que la tâche s'inscrit dans une situation d'interaction orale) dans les mêmes proportions. Cela s'explique par le fait que l'organisation de la passation de la tâche s'éloigne trop d'une situation d'échange oral réelle. Les élèves ne sont pas pleinement conscients du rôle de communication de la tâche : ils sont plus concentrés à produire un récit oral correct. Ils font quasiment abstraction de la finalité de la tâche qui est de transmettre ce récit oral à un destinataire ne connaissant pas l'histoire car ce dernier n'est pas présent physiquement avec l'élève.

Mais, au regard des résultats obtenus, nous pouvons affirmer que « *plus les capacités à l'écrit sont bonnes, meilleure sera la cohérence des récits oraux* », car les résultats ont été significatifs pour la cohérence narrative mais aussi pour la cohérence référentielle des récits. Les élèves ayant de meilleures capacités à l'écrit respectent mieux le schéma narratif de l'histoire qu'ils doivent raconter oralement que les élèves éprouvant des difficultés à l'écrit car ces « bons élèves » à l'écrit sont plus disponibles cognitivement pour faire attention à bien respecter le déroulement de l'histoire. Leurs capacités à l'écrit sont plus stables que les élèves ayant des difficultés à l'écrit. Ainsi, la construction de leurs phrases à l'oral, qui se base sur ces connaissances écrites plus stables, est moins coûteuse cognitivement. Ils sont donc plus disponibles pour respecter cette cohérence narrative. De la même manière, les élèves avec un bon niveau à l'écrit font moins d'erreurs en ce qui concerne la référence aux personnages dans leurs récits oraux que les élèves ayant un moindre niveau à l'écrit. Cela montre donc bien un manque de cohérence dans les récits oraux des élèves ayant des difficultés à l'écrit : leurs connaissances à l'écrit n'étant pas stabilisées, la qualité de leur récits oraux en terme de cohérence s'en fait ressentir.

Pour conclure, lorsque les connaissances à l'écrit ne sont pas stabilisées, ne sont pas suffisantes, la qualité de l'oral, dans le cadre d'une tâche de narration orale, s'en fait ressentir : non pas du point de vue lexical mais plutôt d'un point de vue syntaxique et structural (en terme de complexité de structures de phrases et de registre de langue) et également d'un point de vue de la cohérence (narrative et référentielle) du récit. Lorsque les connaissances écrites sont fragiles, le récit oral est moins riche dans la syntaxe et la structure

et manque également de cohérence. Donc, les connaissances à l'écrit ont un impact sur la structure et la syntaxe des phrases ainsi que sur la cohérence des récits oraux d'enfants de CM1-CM2, lors d'une activité de production narrative.

Dans le cadre de cette recherche, plusieurs améliorations peuvent être apportées pour appréhender plus précisément l'aspect lexical des récits oraux. Des perspectives peuvent être également envisagées afin de prolonger ce travail.

5.2 Perspectives envisageables.

Pour mener à bien cette recherche, plusieurs aménagements sont possibles. Tout d'abord, il est possible de mettre en scène une situation d'échange oral plus proche de la réalité : faire la même tâche de narration orale avec un destinataire du message présent ; le destinataire étant différent de l'examineur qui, lui, n'a vraiment jamais lu l'histoire. Ensuite, nous pouvons également prendre le parti de ne mettre aucun texte dans les bulles pour que les élèves ne soient pas tentés de reprendre mot pour mot ce qui est écrit. Egalement, dans le choix de la planche de bande dessinée, nous pouvons favoriser une planche de BD permettant aux élèves d'inventer leur propre histoire tout en respectant un schéma narratif précis ; une planche mettant en avant les états mentaux et émotions des personnages avec une histoire qui met en scène un maximum les émotions des personnages (pas de texte mais présence de nombreuses onomatopées, ... qui traduisent des émotions telles que la colère, la frustration, l'amour, la tristesse, ...). Ici, l'intrigue serait basée sur ce que ressentent les personnages (les rebondissements de l'histoire seraient la cause des émotions ressenties par les personnages). Il faudrait trouver une BD où est mise en scène une histoire d'amour, une dispute, ... afin que les élèves ne soient pas tentés de se raccrocher aux aspects concrets : il ne faut pas que l'évocation des seuls aspects concrets de l'histoire suffisent pour comprendre l'intégralité de l'histoire. Dans le choix de cette nouvelle planche, il faudrait qu'il y ait des personnages masculins mais aussi des personnages féminins afin de varier les références. Enfin, dans le cadre purement organisationnel de la passation, il faudrait laisser le temps à l'élève de se préparer à la narration orale et le prévenir avant même la présentation de la planche, qu'il devra raconter l'histoire à une personne qui ne l'a jamais vu, afin de réduire un maximum le critère immédiat de la narration orale, pour obtenir, de la part des élèves, un vocabulaire plus approfondie et recherché.

Bibliographie

Beaudichon, J., Melot, A. M. (1970). Conditions d'émergence et fonction instrumentale du soliloque au cours de certaines activités intellectuelles. *Communication à la Société Française de Psychologie*, Montlhéry.

Beaudichon, J., Strock, A. (1971). Entre langage oral et langage écrit d'après l'analyse de quelques indices significatifs. In: *Enfance*. Tome 24 n°4-5, 353-375.

Bernicot, J., Lacroix, A., Reilly, J., (2003). La narration chez les enfants atteints du syndrome de Wylliam : aspects structuraux et pragmatiques. *Enfance* 3, 265-281.

Bidaud, E., Hakima, M. (2005). De l'oral à l'écrit. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* 3. n°61, 19-24.

Bonin, P., Méot, A., Aubert, L-F., Malardier, N., Niedenthal, P.M., Capelle-Toczek, M.C. (2003). Normes de concrétude, de valeur d'imagerie, de fréquence subjective et de valence émotionnelle pour 866 mots. In : *L'année psychologique*. Vol 103, n°4. Pp 655-6954

Eme, E., Reilly, J., & Almecija, Y. (2009). Compétences narratives et communicatives chez des personnes en situation d'illettrisme. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 59, 123-138.

Fraisse, P., Breyton, M. (1959). Comparaison entre les langages oral et écrit. *L'Année Psychologique*, 59, 61-71.

Harrel, L. E. (1957). A comparison of the development of oral and written language in school-age children. *Monog. Soc. Research in child development*, 22, 1-77.

Kern, S., 2002. Contexte et acquisition du langage : un cas de narration. *French Language Studies* 12, 181-201.

Kugler-Lambert, M. & Préneron, C. (2010) Le langage oral des enfants non lecteurs à l'aune de leurs compétences narratives, *L'enfant et les apprentissages malmenés*, Toulouse, ERES, «Psychanalyse et clinique», 155-168.

Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis : Oral versions of personal experience. In J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts (pp. 12-44)*, Seattle, University of Washington Press.

Lurçat, L. (1963). Langage oral et langage écrit ; passage du langage oral au langage écrit dans une épreuve de rédaction. *Enfance*, 16, 193-207.

Paivio, A. (1966). Latency of verbal associations and imagery to noun stimuli as a function of abstractness and generality, *Canadian Journal of Psychology*, 20, 378-387.

Reilly, J., Bates, E., Marchman, V., (1998). Narrative discourse in children with early focal brain injury. *Brain and Language* 61, 335-375.

Rondal, J.A., Espéret, E., Gombert, J.E., Thibaut, J.P., Comblain, A. (1999). Le développement du langage oral. In J.A. Rondal, E. Espéret (Eds). *Manuel de psychologie de l'enfant*. Hayen, Belgique : Mardaga. 479-564

Schneuwly, B. (1985) La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In: Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P. *Vygotsky aujourd'hui*. Lausanne : Delachaux & Niestlé. 169-201.

Simon, J. (1970). *L'évolution génétique de la phrase écrite chez l'écolier*. Thèses doc. Paris, Lettres.

Thabault, R. (1944). *L'enfant et la langue écrite*. Paris : Delagrave.