

Publié dans Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique) 15, 275-292, 1989
qui doit être utilisée pour toute référence à ce travail

DE WECK Geneviève

L'évaluation du langage: dimensions représentative et communicative.

Document inédit, 1990.

Comme point de départ à cet exposé¹, j'ai choisi un axiome sur lequel nous tomberons tous d'accord, à savoir que **le langage est un instrument de représentation et un outil de communication**. Même si cette définition fonctionnelle du langage paraît terriblement banale, j'aimerais tout de même expliciter ces deux concepts.

Par **représentation**, j'entends, à la suite de bien d'autres, le processus individuel par lequel un être humain structure et construit sa connaissance du monde au moyen de substituts verbaux et non-verbaux. Dans ce sens, Piaget - et là je pense notamment aux travaux relatés dans la "Formation du symbole" (1946/1968) - a décrit de façon tout à fait exemplaire l'élaboration de la fonction symbolique à un niveau individuel. D'un point de vue plus strictement langagier, comme l'a théorisé notamment Saussure (1916/1976) dans son analyse du signe, ceux-ci sont des entités complexes qui reproduisent, à l'aide d'une substance sonore ou visuelle, des objets, des actions ou des concepts" (Bronckart & coll., 1985). Pour référer à cette fonction du langage, on utilise aussi des termes comme relation de désignation, contenu référentiel d'un message, information transmise.

La fonction de **communication** est généralement définie comme un phénomène d'ordre social d'échange ou de transmission entre différents interlocuteurs. Jakobson (1963) est le plus connu de ceux qui ont tenté de schématiser cette relation: il décrit le transport d'un message, renvoyant à un contexte référentiel, d'un émetteur à un récepteur en contact, et ceci au moyen d'un code. "Les interlocuteurs, dit Jakobson, appartenant à la même communauté linguistique peuvent être définis comme les usagers effectifs d'un seul et même code (...) Un code commun est leur instrument de communication, qui fonde effectivement et rend possible l'échange de messages" (op.cit., p.91).

Cette proposition apparaît toutefois un peu simpliste en regard du phénomène bien plus complexe qu'est la communication. Communiquer est un processus intrinsèquement social, qui s'ancre à chaque fois dans un contexte non seulement référentiel (on parle de quelque chose) mais également situationnel. Dans ce processus, les partenaires prennent tour à tour la place d'énonciateur et de destinataire, déterminés qu'ils sont dans leur action langagière, tant de production que de compréhension, par le lieu institutionnel où s'enracine leur discours, et par les buts qu'ils se sont fixés. Ainsi définie, la communication est bien plus qu'un échange, qu'une simple transmission. Toute action langagière vise en fait à modifier le(s) destinataire(s), à avoir une action sur lui, par exemple en l'informant, le questionnant, ou en le faisant agir, etc.

Pour être un peu plus concrète, je vais brièvement analyser la situation d'énonciation de cet exposé. Dans le cadre de ce contexte énonciatif particulier, les paramètres suivants déterminent le discours que je suis en train de produire:

- j'occupe actuellement la place de l'énonciateur, avec mes caractéristiques personnelles physiques et psychiques, mes connaissances acquises dans le domaine du langage, notamment au travers de mes différentes activités professionnelles, etc.
- l'auditoire qui reçoit ce discours en constitue le destinataire, présent physiquement et dont j'ai tenté de me représenter les caractéristiques (attentes, niveau de connaissances, etc.) en préparant cet exposé;
- l'institution sociale qu'est l'Université, avec ses règles de fonctionnement communicatif;
- le but de l'activité langagière est dans ce cas multiple: transmettre des connaissances, influencer positivement le destinataire notamment.

Cet ensemble de quatre paramètres que j'ai brièvement décrits - l'énonciateur, le destinataire, le lieu social et le but de l'activité langagière - détermine très largement le contenu - certains aspects du langage en relation avec des préoccupations logopédiques - et la forme de cet exposé. En effet, je ne suis pas en train de vous raconter une histoire, ni d'avoir un échange dialogique avec vous, pour faire référence à des catégories très générales de discours. Je produis au contraire un discours théorique argumenté, à propos d'un contenu dont

l'organisation a été planifiée de façon serrée, et ceci en utilisant des structures syntaxiques et morphosyntaxiques spécifiques à ce type de texte (voir Bronckart & coll., 1985).

L'exemple qui vient d'être donné montre le rôle déterminant de la situation de communication à chaque fois qu'un locuteur produit un discours. Ainsi tenir compte à la fois des aspects de représentation et de communication du langage n'apparaît plus aussi banal qu'il y paraissait a priori. Au contraire, prendre au sérieux cette double fonction du langage a des implications non seulement d'un point de vue théorique et expérimental, mais aussi dans le domaine des pratiques professionnelles ayant trait au langage, dans lequel s'insère bien sûr l'orthophonie/logopédie.

Depuis quelques années, bien des linguistes et psycholinguistes ont résolument adopté cette option de travail. Notre objectif aujourd'hui n'est pas de faire une revue de ces travaux, si intéressants et suggestifs soient-ils. J'aimerais plutôt réfléchir avec vous sur les implications que nous pourrions tirer d'une telle perspective pour notre **pratique professionnelle**, en prenant appui sur quelques exemples de travaux expérimentaux.

Dans toute activité logopédique, **l'évaluation du langage** est un des principaux axes de travail, qui doit mener les praticiens non seulement à se prononcer sur le fonctionnement langagier d'un sujet, à établir un diagnostic, voire un pronostic, mais encore à en tirer les conséquences thérapeutiques adéquates. Par ailleurs, pour que toute intervention thérapeutique reste dynamique, l'évaluation des capacités langagières d'un patient doit être un souci constant. Ce n'est donc pas seulement son intérêt théorique qui m'a poussée à faire ce choix. Dans la suite de cet exposé, je ne pourrai évidemment pas faire le tour de cette très vaste problématique, mais j'aimerais montrer que les évaluations du langage habituellement pratiquées portent principalement sur la fonction représentative du langage, et que la fonction communicative est de ce fait marginalisée.

Qu'entend-on par évaluation du langage d'un enfant?

On définit généralement l'évaluation du langage comme une observation différenciée et complète du fonctionnement langagier de l'enfant examiné. Dans ce sens, cet acte peut faire appel à des domaines aussi variés que la linguistique, la psycholinguistique, la psychologie, voire la pédagogie. Qu'un enfant soit examiné sur le plan de son fonctionnement langagier suppose qu'au préalable un (ou plusieurs) membre(s) de la communauté à laquelle il appartient l'ai(en)t considéré comme ne parvenant pas à fonctionner - sur le plan du langage tout au moins - selon les attentes et les exigences de cette communauté, représentée minimalement par les parents et l'institution scolaire. Nous voilà donc confrontés au problème épineux, si ce n'est de la norme, tout au moins d'une norme. Sans entrer dans la discussion sur les choix effectués dans ce domaine par l'école et les familles - et là il y aurait certainement lieu de constater des décalages et des divergences très importants - il s'agit d'envisager les **références** auxquelles les professionnels font appel.

De manière générale, on peut considérer que la référence courante est celle d'une certaine conception - de l'ordre des représentations sociales - de l'acquisition dite "normale" du langage, en tenant compte des variations individuelles bien connues et des décalages "acceptables". Et cette conception se base en partie sur les nombreux **travaux des psycholinguistes**. Les données actuellement disponibles ont été obtenues soit par l'observation du comportement linguistique spontané de l'enfant, soit par des méthodes expérimentales³. Voyons donc le type d'informations que ces méthodes procurent.

Par **l'observation directe**, on recueille un corpus plus ou moins étendu du langage d'un enfant, corpus qui peut s'échelonner sur une période allant de quelques mois à plusieurs années, fournissant ainsi les bases d'études longitudinales. On peut penser pour le français aux travaux de Grégoire (1947) notamment. Les indications qui en résultent portent "sur ce que les enfants apprennent (et) sur l'âge auquel ont lieu ces apprentissages" (Moreau & Richelle, 1981, p.28). Si l'observation directe a le désavantage de faire silence "sur le comment de ces acquisitions ou le pourquoi de leur ordre d'émergence" (ibid.), elle a toutefois le mérite de permettre d'analyser "à la fois la structure des énoncés produits et leur dépendance par rapport aux

influences du milieu humain" (Bronckart, Kail & Noizet, 1983, p.271-272), dans la mesure où les auteurs relèvent non seulement les énoncés des enfants, mais également le contexte dans lequel ils ont été produits (circonstances générales, interventions antérieures et postérieures des interlocuteurs, etc.). Dans ce sens, cette technique facilite l'étude des aspects communicatifs du langage.

Mais les chercheurs, conscients des lacunes de l'observation directe, recourent la plupart du temps à des **méthodes expérimentales** qui devraient compléter les données et favoriser la formulation d'hypothèses interprétatives. Elles sont utilisées tant pour des recherches en production qu'en compréhension. Dans les deux cas, les travaux portent sur des aspects syntaxiques et morphosyntaxiques de la langue, à partir d'un ensemble de phrases comportant une à deux propositions, présentées dans un contexte qui ne comporte aucun enjeu communicatif réel. La coréférence des pronoms (Kail, 1983), les temps des verbes (Ferreiro, 1971; Bronckart, 1976), l'ordre des mots (Bronckart, Gennari & de Weck, 1981), les propositions subordonnées représentent des domaines particulièrement étudiés ces dernières années.

Dans les recherches sur la **compréhension** de phrases, les principales techniques auxquelles les chercheurs ont recours sont la manipulation d'objets (poupées, voitures, animaux, boîtes, etc.) et le choix d'images. Dans le premier cas, l'enfant est invité à "jouer", à l'aide des objets à sa disposition, une phrase⁴ prononcée par l'expérimentateur (technique du mime). Dans le second cas, on demande à l'enfant de choisir parmi diverses images celle qui correspond à l'énoncé présenté oralement.

Lorsque les travaux portent sur la **production**, certains chercheurs manipulent également divers objets (du même type qu'en compréhension) en présence de l'enfant, et lui demandent de dire "ce qui se passe" ou "ce qui s'est passé". L'expérimentateur obtient alors une description libre, qui ne contient pas forcément la structure visée dans la recherche, étant entendu qu'un même contenu peut être exprimé de différentes façons. Le plus souvent, il reproduit alors la même action, et demande à l'enfant de dire ce qui se passe en commençant par un syntagme particulier dans le but d'essayer de le contraindre à utiliser la structure visée.

Voyons maintenant plus concrètement, à partir d'un exemple, le type de **données** et d'**interprétations** auxquelles ces techniques permettent d'aboutir. Pour cela, je vais vous présenter brièvement quelques travaux sur la **pronominalisation**, c'est-à-dire sur le traitement de la coréférence.

La coréférence recouvre le phénomène suivant. Toute unité de la langue renvoie certes à une réalité extralinguistique, à laquelle elle fait référence. Or dans un discours, comme l'écrit Michèle Kail, "les occurrences d'une unité donnée de la langue associée à un référent donné sont susceptibles de se multiplier". Pour des raisons d'économie et de cohésion du discours, "les langues utilisent des procédés qui indiquent de façon raccourcie le renvoi au même référent ou la reprise d'une unité discursive antérieure" (Kail, 1983, p.105). C'est ainsi, par exemple, qu'au lieu de dire "J'ai donné un livre à Jacques et Jacques m'a remercié de lui avoir donné un livre", on dira plutôt "J'ai donné un livre à Jacques et il m'en a remercié".

Dans une perspective de psycholinguistique développementale, "l'important est de préciser expérimentalement comment l'enfant - généralement entre 3 et 7-8 ans - s'y prend pour comprendre ou faire savoir que deux unités de langage renvoient au même référent" (ibid. p.105). Pour le domaine de la **compréhension**, de nombreuses recherches ont tenté de mettre en évidence les **stratégies** utilisées par les enfants lors du traitement de phrases isolées⁵. Examinons les exemples suivants, caractéristiques de ce type de recherche, et construits pour l'étude de la pronominalisation:

- 1) le chien pousse la vache et il renverse le lapin
- 2) le chien pousse la vache et elle renverse le lapin
- 3) le chien pousse le lapin et il renverse la vache
- 4) le chien pousse la vache et le lapin la renverse.

Dans 1), "il" et "chien" ont une fonction d'agent; dans 2), "elle" représente l'agent et "vache" le patient; dans 3), "il" (agent) peut coréférencer autant à "chien" (=agent) qu'à "lapin" (=patient); dans 4), "la" et "vache" ont un rôle de patient. Ainsi, dans les phrases 1), 2) et 4), des éléments morphosyntaxiques (opposition de genre) peuvent fournir des indications pour le traitement de ces phrases; dans 3), la

coréférence est ambiguë, puisque que le pronom peut renvoyer indifféremment à l'un ou l'autre des syntagmes nominaux de la première proposition (pas d'opposition de genre).

En psycholinguistique, comme dans d'autres domaines, les erreurs sont, comme on le sait, tout autant instructives que les réponses correctes; et les analyses effectuées dans les diverses recherches ont permis de mettre en évidence des **stratégies de traitement** des phrases pronominales. On peut les résumer comme suit.

- **Stratégie dite de distance minimale:** le coréférent du pronom (ou antécédent) est le syntagme nominal le plus proche du pronom; elle est appliquée surtout par les enfants entre 3;0 et 3;6 ans, indépendamment des marques morphosyntaxiques. C'est ainsi que dans 1) et 2), "il" et "elle" coréférent avec "vache" et que dans 3), "il" renvoie à "lapin".

- **Stratégie des fonctions parallèles** (ou non-changement de rôle): l'enfant entre 3;6 ans et 6 ans attribue très fréquemment la même fonction au pronom qu'au coréférent. En appliquant cette stratégie aux phrases 1), 2) et 3), "il" et "elle" renvoient à "chien". Tout se passe donc comme si les enfants "préfèrent" transgresser les règles de détermination des noms (ici le genre) que changer l'attribution des rôles. Ce n'est qu'autour de 7;0 ans que les enfants mettent en correspondance les traits morphologiques des pronoms (genre, nombre) avec les traits des syntagmes nominaux.

- La **stratégie "sujet"** consiste à considérer comme coréférent d'un pronom le syntagme nominal sujet de la proposition sans pronom, quelle que soit sa fonction (agent ou patient). Ainsi, dans l'exemple 4), "la" coréfère à "chien". Cette stratégie s'explique par la notion de coréférence au thème; elle peut être appliquée jusqu'à 6;0 ans dans les cas où un pronom a un rôle de patient, et ceci parfois au détriment de la stratégie des fonctions parallèles.

Diverses stratégies ont donc pu être mises en évidence, dont l'application semble en partie conditionnée par des variables situationnelles (notamment le type de technique utilisée) et par les caractéristiques linguistiques des phrases proposées (active, passive; fonction agent ou patient du pronom, par exemple). Mais tous les problèmes ne sont pas résolus pour autant. Deux questions au moins se

posent.

1) Ces procédures sont-elles valides au-delà des situations très artificielles dans le cadre desquelles elles ont été mises en évidence?

2) Et donc "comment faire pour que les situations expérimentales qui mettent toujours en relation un "contenu" et un ou plusieurs énoncés, ne se limitent pas (au) seul aspect représentatif (du langage), et constituent également de véritables situations de communication?" (Bronckart & al., 1983, p.277). On en revient donc à la question que je posais plus haut: comment tenir compte à la fois des fonctions de représentation et de communication? Il semble résolument que la réponse à cette question soit à chercher dans une perspective textuelle.

Les travaux de Karmiloff-Smith (1980 et 1981), par exemple, sur la **production de récits** sur base d'images, constituent une tentative dans ce sens. Elle cherche à savoir quand les enfants (âgés de 4 à 9 ans) utilisent ou n'utilisent pas les pronoms dans leur langage, et pourquoi. L'histoire qu'elle a demandé aux enfants de raconter comportait un référent principal (un garçon) et deux référents secondaires (un marchand et un ballon). Les résultats montrent qu'en-dessous de 6 ans les enfants font un **usage essentiellement deictique des pronoms**⁶. Dans l'exemple cité en note, il n'y a pas de première mention nominale du référent, mais un deictique spatial ("là") renvoyant aux images. Les pronoms désignent indifféremment les divers référents. Par la suite, l'utilisation des pronoms est exclusivement réservée au **sujet thématique** (le référent principal) placé au début de chaque énoncé⁷. Dans un troisième type d'organisation, la première place de l'énoncé et la pronominalisation peuvent concerner un autre référent que le principal, mais **l'enfant indique alors à son interlocuteur qu'il ne s'agit pas du sujet thématique**, en ajoutant une expression définie en début ou fin d'énoncé⁸.

Ainsi, pour Karmiloff-Smith, l'enfant est guidé dans son utilisation des pronoms, non par des lois "locales" de phrase, mais par des lois de macro-structure thématique. Les pronoms ne sont pas utilisés par économie de la répétition, mais ils jouent plutôt un rôle dynamique dans l'établissement des relations thématiques à l'intérieur du discours. Ces travaux ont connu un prolongement dans ceux de Hickmann

(1984 et 1987) et de Bamberg (1988), qui confirment ce développement progressif de la capacité des enfants à créer des relations intralinguistiques dans le discours.

Moi-même, je parviens à des conclusions qui vont dans une direction relativement analogue (de Weck, 1987 et 1989). Sans entrer dans le détail de ces recherches, portant sur **l'utilisation des anaphores dans une perspective textuelle** qui prend en compte les paramètres de la situation énonciative, on peut considérer que le fonctionnement des anaphores diverge selon le type de texte produit. Ces divergences se manifestent tant au niveau de la densité des anaphores dans un texte, que des unités utilisées (type de pronoms et/ou de syntagmes nominaux), ou que des types de référents auxquels renvoient les anaphores, ou encore de l'agencement des chaînes anaphoriques. On a également pu mettre en évidence une influence de la structure organisationnelle du texte.

Ce survol extrêmement rapide de quelques travaux portant sur la pronominalisation montre que selon l'approche théorique et le type de méthodologie utilisée, on obtient des informations très différentes sur un même aspect de l'acquisition du langage, et qu'en aucun cas, on ne parvient à une compréhension totale des mécanismes de compréhension et de production du langage.

Quel lien, me direz-vous, avec l'évaluation du langage qu'effectuent les praticiens? Deux éléments de réponse me paraissent pertinents.

1) Les références à une acquisition dite normale du langage.

En effet, nous faisons appel aux données obtenues entre autres par la psycholinguistique développementale pour déterminer l'existence d'un trouble langagier, notamment dans les cas de retard d'acquisition du langage. On a vu que cette discipline peut nous procurer des indications sur certains domaines langagiers d'acquisition, sur les moments d'acquisition, ainsi que sur certaines procédures de traitement et d'utilisation du langage. On peut donc trouver dans ces données une base de travail tout à fait intéressante. Toutefois, elles sont à utiliser avec prudence pour les raisons suivantes:

- elles concernent essentiellement l'aspect représentatif du langage, comme on l'a vu dans les exemples donnés pour la compréhension;
- elles ont inévitablement été recueillies dans des situations

expérimentales, et leur degré de généralité en est ainsi discutable (cf. les résultats peuvent différer selon la technique); il convient donc à chaque fois qu'on y a recours d'une part de ne pas perdre de vue le fait qu'elles ne concernent que des domaines particuliers du langage, et d'autre part d'évaluer la pertinence des informations que l'on peut en tirer.

2) Parallélisme entre les situations logopédiques d'évaluation et les travaux de recherche.

Comme dans les travaux de recherche, nous avons recours tantôt à l'observation directe tantôt à des situations proches de celles qui sont créées avec la méthode expérimentale. En effet, **l'observation** d'enfants en classe, de même que des activités thérapeutiques de groupe font appel dans une large mesure à des techniques d'observation directe. Dans ces situations, on observe des activités de jeu (le plus souvent symbolique) entre enfants, et des interactions adulte-enfant. Par contre, lorsqu'on met l'enfant dans une situation dit d'examen de langage, avec **passation de tests**, on crée, comme on va le voir, des situations ayant des caractéristiques très semblables à celles des chercheurs. Examinons-en quelques-unes concernant l'examen du langage oral des enfants, et en particulier celles qui portent sur les aspects lexicaux, syntaxiques et morphosyntaxiques. Nous mettons donc de côté pour cette discussion tout ce qui touche à l'examen du fonctionnement des appareils bucco-phonatoire et perceptif. Si l'on examine la table des matières d'une batterie (voir en annexe), quel constat peut-on faire?

a) Les épreuves concernent les deux principaux mode d'utilisation du langage: la réalisation (= production) et la compréhension.

b) Concernant la réalisation:

- Les épreuves "Substantifs", "Verbes" et "Notions spatiales" ont trait toutes trois à la connaissance lexicale du sujet. Ce qui est en fait testé dans ces épreuves, c'est la connaissance et l'évocation de la relation entre des signifiés et des signifiants à évoquer, les signifiés étant représentés par des images (pour les substantifs) et des actions effectuées par l'examineur (pour les verbes et les notions spatiales).

- Les épreuves de **contraires**, **similitudes** et **synonymes** testent la connaissance des relations entre signes à l'intérieur du système que constitue la langue. Ces trois épreuves portent sur divers types de relations sémantiques. L'évocation de contraires et de synonymes repose sur des relations sémantiques "horizontales" d'opposition et d'équivalence. Par contre, la reconnaissance de similitudes ("en quoi ça se ressemblent un cheval, une vache et un chien?") implique l'élaboration de relations verticales hyponymiques (recherche d'un terme générique ou du nom de la classe).

La conception sous-jacente à ces diverses listes de "mots" à évoquer est celle qui confère aux signes de la langue une nature statique: une même suite sonore réfère toujours aux mêmes éléments de la réalité représentée, alors qu'il apparaît plus justifié de considérer les signes linguistiques comme des "usages", c'est-à-dire des unités qui prennent tout leur sens dans une utilisation effective de la langue. On est donc bien dans une vision strictement représentative du langage.

- Les épreuves de **définitions**, de **deux mots en phrase**, de **phrases à terminer** sont autant de moyens d'évaluer les capacités de l'enfant aux niveaux de la syntaxe et de la morphosyntaxe. Bien que de façon un peu différente dans chacun des cas, on a toujours affaire à une relation entre un contenu à se représenter et des structures de la langue. Par ailleurs, ces trois épreuves, pour être réalisées, nécessitent de la part de l'enfant une réflexion sur la langue (relation de signe pour les définitions, relation prédicative pour les deux mots en phrase, relations interpropositionnelles pour les phrases à terminer). Dans ce sens, on peut leur attribuer un caractère métalinguistique important. Ce caractère métalinguistique est fortement accentué dans l'épreuve de **reconnaissance d'erreurs de syntaxe**: dans ce cas, la réflexion, qui doit aboutir à un jugement de grammaticalité, porte sur l'appartenance d'une phrase au système linguistique. On teste donc la capacité de jugement qui suppose une connaissance du système.

- Les épreuves sur le **récit** étendent l'évaluation à l'examen des capacités textuelles de l'enfant. Toutefois, les situations proposées posent de sérieux problèmes d'un point de vue communicatif. Quelle valeur (enjeu) communicative y a-t-il à faire le récit d'événements, dont l'interlocuteur a sous les yeux la représentation imagée ou qu'il

vient de mimer? Seul le récit d'une journée semble pouvoir fonctionner comme une réelle situation de communication. On est donc à nouveau principalement cantonné à l'expression d'un contenu, qui est organisé par l'interlocuteur/évaluateur, au moyen d'unités linguistiques regroupées dans une structure plus grande qu'est le texte. Et nous voilà alors confrontés aux problèmes de l'organisation d'un type de texte particulier (le récit considéré ici comme catégorie générale de discours) et aux problèmes du fonctionnement textuel des structures syntaxiques et morphosyntaxiques de la langue.

c) Concernant les épreuves de **compréhension**, on peut leur attribuer les mêmes caractéristiques. Que ce soit pour le vocabulaire ou pour les phrases, il s'agit à chaque fois d'une mise en correspondance entre une structure de la langue et un contenu qui est à identifier sur des images (substantifs) ou à mimer (pour les phrases). Quant au récit, le matériel est uniquement verbal, puisqu'on raconte une histoire - sans support matériel - à l'enfant, celui-ci devant ensuite d'une part la reproduire et d'autre part répondre à des questions orales.

Les techniques proposées sont donc totalement comparables à celles utilisées dans les recherches expérimentales (mime, reproduction, questions). L'emprunt va même plus loin, puisque les épreuves concernant les phrases temporelles et passives, par exemple, sont directement reprises des recherches. C'est donc bien qu'on considère que les données obtenues expérimentalement peuvent constituer une référence de l'acquisition dite normale du langage.

Quelles perspectives de travail peut-on dégager de cette analyse?

Je viens de mettre en évidence certaines caractéristiques des examens de langage (centration sur la représentation, dimension phrastique), qui en font des pratiques inévitablement un peu restreintes. Il est donc urgent de repenser ces situations, afin de tenir compte également de la fonction communicative du langage. Et à ce propos, j'élargirais la discussion également à l'utilisation de la modalité écrite, car le même type de problème se pose. Mais comment?

Un travail sur la communication n'étant possible que dans des situations réelles, l'interaction chercheurs-praticiens apparaît comme particulièrement fructueuse.

Du côté des chercheurs, des travaux effectués dans une perspective textuelle sont actuellement en cours, notamment dans l'équipe de didactique des langues à Genève. Ces travaux, qui ont pour but d'étudier le fonctionnement des discours, cherchent à théoriser le rôle du contexte d'énonciation sur la gestion de la production de textes et sur l'utilisation des structures de la langue⁹. L'analyse de textes produits par des adultes a permis d'élaborer une typologie (Bronckart & al., 1985); les études effectuées sur des textes d'enfants, auxquelles j'ai participé, ont pris deux directions: la première concerne la production de textes autres que narratifs (description, explication, argumentation), et la seconde a trait au fonctionnement de paradigmes d'unités linguistiques (anaphores, connecteurs par exemple) dans divers types de texte¹⁰. Un troisième axe de travail est plus directement centré sur des préoccupations didactiques et de pédagogie du texte. De tels travaux peuvent constituer une base pour les praticiens.

Toutefois les praticiens, et ce sera là ma conclusion, ont à définir leurs propres domaines de recherche leur permettant d'élaborer ou de réélaborer des stratégies d'intervention qui leur soient spécifiques. Plus précisément, le travail d'approfondissement que nous avons à mener, je le considère comme devant s'ancrer dans les pratiques et je le conçois selon deux axes au moins.

1) Une analyse des pratiques actuelles, en vue d'une prise de conscience de ce que nous faisons effectivement: dans quelles situations mettons-nous les enfants et pourquoi? qu'attendons-nous d'eux? quels moyens nous donnons-nous pour évaluer leurs productions? Voici quelques-unes des questions qui pourraient être à la base d'une analyse des pratiques.

2) Une recherche de situations de communication aussi variées que possible, aboutissant à diverses productions: le récit, oral ou écrit, n'est de loin pas le seul type de texte que produisent les enfants quand ils s'expriment. Il n'est que de penser à leurs capacités à dialoguer, décrire, expliquer, voire argumenter.

NOTES:

¹ Ce texte reprend la conférence donnée au Cours pour la Formation des Orthophonistes, à Neuchâtel, le 17 juin 1986. Le lecteur voudra bien excuser la forme parfois un peu orale de ce texte.

² Je me centre sur l'évaluation langagière d'enfants, mais la problématique générale peut bien sûr aussi concerner des patients adultes.

³ Pour une synthèse des travaux de la 3ème école de psycholinguistique, voir Bronckart, Kail & Noizet, 1983; et plus généralement pour les principales données sur l'acquisition du langage, voir Moreau & Richelle, 1981.

⁴ Voici quelques exemples de phrases: - la fille qui pousse le garçon renverse le bol (recherche sur les phrases relatives);

- C'est le ballon que le singe pousse (recherche sur l'ordre des mots).

⁵ Voir Bronckart, Kail & Noizet (1983) pour un recensement d'un grand ensemble de travaux sur la compréhension de phrases par les enfants.

⁶ Exemple: "Là il (G) se promène. Là il (G) voit un bonhomme avec des ballons. Là il (M) lui donne un ballon... un vert. Là il (G) part chez lui ou à l'école. Là il (B) s'envole loin, très loin. Ben là il (G) pleure."

⁷ Exemple: "C'est un petit garçon qui se promène devant son immeuble. Il rencontre un marchand de ballons, alors il prend un ballon vert. Puis il s'en va. Il laisse tomber son ballon. Il n'a pas fait exprès. Et puis il rentre à la maison en pleurant.

⁸ Exemple: "Alors là c'est un petit garçon, il se promène, et puis tout d'un coup il voit un marchand de ballons. Puis il demande si il peut en avoir un... Puis alors il lui donne un, le marchand. Et puis après il continue son chemin tout content avec le ballon dans la main. Puis tout d'un coup il le lâche et puis il part très loin le ballon. Et puis alors il pleure" (Karmiloff-Smith, 1981, p.244, pour les trois exemples cités).

⁹ On peut aussi considérer l'apport des travaux de la pragmatique ou de l'analyse conversationnelle qui posent également la question des relations entre texte et contexte.

¹⁰ Voir par exemple Bronckart & Schneuwly (1984), Dolz (1987), Schneuwly & Rosat (1986), de Weck (1987 et 1989).

ANNEXE: TABLE DES MATIÈRES D'UNE BATTERIE D'EXAMEN DU LANGAGE

Réalisation:

- Vocabulaire: substantifs, verbes, notions spatiales, contraires, similitudes, synonymes, etc.
- Syntaxe - morphosyntaxe: définitions, deux mots en phrase, phrases à terminer, erreurs de syntaxe, etc.
- Récit: d'une histoire mimée, sur base d'images, d'une journée, etc.

Compréhension:

- Vocabulaire: substantifs, etc.
- Phrases: notions spatiales, de quantité, grandeur, etc.
ordre des mots, structures conditionnelles, négatives, temporelles, passives, etc.
- Récit: d'une histoire racontée par l'adulte, etc.

BIBLIOGRAPHIE:

- BAMBERG, M. (1988), Form and function in the construction of narratives: developmental perspectives, Michigan, U.M.I.
- BRONCKART, J.P. (1976), Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant, Bruxelles, Mardaga.
- BRONCKART, J.P., avec la collaboration de BAIN, D., SCHNEUWLY, B., DAVAUD, C. & PASQUIER, A. (1985), Le fonctionnement des discours, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.P., GENNARI, M. & DE WECK, G. (1981), The comprehension of simple sentences: I. the representative perspective and the communicative perspective, II. ontogenesis of modes of processing in French, International Journal of Psycholinguistics, 8-2, 5-29, et 8-4, 121-147.
- BRONCKART, J.P., KAIL, M. & NOIZET, G. (1983), Psycholinguistique de l'enfant, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

- BRONCKART, J.P. & SCHNEUWLY, B. (1984), La production des organisateurs textuels chez l'enfant, in: M. Moscatto & G. Pieraut-Le Bonniec (eds.), Le langage, construction et actualisation, Rouen, P.U.R., 165-178.
- DE SAUSSURE, F. (1916), Cours de linguistique générale, Lausanne et Paris, Payot, (édition critique de T. de Mauro, Paris, Payot, 1976).
- DE WECK, G. (1987), Le fonctionnement des anaphores dans deux types de récits, Feuillets, 9, 127-146.
- DE WECK, G. (1989), La cohésion dans les narrations d'enfants, analyse des procédés anaphoriques, thèse de doctorat non publiée, Université de Genève.
- DOLZ, J. (1987), Imparfait - passé simple et superstructure des contes d'enfants, Feuillets, 9, 147-179.
- FERREIRO, E. (1971), Les relations temporelles dans le langage de l'enfant, Genève, Droz.
- GREGOIRE, A. (1947), L'apprentissage du langage II: la 3e année et les années suivantes, Paris, Ed. Les belles lettres.
- HICKMANN, M. (1984), Fonction et contexte dans le développement du langage, in: M. Deleau (ed.), Langage et communication à l'âge préscolaire, Rennes, Presses Universitaires de Rennes 2, 27-57.
- HICKMANN, M. (1987), L'ontogenèse de la cohésion dans le discours, in: G. Pieraut-Le Bonniec (ed.), Connaître et le dire, Bruxelles, Mardaga, 239-262.
- JAKOBSON, R. (1963), Essais de linguistique générale I, Paris, Ed. Minuit.
- KAIL, M. (1983), La coréférence des pronoms: pertinence de la stratégie des fonctions parallèles, in: J.P. Bronckart & al. (eds), Psycholinguistique de l'enfant, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 107-122.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1980), Psychological Processes Underlying Pronominalization and Non-Pronominalization in Children's Connected Discourse, in: J. Kreiman & A.E. Ojeda (eds), Papers from the parasession on pronouns and anaphora, Chicago Linguistic Society, Chicago, Illinois, 231-250.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1981), The grammatical marking of thematic structure in the development of language production, in: W. Deutsch (ed.), The Child's Construction of Language, London, Academic Press.

- MOREAU, M.L. & RICHELLE, M. (1981), L'acquisition du langage, Bruxelles, Mardaga.
- PIAGET, J. (1946/1968), La formation du symbole, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY, B. & ROSAT, M.C. (1986), Analyse ontogénétique des organisateurs textuels dans deux textes informatifs écrits, Pratiques, 51, 39-54.