

Pratiques syntaxiques observées dans une expression orale et écrite réalisée à partir d'un récit libre, par des élèves de la sixième année du cycle primaire



Dr. Hafida El Baki
Université Alger 2

Résumé : Dans le cadre de la pratique de la langue française en milieu scolaire, nous avons voulu observer, chez de jeunes élèves de la sixième année du cycle primaire, quelles compétences sont acquises dans les activités d'expression écrite et orale. Nous nous sommes interrogée sur leur capacité à manipuler les structures syntaxiques et lexicales pour produire un récit. Notre étude nous a permis d'établir quelques éléments de réflexion concernant l'acquisition différentielle de l'oral et de l'écrit et d'observer le rôle que peut avoir l'influence du milieu socioculturel, dans le processus d'apprentissage de ces élèves.

Mots-clés : oral, écrit - structures syntaxiques - outils linguistiques - environnement socioculturel

المخلص: الهدف من بحثنا هو الدراسة التقنية والخبرة للحصول على أحسن تعبير باللغة الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية وبالضبط نقد درسنا دراسة مفصلة للخروج بتلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي (السنة السادسة) وكذا إتقان الإحصائيات ومعنى اللغة الفرنسية بأعلى درجة للحصول على مختلف التقنيات منها التعبير الشفوي والتعبير الكتابي في إطار الدراسة المدرسية.

الكلمات المفتاحية: تعبير كتابي - تعبير شفوي - درجة للحصول - الطبقات الاجتماعية.

Abstract: Within the content of the use of the French language at elementary school, we wanted to observe and determine the skills acquired by young pupils in the written and verbal expression Those skills which are obtained through manipulation of the linguistics tools, to perform a story. We were concerned at this level, about the pupils's ability to manipulate syntactic structures of the statements for the generation of the writing, besides we also wanted to define the the impact of the socio-cultural environment on the learning process of the pupils.

Keywords: verbal - written - syntactic structures - linguistics tools - skills - socio-cultural environment

L'introduction du français en troisième année du cycle primaire, place les élèves dans une situation de bilinguisme scolaire ; ce qui peut accroître leurs difficultés dans l'apprentissage précoce d'une deuxième

langue. Toutefois, cette situation existe dans l'environnement social des enfants à des degrés divers, selon leur milieu socioculturel, et dans ce contexte, on considère que l'apprentissage du français en Algérie s'inscrit dans un cadre très complexe où de nombreux facteurs d'ordre sociolinguistique, socioculturel, psycholinguistique, etc., peuvent intervenir dans cet apprentissage. Il nous a paru pertinent de proposer dans cette étude, quelques réflexions sur les difficultés que rencontrent les jeunes élèves au niveau de la maîtrise de l'oral avec comme conséquences un redoublement de ces difficultés au niveau du code écrit (les déficiences de l'oral se reproduisant à l'écrit), particulièrement au niveau de la manipulation des structures morphosyntaxiques et des structures lexicales.

En effet, ils sont confrontés très tôt à un double apprentissage oral/écrit ; ce qui rend la tâche scolaire très lourde car de nombreuses difficultés peuvent se présenter lorsqu'il s'agit de maîtriser à la fois le code oral et le code écrit qui sont sensiblement différents. En effet, « Les différences entre la graphie et la phonie sont de nature telle que l'on peut dire sans aucune exagération, que la structure de la langue écrite ne se confond pas avec celle de la langue parlée (Martinet : 1960).

Cette différence est très grande surtout en ce qui concerne la morphologie des unités ; par exemple, les marques du pluriel, la non correspondance entre la représentation graphique et la représentation phonique, la diversité graphique pour un même phonème, etc.

Par ailleurs, les conditions d'acquisition de l'écrit sont différentes de celles de l'oral : « l'écrit tend à se différencier de l'oral en raison de sa nature propre et des nouvelles possibilités d'utilisation qu'il offre. Alors que l'oral sollicite la mémoire auditive, l'écrit sollicite la mémoire visuelle ». (Builles : 1998).

L'introduction précoce de l'écrit dans l'enseignement apprentissage du français langue étrangère, entraîne de nombreuses difficultés. En effet, d'après une étude expérimentale (1) que nous avons menée en première année de l'apprentissage de la langue française (troisième année primaire), nous avons constaté que l'introduction simultanée de l'oral et de l'écrit provoque un cumul d'échecs, (2) l'échec à l'oral favorisant l'échec à l'écrit, lequel à son tour contribue à entretenir l'échec à l'oral.

La question se pose de savoir si ce cumul d'apprentissages qui augmente la difficulté de la tâche en amont mais aussi son attrait (présentation à la fois de l'image sonore et de l'image visuelle), permet à terme une meilleure maîtrise de l'écrit.

De nombreux travaux se sont en effet, penchés sur la place de l'enseignement de l'oral par rapport à celui de l'écrit, ainsi que sur leurs interactions. Parmi les théoriciens des méthodologies de l'enseignement des langues, certains considèrent qu'une assimilation de l'oral est nécessaire pour assurer celle de l'écrit ; les deux apprentissages, ayant en effet leurs propres difficultés, devraient avoir des progressions relativement autonomes. Ainsi « les distorsions qui existent entre l'oral et l'écrit doivent en conséquence inciter à la plus grande prudence pédagogique. Il est par conséquent nécessaire de mettre en œuvre une pédagogie appropriée et de prendre en compte cette relation problématique entre les deux domaines » (Ducrot : 2005).

Outre ces problèmes d'ordre méthodologique et d'ordre pédagogique, on ne peut considérer l'apprentissage de la langue française sans tenir compte du climat socioculturel dans lequel évoluent les enfants. En effet, les pratiques linguistiques en Algérie se caractérisent par une grande variété : les différents dialectes de l'arabe, du berbère, et le français très souvent utilisé avec de nombreuses interférences avec ces dialectes, mais son utilisation demeure toutefois très variable selon les milieux socioculturels et socioprofessionnels.

Par conséquent, les enfants arrivent à l'école avec des niveaux de compétences différents en fonction entre autres, des caractéristiques de leur environnement familial et social.

Dans ce contexte, nous avons situé la principale orientation de notre travail qui a été dans un premier temps, de faire une étude comparative entre l'oral et l'écrit afin de cerner les difficultés liés à l'écart sensible entre le code oral et le code écrit ; et d'autre part observer si ces difficultés sont variables d'un groupe à un autre (et même à l'intérieur du même groupe d'un élève à l'autre, en supposant bien évidemment que les groupes ne sont pas homogènes) selon la relation qu'entretient chacun de ces groupes(et aussi chaque élève du groupe) avec la représentation et l'utilisation de la langue française selon son milieu.

A l'écrit comme à l'oral, si certaines structures sont communes à tous les usages, on ne peut cependant étudier les systèmes lexicaux et les systèmes grammaticaux indépendamment des thèmes traités et des conditions de communication. Par conséquent, outre les différences que l'on peut observer selon une production orale ou écrite, le contenu et la situation de communication constituent également des facteurs de différenciation au niveau des compétences linguistiques. Ainsi le facteur contenu qui par son lien direct aux pratiques extralinguistiques conditionne directement l'incitation à communiquer et dans la situation de communication, la mise en fonctionnement du langage relève à la

fois du système linguistique et de son utilisation dans une situation de discours.

Nous présentons dans ce court extrait, une analyse syntaxique de productions orales et écrites obtenues après la passation d'un test (un récit libre, une histoire racontée) à des élèves de la sixième année primaire. L'objectif est de déterminer quelles sont les compétences des ces élèves dans le maniement des structures syntaxiques pour réaliser leurs récits.

1. Constitution des groupes

Sur la base d'un questionnaire adressé à des élèves d'écoles de différents quartiers d'Alger, nous avons pu distinguer, en nous référant principalement au critère concernant la pratique linguistique dans le milieu familial, trois groupes de dix élèves sur lesquels portera notre expérimentation. Celle-ci consiste à observer la relation entre milieu sociolinguistique et performances scolaires, en particulier dans la manipulation des structures syntaxiques pour réaliser une expression écrite libre.

- Le premier groupe (A), se compose d'enfants dont la pratique linguistique extra scolaire est caractérisée par un emploi très fréquent de la langue française (pratiquement en tant que première langue) et par un emploi plus restreint de l'arabe et/ou du kabyle.

- Le deuxième groupe (B), est celui d'élèves dont la pratique de la langue française dans le milieu familial est très faible, c'est davantage l'arabe et/ ou le kabyle qui sont prioritaires

- Le troisième groupe (C), se caractérise par rapport aux deux précédents, par l'inexistence de l'utilisation du français dans leur milieu, c'est la langue arabe et /ou le kabyle qui constituent la première langue.

2. Les données du corpus

Nous avons choisi pour la constitution de notre corpus, une épreuve écrite et une épreuve orale (enregistrement), qui consistent à raconter à partir d'un événement vécu (vacances, voyage...), une histoire, un conte, etc.

Nous avons considéré cette épreuve comme une expression libre, car les élèves ne sont soumis à aucune contrainte d'ordre scolaire (où très souvent l'expression est dirigée orientée selon un modèle, et les élèves doivent reproduire les mêmes schémas acquis en classe), ce qui leur permet de donner libre cours à leur imagination et à leur créativité.

En effet, très souvent en classe, ils ne sont sollicités que pour une activité scolaire sans véritablement exercer une activité d'expression orale ou écrite. Par conséquent, si nous proposons cette épreuve, c'est parce que nous voulions les soumettre à une situation de communication moins contraignante de manière à pouvoir apprécier leur degré de maîtrise dans la manipulation des structures syntaxiques acquises au cours de ces quatre années d'apprentissage du français, selon les objectifs fixés par les programmes institutionnels.

Nous avons été guidée dans ce choix, par le fait qu'au cours de nos observations préliminaires en classe, nous avons remarqué que beaucoup d'élèves essayaient de retenir exactement les phrases du texte lors de son explication, et avaient toujours tendance à les répéter telles quelles, sollicitant plus leur mémoire sans exercer une activité langagière. Ces élèves se sentaient-ils contraints de répéter les mêmes structures syntaxiques pour satisfaire aux consignes de l'enseignant ? Ou bien s'agissait-il d'une maîtrise insuffisante des moyens de compréhension et d'expression insuffisamment stabilisés entraînant des difficultés à réaliser ou à manipuler des structures linguistiques à ce stade de l'apprentissage du français ? C'est ce que nous avons essayé d'observer à partir de l'analyse syntaxique de leurs productions orales et écrites.

3. Méthode d'analyse du corpus

Il s'agit dans la linguistique fonctionnelle de déterminer la fonction des éléments linguistiques. On entendra alors par fonction, le rôle d'un élément dans le fonctionnement de l'ensemble du message : « La linguistique que nous recommandons s'appelle fonctionnelle parce que l'accent y est mis sur ce qui, dans la parole, vise à assurer la communication entre les interlocuteurs. Dans l'examen des énoncés, on est en conséquence, amené à distinguer, dans la réalité physique observable, ce qui est choisi inconsciemment en général, par celui qui parle pour dire ce qu'il veut dire, et ce qui n'est là qu'entraîné par diverses circonstances ». (Martinet, 1979).

Dans cette théorie, les unités linguistiques sont étudiées du point de vue de la fonction qu'elles assument dans la communication, c'est-à-dire en considérant le choix qu'a du faire le locuteur à chaque point de la chaîne parlée, entre l'unité qui est effectivement présente et celles qui auraient pu y figurer. « La fonction est le fait linguistique qui correspond au rapport entre un élément de l'expérience et l'expérience globale ». (Martinet, 1979).

Le niveau d'analyse est la phrase qui est la construction syntaxique

maximale et la base théorique de l'analyse syntaxique fonctionnelle, qui prend en compte la classification des unités en différentes catégories grammaticales, chacune d'elles assumant une fonction au sein d'un énoncé dont la hiérarchie syntaxique est représentée par l'implication de chaque unité autour d'un noyau central ou autour d'un ou de plusieurs noyaux secondaires ; ce qui permet de déterminer la complexité d'une phrase par le nombre de subordinations qu'elle contient. Nous avons retenu comme critères pour l'analyse syntaxique de notre corpus la structure syntaxique (analyse en syntaxèmes) ainsi que la longueur et la complexité des phrases.

3.1. La structure syntaxique

Les monèmes ou syntaxèmes (Bureau, 1976) appartenant à des catégories grammaticales ou classes : nom, verbe, pronom, adjectif, adverbe, modalités nominales (articles définis, indéfinis, etc.), modalités verbales (temps), subordinants et coordonnants assument une fonction primaire ou non primaire selon des procédés syntaxiques tels l'ordre, l'autonomie ou la dépendance des unités. L'analyse en syntaxèmes nous a permis dans un premier temps, de relever le nombre d'unités grammaticales et lexicales utilisé dans l'élaboration du récit et par là même, d'apprécier la longueur des énoncés. Dans un deuxième temps, nous avons étudié les relations entre catégories grammaticales et fonctions assumées relevées dans les productions orales et écrites. Ainsi, nous avons eu à voir, par exemple, les syntaxèmes en fonction sujet (assumée par un nom, pronom etc.), les syntaxèmes en fonction prédicat (prédicat verbal simple, complexe, prédicat non verbal), les différentes expansions telles que la fonction objet (nom, pronom), la fonction indirecte, introduite par différentes prépositions (à, de, dans, avec, etc.), les expansions par subordination (relatives, complétives, conjonctives), ainsi que la fonction des déterminants grammaticaux (modalités nominales et modalités verbales) et des déterminants lexicaux (adjectifs et adverbes).

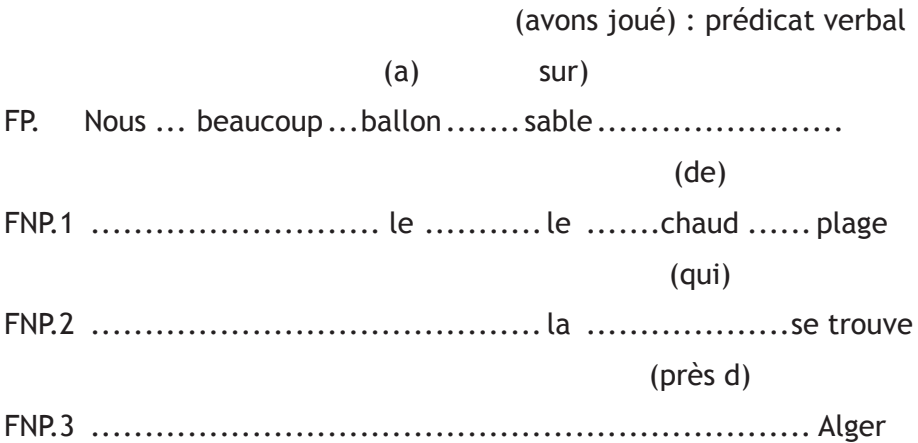
3.2. La longueur et la complexité des phrases

Le décompte des syntaxèmes et les niveaux de subordination que nous avons relevés dans chaque phrase contenue dans les productions écrites, nous ont permis d'évaluer la longueur (L) et la complexité (C) des énoncés. Nous n'avons pas dissocié longueur et complexité pour observer le rapport entre ces deux notions. Il nous a fallu donc pour les évaluer, voir quel est le degré ultime de subordination : en premier lieu, il y a l'expansion primaire (FP.), premier degré de subordination qui nous le rappelons, implique toutes les unités en relation directe avec le prédicat (verbal ou non verbal) noyau central de la phrase,

et les expansions secondaires ou non primaires (FNP.1 ; FNP.2 ; FNP.3 ; etc.), c'est-à-dire, celles qui sont, à des degrés divers, indirectement rattachées au prédicat puisqu'elles dépendent d'un ou de plusieurs noyaux secondaires.

Exemple : si FNP. = 5, l'indice de complexité est (C)= 5. C'est-à-dire qu'il y a 5 niveaux de subordination. Il s'agit dans ce cas d'une phrase complexe. Par contre, c'est une phrase simple si FNP. = 0. Dans ce cas nous avons seulement des fonctions primaires FP. Celle-ci se réduit à un seul noyau. Son indice de complexité est C=0

Exemple d'analyse d'une phrase extraite du corpus : « Nous avons beaucoup joué au ballon, sur le sable chaud de la plage qui se trouve près d'Alger ». Les unités sont organisées autour du noyau central, le prédicat verbal « jouer » (en relation avec la modalité verbale du passé composé), à divers degrés, et cette organisation illustre la notion de la hiérarchie syntaxique représentée ci-dessous, par la visualisation de la phrase illustrant ainsi cette notion importante dans l'étude des structures syntaxiques des énoncés :



Dans cette phrase, nous avons le noyau central de la phrase : « avons joué » et le noyau secondaire, le prédicatoire verbal : « se trouve ». Les syntaxèmes ou catégories grammaticales autour de ces deux noyaux sont : le pronom « Nous » (sujet) ; l'adverbe « beaucoup » (déterminant) ; les noms : « ballons », « sable », « plage », « Alger » (complément d'objet indirect) ; l'adjectif « chaud » (déterminant) (3).

Cette phrase se compose de 7 syntaxèmes ; ce qui nous permet d'évaluer la longueur de cette phrase : L= 7. Autour du noyau central « avons joué » nous avons les expansions primaires : « nous, beaucoup,

ballon, sable ». Autour du premier noyau secondaire : « sable » nous avons l'adjectif « chaud » et le nom « plage » qui constituent le premier niveau de subordination(FNP.1), et autour du deuxième noyau secondaire : « plage » il y a l'expansion par la relative qui introduit le prédicatoire « se trouve », niveau de subordination : FNP.2 ; et à partir de ce noyau, nous avons l'expansion assumée par le nom « Alger », en FNP.3. Dans cet exemple, nous avons donc trois niveaux de subordination, la complexité (C) est égale à 3.

Cette grille a été appliquée pour analyser les productions orales et écrites de chaque apprenant des 3 groupes (A, B, C). Nous avons établi par la suite, une étude comparative inter groupes pour déterminer d'une part, la capacité des élèves de chaque groupe, à manipuler les structures syntaxiques, leur incitation à communiquer à travers la longueur et la complexité de leurs énoncés ; ce qui nous a permis d'apprécier d'autre part, l'influence de leur milieu socioculturel, particulièrement celle de la pratique de la langue française.

Toutefois, on ne peut prétendre à des groupes parfaitement homogènes, des différences existent à l'intérieur même du groupe et de ce fait, nous avons également établi une étude comparative intra groupes afin de pouvoir apprécier ces différences perceptibles d'un élève à l'autre.

4. Analyse syntaxique du récit libre

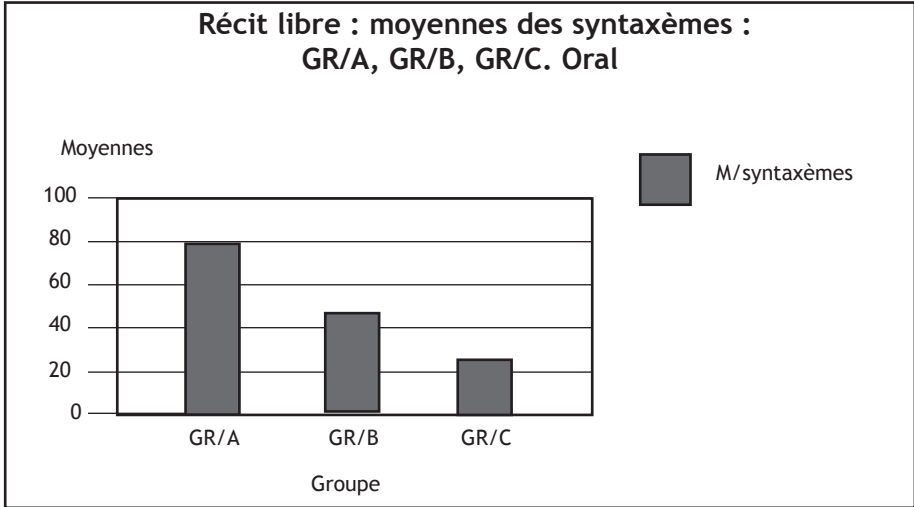
Les productions obtenues à cette épreuve composée d'une rédaction à sujet libre se sont caractérisées par le fait que la plupart des enfants ont raconté soit un conte qu'ils connaissaient déjà , avec un personnage central autour duquel se déroulent des actions, soit un évènement de leur vie quotidienne, des vacances (par ex au bord de la mer). Dans ce cas, ils ont ainsi produit un récit centré sur un évènement qui pouvait leur être familier, une expérience vécue caractérisée par l'emploi du « je » et du « nous » propre à la fonction expressive.

Nous avons établi dans un premier temps une analyse comparative globale des productions orales et écrites, pour nos trois groupes. L'objectif, nous le rappelons, est d'évaluer la capacité des enfants à réemployer et à synthétiser les structures lexicales et syntaxiques acquises durant ces premières années d'apprentissage de la langue française, et d'observer dans le même temps, si leur développement linguistique varie selon le milieu socio culturel dont ils sont issus. Cette analyse établie selon la méthode que nous avons présentée plus haut, retient trois niveaux : l'analyse en syntaxèmes, celle de la longueur et celle de la complexité des phrases.

4.1. Analyse des énoncés en syntaxèmes

Après avoir calculé pour chacun des groupes le nombre de syntaxèmes produits à l'épreuve orale, nous avons représenté dans le graphique ci-dessous, la moyenne obtenue pour les trois groupes.

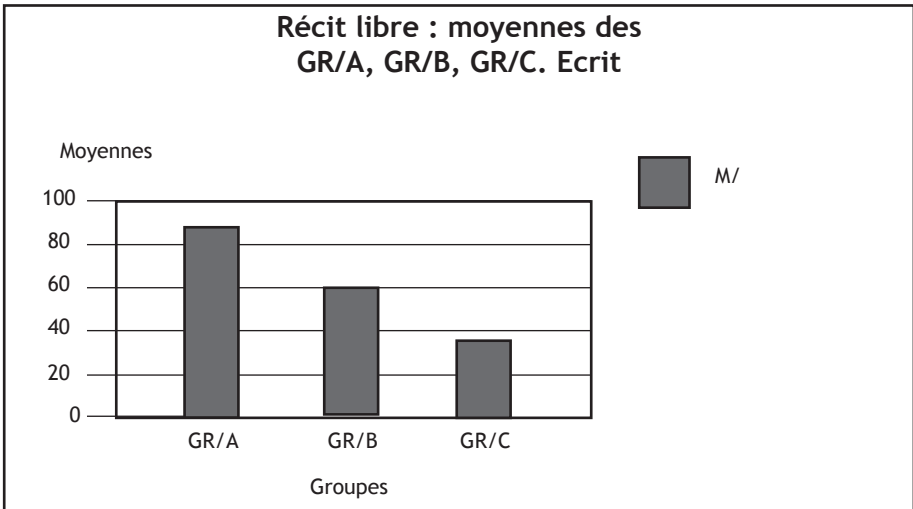
Epreuve orale



Graphique 1

Ce graphique nous permet d'observer globalement que les trois groupes se différencient par un taux de productions à l'épreuve orale, qui varie d'un groupe à un autre. La variation est assez remarquable. En effet, les productions du GR.C sont nettement inférieures à celles du GR. A ; elles ne représentent que le tiers (on passe d'une moyenne dans l'emploi des syntaxèmes, de 79,5 à 29,3). Par contre les différences entre le GR. A et le GR.B, sont nettement moins importantes. Les productions du GR. B représentent plus de la moitié de celles du GR. A. Par conséquent, le GR. B se rapproche beaucoup plus du GR.A que du GR.C, avec cependant un écart entre le GR.B et le GR.C, inférieur (d'une moyenne de 20 syntaxèmes) à celui du GR.A et du GR.B (qui est de 30 syntaxèmes en moyenne).

Epreuve écrite



Graphique 2

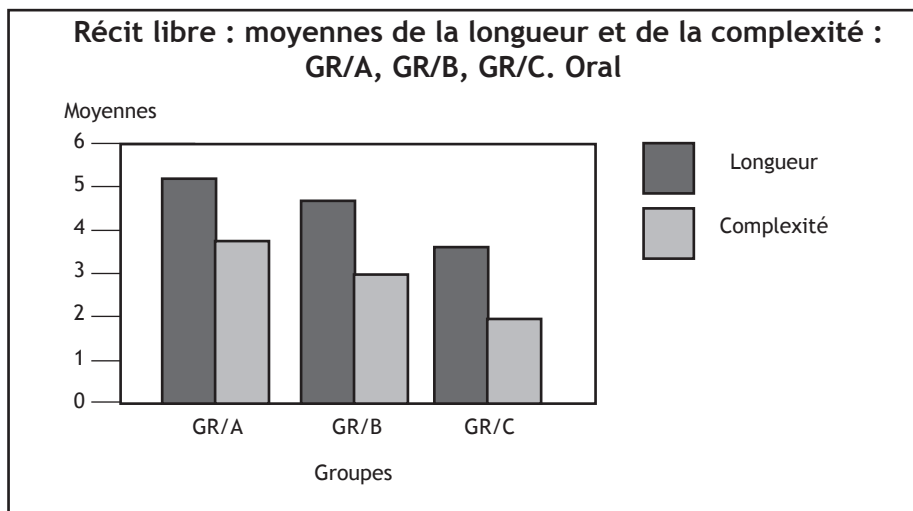
Même constat pour l'épreuve écrite avec toutefois une augmentation de la moyenne des syntaxèmes pour les trois groupes qui ont fourni un effort supplémentaire en augmentant leur chiffre de production d'environ six unités supplémentaires. Il est donc nécessaire de souligner que cet allongement des énoncés est dû à la différence de la situation de production entre l'oral et l'écrit. Les élèves à l'écrit, n'étaient pas soumis directement à notre observation, ce qui leur a probablement permis de se sentir affranchis des contraintes scolaires et d'exercer librement leur activité langagière, sans oublier de rappeler que le message oral peut être plus court que le message écrit, car les conditions de communication sont différentes.

4.2. Analyse de la longueur et de la complexité des phrases

Analyse intergroupes

Nous avons dans un premier temps, calculé globalement pour chacun des groupes, la moyenne de la longueur et celle de la complexité des phrases que nous avons représentées dans l'histogramme ci-dessous :

Epreuve orale

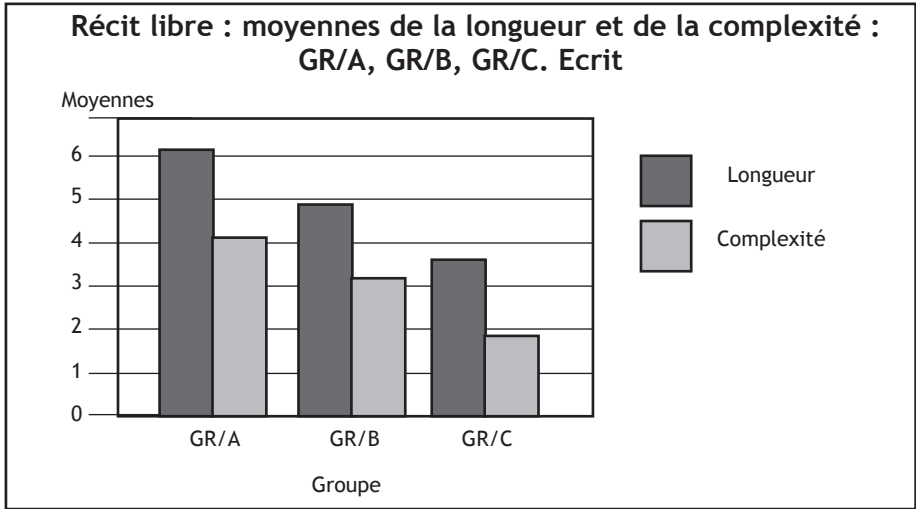


Graphique 3

Cette analyse quantitative permet d'observer dans un premier temps, une nette différence dans la longueur et la complexité des phrases, au niveau de la production des énoncés, surtout entre le groupe A et le groupe C. Le groupe A produit en effet des phrases nettement plus longues et plus complexes (avec une moyenne de 5,2 pour la longueur et 3,7 pour la complexité) que celles du groupe C (avec une moyenne de 3,4 pour la longueur et 1,8 pour la complexité). L'écart étant pour chacune de ces moyennes, respectivement de 1,8 et de 1,9. Entre le groupe A et le groupe B, la différence est relativement beaucoup moins importante, elle est seulement de 0,5 pour la longueur des phrases et un peu plus élevée au niveau de la complexité, elle est de 0,9. Le groupe B se rapproche nettement du groupe A. Par rapport au groupe C, les chiffres quantitatifs montrent un écart plus important entre B et C : une moyenne de 1,3 pour la longueur des phrases, et de 1 pour la complexité.

Ces résultats sont ils aussi différents à l'épreuve écrite ? Pour une étude comparative entre la réalisation orale de cette épreuve du récit libre et sa réalisation écrite, nous établissons ci-dessous, un histogramme représentatif des moyennes de la longueur et de la complexité des phrases à l'écrit.

Epreuve écrite



Graphique 4

L’observation de cet histogramme, montre tout d’abord, une augmentation de la moyenne aussi bien de la longueur que celle de la complexité des phrases, à l’écrit, pour nos trois groupes. Cependant cette augmentation est différente d’un groupe à l’autre : nous remarquons en effet qu’elle est plus importante pour le groupe A qui augmente ses performances d’une moyenne de 1 ; beaucoup moins importante pour le groupe B, puisque celle-ci est de 0,4 ; et pour le groupe C, seulement de 0,2. La différence de la moyenne représentative de la complexité des phrases entre l’oral et l’écrit demeure en revanche, nettement moins importante que celle de la longueur des énoncés un léger accroissement observé à l’épreuve écrite qui est de 0,5 pour le groupe A ; de 0,4 pour le groupe B et de 0,1 pour le groupe C.

L’étude comparative entre nos trois groupes montre par contre, que malgré l’accroissement des productions au niveau de chaque groupe, une nette différence est observée comme à l’épreuve orale, entre le groupe A et le groupe C. En effet, le chiffre représentatif de la longueur et de la complexité des phrases du groupe A est quasiment le double de celui du groupe C ; pour la longueur il est de 6,2 pour A et de 3,6 pour C ; pour la complexité, il est de 4,2 pour A et de 1,9 pour C. L’écart est en effet très significatif : 2,6 pour la longueur, et 2,3 pour la complexité. Alors que l’épreuve orale rapproche davantage le groupe B du groupe A, l’épreuve écrite marque une distance plus importante entre ces deux groupes, surtout au niveau de la longueur des phrases,

où la différence des moyennes est de : 1,1; donc environ le double de la différence des moyennes obtenues à l'oral, l'écart est en effet de 0,6. Pour la complexité des phrases, l'écart est moins important, il est de 0,3.

De même que l'épreuve écrite marque une distance plus importante que celle de l'épreuve orale entre le groupe B et le groupe C : pour la longueur, elle de 1,5, et pour la complexité, de 1,1. L'écart entre l'oral et l'écrit étant de 0,2.

Nous récapitulons dans le tableau ci-dessous, pour chaque groupe, la moyenne par groupe de la longueur et de la complexité des phrases, à l'oral et à l'écrit.

Tableau 1. Moyennes de la longueur et de la complexité des phrases : GR/ A, GR/ B, GR/ C. Oral /Ecrit.

	A		B		C	
	Oral	Ecrit	Oral	Ecrit	Oral	Ecrit
Longueur Moy/GR	5.2	6.2	4.7	5.1	3.4	3.6
Complexité Moy/GR	3.7	4.2	2.8	3.02	1.8	1.9

Si l'on a observé, après l'analyse globale des résultats obtenus pour chacun des groupes A,B,C, des différences perceptibles surtout entre les groupes A et C, B et C, aussi bien au niveau de la longueur qu'à celui de la complexité des énoncés, les différences sont aussi remarquables au niveau de la réalisation de l'épreuve écrite et de l'épreuve orale. Il nous a semblé nécessaire d'établir une analyse détaillée des productions obtenues pour chaque apprenant au niveau de chaque groupe, afin de procéder à une analyse intra groupes, pour déterminer les différences des performances à l'intérieur de chaque groupe, et observer ainsi s'il existe des similitudes dans les résultats d'un groupe à l'autre. Nous récapitulons dans le tableau ci-dessous, la moyenne globale obtenue dans l'évaluation de la longueur et de la complexité des énoncés pour chaque apprenant, afin de bien situer globalement les différences ou les similitudes entre les apprenants et entre les groupes, à l'oral et à l'écrit.

Tableau 2. Moyennes de la longueur et de la complexité des phrases par apprenant. Groupes A / B/ C / Oral / Ecrit.

AP	GR. A				GR.B				GR.C			
	L		C		L		C		L		C	
	O M/A	E M/A	O M/A	E M/A	O M/A	E M/A	O M/A	E M/A	O M/A	E M/A	O M/A	E M/A
1	5	6.1	3.5	4.6	6.2	6	3.3	3.6	3.4	4.3	1.5	2.2
2	4.6	5	2.8	3	5	5.4	3.7	3.2	3.2	3.6	1.3	1.8
3	4.7	5.3	3.2	3.4	4.5	5.3	2.3	2.8	3.3	3.9	2	2.1
4	4.9	6.6	3.4	4.4	4.7	5	3	3	3.5	3.5	1.5	1.7
5	6.6	7.5	4.1	5.7	4.1	5.2	2.4	2.6	3.8	3.4	2.1	2
6	5.2	6.2	3.7	3.9	4.7	4.2	3	2.5	2.8	4.2	1.8	2.2
7	6.1	7.2	5.2	4.9	4.3	4.7	2.6	3.2	2.4	3.3	1.4	1.8
8	5.3	6.1	3.7	3.8	4.2	5.1	2.8	3.1	3.5	2.7	2.4	2.1
9	5.2	6	4.4	4.8	4.2	5.2	2.7	3	4.2	3.8	2	1.8
10	5	5.4	3.3	4.1	5.5	5.3	3.1	3.2	4.3	3.2	2.1	1.8
M/GR	5.2	6.2	3.7	4.2	4.7	5.1	2.8	3.02	3.4	3.6	1.8	1.9

La lecture de ce tableau met en évidence des moyennes de la longueur et de la complexité des énoncés à l’oral et à l’écrit, très variables aussi bien entre les apprenants qu’entre les groupes, mais surtout celles, très pertinentes, entre les apprenants à l’intérieur d’un même groupe. Nous constatons ainsi à travers cette analyse, que la moitié des sujets du groupe A, se distingue de l’autre moitié, par de bonnes performances; elles sont en effet supérieures à la moyenne du groupe, à l’oral. A l’écrit, les performances sont encore meilleures, la moyenne du groupe est en effet largement supérieure à celle de l’oral.

Le groupe B, se distingue également par des performances qui varient entre les élèves du même groupe; toutefois celles-ci se différencient beaucoup moins entre l’oral et l’écrit, par rapport au groupe A; ce qui laisse supposer une maîtrise à peu près équivalente entre les deux situations de communication. Dans ce cas, l’épreuve écrite a posé quelques difficultés aux apprenants du groupe B qui se sont contentés de réécrire en quelque sorte les énoncés qu’ils ont produit à l’oral. Les énoncés écrits sont simplement une réplique de l’oral, contrairement aux apprenants du groupe A qui ont produit des énoncés plus longs à l’écrit.

Même constat chez les apprenants du groupe C, où on note des

variations entre les élèves, avec cependant des performances nettement inférieures à celles du groupe A, et à celles du groupe B. L'écart des moyennes de la longueur et de la complexité des énoncés, entre l'oral et l'écrit est pratiquement nul, 0,2 pour la longueur, et 0,1 pour la complexité ; ce qui dénote que la maîtrise insuffisante de l'oral est encore plus perceptible à l'écrit, d'autant plus que la moyenne du groupe reste nettement plus basse par rapport à celle des deux autres groupes.

Toutefois, même à l'intérieur de ce groupe, les différenciations entre les apprenants sont assez significatives. Autrement dit, les difficultés que l'on peut observer, au niveau de la réalisation des structures lexicales et syntaxiques, même si elles sont présentes pour l'ensemble du groupe, il n'en demeure pas moins qu'elles varient d'un sujet à un autre et que ces difficultés ne sont pas toujours les mêmes pour tous.

Pour essayer de déterminer l'origine de ces difficultés, il est nécessaire de faire une analyse des erreurs relevées dans chacune des copies des apprenants de nos trois groupes. Toutefois, dans le cadre de cette présentation, nous ne présentons qu'un aperçu des résultats de cette analyse. Nous avons établi, à partir du tableau ci-dessous, une étude quantitative des erreurs produites par les apprenants pour observer comparativement leurs degrés de difficultés et par là même, essayer de déterminer comparativement le niveau de maîtrise dans l'organisation syntaxique des énoncés atteint par chacun de nos groupes. Nous avons par ailleurs calculé dans le tableau ci-dessous, le pourcentage des erreurs par rapport à la longueur et à la complexité des énoncés, pour nos trois groupes, à l'oral et à l'écrit.

Tableau 3. Pourcentages des erreurs en rapport avec la longueur et la complexité des énoncés. GR.A / B / C. Oral / Ecrit.

	GR. A		GR. B		GR.C	
	Oral	Ecrit	Oral	Ecrit	Oral	Ecrit
% erreurs/long./énoncés	11.06%	14.16%	20.97%	24.37%	45.87%	65.38%
%erreurs/compl./énoncés	15.30%	8.45%	21.42%	29.63%	33.78%	43.39%

La lecture de ces pourcentages nous permet d'établir un parallèle entre d'une part, le nombre d'erreurs et la longueur des énoncés, et d'autre part, le nombre d'erreurs et la complexité des énoncés produits par les apprenants des trois groupes. Nous remarquons en effet que pour l'échantillon C plus de 50% de leurs énoncés présentent des formes « erronées » par rapport aux règles de structuration syntaxique et

lexicale de la langue française. Ce qui implique que ces apprenants ont de grandes difficultés à organiser et à structurer leurs énoncés dans l'épreuve d'expression libre orale et écrite. Par contre, le pourcentage représentant l'écart par rapport aux règles syntaxiques, est peu élevé pour le groupe A ; à l'oral il représente le 1/10 et à l'écrit le 1/15 seulement de leurs énoncés. Ce pourcentage peu élevé par rapport à celui du groupe C, traduit chez ces apprenants une meilleure maîtrise dans l'expression orale et écrite du récit libre. Quant au groupe B, le pourcentage des erreurs présente environ le quart de ses productions orales et écrites ; ce qui rapproche davantage les apprenants de ce groupe des apprenants du groupe A. Entre ces deux groupes, L'écart entre l'oral et l'écrit est à peu près le même : il est de 10%, alors qu'entre B et C, il est de 25% à l'oral, et de 40% à l'écrit.

Conclusion

Les résultats de notre analyse ont mis à jour des différences inter groupes au niveau des performances de structuration des énoncés à l'oral et à l'écrit, selon le milieu socioculturel et selon la pratique de la langue française en particulier, de ces élèves. Toutefois, ce rapport est loin d'être aussi simple et constant, dans la mesure où l'on a constaté, à partir de notre analyse intra groupes, des variations de performances encore aussi importantes d'un élève à l'autre, et qui se sont révélées parfois identiques à celles des élèves appartenant à d'autres groupes.

Cette étude comparative nous a permis de constater, à travers l'évaluation de la longueur et de la complexité des énoncés, une nette différence de production entre les trois groupes d'élèves, mais également entre les élèves d'un même groupe aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. La différence est surtout remarquable entre le groupe A et le groupe C ; en effet les performances du groupe A, sont relativement meilleures : leurs énoncés sont deux fois plus longs que ceux de C. Le groupe B tend par contre, à se rapprocher davantage du groupe A, car ses performances sont nettement meilleures que celles de C. L'épreuve écrite a occasionné un allongement des productions surtout chez les élèves du groupe A ; ce qui nous permet de supposer que pour eux, la différence de situation de production oral / écrit, ne semble pas constituer un obstacle pour s'exprimer librement dans ce contexte de rédaction libre ; ils ne semblent pas éprouver de difficultés lorsqu'ils passent d'un code à l'autre puisqu'ils produisent des énoncés plus longs à l'écrit qu'à l'oral. Ce qui n'est par contre, pas le cas pour les groupes B et C. Ces deux groupes n'améliorent pas la longueur de leurs énoncés à l'écrit. Nous avons vu à travers notre analyse, que malgré le rapprochement de B vers A à l'oral, à l'écrit la tendance est plutôt contraire, puisque nous

avons relevé un large écart par rapport à l'oral.

Les deux groupes B et C, produisent donc des énoncés à peu près équivalents entre l'épreuve orale et l'épreuve écrite ; ce qui laisse supposer que par rapport à A, ces élèves, surtout ceux du groupe C, dont les performances sont largement en dessous de celles de A et de B, ont probablement des difficultés dans le maniement des structures syntaxiques auxquelles s'ajoute aussi une maîtrise insuffisante des unités lexicales qui ne leur permet pas d'utiliser un vocabulaire approprié pour exprimer ce qui leur tient à cœur et réaliser ainsi la tâche qui leur est demandée avec des performances équivalentes à celles des élèves de A qui ont moins de difficultés dans la structuration de leurs phrases.

Ainsi, ces trois groupes se répartissent selon des compétences croissantes du groupe C au groupe A. Des différences sont perceptibles au niveau du comportement linguistique de ces élèves, au niveau de l'acquisition des structures syntaxiques et de leur mise en œuvre dans la réalisation de l'épreuve écrite et orale, révélée aussi par l'analyse des erreurs où sont apparues des difficultés au niveau de la correction syntaxique. Les systèmes linguistiques produits ont occasionné pour beaucoup, un écart considérable par rapport au système syntaxique de la langue française ; c'est ce qui a entraîné des blocages et a limité par voie de conséquence, les productions aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. En effet, les difficultés observées à l'oral viennent se répercuter à l'écrit. L'analyse comparative que nous avons menée entre l'oral et l'écrit révèlent de grandes déficiences au niveau de l'oral et de l'écrit qui peuvent être dues à leur organisation respective dans l'enseignement / apprentissage de la langue. Dans ce sens, il s'avère donc nécessaire de définir pour chacun d'eux un apprentissage spécifique dans un contexte motivant. Pour dépasser le conditionnement des élèves très souvent soumis à des situations contraignantes, il est nécessaire de les motiver par des contenus authentiques qui les placent dans des situations de communication réelles et qui permettent de dépasser le cadre rigide de la phrase pour arriver à celui du discours. Ainsi, même si l'on a constaté que le milieu socioculturel influe sur les variations des performances des élèves, il n'est cependant pas déterminant, car d'autres paramètres d'ordre méthodologique et pédagogique interviennent dans le processus d'apprentissage de la langue française, dans le cadre scolaire.

Bibliographie

Barré-de-Miniac, C. 2000. *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion. Coll. Savoirs mieux.

Bentolila, A. 1992. *La conscience syntaxique clé de la mise en mots et de la mise en sens*. Paris : Nathan.

Berrendonner, A. 2004. « Grammaire de l'écrit vs grammaire de l'oral : le jeu des composantes micro et macro syntaxiques. In A. Rabatel (ed). *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon : PUL, pp.249- 264.

Blanc-Ravotto, M. 2005. *L'expression orale et l'expression écrite en français*. Paris : Ellipses.

Bouchard, R. 1985. « Le texte de phrase en phrase ». In *le Français dans le Monde* n°192, *grammaire de texte*, Paris : Hachette-Larousse, pp.65-71.

Boyer, H.1996. *Eléments de sociolinguistique, langue, communication et société*. Paris : Dunod

Builles, J.M. 1998. *Linguistique descriptive, le point de vue fonctionnaliste*. Paris : Nathan.

Bureau, C. 1976. *Linguistique fonctionnelle et stylistique objective*. Paris : PUF.

Colletta, JM. 1998. « A propos de l'enseignement-apprentissage de l'expression écrite ». In C. Fintz (coord.). *La didactique du français dans l'enseignement supérieur bricolage ou rénovation*. Paris : l'Harmattan : 153-175.

Corder, P. 1980. « Que signifient les erreurs des apprenants ». In *Languages* n°57, pp.9-15.

Cortier, C. 2005. « L'oral dans la recherche IRNP. Ecole primaire : Représentations et pratiques » in : JF. Halté & M. Rispaïl, pp.47-58.

Helot, C. 2007. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme classe*. Paris : L'Harmattan.

Martinet, A. 1979. *Grammaire fonctionnelle du français*. CREDIF. Paris : Didier

Martinet, A. 1960. *Eléments de linguistique générale*. Paris : A. Colin.

Moirand, S. 1980. *Situations d'écrit : compréhension production en langue étrangère*. Paris : CLE International.

Porquier, R. & PY, B. 2006. *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*. Paris : Didier.

Siguan, M. 1991. « Sociolinguistique et bilinguisme, facteurs de succès facteurs d'échecs ». In *Les langues vivantes à l'école élémentaire*. IRNP.

Notes

¹ Nous avons présenté dans un article publié dans la revue : *Lettres et Langues* (2007.n°2), quelques observations qui ont fait l'objet de nos réflexions et suggestions concernant le passage à l'écrit, en première année d'apprentissage du français dans le cycle primaire. Ce qui nous a permis d'entrevoir quelques implications méthodologiques notamment l'élaboration d'une nouvelle conception des deux apprentissages (oral/ écrit).

² Nous entendons par « échec », le fait que les objectifs prévus par les institutions scolaires et les programmes

ne sont pas atteints.

³ Les articles définis ou indéfinis et le temps des verbes ne sont pas comptabilisés en syntaxèmes, du fait qu'ils sont en relation directe avec leur noyau, le nom ou le verbe. De même pour les prépositions et le pronom relatif car leur en fonction est de relier des unités.

⁴ Nous avons orienté notre analyse principalement sur l'aspect quantitatif, étant donné que dans ce cadre, nous ne pouvons présenter une analyse détaillée de toutes les structures syntaxiques relevées dans les productions orales et écrites des élèves.