

EXTENSION ET APPROFONDISSEMENT DES BILANS EUROPEENS DE LANGAGE *

I PARTIE

En 1992 a lieu l'ouverture des frontières à l'intérieur de la CEE. On envisagerait, entre autres projets, une libre circulation des diplômes, mais aussi une libre circulation des individus à travers l'Europe.

Les déplacements plus ou moins durables risquent ainsi de se multiplier à tous les niveaux socioculturels et de ce fait un plus grand nombre d'enfants européens, accompagnant leurs parents, auront à faire des études dans une langue qui ne sera pas leur langue maternelle.

Heureusement, dans l'ensemble, les langues européennes sont faites de mots groupés en syntagmes constituant la phrase de base de type SN SV. Mais les enseignants et les orthophonistes ont à saisir quels sont les modes de réalisation du langage dans ces différentes langues.

Dans cette optique j'ai présenté au Congrès International de l'IALP, à Washington, en août 1980, une proposition pour un bilan international de langage ¹.

Les premiers pas ont été réalisés en langues française et portugaise, grâce à la collaboration de M. da Graça Pinto, professeur associée à la Faculté des Lettres de l'Université de Porto. Nous avons commencé par comparer les grandes sections de maternelle, premières,

* Conférence donnée à la Réunion Annuelle de l'Association Langage Lecture Orthographe (ALLO), à Paris, le 5 décembre 1987. Voir aussi: *Vers 1992: Un bilan de langage réalisé dans 6 pays européens. Étude et comparaison*, Bordeaux, le 11 mars 1988.

La recherche relative à la langue portugaise concerne le projet de recherche I.B. de Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC) et le projet n.º 97/85 de Reitoria da Universidade do Porto.

¹ GIROLAMI-BOULINIER, Andrée — *Proposition pour un bilan international de langage*, in «Speech-Language-Hearing», II, 1981, pp. 289-294.

deuxièmes, troisièmes et quatrièmes années primaires à Paris et à Porto et nous avons choisi pour ce faire des épreuves permettant les comparaisons ²

Epreuves choisies

Vous savez que j'ai réalisé pour la langue française des niveaux de référence en langage oral et en langage écrit de l'enfant à l'adulte et ces niveaux ont été obtenus, à partir d'épreuves très simples, en compréhension et en expression ³. L'utilisation de ces épreuves ne demande aucun maniement compliqué et nous avons pu les faire passer à partir de la grande section de maternelle jusqu'aux personnes âgées de 90 et 100 ans

La passation ne dure pas longtemps (pour le deuxième niveau qui nous intéresse ici, pas plus d'une trentaine de minutes); elle ne traumatise aucunement ni les enfants, ni les adultes, aussi bien les ouvriers spécialisés des usines Renault (OS) que les élèves sortant de l'Ecole Nationale d'Administration (ENA) ou les personnes âgées ⁴.

Ces épreuves n'induisent en outre aucune réponse, *puisque nous ne formulons aucune question en cours d'exécution.*

² GIROLAMI-BOULINIER, Andrée — «Premiers pas» pour un bilan international de langage, in «Rééd. Orth», 122, 1981, pp. 521-525; GIROLAMI-BOULINIER Andrée — Premiers pas pour un bilan international de langage, Soc. Française de Phoniatrie, 30-9-1982; PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro — Primeiros contributos para um estudo da expressão e da compreensão na criança com base em provas de linguagem oral e escrita, in «Revista da Faculdade de Letras», Línguas e Literaturas, Universidade do Porto, II Série, Vol. II, 1985, pp. 251-275; PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro — Estudo da expressão e da compreensão na criança com base em provas de linguagem oral e escrita (cont.), in «Revista da Faculdade de Letras», Línguas e Literaturas, Universidade do Porto, II Série, Vol. III, 1986, pp. 231-242.

³ GIROLAMI-BOULINIER, Andrée — *Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit*, Masson, Paris, 1984, 254 p.

⁴ GIROLAMI-BOULINIER, Andrée — *L'énarque et le langage courant*, in «Comm. et Langages», 36, 1977, pp. 5-30; GIROLAMI-BOULINIER, Andrée — *Langage en milieu ouvrier*, in «Comm. et Langages», 49, 1981, pp. 72-98; GIROLAMI-BOULINIER, Andrée — *Que devient le langage adulte chez les personnes âgées de 90 ans et davantage*, in «Rééd Orth.», 152, 1987, pp. 443-459.

Nous procédons chaque fois de la même manière: «Je vais te (vous) montrer deux histoires en images (ou deux BD selon les cas) et tu vas (vous allez) me les raconter».

Et je montre la première histoire («Le café» (Fig. 1, p. 160), qui est la plus facile) en répétant «Raconte (racontez)».

«En résumé ou en détail?», m'a dit un jeune individu de 5^e dernièrement.

«Comme tu veux», ai-je répondu.

Je montre ensuite la deuxième histoire (Fig. 2, p. 160), qui demande plus d'attention en compréhension et expression.

Enfin j'opère *de la même manière et dans le même ordre* pour les deux récits écrits.

Perspectives et objectifs envisagés

Grâce à cette épreuve une étude du langage est possible; elle permet

— de situer la compréhension et l'expression d'un élève par rapport à la moyenne de la classe où il se trouve,

— de situer un élève par rapport aux classes du même niveau qui ont été examinées dans d'autres pays,

— de situer l'écart d'un enfant, d'un adolescent ou d'un adulte étranger par rapport au groupe où il se trouve inséré dans notre pays et de *procéder à son éducation en partant de ce niveau*.

Pratiquée dans le pays d'origine, elle permettrait de cerner chez un individu donné un potentiel d'apprentissage de la langue du pays où il est appelé à vivre; de la sorte l'individu pourrait mieux s'adapter au rythme de ce pays et s'insérer dans le cycle scolaire ou professionnel en vue d'une réelle intégration sociale.

Enfin il semblerait très important, en modifiant le sens de la lecture des images s'il y a lieu, de faire passer *exactement* les mêmes épreuves dans des pays de civilisations différentes, pour justement mieux comprendre les ressemblances et les différences entre ces civilisations. (Nous allons d'ailleurs les faire passer à Tokyo en 1988.)

A partir du bilan ainsi établi et en s'appuyant sur ce qui est constaté de positif, il est et sera donc possible de construire le projet



Fig. 1

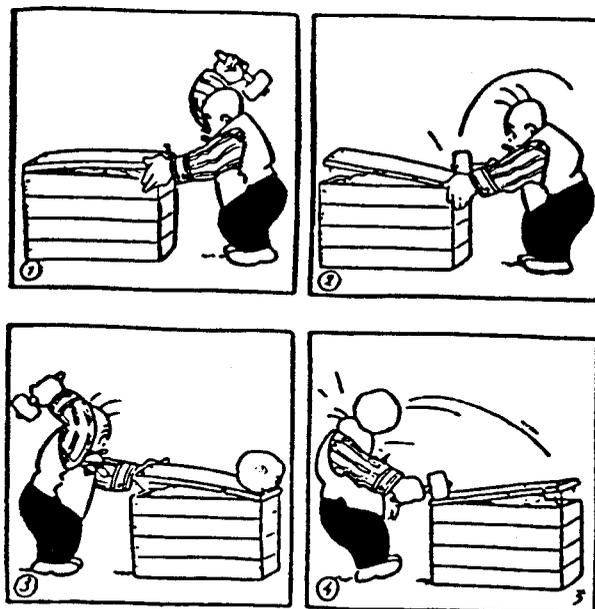


Fig. 2

et le canevas d'une rééducation du langage, quand elle est ou sera demandée et nous semblera nécessaire.

Résultats déjà obtenus

Nous avons donc pratiqué successivement nos bilans dans différents pays et dans un premier temps nous nous sommes astreints à comparer la 4^e primaire, qui correspond à notre classe de CM1, classe particulièrement difficile, puisque le facteur vitesse devient prépondérant.

Nous n'avons aucunement cherché à faire de statistiques, mais nous avons, après Paris et Porto, constaté successivement les réalisations de cette 4^e primaire à Munich, Londres, Turin et Barcelone dans des classes de l'enseignement public que les directeurs ont mis à notre disposition (60 enfants chaque fois).

A Tokyo, en août 1986, j'ai donné les premiers résultats en expression et compréhension concernant les 4 premières villes et ils viennent d'être publiés dans *Folia Phoniatica*⁵. J'ajoute ceux de Turin et Barcelone.

En outre nous avons étudié cette année, avec Fabienne Voiseux, l'orthographe et le vocabulaire des élèves anglais.

Dans chaque pays, j'ai été aidée par des professeurs ou orthophonistes parfaitement bilingues, qui ont transcrit les récits oraux lors de leur passation et ont réalisé avec moi la traduction *littérale* et non littéraire de l'oral et de l'écrit, ce qui facilite les comparaisons.

Voici donc les grandes lignes constatées:

Pour la compréhension les moyennes dans les différents pays oscillent entre 70 % et 77 % en compréhension générale et se situent autour de 60 % en compréhension-évocation des détails. Elles sont de ce fait aisément comparables. (Tableau 1 et Tableau 1', p. 162).

— Pour la première histoire⁶, le personnage, la pluie et la table-parapluie sont identifiés par presque tous les individus. Par

⁵ GIROLAMI-BOULINIER, A.; LUX, F.; PINTO, M. da Graça; VOISEUX, F.
— *Bilans de langage européens*, in «*Folia Phoniatica*», 39, 5, 1987, pp. 244-249.

⁶ 1^{ère} histoire: Un homme prend un verre, assis à une table.

La pluie se met à tomber.

Il reste un moment sous la pluie.

Puis il s'en va en prenant la table comme parapluie.

Tableau 1 — Compréhension

	Compréhension générale		Compréhension-évoocation des détails	
	LO	LE	LO	LE
Barcelone	73%	73%	65%	64%
Porto	70%	70%	62%	60%
Turin	73%	75%	62%	63%
Paris	76%	77%	64%	66%
Londres	70%	71%	62%	58%
Munich	73%	73%	68%	71%

LO = langage oral

LE = langage écrit

Tableau 1' — Compréhension-évoocations des détails

Café	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Barcelone	100%	67%	88%	100%	32%	32%	57%	35%	90%	47%
Porto	98%	72%	85%	92%	27%	35%	47%	55%	95%	38%
Turin	100%	72%	95%	100%	32%	38%	30%	47%	95%	45%
Paris	97%	73%	88%	100%	42%	30%	43%	42%	95%	48%
Londres	92%	65%	90%	100%	17%	33%	38%	43%	93%	68%
Munich	100%	92%	97%	100%	42%	77%	43%	40%	98%	83%

1 — 2 — 3 = personnage — cadre — action

4 — 5 = pluie 1 — réaction

6 — 7 = pluie 2 — réaction

8 = boisson

9 — 10 = table/parapluie — départ

Caisse	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Barcelone	85%	47%	3%	95%	98%	100%	80%	95%	100%
Porto	87%	45%	2%	93%	90%	97%	60%	97%	100%
Turin	68%	58%	2%	87%	85%	100%	73%	95%	100%
Paris	93%	68%	30%	83%	82%	93%	70%	95%	98%
Londres	77%	42%	7%	63%	80%	97%	80%	90%	98%
Munich	88%	80%	7%	93%	98%	98%	47%	100%	100%

I — II = l'homme tape — il ferme

III = caisse trop pleine

IV — V = un côté tapé — l'autre se relève

VI — VII = pierre — contrepoids

VIII — IX = il tape — reçoit la pierre

contre ils ne s'intéressent guère à l'augmentation de la pluie (sauf Munich), ni aux diverses réactions de l'individu par rapport à cette pluie. De même ils sont autour de 40 % seulement pour constater que l'individu continue à boire ou termine son verre.

— Pour la deuxième histoire ⁷, l'existence de la pierre, le fait que l'individu tape et reçoive la pierre sont à peu près reconnus par l'ensemble des élèves. Par contre ils hésitent entre taper, fermer, construire et *ouvrir* la caisse (ce qui paraît regrettable dans ce dernier cas) et quelquefois l'imagination se superpose au réel. Enfin rares sont ceux qui reconnaissent que la caisse est trop pleine pour qu'elle puisse fermer.

Pour l'expression la moyenne du nombre de mots monte de 87 et 77 mots en langage oral et en langage écrit à Porto à 117 et 121 mots à Munich. On m'a dit que les bavarois étaient bavards et que Munich était la Marseille de l'Allemagne. (Tableau 2, p. 164).

Le nombre de groupes-verbales se rapportant au verbe noyau culmine avec 24 % à Porto et même 29 % à Barcelone, mais n'est que de 11 % à Munich où la phrase reste simple. (Tableau 3, p. 164).

Les localisations spatiotemporelles sont utilisées quand les enfants abandonnent le stade descriptif pour le stade narratif.

Londres et Porto utilisent beaucoup plus de *localisations temporelles* que les autres (47 % et 33 % en langage oral et 48 % et 40 % en langage écrit). Mais il s'agit le plus souvent de clichés: «one day» (un jour), «uma vez, um dia» (une fois, un jour).

Cependant une classe expérimentale de 18 élèves à Turin (que nous avons examinée en surplus sans la faire intervenir dans le groupe à comparer) atteint 50 % (toujours avec «una volta, un giorno») contre 17 % pour les 60 élèves de Turin et 13 %, 8 % et 2 % à Paris, Munich et Barcelone.

Dans les *localisations spatiales* (c'est-à-dire le cadre où s'effectue l'action), Munich culmine avec 92 % (mais la moitié énoncent uniquement table), tandis que Barcelone n'a que 67 % et Londres 65 % (dont plus de la moitié désignent un extérieur pour cette dernière).

⁷ 2ème histoire: Un homme essaie de fermer une caisse trop pleine. Quand il cloue d'un côté, l'autre côté se relève. Alors il met une pierre comme contrepoids. Mais, quand il tape, il reçoit la pierre sur la tête.

Le bar est désigné par 50 % dans la classe expérimentale. Environ 40 % à Porto, Paris et Barcelone désignent bar/café/restaurant, à Munich et Turin 30 % et 28 %, à Londres 18 % seulement.

Tableau 2 — *Mots et structures syntaxiques*

	Langage oral			Langage écrit		
	mots	SV	il/ce/N	mots	SV	il/ce/N
Porto	87	86 %	14 %	77	85 %	15 %
Paris	90	81,5 %	18,5 %	81	86,5 %	13,5 %
Turin	91	88 %	12 %	85	89 %	11 %
Barcelone	91	83 %	17 %	89	83 %	17 %
Londres	108	92,5 %	7,5 %	94	92,5 %	7,5 %
Munich	117	88,5 %	11,5 %	121	90,5 %	9,5 %

Tableau 3 — *Groupes syntagmatiques et charnières*

	Langage oral				Langage écrit			
	gn	gp	gv	K	gn	gp	gv	K
Barcelone	57 %	13,5 %	29,5 %	8	57,5 %	13 %	29,5 %	7
Porto	63 %	13 %	24 %	9	62,5 %	13 %	24,5 %	7
Turin	67,5 %	11 %	21,5 %	8	67 %	11 %	22 %	6
Paris	50,5 %	34,5 %	15 %	8	58,5 %	23,5 %	18 %	8
Londres	57 %	28 %	15 %	9	60,5 %	26,5 %	13 %	8
Munich	67 %	21,5 %	11,5 %	10	66 %	22,5 %	11,5 %	7

Note explicative:

Structures syntaxiques

1) SV: phrases constituées } sujet + verbe + objet éventuel
sujet + verbe + attribut du sujet
(+ circonstants facultatifs)

2) il/ce/N: { il non substitut
ce présentatif
N syntagme

Groupes syntagmatiques se rapportant au verbe noyau } gn = groupes-noms
gp = groupes-pronoms
gv = groupes-verbos

Charnières = K

Le *personnage* est essentiellement désigné par «signore» à Turin, «hombre» et «señor» à Barcelone, «senhor» et «homem» à Porto, «man» et «Mann» à Londres et Munich, et «monsieur» à Paris.

Boire/boisson/verre sans préciser davantage sont donnés à 60 % à Paris, 47 % et 45 % à Turin et Barcelone, et 20 % à Porto, où par contre nous trouvons 58 % de vin et rafraîchissements.

Je ne vais pas essayer de vous présenter tout ce qu'il y aurait à dire, mais vous voyez quelle moisson est ainsi accumulée.

II PARTIE, AVEC LA COLLABORATION DE M. DA GRAÇA PINTO

Particularités qui ont retenu notre attention dans l'expression

Quatre particularités ont paru intéressantes. Il s'agit de

- la phrase d'introduction de chacun des deux récits,
- l'utilisation de la phrase complexe dans la relation entre l'individu qui tape et la conséquence qui en résulte,
- l'expression de la durée traduite par le gérondif, l'infinitif, la forme progressive («continuous present» or «past») ou par le simple constat de l'action,
- enfin l'utilisation des pronoms.

a) *La phrase d'introduction des deux récits* (Tableau 4, p. 166).

A l'oral, au niveau de la 4^e primaire, on constate

— soit l'existence de *phrases constituées* (de 28 % à Paris à 71 % à Munich),

— soit une *présentation pure et simple* relative ou non

• au présent et encore très attachée à l'image:

Paris — «c'est un homme; c'est un homme qui...» (48%)

Barcelone — «es un señor que...» (40%)

• au passé et déjà tournée vers le récit:

Porto — «era (uma vez) um senhor/homem que» (37,5%)

— soit une *localisation spatiotemporelle* au présent ou au passé, relative ou non:

Turin — «c'e un signore; c'era un signore che...» (63%)

Londres — «there is a man; there was a man who...» (29%)

Munich — «da ist ein Mann; da ist ein Mann der...» (21,5%)

Tableau 4 — Introduction des deux récits

		Phrase constituée		Présentation simple		Localisation spatiotemp.		Présentation avec avoir		Syntagme	
Paris	LO	28%		48 %		1 %		19%		4%	
	LE		58%		22,5%		5%		8,5%		6%
Barcelone	LO	33%		40 %		—		10%		17%	
	LE		39%		47 %		—		8 %		6%
Turin	LO	33%		—		63 %		—		4%	
	LE		59%		—		40%		—		1%
Porto	LO	56%		37,5%		6,5%		—		—	
	LE		65%		35 %		—		—		—
Londres	LO	68%		1 %		29 %		—		2%	
	LE		73%		—		26%		—		1%
Munich	LO	71%		2,5%		21,5%		—		5%	
	LE		80%		9 %		7%		—		4%

— soit une *présentation avec avoir*

Paris — «y a un homme; y a un homme qui...» (19%)

Barcelone — «hay un hombre...» (10%)

— soit un *syntagme* (N) en général enrichi d'une relative et qui culmine à

Barcelone (17%) — «un señor que va a tomar vino»
«un hombre fumandose un cigarro en una silla»

A l'écrit la proportion des phrases constituées augmente notablement:

Paris Turin Porto Londres Munich ont respectivement
58% 59% 65% 73% 80% de phrases constituées.

A Barcelone cependant l'augmentation des phrases constituées est plus faible: leur proportion passe de 33% à l'oral à 39% à l'écrit et celle des présentatifs simples augmente elle aussi de 40% à 47%. Mais en contrepartie la proportion des présentatifs avec avoir et surtout celle des syntagmes diminuent notablement.

BILANS EUROPEENS DE LANGAGE

b) *L'utilisation de la phrase complexe* dans la relation entre l'individu qui tape et la conséquence qui en résulte. (Tableau 5)

Cette relation nous a paru particulièrement prégnante.

Les ENA disent «quand il tape d'un côté, l'autre côté se relève» et les OS disent «il tape d'un côté et ça se relève de l'autre».

Tableau 5 — Types de rapport entre les 2 faits

		Subordi- nation		Infinitif Gérondif Relative		Coordi- nation		Juxta- position		Conséquence		Erreur Omission	
Porto	LO	15%		3%		68%		2%		7%		5%	
	LE		13%		7 %		60%		5 %		2 %		13 %
Londres	LO	30%		2%		37%		5%		6%		20%	
	LE		33%		2 %		30%		6,5 %		6,5%		22 %
Barcelone	LO	33%		20%		40%		2%		5%		—	
	LE		37%		25 %		28%		2 %		5 %		3 %
Paris	LO	35%		2%		28%		8%		8%		19%	
	LE		37%		6,5 %		15%		15 %		11,5%		15 %
Turin	LO	40%		15%		24%		—		8%		13%	
	LE		43%		13 %		24%		5 %		3,5%		11,5%
Munich	LO	45%		—		43%		7%		2%		3%	
	LE		43%		2 %		47%		15 %		3 %		—

Les premiers subordonnent, les seconds coordonnent.

Dans la population française que nous avons examinée à tous les niveaux, l'utilisation de la subordination augmente de classe en classe par rapport à la coordination.

Entre ces deux types de rapport existe la présence d'un infinitif («al picar»), d'un gérondif («martellando») ou d'une relative. La juxtaposition est moins utilisée. Enfin un certain nombre d'individus omettent complètement de signaler les faits.

Il serait intéressant de voir si la progression constatée de classe en classe à Paris se manifeste aussi dans les autres pays. Mais nous avons voulu voir ce qui se passait au niveau de la quatrième primaire dans nos corpus européens.

A l'oral, la subordination augmente de
15% à Porto à 45% à Munich
et à l'écrit de
13% à Porto à 43% à Munich.

Si nous comparons la répartition entre subordination et coordination, nous constatons que Londres, Barcelone et surtout Porto (avec 68%) utilisent la coordination plus que la subordination.

Munich a des pourcentages du même ordre entre les deux. Paris et Turin utilisent beaucoup moins la coordination.

Mais Turin et Barcelone compensent par l'utilisation d'un gérondif pour établir le rapport entre les deux faits.

c) *L'expression de la durée* (Tableau 6)

Tableau 6 — *Expression de la durée par rapport au nombre total de structures*

Porto		Barcelone		Londres		Turin		Paris		Munich	
LO	16%	14%		10%		8%		2%		0%	
LE	16%		11%		9%		5%		2%		0%

Pour exprimer la durée dans l'action de boire (pour le premier récit) ou de fermer (pour le deuxième récit),

Porto met le verbe *estar* (et non «ser») + *infinitif* précédé de la préposition «a»: «está a beber» **16%** à l'oral et à l'écrit par rapport au nombre total de structures;

Barcelone met le verbe *estar* (et non «ser») + *gérondif*

«está bebiendo» **14%** à l'oral et **11%** à l'écrit;

Londres met la forme continue (*continuous present or past*)

«he is (was) drinking» **10%** à l'oral et **9%** à l'écrit;

Turin met le verbe *stare* + *gérondif*

«sta chiudendo» **8%** à l'oral et **5%** à l'écrit;

Paris met rarement à ce niveau le verbe *être* suivi de la locution «en train de»: «il est en train de boire» **2%** à l'oral et à l'écrit;

Munich n'exprime pas la continuité, mais dit simplement

«er trinkt» **0%** à l'oral et à l'écrit.

En fait les enfants allemands modalisent beaucoup la phrase, en particulier avec le verbe «wollen»:

«also da will er eine Kiste zusammenbauen»

(alors là il veut fermer une caisse)

d) *L'utilisation des pronoms*

A Paris, Londres et Munich le pronom est beaucoup plus utilisé qu'à Porto, Turin et Barcelone.

Nous trouvons une moyenne double et même triple chez les premiers par rapport aux seconds.

En particulier chez les seconds l'absence de pronom sujet provoque quelquefois un certain manque de précision, même si dans ces trois langues son absence est habituelle.

Mais en comparant avec la classe expérimentale de 18 élèves à Turin, nous avons constaté qu'il n'existait plus dans cette classe d'imprécision ni de confusion possible quant à l'expression du sujet.

Précisions concernant les enfants de 6 à 8 ans examinés à Porto et à Paris

Pour les plus petits nous avons demandé aux enfants de raconter une histoire en images, qui ne comporte que 3 épisodes. Il s'agit de la planche 5 du Contrôle d'Aptitudes à la Lecture et à l'Écriture: CALE (voir Références bibliographiques: A. Girolami-Boulinier, Les niveaux actuels...).

Pour la grande section de maternelle et la première année primaire, nous l'avons demandée en langage oral, pour la deuxième année primaire en langage oral et écrit.

Si l'on considère comme particulier à chaque langue le pourcentage de groupes-verbes et de groupes-pronoms du point de vue de l'analyse syntagmatique, on peut dire que, vis-à-vis des langues française et portugaise, ces différences sont déjà observables chez les tout-petits, c'est-à-dire les enfants de 6, 7 et 8 ans.

Les enfants français présentent un pourcentage plus élevé de groupes-pronoms et un pourcentage moins élevé de groupes-verbes.

On rappelle à ce propos l'expression de la durée très utilisée en portugais, qui entraîne un groupe verbe-nom et qui ne serait pas utilisée de la même façon par les enfants français.

Autrement dit les portugais emploieraient plus de verbes (même s'il s'agit des mêmes verbes) complétés par un infinitif précédé généralement d'une préposition.

En ce qui concerne la structure syntaxique, les enfants portugais présentent davantage de structures SVO et de structures qui traduisent

la présentation du personnage, bien que ces dernières ne soient pas très riches puisqu'elles concernent des formes clichés utilisées normalement au commencement des histoires. Quant au syntagme, celui-ci serait employé davantage par les enfants français ainsi que la structure «il» impersonnel.

Le type d'analyse en question nous permet donc d'observer où les enfants présentent une plus ou moins grande précision langagière.

On constate ainsi chez les petits portugais de 6 à 8 ans que le pourcentage d'enrichissement du nom n'est pas très élevé. Or cette constatation impliquerait des incitations pédagogiques plus précises au niveau syntagmatique, chaque fois qu'il serait nécessaire.

En ce qui concerne le vocabulaire et la compréhension, nous pouvons dire que les enfants des deux langues présentent des performances très proches. Cependant on constate que les enfants portugais, surtout les tout-petits, seraient plus attachés à l'action qu'au cadre où se déroule l'action ce qui leur fait accorder moins d'importance aux mots-thèmes concernés.

Le fait d'avoir à raconter, en ayant comme soutien l'image, peut aussi nous apporter beaucoup, relativement à la façon dont les enfants de langues différentes et de systèmes pédagogiques et culturels distincts, lisent des images et les traduisent verbalement.

Conclusion

En conclusion il faut d'abord constater que l'analyse linguistique que nous effectuons des points de vue compréhension et expression s'est révélée applicable, sans aucune modification, dans tous les groupes européens que nous avons examinés pour notre étude.

La connaissance des divergences ou ressemblances ainsi mises en évidence permet de comprendre mieux les réactions d'un individu et de mettre en place plus facilement avec lui dans notre langue ce qui, si nous ne sommes pas avertis, risque de nous paraître aberrant.

L'enfant, l'adolescent, l'adulte s'intéressera d'autant plus à l'apprentissage de notre langue qu'on lui montrera ainsi les solutions adoptées dans sa langue et dans la nôtre et qu'il comprendra mieux ce qui le fait hésiter ou se tromper.

Les langues qui se ressemblent risquent davantage de subir des interférences. Par exemple, pour exprimer la durée, un gérondif italien

peut être remplacé par un infinitif («sta bevendo/sta «a beber»»), sans que les apprenants y attachent d'importance.

Dans les langues plus diversifiées les élèves ont à mieux sentir la nécessité d'un apprentissage plus strict:

— il convient par exemple de suivre l'ordre imposé habituellement aux éléments de la phrase allemande,

— de même il ne s'agirait pas de créer une forme progressive pour un verbe allemand, qui n'en utilise pas dans ce contexte, tout en se servant de modalités différentes («wollen», etc.).

Nous allons continuer notre recherche et nous voudrions «monter de classe en classe», si cela nous est possible. Un énorme travail reste à faire, auquel je serais heureuse d'associer tous ceux qui s'y intéresseront.

Soulignons, en terminant, que ce qui différencie une langue, ce n'est pas tant le vocabulaire, mais *la façon dont ce vocabulaire est mis en place*, c'est-à-dire les structures.

Andrée Girolami-Boulinier **

Maria da Graça Pinto ***

** Chevalier dans l'Ordre National du Mérite, Docteur ès-Lettres et Docteur en Pédagogie, Professeur de Lettres et d'Orthophonie, Présidente de l'Association Langage Lecture Orthographe (ALLO), 6 rue Voisembert, 92130, Issy-les-Moulineaux, France.

*** Professeur Associée à la Faculdade de Letras da Universidade do Porto, membre du Centro de Linguística da Universidade do Porto, collaboratrice au Laboratório de Estudos da Linguagem, Serviço de Neurologia e Neurocirurgia, Faculdade de Medicina do Porto.