

COLLECTION D'ORTHOPHONIE

**LES NIVEAUX  
ACTUELS  
DANS LA PRATIQUE  
DU LANGAGE  
ORAL ET ÉCRIT**

**A. GIROLAMI~BOULINIER**

Préface de A. MORGON



MASSON

## COLLECTION D'ORTHOPHONIE

**Psychologie de l'enfant sourd.** *D. Colin*

**Éducation précoce de l'enfant sourd** (à l'usage des parents et des éducateurs). *A. Morgon, P. Aimard, N. Daudet*

**Juliette apprend à parler entre 12 et 24 mois.** *C. Nicolas-Jeantoux*

**Manuel de lecture labiale** (Exercices d'entraînement). *M. Istria, C. Nicolas-Jeantoux, J. Tamboise*

**Rééducation de l'aphasique adulte.** *A. Tissot*

**L'enfant qui va parler** (la découverte du langage au cours des trois premières années). *J. Tronchère*

**Les troubles de la voix et leur rééducation.** *C. Dinville*

**Le bégaiement** (symptomatologie, traitement). *C. Dinville*

**La voix chantée** (sa technique). *C. Dinville*

**L'enfant et son thérapeute du langage.** *G. Dubois*

**Approche méthodologique des troubles du langage de l'enfant.**  
*P. Aimard, A. Morgon*

**Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit.**  
*A. Girolami-Boulinier*

40  
u3-uu

**Les niveaux actuels  
dans la pratique  
du langage oral et écrit**

16°R  
19620  
(11)

CHEZ LE MÊME ÉDITEUR

*Autres ouvrages :*

- LES TROUBLES CLINIQUES DE LA VOIX, par A. E. ARONSON. Traduit de l'anglais par F. et R. H. POLGE D'AUTHEVILLE. 1983, 276 pages.
- LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE. Aspects normaux et pathologiques, par C. P. BOUTON. 1979, 2<sup>e</sup> édition, 288 pages, 17 figures, 7 tableaux.
- MANUEL PRATIQUE D'ORL, par F. LEGENT, P. FLEURY, P. NARCY et C. BEAUVILLAIN. 1982, 352 pages, 74 figures.
- ABRÉGÉ D'ORL, par M. PORTMANN. Abrégés de médecine. 1982, 3<sup>e</sup> édition entièrement refondue, 352 pages, 144 figures, 29 tableaux.
- PRÉCIS D'ORTHOPHONIE, par P. PIALOUX, M. VALTAT, G. FREYSS, F. LEGENT et collaborateurs. Série des Précis Médicaux. 1975, 312 pages, 204 figures.
- LES TROUBLES DU LANGAGE, DE LA PAROLE ET DE LA VOIX CHEZ L'ENFANT, par C. LAUNAY, S. BOREL-MAISONNY et collaborateurs. 1976, 2<sup>e</sup> édition revue et corrigée, 408 pages, 54 figures.

COLLECTION D'ORTHOPHONIE  
sous la direction de A. MORGON

# **Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit**

par

**Andrée GIROLAMI-BOULINIER**

Préface de A. MORGON

**Masson**

Paris New York Barcelone  
Milan Mexico Sao Paulo

1984

DL-04-06-1984-16473

COLLECTION BIBLIOPHILIQUE  
par la direction de A. MOROZ

Les niveaux actuels  
dans la pratique  
du langage oral et écrit



Tous droits de traduction, d'adaptation et de reproduction par tous procédés, réservés pour tous pays.

La loi du 11 mars 1957 n'autorisant, aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article 41, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite » (alinéa 1<sup>er</sup> de l'article 40).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

© Masson, Paris, 1984

ISBN : 2-225-80262-9

ISSN : 0-399-1849

---

MASSON S.A.	120, bd Saint-Germain, 75280 Paris Cedex 06
MASSON PUBLISHING U.S.A. Inc.	133 East 58th Street, New York, N.Y. 10022
MASSON S.A.	Balmes 151, Barcelona 8
MASSON ITALIA EDITORI S.p.A.	Via Giovanni Pascoli 55, 20133 Milano
MASSON EDITORES	Dakota 383, Colonia Napoles, 03810 Mexico DF
EDITORA MASSON DO BRASIL Ltda	Rua Dr Cesario Motta Jr, 61, 01221 Sao Paulo

## Préface

*La parution du livre d'Andrée Girolami-Boulinier, tiré de sa thèse d'État, vient à point pour éclairer le lecteur sur les rapports entre langage, lecture et orthographe.*

*Dans cet ouvrage, le langage oral et écrit aux différents niveaux a été étudié en compréhension et en expression. La progression constatée permet de situer l'individu observé en comparant ses résultats aux moyennes obtenues grâce aux tests de référence.*

*La lecture a été appréhendée sous deux formes, lecture orale et lecture silencieuse. L'analyse des difficultés rencontrées donne la possibilité d'apporter un remède efficace aux déficits individuels constatés.*

*En orthographe, l'auteur différencie les réalisations du langage écrit imposé (tests étalonnés) et celles du langage écrit suggéré (récits sur images).*

*Les différentes évaluations sont effectuées grâce à des épreuves simples. Les analyses proposées par l'auteur définissent un plan d'éducation ou de rééducation. On ne saurait trop insister sur la connaissance imparfaite du langage d'un sujet examiné lorsqu'il présente un trouble de la lecture et de l'orthographe ou de l'un et de l'autre séparément, ce qui est beaucoup plus rare.*

*La gêne entraînée est suffisamment importante pour que ces notions soient prises en compte. Tout désordre de l'apprentissage engendre des troubles ultérieurs. Il apparaît à l'évidence que la lecture et l'orthographe ne se réaliseront pleinement que dans le cadre d'un excellent langage constitué.*

*La plupart des lecteurs connaissent les travaux d'Andrée Girolami-Boulinier. Elle fait preuve par cette publication de son dynamisme et de sa jeunesse. Elle offre les éléments de réflexion à tous ceux, pédagogues, orthophonistes, médecins qui se préoccupent des troubles de la lecture et de l'orthographe.*

A. MORGON

Preface

The present work is the result of the author's long and arduous researches...

The author has endeavored to give a full and complete account of the subject...

The author has endeavored to give a full and complete account of the subject...

The author has endeavored to give a full and complete account of the subject...

The author has endeavored to give a full and complete account of the subject...

The author has endeavored to give a full and complete account of the subject...

The author has endeavored to give a full and complete account of the subject...

The author has endeavored to give a full and complete account of the subject...

The author has endeavored to give a full and complete account of the subject...

The author has endeavored to give a full and complete account of the subject...



# Table des matières

Préface .....	V
Introduction .....	IX

## *Première Partie*

### LANGAGE, EXPRESSION ET COMPRÉHENSION

<b>1. Recensement des épreuves et de la population</b> .....	1
Historique (1). – Épreuves utilisées et population concernée (2). – Mode de passation et établissement du corpus (4). – Types de situations rencontrées et exemples de réalisations (5).	
<b>2. Expression</b> .....	9
<b>La syntaxe</b> .....	9
Mots, structures et termes (9). – Principes d'analyse (10). – Discussion (11).	
<i>Analyse syntaxique</i> .....	14
Répartition des structures syntaxiques (15). – Répartition des différentes structures à pronom non substitut (16). – Intérêt de cette analyse (19).	
<i>Analyse syntagmatique</i> .....	20
Répartition des groupes syntagmatiques (21). – Enrichissement du groupe-nom et du groupe-pronom (21). – Subdivisions du groupe-verbe (23).	
<i>L'utilisation des charnières</i> .....	25
<b>Le vocabulaire</b> .....	28
Lexicaux, grammaticaux et mots d'Henmon (28). – Richesse lexicale et indice de redondance (30). – Répartition entre noms, verbes, adjectifs et adverbes lexicaux (31). – Répartition des grammaticaux autres que ceux de la liste d'Henmon (32). – Les mots-thèmes et le degré de « recherche lexicale » (33).	
<b>3. Compréhension</b> .....	37
<b>Compréhension générale</b> .....	37
Premier niveau (GS, CP, CE1) (37).	
Deuxième niveau (du CE2 à l'ENA) (39).	
<b>Compréhension évocation des détails</b> .....	41
Premier niveau (41).	
Deuxième niveau (42).	
<b>Intérêt de cette analyse</b> .....	46
<b>4. Essai de synthèse. Perspectives envisagées</b> .....	49

## *Deuxième Partie*

### APPROCHE ET COMPRÉHENSION DU MESSAGE ÉCRIT

<b>1. Recensement des épreuves et de la population</b> .....	55
Historique (55). – Épreuves utilisées et population concernée (56).	
<b>2. Les résultats généraux</b> .....	65
Résultats dans les deux premières années de la scolarité (65). – Résultats dans les classes qui suivent les deux premières années primaires (71).	

<b>3. Les pauses constatées en lecture orale</b> .....	79
Nombre de pauses (79). – Qualité des pauses (82). – Analyse des pauses recensées (83).	
<b>4. Les catégories de fautes en lecture orale et leurs modes de réalisation</b> .....	87
Fautes phonétiques et linguistiques (87). – Niveau CP (89). – Niveau CE1 (90). – Niveaux scolaires allant du CE2 à la 6 <sup>e</sup> comprise (90). – Niveau fin 6 <sup>e</sup> (91). – Conclusion et utilisation des résultats (91).	
<b>5. La nature des fautes constatées en lecture orale</b> .....	95
Premier niveau : fin CP (95), fin CE1 (96). Deuxième niveau : de fin CE2 à fin 6 <sup>e</sup> (97), fin 6 <sup>e</sup> (98).	
<b>6. La compréhension en lecture silencieuse</b> .....	99
Niveau fin CE1 = 1/2 CA (99). – Conclusion (101). Niveaux fin CP et fin CE1 = Bond I-II (103). Niveaux fin CE2 à fin 6 <sup>e</sup> = CA (104). – Conclusion (105).	
<b>7. La vitesse de lecture (orale et silencieuse)</b> .....	109
Commentaires et comparaisons (109). – Temps de lecture des bons lecteurs (= BL) (111). – Conclusion (112).	
<b>8. Essai de synthèse – Perspectives envisagées</b> .....	115

*Troisième Partie*

MISE EN FORME DU MESSAGE ÉCRIT

<b>1. Recensement des épreuves et de la population</b> .....	121
Historique (121). – Épreuves utilisées et population concernée (122).	
<b>2. La classification des fautes</b> .....	127
Fautes de genre et nombre (128). – Fautes d'usage (129). – Fautes phonétiques (131). – Fautes linguistiques (132). – Citations (133).	
<b>3. Les résultats généraux</b> .....	135
Résultats en fin CE1 (135) de fin CE2 jusqu'à la 3 <sup>e</sup> comprise (136). – Synthèse et comparaisons (143).	
<b>4. La répartition des fautes par catégories</b> .....	145
Répartition en fin CE1 (145) de la fin CE2 à la 3 <sup>e</sup> comprise (146). – Synthèses et comparaisons entre les différents niveaux (150).	
<b>5. La nature des fautes constatées à chaque niveau</b> .....	153
Fautes d'usage (154). – Fautes phonétiques (157). – Fautes linguistiques (162). – Fautes de genre et nombre (168).	
<b>6. L'accentuation, les majuscules et la ponctuation</b> .....	173
Les accents (173), et les autres fautes (179). – Les majuscules (180). – La ponctuation (186). – Conclusion et ouvertures (193).	
<b>7. Essai de synthèse. Perspectives envisagées</b> .....	195
<b>Conclusion</b> .....	201
<b>Annexes</b> .....	207
<b>Index alphabétique des matières</b> .....	253

## Introduction

Pendant les nombreuses années où j'ai mené de front une activité d'enseignement littéraire au niveau du secondaire et des fonctions de rééducateur en milieu hospitalier, il m'a souvent semblé difficile de situer la frontière entre le « normal » et ce qui était supposé ne pas l'être.

Très vite est apparue la nécessité d'étudier l'état actuel des réalisations aux différents niveaux et d'établir ainsi des échelles de référence permettant de comparer les bilans effectués à l'hôpital avec ce qui pourrait être constaté habituellement en milieu scolaire, voire universitaire.

Nous avons alors, mes étudiants et moi-même, entrepris en milieu « normal » un certain nombre de recherches concernant l'état du langage, de la lecture et de l'orthographe. Ce sont en effet les domaines où la discrimination d'une zone « pathologique » ou supposée pathologique est le plus difficile à établir, tandis que, par exemple, des anomalies d'articulation, de parole ou d'écriture sont en principe plus facilement reconnues.

Les échecs constatés à tous les niveaux ont mis peu à peu en lumière un certain nombre de points particulièrement sensibles.

En outre, déjà familiarisée par la pratique avec le milieu secondaire (et essentiellement avec les classes de 6<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>), j'ai eu, grâce à l'accord des autorités et des maîtres concernés, la possibilité de participer régulièrement pendant plusieurs années à la conduite de classes de grande section de maternelle, du cours préparatoire et du cours élémentaire première année, où nous avons réussi, dans le cadre de la classe, à réduire la majeure partie des difficultés rencontrées.

Le faisceau de renseignements et d'enseignements ainsi rassemblés a permis l'établissement et l'analyse de niveaux actuels de langage, lecture, orthographe en milieux scolaire et universitaire et il devient alors possible de situer à un moment donné les performances d'un individu, sans négliger pour autant les circonstances affectives qui peuvent intervenir pour les modifier.

1900  
1901  
1902

1903  
1904  
1905

1906  
1907  
1908

1909  
1910  
1911

1912  
1913  
1914

1915  
1916  
1917

1918  
1919  
1920

1921  
1922  
1923

1924  
1925  
1926

1927  
1928  
1929

1930  
1931  
1932

1933  
1934  
1935

1936  
1937  
1938

1939  
1940  
1941

**Première partie**

**Langage**

**Expression et compréhension**

**1**

**Recensement des épreuves  
et de la population**

**Historique**

Les premières épreuves du Contrôle d'Aptitudes à la Lecture et à l'Écriture (CALE, 1969) ont permis d'établir un triple bilan pour les enfants de grande section de maternelle et de cours préparatoire : perception-rétention visuelle, auditive et motrice ; compréhension-rétention-réalisation d'un énoncé ou d'un message ; possibilités de symbolisation.

Certaines épreuves ont été modifiées, compte tenu des difficultés de passation rencontrées et des résultats obtenus, et le CALE a été publié dans sa forme définitive en 1974. Les investigations ont ensuite été élargies jusqu'à la fin du cours élémentaire première année, en particulier pour la compréhension-expression d'un message.

Parallèlement le langage de sujets plus âgés a été analysé :

- 1) élèves de 6<sup>e</sup>, première classe du secondaire, pour le langage écrit réalisé à partir d'une histoire en images en 5 épisodes,
- 2) candidats à Centrale, HEC, ENA, pour le langage écrit réalisé dans les épreuves littéraires des concours d'entrée à ces différentes écoles, ce qui donne en principe un niveau d'aboutissement réussi des études secondaires<sup>1</sup>,

---

1. 400 candidats pour l'analyse complète selon le programme prévu et 1 000 candidats pour l'analyse du vocabulaire.

3) les 50 enfants dyslexiques-dysorthographiques composant chaque année un internat spécialisé de la région parisienne (dont j'ai été responsable pour l'orthophonie pendant 17 ans), qui ont raconté oralement, puis par écrit, deux histoires en images,

4) 60 élèves sortant de l'ENA, qui ont raconté les mêmes histoires, de façon à ce que soit établi un niveau de langage oral et écrit « tout venant », qui puisse servir de référence dans nos analyses du langage.

Une approche systématique du langage oral a dès lors été organisée à chaque niveau scolaire (en fait de la grande section de maternelle à l'ENA) et la même approche du langage écrit, dès que l'expression écrite était possible, c'est-à-dire de la fin du cours élémentaire première année à l'ENA.

C'est dans cette optique que l'étude de la compréhension et de l'expression à partir de deux épreuves de langage oral et écrit est présentée ici. En effet, dans le bilan orthophonique préalable à toute rééducation du langage, l'analyse linguistique porte sur ces deux plans : *compréhension* et *expression*, une vivante illustration de cette dualité étant la phrase souvent émise par les parents, quand ils viennent présenter leur enfant à la consultation d'orthophonie : « Il comprend tout, mais il ne dit rien. »

## Épreuves utilisées et population concernée

L'éventail de comparaison allant des enfants aux adultes, deux supports ont été nécessaires :

– *Le premier support* (fig. 1) s'adresse aux petits de la fin de grande section de maternelle, du cours préparatoire et du cours élémentaire 1<sup>re</sup> année : c'est l'épreuve de l'histoire en trois épisodes constituant la planche 5 du CALE<sup>2</sup>.

Il s'agit d'une esquisse simplifiée de l'histoire du « Café » d'Adamson<sup>3</sup> réduite à trois « actes ». La simplification voulue et la maladresse du dessin sont très bien « reçues » par les enfants et laissent libre cours à leur imagination. Le personnage peut être à



Fig. 1

2. AGB, *Contrôle des Aptitudes à la Lecture et à l'Écriture*, CALE, nouvelle édition révisée 1982, chez l'auteur, EAP et Coop-Université-Club.

3. O. JACOBSSON : *Adamson, soixante dessins*, Stock, Delamain et Boutelleau, Paris, sans date, épuisé, ADAMSON, *Nouvelle série de livres présentée au Danemark*, Herning, Special-Pedagogisk Forlag A-S, DK 7400.

l'occasion une dame, un bonhomme, un monsieur, le garçon, la fille, la grand-mère, etc. et les enfants le situent au jardin, dehors, dans un bar, un café, un restaurant, ou seulement près de la table... ou nulle part.

— *L'autre support* (fig. 2 et 3) est utilisé pour les enfants à partir de la fin du CE2 et convient aussi bien à l'adolescent et à l'adulte.



Fig. 2

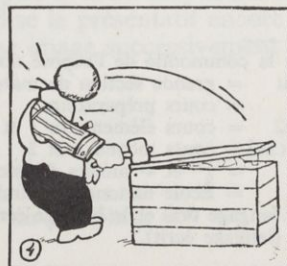
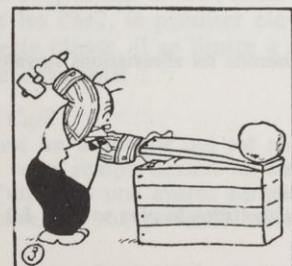
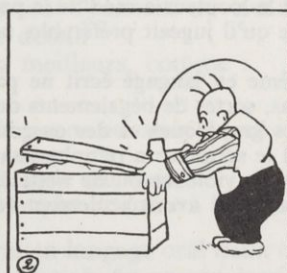
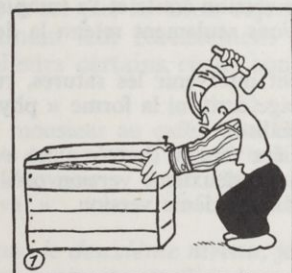


Fig. 3

Il est composé des deux histoires du « Café » et de la « Caisse » d'Adamson, formant chacune une séquence de quatre images et utilisées, un peu modifiées, par S. Borel-Maissonny dans son « test d'orientation, jugement et langage ».

Les épreuves ont été passées chaque fois par des classes entières, retenues comme représentatives des différents milieux socio-culturels.

Les adultes choisis savaient manier la langue française avec aisance, sans qu'elle soit pour eux un objet d'étude (il s'agit des 3<sup>e</sup> années de l'ENA)<sup>4</sup>.

## Mode de passation et établissement du corpus

Les passations, toujours individuelles, ont été effectuées en fin d'année scolaire.

– *Pour le premier niveau*, la planche est montrée à l'enfant aussi longtemps qu'il le désire, puis cachée. En maternelle et CP, nous demandons alors le récit oral ; en CE1, quand l'enfant a raconté l'histoire oralement et de mémoire, nous remettons la planche sous ses yeux, pour qu'il fasse le récit écrit.

– *Pour le deuxième niveau*, les séquences du « Café » et de la « Caisse » sont montrées à la suite au sujet concerné, pour qu'il effectue les deux récits oraux, puis les deux séquences sont montrées à nouveau dans le même ordre, pour qu'il effectue les deux récits écrits.

Ni la « couleur » du langage, ni les rythmes ou les accents, ni les hésitations, répétitions, substitutions, voire bégaiements du langage oral ne sont présentés ici, bien qu'ils aient été relevés à mesure comme dans les bilans.

Quand le locuteur a modifié la première version émise et l'a remplacée par une autre qu'il jugeait préférable, nous avons seulement retenu la deuxième version.

De même en langage écrit ne pouvaient intervenir les ratures, ruptures, répétitions, sortes de bégaiements du langage écrit, ni la forme « physique » des signes graphiques et des ensembles réalisés.

Quand le scripteur a remplacé sa première version (barrée alors avec plus ou moins de violence ou de netteté) par une deuxième version qu'il jugeait préférable, nous avons seulement retenu la deuxième version.

4. Pour la commodité de l'exposé nous utiliserons les abréviations suivantes :

GS ou Mat = grande section de maternelle  
 CP = cours préparatoire  
 CE1 et CE2 = cours élémentaire 1 et 2  
 CM1 et CM2 = cours moyen 1 et 2  
 6<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> = 1<sup>re</sup> et 4<sup>e</sup> années du secondaire  
 ENA = École nationale d'administration

Pour le langage oral et le langage écrit nous mettrons le plus souvent L0 (langage oral), LE (langage écrit).



## Types de situations rencontrées et exemples de réalisations

– Pour le premier niveau, quelques enfants de grande section de maternelle hésitent à s'exprimer et, inquiets, finissent par ne rien dire.

Pourtant l'histoire n'est jamais demandée dès l'abord et les épreuves du CALE passées en premier devraient avoir mis à l'aise les enfants. Mais ces épreuves réclamaient seulement de la répétition, tandis que pour l'histoire en images les enfants doivent s'exprimer spontanément, ce qui peut les gêner davantage.

Aussi ai-je tenu à retrouver l'année suivante ceux qui n'avaient rien dit et j'ai constaté qu'ils avaient pratiquement tous du *retard de parole* et/ou du *retard de langage* (expressions consacrées en orthophonie).

Le récit le plus court, qui m'a été fait par un enfant triplant son CP et que j'ai toujours envie de rapporter, est un récit composé du même mot répété trois fois :

« tap tap tap » (table table table)

Nous constatons que l'enfant « s'est raccroché » à l'élément stable qui se retrouve dans les trois images.

D'autres cas témoignent d'un peu plus de richesse et de l'acquisition du sens gauche/droite de la « lecture ». Tel cet enfant qui raconte :

« ta chè mono (table chaise bonhomme  
ta uchè mono table une chaise bonhomme  
uta uchè » une table une chaise)

Je n'insisterai pas au cours de cet exposé sur les retards de parole et troubles d'articulation, voire bégaiements, qui peuvent se manifester ; ce n'est pas ici mon sujet, mais tout l'examen du CALE permet évidemment leur recensement par le détail.

D'ailleurs certains récits sont bien meilleurs, comme :

CP1

« Un monsieur au café  
il tombe des gouttes  
il finit son verre  
il s'en va. »

CP2

« Un petit garçon est assis devant une table  
il boit et il mange.  
Mais voilà la pluie qui tombe  
et il rentre chez lui et goûte à la maison. »

– Pour le deuxième niveau, je citerai en langage oral deux exemples tirés du corpus des CM2 et deux exemples tirés du corpus des énarques.

Pour les CM2, le premier élève utilise le présentatif encore courant dans cette classe, il se limite à chaque image successivement et garde le style descriptif :

CM2 1 *Café*

« C'est un monsieur qui est au café,  
il a un verre rempli devant lui sur une table.  
Tout d'un coup une averse surgit.  
Il remonte son col, prend la table pour un parapluie. »

*Caisse*

« C'est un homme qui veut clouer une caisse.  
Lorsqu'il veut clouer d'un côté, l'autre se détache.  
Alors il met une pierre d'un côté et frappe avec son marteau de l'autre.  
Mais il reçoit la pierre sur la tête. »

Le second élève est encore très maladroit dans son expression, ce dont témoigne l'utilisation de charnières répétées, pour relier une série de propositions tout à fait rudimentaires, et son embarras quand il veut essayer à produire une phrase complexe, puisqu'il cherche à exprimer un rapport entre deux faits :

CM2 26 *Café*

« Il est dans un café, il boit  
et après il commence à pleuvoir  
et il commence à avoir froid  
et après il a pas de parapluie  
et il prend la table et il s'en va. »

*Caisse*

« Il fait une caisse, il met des clous  
et la caisse comme elle est trop pleine, il a mis un caillou dans l'autre bout  
et après il a pris le marteau  
et, comme la caisse est trop pleine, le caillou il est tombé sur sa tête. »

Pour les récits des énarques, le premier exemple rappelle nos productions scolaires, le deuxième est plus « recherché » et effectué pourtant sans préparation.

ENA 43 *Café*

« On voit un homme assis à une table.  
Il se met à pleuvoir.  
Il a l'air très ennuyé par la pluie.  
Alors il s'en va en prenant la table comme parapluie. »

*Caisse*

« On voit un homme qui essaie de fermer une caisse à l'aide d'un marteau.  
Lorsqu'il ferme une extrémité, l'autre se défait.  
Brutalement il lève un œil inquiet vers le ciel, car il sent tomber quelques gouttes de pluie.  
Après avoir levé le col de son imperméable et bu un moment encore, il se décide à quitter les lieux en se servant de la table comme d'un parapluie. »

ENA 17 *Café*

« Un homme d'un certain âge est assis attablé devant un verre de vin.  
Un vaste chapeau cache son regard.  
Il tient sa canne sur ses genoux et fume un cigare.  
Brutalement il lève un œil inquiet vers le ciel, car il sent tomber quelques gouttes de pluie.  
Après avoir levé le col de son imperméable et bu un moment encore, il se décide à quitter les lieux en se servant de la table comme d'un parapluie. »

*Caisse*

« Un individu d'un certain âge avec des allures de professeur Nimbus est en train de clouer une caisse.  
Malgré ses efforts il ne parvient pas à fermer celle-ci qui semble trop pleine.  
Il imagine de caler une des extrémités de la planche récalcitrante au moyen d'une grosse pierre pendant qu'il clouera l'autre extrémité. »

Le seul résultat de cette méthode ingénieuse est qu'en application d'un principe physique bien connu il reçoit la pierre sur la tête au moment où il s'efforce d'enfoncer le dernier clou. »

Dans l'exposé qui va suivre les récits qui viennent d'être cités seront utilisés chaque fois pour illustrer. Pour simplifier seuls les récits oraux ont été reproduits, mais la comparaison langage oral/langage écrit figure en annexe

## Expression

### La syntaxe

#### Mots, structures et formes

Les récits sont faits d'un certain nombre de mots.  
Pour l'étude de C&L, le nombre de mots de tout un récit est :

- 25 mots en moyenne
- 34 mots en or
- 33 mots en C&L (langage oral)
- 27 mots en C&L (langage écrit)

Nous remarquons que l'écrit insiste à la première non seulement sur le mot.

Pour le deuxième niveau, nous produisons les récits de « C&L » et de « C&L » et nous marquons les changements allant de :

- 30 à 125 mots par individu en langage oral
- 31 à 124 mots en langage écrit.

Les moyennes du nombre de mots par individu s'établissent en même temps sur les groupes classes (tab. I)

- Ces moyennes représentent régulièrement du C&L à l'écrit une moyenne de mots, voire une régression, au niveau C&L. Il est évident que les récits de C&L sont, dans leurs réalisations linguistiques, manifestement plus précis que ceux de la classe précédente, peut-être en fait de la population étudiée, peut-être en fait des enfants scolaires insérés à cette classe, liés à l'évolution psychologique des enfants.

- Les moyennes de langage écrit sont toutes inférieures à celles de langage oral à l'exception de celle de la classe de 25. Le fait est très évident : les récits de cette classe sont manifestement écrits à l'oral à l'écrit, c'est-à-dire, ce dernier stade de langage écrit, notamment privilégié dans les moments scolaires à ce niveau.

1. Nous présentons « le tableau » page 12 et 13 qui sont pour classe

The first section of the report is a summary of the findings of the study. It is followed by a discussion of the results and their implications. The authors then discuss the limitations of the study and suggest areas for further research. Finally, they conclude with a statement of their conclusions.

The authors state that the study was designed to evaluate the effectiveness of a new treatment method. They report that the results of the study were statistically significant and that the new method was found to be more effective than the standard treatment.

One of the limitations of the study was the relatively small number of patients included in the trial. The authors note that a larger sample size would have provided more definitive results. They also mention that the study was conducted over a short period of time, which may have affected the long-term outcomes.

The authors conclude that the new treatment method shows promise and warrants further investigation. They recommend that larger, longer-term studies be conducted to confirm the findings of this study and to evaluate the safety and efficacy of the new method in a wider population.

In conclusion, the study provides valuable insights into the effectiveness of the new treatment method. While there are limitations to the study, the results are encouraging and suggest that the new method may offer a more effective alternative to the standard treatment.

The authors thank the funding agencies and the study participants for their support and contribution to the research. They also acknowledge the assistance of the research staff and the medical professionals who provided the standard treatment.

The authors have no conflicts of interest to disclose. The study was supported by a grant from the National Institutes of Health. The authors have no financial relationships with any of the organizations mentioned in the text.

## 2

### Expression

### La syntaxe

#### Mots, structures et termes

Les récits sont faits d'un certain nombre de *mots*.

Pour l'histoire du CALE, la moyenne du nombre de mots par récit est de :

25 mots en maternelle

34 mots en CP

33 mots en CE1 (langage oral)

27 mots en CE1 (langage écrit)

Nous remarquons que l'écrit incite à la prudence nos écrivains tout neufs.

Pour le deuxième niveau, nous groupons les récits du « *Café* » et de la « *Caisse* » et nous enregistrons des moyennes allant de

98 à 189 mots par individu en langage oral

81 à 156 mots en langage écrit.

**Les moyennes du nombre de mots par individu**<sup>1</sup> figurent en annexe pour tous les groupes étudiés (tab. 1)

– Ces moyennes augmentent régulièrement du CE2 à l'ENA avec toutefois un palier, voire une régression, au niveau CM1. Il est certain que les élèves du CM1 sont, dans leurs réalisations linguistiques, manifestement plus prudents que ceux de la classe précédente, peut-être du fait de la population étudiée, peut-être du fait des exigences scolaires inhérentes à cette classe, associées à l'évolution psychologique des enfants.

– Les moyennes du langage écrit sont toutes inférieures à celles du langage oral à l'exception de celle de la classe de 3<sup>e</sup>. Le fait mérite d'être souligné : les élèves de cette classe sont manifestement moins à l'aise à l'oral qu'à l'écrit, ce dernier mode d'expression étant nettement privilégié dans les exercices scolaires à ce niveau.

1. Nous précisons « par individu », puisqu'il y a deux récits pour chacun.

Les mots constituant les récits sont organisés en *structures syntaxiques*. La structure groupe autour du verbe-noyau les *termes* qui s'y rapportent (sujet, objet, etc.) sur lesquels nous reviendrons. Il s'agit en somme de la proposition indépendante d'autrefois ou de la proposition principale enrichie de ses subordonnées.

Au premier niveau, les récits comptent en moyenne 5 structures, au deuxième niveau de 13 à 14 structures à l'oral et de 12 à 14 structures à l'écrit. Les structures, composées de trois termes en moyenne aux deux niveaux, sont introduites ou non par une ou plusieurs *charnières* (et, puis, alors, après, donc, etc.), mots-outils qui marquent « l'articulation de l'énoncé » et qui sont plus utilisés à l'oral qu'à l'écrit (4 à l'oral en moyenne pour 2 à l'écrit par exemple en CE1)<sup>2</sup>.

Ainsi pour les deux derniers récits de l'histoire du CALE, que nous avons cités précédemment, nous trouvons :

- CP 1) 20 mots, 5 structures, 3 termes par structure en moyenne et aucune charnière ;
- CP 2) 29 mots, 6 structures, 3 termes par structure en moyenne et 4 charnières.

Et au deuxième niveau les deux exemples du CM 2 et ENA 17 comportent :

- CM2 1) 78 mots, 10 structures, 4 termes par structure en moyenne et 3 charnières ;
- CM2 26) 83 mots, 12 structures, 3 termes par structure en moyenne et 11 charnières.

(Ce dernier élève, tout en s'exprimant avec moins de mots que la moyenne de sa classe, éprouve le besoin d'employer 11 charnières pour épauler son discours : « et après... et après... et... et après », etc. Seules les deux premières structures de chaque récit ne comportent pas de charnière.)

- ENA 17) 171 mots, 11 structures, 4 termes par structure en moyenne et 2 charnières.

Si le nombre de structures est tout à fait voisin dans les trois exemples du deuxième niveau, le nombre de mots est beaucoup plus important chez ENA 17, ce qui donne une moyenne de 16 mots par structure (contre 8 et 7 mots pour CM 2 1 et 26).

**Les moyennes du nombre de mots par structure** figurent en annexe pour tous les groupes étudiés et elles permettent les comparaisons (tab. 2)

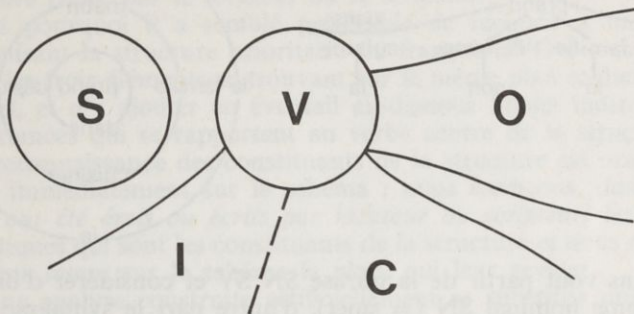
## Principes d'analyse

Nous allons maintenant procéder à l'analyse des structures syntaxiques et de leurs termes.

Notre analyse du langage, je tiens à le souligner dès l'abord, est fondée sur les mêmes principes que l'analyse immédiate pratiquée en rééducation.

2. Voir *Communication et langages*, n° 36, p. 25 et sq.

Soit un tableau inspiré de la méthode Borel, où S = sujet, V = verbe, O = objet direct, I = objet indirect, C = circonstance, l'attribut de l'objet ou du sujet se reportant sur le terme auquel il se rapporte<sup>3</sup>.



Les deux structures à trois termes proposées ci-après peuvent être reportées immédiatement sur ce tableau :

- 1) On / voit / une caisse remplie à ras bords

S      V                      O

- 2) Lorsqu'il ferme une extrémité, / l'autre / se défait.

C                      S              V

## Discussion

La notion de hiérarchie est pratiquement commune à toutes les analyses linguistiques de la phrase, mais il est peut-être regrettable que se manifeste chez certains linguistes une tendance à mêler les niveaux syntaxique et syntagmatique en mettant pratiquement sur le même plan les deux exemples.

« un grand *chat* noir »

« le matin la famille *prend* son déjeuner dans la cuisine »

comme si « chat » était au premier exemple ce que « prend » est au second.

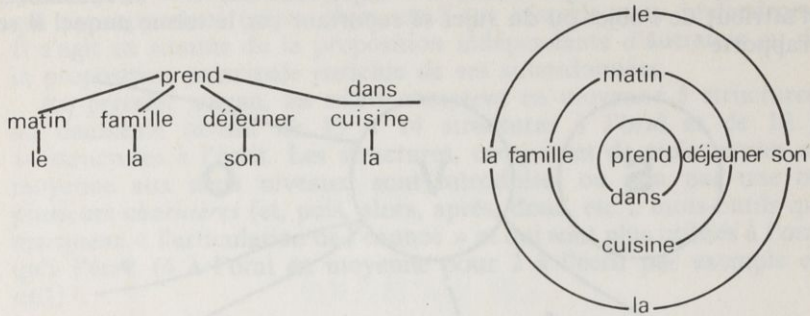
D'où la division de notre travail en analyse syntaxique et analyse syntagmatique.

En outre<sup>4</sup>, en privilégiant le verbe noyau certains vont le placer au sommet d'une pyramide, chaque élément venant se greffer au-dessous de celui auquel il se rapporte, et d'autres le situer comme

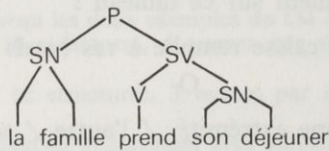
3. AGB, *Prévention de la Dyslexie et de la Dysorthographe dans le cadre normal des activités scolaires*, Del. et N., Paris. AGB, *La grammaire française en 20 leçons*, Téléédition S.A., Genève, diff. Sofedis, Paris.

4. Voir Frédéric FRANÇOIS, *Linguistique, Fondamental*, PUF, 1980, p. 146 et sq.

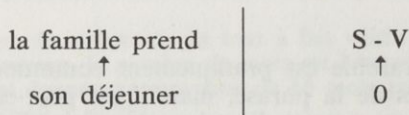
le pivot central d'une série de circonférences de plus en plus grandes :



Certains vont partir de la phrase SN SV et considérer d'une part le syntagme nominal SN (= sujet), d'autre part le syntagme verbal SV (composé du verbe et de l'expansion obligatoire qui complète ce verbe).



Enfin d'autres considèrent le syntagme prédicatif (S - V) comme un tout, auquel peut se rattacher une expansion :



Pour ma part il m'avait semblé utile de distinguer dans les propositions des linguistes des classements à 2 termes, 3 termes ou n termes, qui ne pouvaient se reporter les uns sur les autres, puisqu'ils ne représentaient pas les mêmes groupements, et dans cette optique j'ai décrit, à titre d'exemples<sup>5</sup>, les schémas employés par MM. Grévisse, Galichet, Galizot, Tesnière, Dubois et Dubois-Charlier, ces derniers étant à l'origine de presque tous les schémas proposés dans les livres scolaires.

Tous ces schémas sont aisément pratiqués tant qu'une phrase reste simple et qu'en particulier se trouve respecté l'ordre préférentiel du système linguistique français. Mais, dès qu'interviennent inversions ou enrichissements des termes, ou bien les linguistes recourent à l'ordre

5. Voir AGB, *Description du français en fonction de la pathologie*, Cours aux étudiants de 2<sup>e</sup> année d'orthophonie, à Paris VI.



préférentiel pour faciliter l'analyse, sans garder l'ordre réellement proposé, ou bien même la construction réalisée est artificielle et conventionnelle et, si elle favorise la recherche par essai et erreur, elle allonge le temps d'analyse et de toutes façons ne rend pas compte de l'ordre choisi par le locuteur ou le scripteur.

C'est pourquoi il a semblé préférable de recourir à un schéma reproduisant la structure prioritaire du français SVO (= sujet verbe objet), les trois éléments se trouvant sur le même plan et dans l'ordre habituel, et d'y ajouter en éventail au-dessous l'objet indirect et les circonstances qui se rapportent au verbe centre de la structure.

La reconnaissance des constituants de la structure est orale et elle se fait immédiatement sur le schéma : nous énonçons, dans l'ordre où ils ont été émis ou écrits par locuteur ou scripteur, les groupes sémantiques qui sont les constituants de la structure et nous montrons en même temps sur le schéma la place qui leur revient.

A une analyse construite artificiellement se substitue une analyse immédiate des constituants de la phrase, qui permet de se servir toujours du même schéma.

Ainsi l'inversion d'un sujet, le déplacement d'un circonstant ou de tout autre constituant, pour l'euphonie, le rythme ou la mise en valeur, sont immédiatement reconnus par « l'analysant ».

« Puisque tu t'intéresses à mon travail, veux-tu que je t'en décrive les grandes lignes ? » est une phrase CVSO immédiatement reportée oralement sur le schéma de la structure syntaxique. L'analyse syntagmatique<sup>6</sup> n'interviendra que dans un deuxième temps et seulement si elle paraît nécessaire.

### Remarques

a) Si nous considérons que la fonction s'établit par rapport au verbe centre de la structure, la phrase « *La mère et l'enfant ont raté le dernier train* » ne constitue qu'une seule structure (= SSVVO), de même que : « *Il emmène son chien et son chat* » (= SVOO).

Mais dans l'énoncé deux verbes peuvent aussi se trouver jumelés et, si en analyse immédiate sur le schéma les deux verbes jumelés gardent leur autonomie (ce qui est primordial en éducation et en rééducation), du point de vue de l'analyse linguistique, diverses éventualités sont à prendre en considération :

– par exemple la phrase « *Cet homme court et crie à tue-tête* » contient deux structures syntaxiques reliées par une charnière k :

SV structure à 2 termes  
k(S)VC structure à 3 termes

– il existe des cas cependant où les deux verbes peuvent se trouver nantis des mêmes circonstants ou des mêmes objets et certains linguistes considèrent alors que ces verbes constituent autour d'eux une seule structure ; là il faudrait encore examiner dans quelle mesure les deux verbes sont solidaires selon la simultanéité ou la successivité des deux actes dans le temps :

6. Voir p. 20.

- « *En mangeant il parle et mastique à la fois* »  
 ou bien « *Sans cesse Pierre fait et défait son ouvrage* »  
 et « *A la coupure de midi cet homme mange et fait une sieste avant  
 de repartir au travail.* »

b) Nous avons dit que deux niveaux pouvaient être constatés, celui de la structure syntaxique et celui du groupe syntagmatique, et il ne faut pas les confondre :

« *Tu rougis parce que tu as menti* » ne constitue qu'une seule structure SVC (C = groupe syntagmatique introduit par un subordonnant); il y a unité profonde de la phrase : « *Tu rougis* » est le thème dont la subordonnée est le rhème (Jean Perrot).

« *Tu rougis, car tu as menti* » contient deux structures syntaxiques coordonnées par une charnière : SV structure à 2 termes

kSV structure à 2 termes elle aussi,

la deuxième structure ne joue pas le rôle du groupe syntagmatique dans la première phrase, il y a cette fois deux rhèmes, et « *car* » introduit un présupposé.

Et « *Ta rougeur dénonce ton mensonge* » ou « *Le mensonge te fait rougir* » seraient des structures SVO prenant pour thèmes l'un ou l'autre des propos.

c) Dans la structure syntaxique les termes peuvent soit se rapporter au verbe centre sans utilisation d'un intermédiaire, soit avoir besoin d'un « *introduceur* » (préposition pour le nom, le pronom et le verbe-nom, subordonnant pour le verbe-centre d'une subordonnée).

## Analyse syntaxique

L'organisation du langage chez l'individu se fait à partir de la phrase à un terme pour aboutir à la phrase de base **syntagme nominal + syntagme verbal**, comme : « *l'homme dort* » ou « *l'homme est assis* ».

Nous trouvons encore au niveau des maternelles des olophrases, c'est-à-dire des structures à un élément, et nous en avons cité. Puis vient le règne de l' « il y a » ou plutôt du « y a », qui est de style descriptif. Mais ce type de phrase et la phrase de type SV (sujet-verbe) s'entremêlent bientôt. Et, à l'intérieur de ce dernier type de phrase, **la phrase SVO** (sujet, verbe, objet direct ou indirect) finit par constituer environ 50 % de tout corpus avec l'avènement du style narratif.

Pour la commodité de l'analyse les structures peuvent dans un premier temps se répartir en 5 types principaux :

- SV(O)(C) : « Un homme boit du coca-cola »  
 SVS'(C)<sup>7</sup> : « Un homme est assis devant une table »  
 il non substitut<sup>8</sup> : « impersonnel (« il pleut, il faut ») ou présentatif de type existentiel (il) y a  
 ce présentatif<sup>8</sup> : dans « C'est un monsieur qui est assis »  
 N (syntagme) : « Un homme qui est assis » ou plus simplement « Un homme », « Une table », etc.

7. S' = attribut du sujet (« assis » peut être considéré ici comme attribut du sujet).

8. Voir p. 16.



