

Développement de la connectivité syntaxique à travers deux types de textes à l'oral et à l'écrit¹

Florence Chenu*, Harriet Jisa** & Audrey Mazur-Palandre[°]

*Laboratoire Dynamique Du Langage, CNRS & Université de Lyon

° Membre senior de l'IUF

[°] Laboratoire Interactions Corpus Apprentissages Représentations (UMR5191), CNRS, Université Lyon 2 & ENS de Lyon

{Florence.Chenu et Harriet.Jisa}@univ-lyon2.fr

Audrey.Mazur_Palandre@ens-lyon.fr

Dans le contexte éducatif, l'écriture fait l'objet d'un apprentissage long et formel et les aptitudes en production écrite sont déterminantes pour la réussite académique et professionnelle. La *littéracie linguistique* (Ravid & Tolchinsky, 2002) réfère au fait que les individus, avec les années de scolarisation, développent leurs connaissances sur la langue écrite et orale (Berman, 1999, 2006 ; Ravid & Tolchinsky, 2002 ; Tolchinsky, 2006). Être linguistiquement mature suppose la maîtrise d'un répertoire linguistique, qui englobe un large éventail de registres et de genres, ainsi que la capacité de s'adapter aux contextes communicationnels (Berman, 2006 ; Berman & Ravid, 2009 ; Ravid & Tolchinsky, 2002 ; Tolchinsky, 2006). Cette littéracie est liée à la flexibilité et à l'adaptabilité rhétorique : les locuteurs/scripteurs ont besoin de capter et de conserver l'attention des destinataires en utilisant des structures linguistiques adaptées (Ravid & Tolchinsky, 2002). Notre travail se propose d'examiner l'impact de la prise en compte de la situation de communication et en particulier du destinataire du message dans le développement linguistique de l'enfant. En effet, nous observons l'adaptabilité des participants de notre étude aux différents contextes de production (narratif écrit, narratif oral, expositif écrit, expositif oral) imposés par le protocole de collecte de données. Dans le présent travail, nous considérons à la fois des textes narratifs et des textes expositifs produits par des enfants (10-11 ans), des adolescents (12-13 ans) et des adultes (BAC+5). Les groupes d'enfants et d'adolescents sont divisés en deux : la moitié représentant des participants issus de milieux favorisés, l'autre moitié des participants de milieux défavorisés.

Dans une étude antérieure portant sur l'utilisation du lexique par les mêmes participants (Chenu, Fayol, Jisa, Maggio et Lété, 2010), un certain nombre de mesures ont été prises en compte : la diversité lexicale, la densité lexicale, la fréquence et la consistance orthographique². Pour tous les participants - enfants, adolescents et adultes - la consistance orthographique pèse dans la sélection des items lexicaux à l'écrit. Dans les textes écrits, les scripteurs sélectionnent préférentiellement, en effet, des mots facilement orthographiables. Cette même corrélation ne se retrouve pas pour les mots sélectionnés dans la modalité orale. Autrement dit, nous pouvons faire l'hypothèse qu'il existe à l'écrit une auto-censure relative aux items lexicaux qui présentent un risque d'être orthographiés de façon incorrecte. Toutefois, il a été constaté que les enfants âgés de 10-11 ans issus du milieu défavorisé sont moins sensibles à la consistance orthographique que les enfants d'âge équivalent issus du milieu favorisé. Les enfants défavorisés ne semblent pas sélectionner les items lexicaux en fonction de la facilité orthographique. Nous pouvons faire l'hypothèse que le milieu n'a pas exercé de pression forte à ce stade et que ce n'est que plus tard que l'environnement scolaire produira de l'insécurité orthographique chez ces élèves.

Nos mesures lexicales ont ainsi révélé peu de différences entre les milieux. Des différences devraient se manifester au niveau syntaxique et plus particulièrement au niveau de l'articulation entre les propositions en fonction du type de texte, de la modalité et de l'âge et dans une moindre mesure en fonction du milieu. La présente étude examine la connectivité syntaxique à travers quatre variables : AGE (10/11 ans, 12/13 ans et adultes), MODALITE DE PRODUCTION (oral, écrit), TYPE DE TEXTE (narratifs, expositifs) et MILIEU (milieu favorisé, défavorisé). Au vu des analyses antérieures et du modèle de la littéracie linguistique de Ravid & Tolchinsky (2002), nous faisons les hypothèses suivantes : (1) le traitement de la connectivité syntaxique diffère selon l'âge des individus (facteur ÂGE) ; (2) nos populations s'adaptent aux contextes communicationnels (facteurs TYPE DE TEXTE, MODALITE DE PRODUCTION, ORDRE) et (3) le milieu

n'exerce pas d'influence forte sur les choix syntaxiques et plus précisément sur la connectivité syntaxique (facteur MILIEU) mais on pourrait attendre, en supposant un rapport à l'écrit moins développé que dans le milieu favorisé, une tendance à un maintien à l'écrit des caractéristiques de l'oral.

Dans un premier temps nous présentons les types de textes utilisés ici puis ce que nous entendons par *connectivité syntaxique* en explicitant nos catégories d'analyse. Nous présentons ensuite notre méthodologie puis les résultats.

1 Types de textes

Deux types de textes sont observés : le texte narratif et le texte expositif. Le type de texte narratif (personnel en monologue) se définit par une organisation temporelle et causale (Berman & Slobin, 1994 ; Jisa et Mazur, 2006). En revanche, le texte expositif est une production dans laquelle les locuteurs créent une structure thématique (Boscolo, 1990 ; Britton, 1994). Le texte narratif sollicite un agencement de souvenirs personnels qui implique l'introduction de référents et la mention d'événements spécifiques. Par opposition, le texte expositif fait appel à des informations d'ordre générique (Mosenthal, 1985). Cela est lié à la pression informative de ce type de texte et à son but communicationnel, développer des thématiques. Le texte narratif se caractérise par l'utilisation de formes spécifiques, de noms concrets, de clauses simples et courtes. En revanche, le texte expositif fait appel à des formes génériques, à des noms abstraits, à des clauses longues et à des structures syntaxiques dites plus complexes (subordination non finie, par exemple ; Berman & Nir-Sagiv, 2004 ; Ravid, 2006).

2 Connectivité syntaxique

La production d'un texte suppose de maîtriser et gérer la connectivité discursive, notamment l'articulation intra et inter-phrastique en opérant des traitements syntactico-morphologiques. Une des mesures les plus communes de la complexité est l'analyse des Unités Terminales (T-Units / Unités T) qui, plus objective que l'analyse en phrases, permet d'obtenir un indice de longueur des unités (Hunt 1970). L'unité-T est traditionnellement définie comme une clause principale associée à toutes ses dépendantes.

Des études sur le développement de la complexité syntaxique qui ont appliqué cette mesure aux discours écrits d'enfants ont obtenu des résultats contradictoires en ce qui concerne les types de textes (Beers & Nagy, 2009 ; Cragg & Nation, 2006 ; Nippold, Hesketh, Duthie & Mansfield, 2005 ; Nippold, Mansfield & Billow, 2007 ; Ravid, 2005). Beers & Nagy (2009), par exemple, ont montré que le nombre de clauses par Unité-T était corrélé positivement à la qualité du texte pour les narratifs et négativement pour les essais. Donovan & Smolkin (2006) soutiennent que les genres discursifs diffèrent sur des aspects de niveau micro (traits linguistiques) et des structures de niveau macro (structure générale du texte). Comprendre la façon dont la connectivité se développe avec l'expertise ne semble alors pouvoir faire abstraction du type de texte et de ses caractéristiques propres.

La complexité syntaxique s'appréhende mieux en termes d'un continuum que d'une opposition binaire entre complexe et non complexe. Ce continuum de complexité a stimulé une vaste littérature en linguistique en général (cf., Haiman & Thompson, 1988 ; Hopper & Thompson, 2008 ; Matthiessen & Thompson, 1988) et plus particulièrement en psycholinguistique, où il existe une longue tradition d'études portant sur la compréhension des structures de ce continuum (Pickering & van Gompel, 2006 pour une revue). Pour ce travail, l'analyse classique des Unités-T a donc été modifiée pour prendre en compte et mieux refléter ce continuum de complexité : isotaxe, parataxe et hypotaxe (Aparici Aznar, 2010 ; Berman & Nir-Sagiv, 2009 ; Nir-Sagiv, 2008 ; Nir-Sagiv, 2010 ; Nir-Sagiv & Berman, 2010). Nous utilisons ce continuum pour étudier la connectivité syntaxique dans la production de textes narratifs et expositifs, à l'oral et à l'écrit et détaillons ci-après chacune de ces catégories.

2.1 Isotaxe

Cette catégorie comporte les relations de coordination et juxtaposition. Deux clauses sont liées, soit par l'utilisation d'une conjonction de coordination ou par d'autres connecteurs, soit par juxtaposition.

(1) *Jean a dansé (et) Marie a chanté.*

Les deux clauses sont enchaînées de façon syntaxiquement indépendante.

2.2 Parataxe

Cette catégorie inclut les relations de coordination ou de juxtaposition avec ellipse du sujet et les complétives.

(2) *Jean est allé au marché et a acheté des tomates.*

(3) *Jean pense que Marie est partie.*

Dans une analyse traditionnelle en Unités-T les subordonnées complétives sont considérées comme faisant partie des structures subordonnées. Suivant l'analyse de Matthiessen & Thompson (1988), nous avons classé cette structure dans la catégorie des parataxes dans la mesure où il ne s'agit pas d'un véritable choix du locuteur mais de sélection lexicale. Le locuteur sélectionne un verbe qui appelle une subordonnée complétive et se construit toujours de cette façon.

Les structures parataxiques telles que la juxtaposition ou la coordination sont souvent considérées comme syntaxiquement non complexes. Toutefois, la parataxe peut introduire d'autres types de traitements, comme par exemple la sélection d'un item lexical ou d'un pronom pour établir la coréférence (exemple : *Monsieur Sarkozy a parlé devant le congrès. Le président de la France / Il...*).

2.3 Hypotaxe

Deux sous catégories sont incluses dans les structures d'hypotaxe : la subordonnée finie et la subordonnée non finie. La subordonnée finie inclut les phrases syntaxiquement dépendantes avec le verbe portant un marquage du temps et de la personne (essentiellement les phrases relatives et les structures adverbiales).

(4) *Jean chantait à Marie qui dansait*

(5) *Jean chantait parce que Marie dansait*

La subordonnée non finie inclut des clauses combinées en utilisant des infinitifs, des gérondifs et des participes.

(6) *Afin de débiter la soirée Jean chantait.*

(7) *Jean chantant, Marie dansait.*

Dans les structures non finies, la planification du locuteur/scripteur doit porter sur deux propositions, étant donné que l'accord et la temporalité sont donnés par la clause indépendante.

3 Méthodologie

3.1 Participants

Un des objectifs de l'étude est de mettre en rapport les acquisitions en fonction des milieux dans lesquels les enfants évoluent. Les données utilisées pour cette étude ont été collectées dans deux milieux différents que nous dénommerons ci-après *milieu favorisé* et *milieu défavorisé*.

Les données ont été collectées dans des établissements de la région lyonnaise dans des zones fortement urbanisées. La collecte de données du *milieu favorisé* a été entreprise dans le cadre d'un projet international financé par la fondation Spencer en 1998 et comprenait 3 groupes d'âges (10-11 ans ; 12-13 ans et 15-16 ans). La population de milieu favorisé était scolarisée dans des écoles privées du centre de Lyon. La collecte de données du *milieu défavorisé* a été entreprise en 2006 dans le cadre d'un projet financé par l'ANR et comprenait 3 groupes d'âges (10-11 ans ; 12-13 ans et 14-15 ans). *La population d'enfants de milieu favorisé* était scolarisée dans deux écoles privées très similaires. Les parents de ces enfants avaient au moins atteint le niveau BAC. *La population de milieu défavorisé* a été sélectionnée dans trois écoles primaires et un collège ZEP/REP d'une commune de l'est-lyonnais.

Pour ces deux types de populations, la sélection des individus a été menée par le biais d'un questionnaire qui avait 3 objectifs principaux : (1) connaître la Catégorie Socio-Professionnelle (CSP, définie selon les grilles de l'INSEE) des parents des élèves pour établir une homogénéité de milieu ; (2) connaître le pays de naissance des enfants et des parents ainsi que leur environnement linguistique afin de sélectionner des monolingues ; (3) écarter les individus ayant un développement langagier atypique (par exemple les enfants ayant été suivis par un orthophoniste n'ont pas été retenus).

Deux groupes d'âge ont été retenus pour cette étude pour chacun des types de population (milieu favorisé et défavorisé) : deux groupes d'enfants de 10-11 ans et deux groupes d'enfants de 12-13 ans, chaque groupe étant en parité de genre. Les données d'un groupe d'adultes ont également été utilisées. Dans ce groupe, comportant autant de femmes que d'hommes les sujets étaient pour moitié des étudiants scientifiques (mathématiques, agro-alimentaire) de l'Université Lyon 1 et pour moitié des étudiants en sciences humaines (sociologie, histoire) de l'Université Lyon 2 et avaient tous un niveau d'étude égal à BAC + 5.

Le Tableau 1 résume les informations concernant les groupes de scolarisation des individus.

	10-11 ans Milieu favorisé	10-11 ans Milieu défavorisé	12-13 ans Milieu favorisé	12-13 ans Milieu défavorisé	Adultes
Âge					
Moyenne	10;3	10;9	12 ;2	12;7	25;6
Intervalle	[9;6 – 10;9]	[10;00-11;10]	[11-12 ;8]	[12;03-14;04]	[21;5-32;3]
Nb. individus	20	44	20	43	40
Nb. filles	10	22	10	22	20
Nb. garçons	10	22	10	21	20

Tableau 1 : Description des groupes d'individus

3.2 Collecte des données

Pour cette étude, nous avons réuni des données qui avaient été collectées dans le cadre de deux projets différents. Les données des individus de milieu favorisé et défavorisé ont été collectées selon les mêmes procédures mais pour le milieu défavorisé avec des moyens techniques permettant d'obtenir des données chronométriques (tablettes graphiques, enregistrement numérique). L'objectif était d'obtenir de la part de chaque individu la production de deux types de textes différents à l'oral et à l'écrit. Comme nous l'avons indiqué dans la section 1, nous avons choisi deux types de textes bien distincts l'un de l'autre : le texte narratif et le texte expositif. Une thématique commune a été sélectionnée pour les deux types de textes celle du conflit entre les gens qui s'était trouvée en effet être porteuse lors de précédentes études et d'études pilotes (Labov, 1978/1993 ; Gayraud, 2000 ; Viguié-Simon, 2001), les individus se sentant pour

le plus grand nombre et dans ces tranches d'âges concernés par ce sujet. La thématique attendue des participants a été présentée au moyen d'une vidéo qui avait été créée par une équipe journalistique de la Télévision Éducative d'Israël pour la première collecte de données. Cette équipe a eu le souci de produire une vidéo « *moralement inoffensive et visible* » par les différents groupes de participants (Viguié-Simon, 2001:46). La vidéo présente une série de clips portant sur des problèmes entre les gens en particulier en milieu scolaire tels que la tricherie, les disputes, l'exclusion, etc. Elle a été produite sans parole d'une part pour convenir aux différents lieux de collectes de la première étude (Europe, Israël, États-Unis) et d'autre part pour ne pas influencer les choix linguistiques des individus.

Quatre textes sont attendus de chaque individu (narratif oral, narratif écrit, expositif oral, expositif écrit) sur la thématique des « problèmes entre les gens ». L'ordre dans lequel la production des textes a été demandée peut avoir un effet sur la production. La production d'un texte à l'oral (ou à l'écrit) est probablement impactée par la production d'un texte similaire à l'écrit (ou à l'oral) quelques moments auparavant, même si des tâches de distractions sont organisées entre les productions de textes. L'ordre a donc été contrôlé, des études pilotes ayant révélé un effet significatif de l'ordre de production pour certains critères d'analyse. Les individus de chaque groupe de niveau scolaire et pour chaque milieu socio-économique ont donc été répartis de manière équilibrée en quatre ordres de passage (Tableau 2).

La collecte, pour chaque sujet, s'est organisée sur deux sessions. Une semaine séparait les deux sessions et, entre les deux productions de texte d'une même session, des tâches de distraction (questionnaires) étaient proposées. Lors de la première session, la vidéo était projetée puis il était demandé aux individus : (A) de raconter un problème qui leur était arrivé à l'oral puis à l'écrit ou (B) à l'écrit puis à l'oral (textes narratifs) ou (C) d'exposer leurs connaissances sur les problèmes entre les gens à l'oral puis à l'écrit ou (D) à l'écrit puis à l'oral (textes expositifs). Lors de la seconde session, les individus ont produit les deux autres textes, la vidéo n'était pas présentée de nouveau.

Les tâches de distraction consistaient à remplir deux questionnaires pour évaluer le rapport à l'écrit des individus. L'expérimentateur était chargé de lire les questions et consigner les réponses de l'individu sur le questionnaire. Chaque individu a répondu au total à deux questionnaires, soit un questionnaire par session.

Session 1		Session 2	
Visionnage de la vidéo	A	Narratif oral – Questionnaire – Narratif écrit	Expositif oral – Questionnaire – Expositif écrit
	B	Narratif écrit – Questionnaire – Narratif oral	Expositif écrit – Questionnaire – Expositif oral
	C	Expositif oral – Questionnaire – Expositif écrit	Narratif oral – Questionnaire – Narratif écrit
	D	Expositif écrit – Questionnaire – Expositif oral	Narratif écrit – Questionnaire – Narratif oral

Tableau 2 : Ordre de production passage

Ainsi, un individu appartenant à l'ordre de passation A, la première semaine, visionne la vidéo puis produit un texte narratif oral. L'expérimentateur remplit ensuite avec lui un questionnaire puis l'individu produit un texte narratif écrit. La semaine suivante, il produit un texte expositif oral. L'expérimentateur remplit ensuite avec lui un autre questionnaire puis l'individu produit un texte expositif écrit.

3.3 Codage des données

Le codage des données a été réalisé à l'aide du logiciel CLAN (MacWhinney, 2000) selon les catégories définies plus haut (cf. section 2). La nature des liens de chaque clause, dans tous les textes, a été codée. Une proposition a été codée comme *coordination* lorsqu'elle était introduite par un coordinateur : *mais, ou, et, or, ni, car* coordonnant des éléments de même nature et de même fonction. *Donc* n'a pas été inclus dans la liste des coordinateurs dans la mesure où il ne répond pas à toutes les caractéristiques des coordinateurs (Riegel *et al.* 2002). Deux types de *juxtaposition* ont été distingués selon si la proposition

apparaissait sans aucun introducteur (non marquée) ou si elle était introduite par des relateurs adverbiaux (marquée). Enfin nous avons distingué entre subordination finie et subordination non finie.

La classe des isotaxes comprend les clauses coordonnées et juxtaposées qui n'impliquent pas de relation de dépendance. La parataxe regroupe les clauses coordonnées et juxtaposées avec élision du sujet et certaines subordonnées finies : les complétives (8).

(8) *Jean croyait / que Marie avait dansé.*

L'hypotaxe regroupe les subordonnées finies (excepté les complétives) et les subordonnées non finies, qui sont des clauses dépendantes d'une clause principale.

Les propositions sont organisées en Unités-T. En nous basant sur les considérations de Hunt (1970) et d'Aparici *et al.* (2000), nous avons considéré comme Unité-T les unités intégrant des clauses qui entretiennent des relations de dépendance à savoir : (a) les principales et leurs subordonnées ; (b) les clauses liées aux suivantes par une relation de coordination avec élision du sujet ou du sujet et du verbe. L'Unité-T apparaît comme un bon indicateur pour évaluer la complexité syntaxique des textes d'adolescents (Berman, 1998 ; Ravid, 2005 ; Viguié-Simon, 2001).

Le Tableau 3 résume les caractéristiques du codage, qui est ensuite illustré dans le Tableau 4 dans un extrait du corpus.

Lien	Types de clauses	Unité-T
Isotaxe	Coordonnées	1 coordonnée = 1 Unité-T
	Juxtaposées	1 juxtaposée = 1 Unité-T
Parataxe	Coordonnées et juxtaposées avec élision du sujet Subordonnées finies complétives	Coordonnées, juxtaposées avec élision du sujet et complétives + la clause contenant le sujet explicité = 1 Unité-T
Hypotaxe	Subordonnées finies (exceptée les complétives)	
	Subordonnées non finies	

Tableau 3. Catégories de codage en résumé

N° d'unité T **Clauses** [type de clause]

[Titre] *Les problèmes de la société.*

[unité-T 1] *Dans notre société, il y a beaucoup de soucis de discrimination*

[unité-T 2] *Ces problèmes surviennent surtout dans les écoles à partir d'un certain âge (6-8 ans).*

[unité-T 3] *Dans les écoles, on remarque [parataxe-complétif] que des élèves sont rejetés à cause de leur couleur de peau, de leur origine.*

[unité-T 4] *ou parfois, ces problèmes touchent le niveau intellectuel et physique.*

[unité-T 5] *En effet, un élève [hypotaxe – non-finie] attardé ou mal formé subira des moqueries de ses camarades [parataxe-ellipse] et se fera taper dessus.*

[unité-T 6] *Parfois, ils se font racketter par des élèves [parataxe-ellipse] qui se croient meilleurs ou plus forts.*

[unité-T 7] *Ces problèmes de discrimination sont moins fréquents à l'âge adulte.*

[unité-T 8] *car, normalement, on est plus mature [hypotaxe – non-finie] pour s'abaisser à ce genre de problèmes.*

[unité-T 9] *Dans le monde, ces problèmes ne devraient jamais survenir.*

Tableau 4. Codage des relations dans le texte expositif écrit d'un adolescent de 14-15 ans de milieu défavorisé.

4 Résultats

Dans cette section, sont présentés les résultats de nos analyses ANOVA (mesures répétées) portant sur la connectivité syntaxique en fonction des variables manipulées : AGE (3 modalités : 10/11 ans, 12/13 ans et adultes), MODALITE DE PRODUCTION (2 modalités : oral et écrit), TYPE DE TEXTE (expositif et narratif), ORDRE DE PRODUCTION (4 modalités : A, B, C et D, cf. Tableau 2), et MILIEU (2 modalités : favorisé, défavorisé). Concernant l'ordre de production, il a été indiqué dans la partie *Méthodologie*, que notre protocole avait prévu quatre ordres de passation. Lors d'études pilotes, les analyses ont révélé que le fait de produire un type de texte avant l'autre n'engendre pas de différences significatives, contrairement au fait de produire dans une modalité avant l'autre. De ce fait, pour les analyses présentées dans ce travail, il a été décidé de cumuler les ordres A et C (oral en premier : *Oral-Écrit* sur les figures) ainsi que les ordres B et D (écrit en premier : *Écrit-Oral* sur les figures).

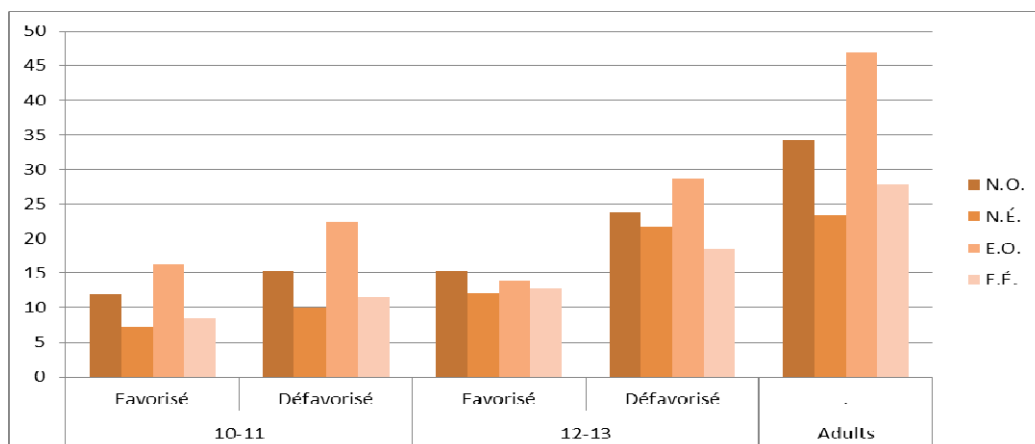


Figure 1. Nombre de clauses par texte en fonction du type de texte, de l'âge et du milieu.

La Figure 1 montre *le nombre moyen de clauses par texte*. Les enfants défavorisés produisent des textes plus longs que les enfants favorisés ($F = 15,58$; $p < 0,001$). L'âge a également un effet significatif sur cette variable dépendante ($F = 10,09$, $p < 0,002$) : avec l'âge la longueur des textes mesurée en nombre de clauses augmente. Les textes produits à l'oral sont plus longs que ceux produits à l'écrit pour tous les groupes ($F = 68,69$, $p < 0,001$). Enfin, les textes narratifs sont plus courts que les textes expositifs ($F = 9,90$, $p < 0,002$). Pour cette analyse, l'ordre de production ne présentant pas d'effet, il n'est pas reporté sur les graphiques.

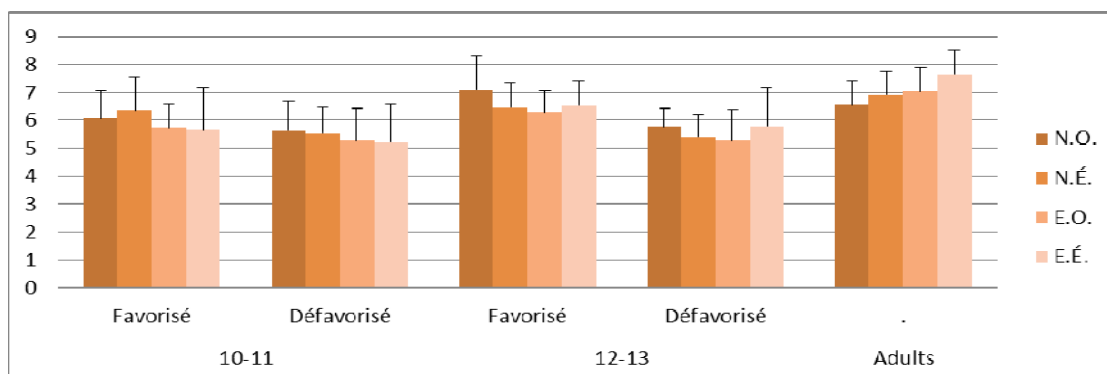


Figure 2. Nombre moyen de mots par clause en fonction du type de texte, de l'âge et du milieu.

La Figure 2 montre *le nombre moyen de mots par clause*. Les enfants favorisés produisent des clauses plus longues que les enfants défavorisés ($F = 46,64$, $p < 0,001$). La longueur des clauses en nombre de mots augmente avec l'âge ($F = 3,16$, $p < 0,0003$). Pour cette analyse, l'ordre de production, ne présentant pas d'effet, n'est pas reporté sur les graphiques.

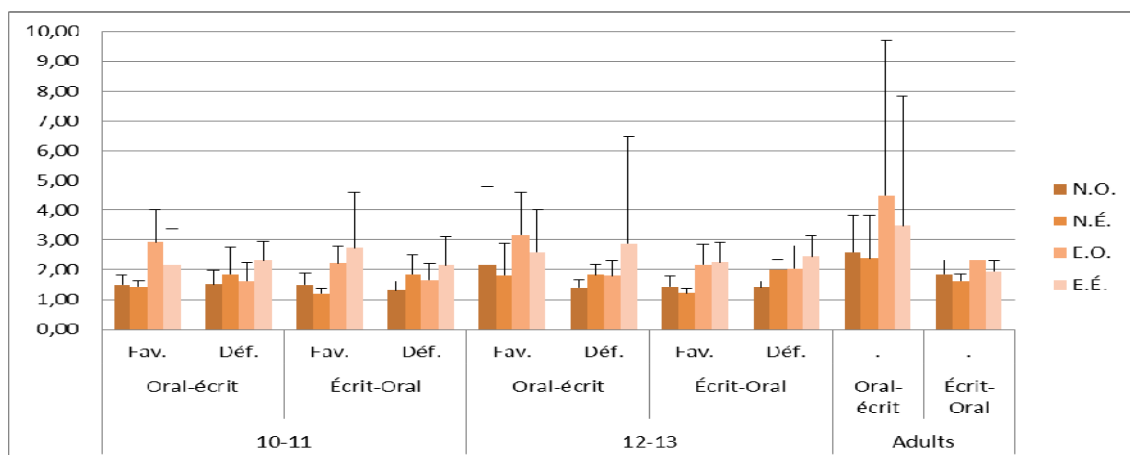


Figure 3. Longueur moyenne des Unités-T en fonction du type de texte, de l'âge, de l'ordre de production et du milieu.

La Figure 3 présente la longueur moyenne des unités-T en fonction du type de texte, de l'âge, de l'ordre de production et du milieu. Les textes expositifs comportent des unités-T plus longues que les textes narratifs ($F = 34,57$, $p < 0,001$). Aucune différence n'est observée pour la modalité, l'âge ou la classe sociale. Les Unités-T sont en moyenne plus courtes dans les productions Écrit-Oral que dans les productions Oral-Écrit ($F=7.165$; $p < 0,008$).

4.1 Isotaxe

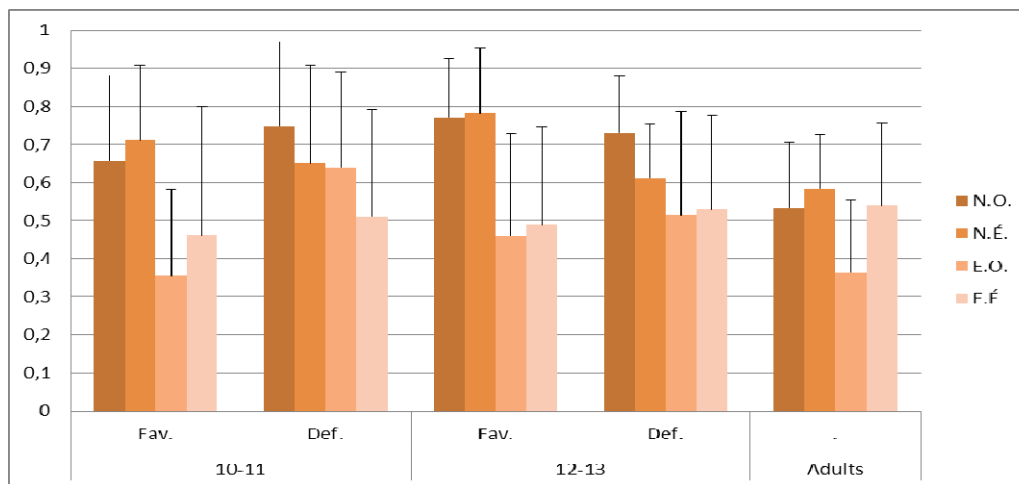


Figure 4. Pourcentage de structures isotaxiques en fonction du milieu, de l'âge et des types de textes.

La Figure 4 montre le pourcentage de structures isotaxiques employées dans les textes. Seul le type de texte s'avère significatif : les textes narratifs montrent un taux plus important de structures isotaxiques que les textes expositifs ($F = 62,85$; $p < 0,001$).

4.2 Parataxe

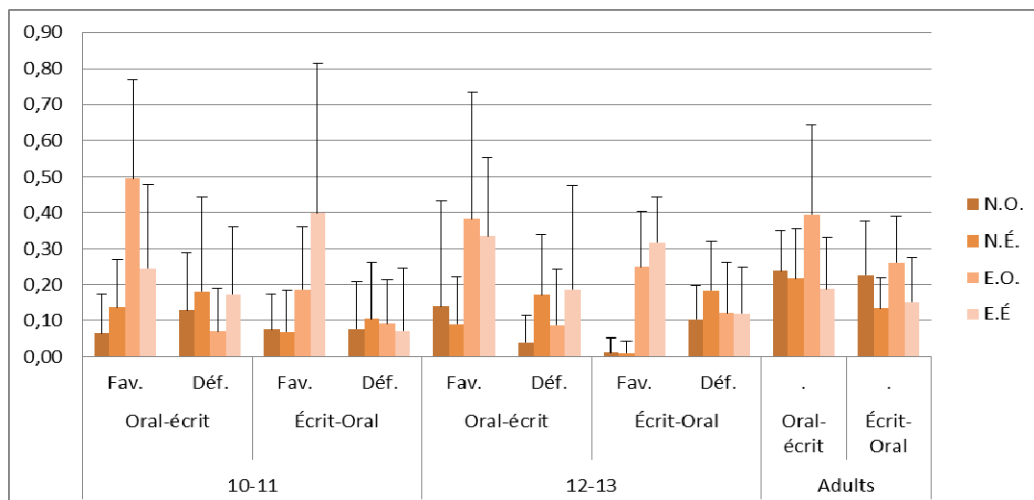


Figure 5. Pourcentage de structures parataxiques dans les textes en fonction du milieu, de l'âge et du type de textes.

La Figure 5 présente le pourcentage d'utilisation des *structures parataxiques*. On trouve davantage de parataxes dans l'ordre oral-écrit que dans l'ordre écrit-oral. Les textes expositifs semblent susciter davantage de structures parataxiques que les textes narratifs ($F = 31,04$; $p < 0,001$). Les enfants défavorisés montrent un pourcentage moindre de structures parataxiques par rapport aux enfants favorisés ($F = 16,0$; $p < 0,001$).

4.3 Hypotaxe finie

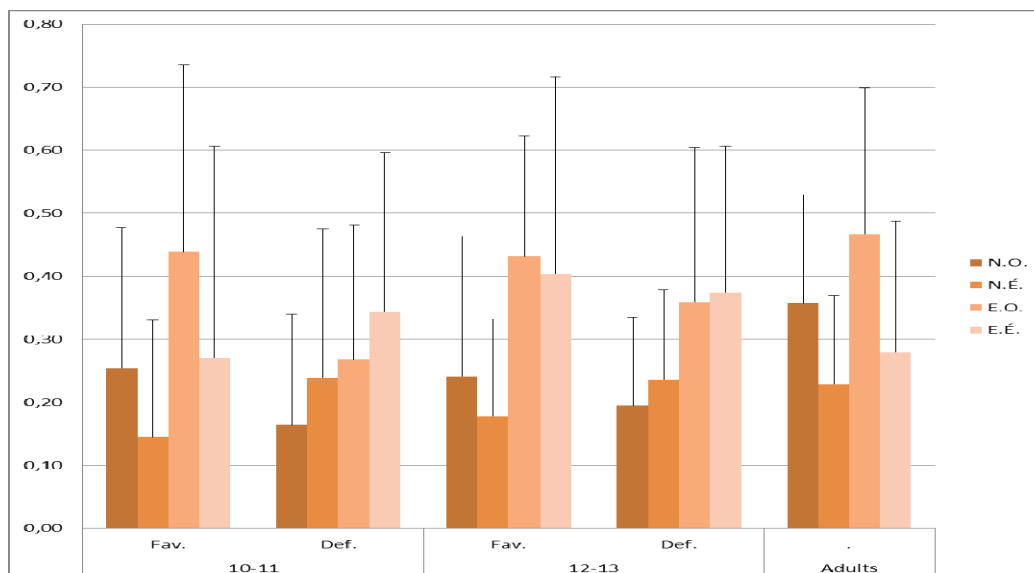


Figure 6. Pourcentage de structures hypotaxiques finies en fonction du milieu, de l'âge et des types de textes.

La Figure 6 présente le pourcentage moyen des *structures hypotaxiques finies*. Pour tous les groupes, les textes expositifs montrent un taux plus important de ces structures que les textes narratifs ($F = 37.262$; $p < 0,001$). La modalité influence aussi le taux de structures hypotaxiques finies, avec un taux plus élevé

à l'oral qu'à l'écrit ($F = 12.367$; $p. < 0,001$). Ce pattern ne s'observe pas chez les enfants défavorisés : les structures hypotaxiques finies sont plus utilisées dans les textes écrits.

4.4 Hypotaxe – non finie

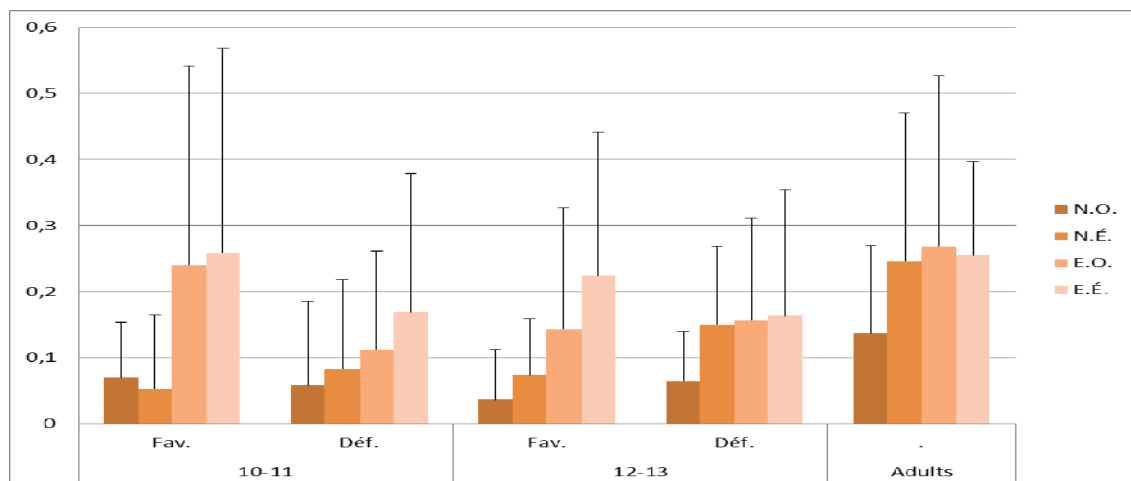


Figure 7. Pourcentage de structures hypotaxiques non finies en fonction du milieu, de l'âge et des types de textes.

La Figure 7 présente le taux d'utilisation des *structures hypotaxiques non finies*. Ces structures sont plus présentes dans les textes expositifs que dans les textes narratifs ($F = 34,88$; $p. < 0,001$), et en général plus présentes à l'écrit qu'à l'oral ($F=9.742$; $p. < 0,001$).

5 Discussion

L'objectif principal de ce travail était d'examiner l'adaptabilité des participants de notre étude aux différents contextes de production (narratif écrit, narratif oral, expositif écrit, expositif oral). Secondairement, nous voulions voir si, comme pour le lexique, le milieu des individus implique des comportements linguistiques similaires. Nos hypothèses étaient ainsi (1) que le traitement de la connectivité syntaxique diffère selon l'âge des individus (facteur AGE) ; (2) que nos populations s'adaptent aux contextes communicationnels (facteurs TYPE DE TEXTE, MODALITE DE PRODUCTION, ORDRE) ; (3) que le milieu n'exerce pas d'influence forte sur les choix syntaxiques et plus précisément sur la connectivité syntaxique (facteur MILIEU). Pour vérifier ces hypothèses, la connectivité syntaxique a donc été analysée à travers quatre variables : ÂGE (10/11 ans, 12/13 ans et adultes), MODALITE DE PRODUCTION (oral, écrit), TYPE DE TEXTE (narratifs, expositifs) et MILIEU (milieu favorisé, défavorisé).

Comme cela était attendu, les textes et les clauses gagnent en longueur avec l'âge mais nos résultats montrent que contrairement aux présupposés ordinaires, les enfants de milieu défavorisé n'écrivent pas des textes moins longs que les enfants favorisés. Cet état de fait resterait à confirmer sur d'autres thématiques et en trouvant des établissements qui accueilleraient l'étude dans des conditions complètement équivalentes. L'accueil qui nous a été réservé lors de la deuxième collecte était en effet beaucoup plus positif que lors de la première collecte de données. Pour la première collecte de données, les enfants ont participé à l'étude sur le temps scolaire alors que dans la deuxième collecte, les enfants de collège (12-13 ans) ont participé à l'étude en dehors du temps scolaire.

En ce qui concerne les indices de longueur de clauses, les enfants de milieu favorisé ont produit des clauses plus longues que les enfants de milieu défavorisé en termes de nombre de mots. Une analyse qualitative reste à mener pour comprendre cette différence.

Pour tous les groupes d'âge, le type de texte produit un effet de longueur en termes de nombre de clauses et de longueur des unités-T. Si les textes oraux sont plus longs que les textes écrits on peut penser que cela est dû au coût que représente l'écriture pour tout locuteur (le débit à l'écrit i.e. une trentaine de mots par minute en moyenne en recopie pour un adulte, est sans comparaison avec le débit à l'oral i.e. environ 220 mots par minute en récitation rapide). Cet effet est probablement accentué par le fait que nos sujets les plus jeunes n'ont probablement pas encore complètement automatisé leurs gestes graphiques ; les textes narratifs sont plus courts que les textes expositifs. Ceci n'était pas attendu. Si on considère le degré de familiarité que présente chacun de ces types de textes, les textes narratifs devraient être plus longs. En effet, la narration fait partie des genres textuels acquis le plus tôt et avec lequel les individus sont en contact très régulier. D'autant que les narrations dont il est question ici sont particulières : nous avons demandé aux sujets de raconter un événement personnel qui leur était arrivé. Il ne s'agit donc pas de fiction, ni de rapporter des faits auxquels quelqu'un d'autre aurait été confronté. Le texte expositif est beaucoup moins familier à nos sujets, surtout les plus jeunes et on peut penser qu'ils peinent à en appréhender les dimensions et se trouvent ainsi dans une sorte d'insécurité linguistique. Toutefois, le texte expositif est un genre qui n'est pas aussi présent que la narration en dehors du contexte scolaire et est donc probablement associé au contexte scolaire par nos individus. Ce fait a peut-être suscité plus d'application et de mobilisation des ressources de la part des élèves. Par ailleurs, on peut penser qu'un texte narratif personnel est circonscrit par les événements qui constituent l'histoire tandis qu'un texte expositif est plus ouvert. Enfin, raconter des événements de la sphère personnelle peut aussi être un frein : nos individus ont peut-être veillé à ne pas trop en dire. Le fait que les unités-T soient en moyenne plus longues pour les textes expositifs que les textes narratifs est en revanche attendu. Le type de texte expositif fait appel à des constructions plus élaborées telles que des comparaisons, des évaluations, etc. qui peuvent se manifester par des unités-T longues.

Contrairement à nos attentes, les Unités-T sont en moyenne plus courtes dans les productions Écrit-Oral que dans les productions Oral-Écrit. Or on pourrait penser que l'élaboration d'un texte à l'écrit étant libérée en partie de la contrainte temporelle permet de concevoir des unités-T plus longues et que ces dernières se transfèreraient à l'oral. Or il semble que, pour cet indice, le fait de construire le texte à l'oral en premier permet ensuite de mettre à profit la liberté gagnée quant à la contrainte temporelle à l'écrit. Ce résultat est surprenant dans la mesure où dans d'autres travaux, sur les mêmes textes, il apparaît que des formes dites plus complexes sont plus présentes dans les productions d'enfants ayant produit dans l'ordre écrit/oral que dans les productions d'enfant ayant produit les textes dans l'ordre oral/écrit. Ainsi, des analyses ont montré que les syntagmes nominaux lexicaux, de surcroît complexes, étaient en proportion plus importante dans les textes produits dans l'ordre écrit/oral (Mazur-Palandre, 2010 ; Mazur-Palandre et Jisa, soumis). Il en est de même pour le nombre moyen d'items lexicaux par clause (Mazur-Palandre, 2010 ; Mazur-Palandre, Jisa & Fayol, sous presse), le nombre de syntagmes nominaux lexicaux en position sujet (la position sujet étant rarement occupée par une telle forme mais davantage par un pronom, syntagme léger, Mazur-Palandre, Jisa et Fayol, sous presse) ou encore pour la proportion des subordinées non finies (Gayraud, Jisa & Viguié, 1999, 2001). L'explication proposée était que la modalité écrite, qui libère en partie la production de la contrainte temporelle, permet d'accéder à des structures plus complexes. Ces connaissances, une fois qu'elles ont été activées et déployées à l'écrit, restent activées et sont rapidement recouvrables et peuvent être réinvesties dans les productions orales.

Les textes narratifs présentent davantage de structures isotaxiques et moins de structures parataxiques, hypotaxiques finies, et non finies que les textes expositifs. Ce résultat est attendu. La différenciation entre les types de textes existe pour tous nos groupes d'âge, on peut donc penser que nos individus ont une représentation différente de ces deux types de textes et utilisent des structures spécifiques dès le groupe le plus jeune.

6 Conclusion

L'objectif, dans un premier temps, est d'établir des corrélations entre les relations sémantiques, la structure syntaxique et le type de texte ; ce afin de capturer et de formaliser les spécificités de différents genres textuels (Diessel, 2005). Au niveau de la connectivité syntaxique, pour les indices que nous avons

observés dans cette étude, la différenciation entre les types de textes est opérée dès le groupe le plus jeune pour les deux milieux. Des analyses qualitatives restent à mener pour éclairer nos résultats. Parler en premier ou écrire en premier fait peu de différence sur la connectivité syntaxique d'une façon générale, mais, parler en premier semble jouer sur la longueur des unités-T. Quant à l'impact pédagogique de nos conclusions, dans d'autres études (Mazur-Palandre, Jisa, Chenu & Fayol, 2010 ; Chenu, Fayol, Jisa, Maggio et Lété, 2010) nous avons suggéré qu'écrire en premier avait un effet positif. Il resterait à démontrer si utiliser les deux modalités est bénéfique ou si le simple fait d'élaborer une première fois un texte puis de le reprendre dans la même modalité produit les mêmes effets positifs.

Références bibliographiques

- Aparici Aznar, M. (2010). El desarrollo de la conectividad discursiva en diferentes géneros y modalidades de producción. Thèse de doctorat. Université de Barcelone. Espagne.
- Aparici, M., Tolchinsky, L. et Rosado, E. (2000). On defining longer Units in narrative and expository Spanish texts, *Developing Literacy Across Genres, Modalities, And Languages*, 3, 95-122.
- Beers, S. F., et Nagy, W. (2009). Syntactic Complexity as a Predictor of Adolescent Writing Quality: Which Measures? Which Genre? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 185-200.
- Berman, R. (1998). Typological perspectives on connectivity, In Penner, Z., Dittmar, N. (eds.), *Issues in the theory of language acquisition*, 203-224, Bern: Peter Lang.
- Berman, R. (1999). Form/function relations in narrative, *Developing Literacy Across Genres, Modalities, And Languages*, 1, 80-92.
- Berman, R. (2006). Developing linguistic knowledge and language use across adolescence, In Hoff, E., Shatz, M. (eds.), *Handbook of Language Development*, pp. 92-111.
- Berman, R. & Nir-Sagiv, B. (2004). Linguistic indicators of inter-genre differentiation in later language development, *Journal of Child Language*, 31, 339-380.
- Berman, R. & Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*, Hillsdale: Erlbaum.
- Berman, R., & Ravid, D. (2009). Becoming a literate language user oral and written text construction across adolescence, In Olson, D., Torrance, N. (eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy*, Cambridge University Press.
- Berman, Ruth A. & Nir-Sagiv, B. (2009). "Clause-packaging in narratives: A crosslinguistic developmental study". In Jiansheng Guo, Elena Lieven, Suzan Ervin-Tripp, Nancy Budwig, Seyda Özçalışkan, Kei Nakamura (eds.), *Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Research in the tradition of Dan I. Slobin* (pp. 149-162). NY: Taylor & Francis
- Boscolo, P. (1990). The construction of expository text, *First Language*, 10, 217-230.
- Britton, B. (1994). Understanding expository text: Building mental structures to induce insights, In Gernsbacher, M. (ed.), *Handbook of Psycholinguistics*, pp. 641-674. San Diego, California: Academic Press.
- Chenu, F., Fayol, M., Jisa, H., Maggio, S. & Lété, B., 2010, "Lexical development across modalities and text types", *6th International Conference on Language Acquisition*, Barcelona, September 2010
- Cragg, L. et Nation, K. (2006). Exploring written narrative in children with poor reading comprehension. *Educational Psychology* 26, 55-72
- Cragg, L. & Nation, K. (2006). Exploring written narrative in children with poor reading comprehension. *Educational Psychology* 26, 55-72
- Diessel, H. (2005). Competing motivations for the ordering of main and adverbial clauses. *Linguistics* 43: 449-470.
- Donovan, C. A., & Smolkin, L. S., (2006). Children's understanding of genre and writing development. In MacArthur, S. Graham, and J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 131-143). New York: The Guilford Press.

- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale orale et écrite*, Paris: Presse Universitaire de France.
- Gayraud, F. (2000). *Le développement de la différenciation oral/écrit vu à travers le lexique*, Thèse de Doctorat, Université Lumière, Lyon 2.
- Gayraud, F., Jisa, H. et Viguié, A. (1999). The development of syntactic packaging in French children's written and spoken texts, *Developing Literacy Across Genres, Modalities, And Languages*, 1, 169-181.
- Gayraud, F., Jisa, H. et Viguié, A. (2001). Utilisation des outils cohésifs comme indice de sensibilité au registre : une étude développementale, *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 14, 3-24
- Haiman, J. & Thompson S. (1988). *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hopper, P. & Thompson, S. A. (2008). Projectability and clause combining in interaction. In Laury, Ritva, ed., *Crosslinguistic studies of clause combining: the multifunctionality of conjunctions*, 99-124. Amsterdam: John Benjamins.
- Hunt, K. (1970). Syntactic Maturity in School children and Adults, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 35, iii-67.
- Jisa, H. et Mazur, A. (2006). L'expression de la causalité : une étude développementale, Paper presented at the Journée d'étude : *Des savoirs savants aux savoirs enseignés*, Université Paris X, Nanterre.
- Labov, W. (1978/1993). *Le parler ordinaire, la langue dans les ghettos noirs des états-unis*, Paris: Les éditions de minuit.
- MacWhinney, B. (2000). The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. Volume 1: Transcription format and programs. Volume 2: The Database. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Matthiessen, C. & Thompson, S. A. (1988). The Structure of Discourse and 'Subordination'. In J. Haiman & S. A. Thompson (eds), *Clause Combining in Grammar and Discourse*, volume 18 of *Typological Studies in Language*, p. 275-329. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Mazur Palandre, A. (2010). Formes et positions syntaxiques du syntagme nominal : Une étude développementale du français scolaire en ZEP. *Sciences Croisées*, Numéro thématique.
- Mazur Palandre, A. & Jisa, H. (Soumis). La lexicalité des productions orales et écrites : Une étude développementale. *Enfance*.
- Mazur Palandre, A., Fayol, M. & Jisa, H. (Sous presse). Information Flow across Modalities and Text Types. Dans *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* Berninger, V. (Eds), Psychology Press/Taylor Francis Group. Mazur-Palandre, A., Jisa, H., Chenu, F. & Fayol, M., 2010, "Progression dans la littéracie et gestion du flux informationnel", *L'écriture et ses Pratiques*, Poitiers, 8-10 novembre 2010
- Mosenthal, P. (1985). Défining the expository discourse continuum, toward a taxonomy of expository text, *Poetics*, 14, 387-414.
- Nippold M. A., Mansfield T. C. et Billow J. L. (2007). Expository Discourse in Adolescents With Language Impairments: Examining Syntactic Development. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17, 356-366
- Nippold, M. A., Hesketh, L. J., Duthie, J. K., & Mansfield, T. C. (2005). Conversational versus expository discourse: A study of syntactic development in children, adolescents, and adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1048-1064.
- Nir-Sagiv, B. (2008). Clause packages as constructions in developing narrative discourse. Thèse de doctorat. Université de Tel-Aviv, Israël.
- Nir, Bracha & Berman, Ruth A. (2010). Complex syntax as a window on contrastive rhetoric. *Journal of Pragmatics*, 42, 744-765. Pickering, M.J., & Van Gompel, R.P.G. (2007). Syntactic parsing. In M.J. Traxler & M.A. Gernsbacher (Eds.), *The handbook of psycholinguistics* (pp. 455-503). San Diego CA: Elsevier.
- Ravid, D. (2005). Emergence of linguistic complexity in later language development: evidence from expository text construction, In Ravid, D., Shyldkrot, H.B. (eds.), *Perspectives on language and language development. Essays in Honor of Ruth A. Berman*, pp. 337-355. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Ravid, D. et Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model, *Journal of Child Language*, 29, 417-447.
- Ravid, D. (2006), "Semantic development in textual contexts during the school years: Noun Scale analyses", *Journal of Child Language*, 33:791–821.
- Riegel, M., Pellat, J.C. et Rioul, R. (1994/2002). *Grammaire méthodique du français*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Tolchinsky, L. (2006). The emergence of writing. In MacArthur, C., Graham, S., Fitzgerald, J. (eds.), *Handbook of Writing Research*, pp. 83-95. New York: The Guilford Press.
- Viguié-Simon, A. (2001). *Développement de la connectivité selon le type textuel et le mode de production au cours de l'adolescence*, Thèse de Doctorat, Université Lumière, Lyon.

¹ Ce travail a été en partie financé par l'ANR, projet « ReFLex » 2005-2009, porté par H. Jisa.

² Indice de prédictibilité de la correspondance phonème graphème i.e. la consistance phonème-graphème est basse si plusieurs graphèmes peuvent correspondre à un phonème (Lété, Peereman & Fayol, 2008).